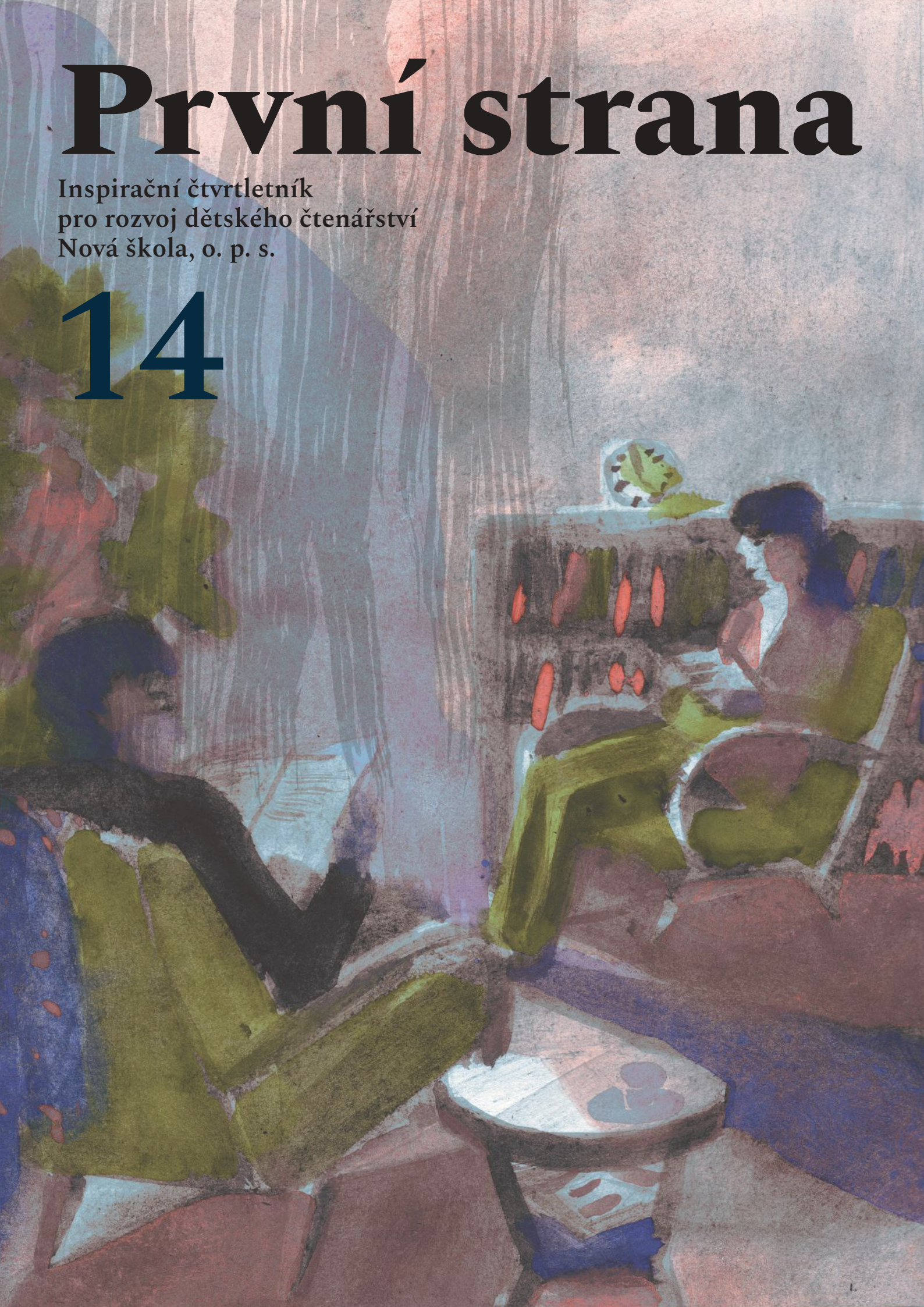


První strana

Inspirační čtvrtletník
pro rozvoj dětského čtenářství
Nová škola, o. p. s.

14



„První strana – Inspirační čtvrtletník pro rozvoj dětského čtenářství“ vznikla jako součást projektu „Zkoumavé čtení: systematické zavedení dílny čtení a oborového čtení do výuky na 2. st. ZŠ / na víceletém gymnáziu 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



NOVÁ ŠKOLA, o. p. s.

Čtenářské kluby



Autory textů jsou Miroslava Barcalová, Eva Bělinová, Šárka Brzková, Eva Kseničová, Pavlína Lišovská, Tereza Matěnová, Tereza Nakládalová, Irena Poláková, Jaroslava Polgárová, Šárka Růžková, Martin Slavík, Monika Slavíková, Dita Šourková, Pavla Štěpánová a učitelé zapojení v projektu Zkoumavé čtení.

Autorkou ilustrací je Darja Čančíková. Autory fotografií jsou Ester Šebestová (rubrika Učíme se příběhem) a Ondřej Polák, není-li uvedeno jinak. Fotografie jsou ilustrační. Sazbu a zlom provedl Karel Kupka.

Nová škola, o. p. s.

www.novaskolaops.cz, www.ctenarskekluby.cz

© Nová škola, o. p. s., 2022



První strana – Inspirační čtvrtletník pro rozvoj dětského čtenářství podléhá licenci CC BY-SA. Pro zobrazení licenčních podmínek navštivte <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Praha, únor 2022

Milí přátelé knih, čtení a čtenářů, těch dětských obzvláště,

hned v úvodu bych Vám ráda za Novou školu popřála do roku 2022 jen vše dobré. Otázka je, co to znamená. Spíše pravda, nebo spíše láska? Internetový časopis *Osel* upozornil na výzkum Martena Schaffera, který podrobil analýze data z Google korpusu Books Ngram Viewer (jedná se o zhruba milion knih) a díky klíčovým slovům zjistil, že od roku 1980 dochází k setrvalému poklesu slov spojených s racionalitou a k nebývalému vzestupu slov spojených s emocionalitou a intuicí. Odráží jazyk naše myšlení – případně nemyšlení? Anebo texty jsou spíše svědectvím o tom, po čem toužíme (zase emocionální výraz!) a zásadně se nám toho nedostává? Ostatně jak je to s jazykem a myšlením, můžete s námi zkoumat hned v prvním článku. Ale ať už je to jakkoliv, napadá mě, že vyhnout se extrémům (jak ve vlivu, tak v projevu) by v tomto případě mohlo pomoci čtení textů z různé doby. Tedy něco nového, něco starého, něco půjčeného... Ne, nemusíte se hned vdávat, stačí jen občas oprášit v knihovně Nabokova, Márqueze a Hrabala a rozšířit soudobé čtenářské společenství i o ty, kteří nás již předešli a kteří by nad naším emocionálním diskurzem možná trochu kroutili hlavou. Nicméně, vede-li Vás k výběru četby hledání pravdy, nebo spíše pocitu štěstí, potřeba prožívat emoce, či učinit nějaký racionální závěr, budeme moc rádi, když i my do vašeho čtenářského společenství s *První stranou* zapadneme.

Přejeme Vám příjemně prožívané čtení plné podnětných myšlenek.

Za čtenářský tým Nové školy, o. p. s.

Tereza Nakládalová

Obsah

Útěcha z teorie

- Jazyk, metafory, myšlení** 6
Uvedení do kognitivní lingvistiky – nakolik jazyk ovlivňuje naše myšlení a naopak
Pavla Štěpánová

Čtenářské kluby

- Čtenářská lekce *Střapáček*** 12
Lekce několikrát vyzkoušená s předškolními dětmi
je vhodná i do klubů a tříd nejmladších školáků
Monika a Martin Slavíkovi
- Pod ochranou Havranovou** 15
Co se děje v klubu za ranního šera?
Irena Poláková
- Od Čtenářského klubu ke Zkoumavému čtení na Květnáku** 17
Cesta rozvoje čtenářství žáků v ZŠ Květnového vítězství
Kateřina Bartošová

Učíme se příběhem

- Běh na dlouhou trať – směr je však jasný** 20
Zhodnocení dopadu projektu na posílení spolupráce mezi formálním
a neformálním vzděláváním – příležitosti a rizika ve spolupráci škol a knihoven
Eva Bělinová
- Lehce zaváté stopy projektu** 25
Reflexe ze zapojených škol a knihoven, jak navazují na proběhlý projekt
Projektoví učitelé a knihovníci
- Didaktický potenciál textu z naratologického hlediska** 28
Thomas Taylor – *Malamandr*
Šárka Brzková

Zkoumavé čtení – čtení ve školních předmětech

- Co obnáší a přináší pravidelná dílna čtení** 32
Zhodnocení zavedení a dopadů každotýdenní dílny čtení v projektových třídách
Tereza Nakládalová + zapojení učitelé
- Matematické čtení** 38
Specifika čtení v matematice a hledání jeho ideální podoby
Miroslava Barcalová

Čtenářské zrcadlo

- Motto pro rok 2022** 41
Úryvky literárních textů, které v kontextu začínajícího roku oslovily čtenáře
Učitelé z projektu Zkoumavé čtení



Útěcha z teorie

Co na srdci, to na jazyku. Dávno víme, že i naše city mají sídlo v nervové soustavě, tedy by se více patřilo říci, **co na mysli, to na jazyku**. Jak vlastně funguje spojení **jazyka a myšlení**? A nakolik by nás to mohlo zajímat i z jiných než teoretických důvodů? Pavla Štěpánová se kognitivní lingvistice věnovala ve svém doktorandském studiu a pro *První stranu* napsala článek, který by mohl sloužit jako okénko do velmi zajímavé oblasti (po přečtení článku vám obrat „okénko do oblasti“ nebude připadat jako otřepaná metafora, ač jí – přiznejme si – je). Možná ani netušíte, jak mocným nástrojem jazyk je a nakolik může tento zdarma dostupný prostředek ovlivnit způsob a výsledky vzdělávání a v neposlední řadě i vztah žáků (i učitelů) ke škole.

Jazyk, metafory, myšlení

Může být kniha vaším *přítelem*? Rádi se *ponoříte* do příběhu a necháte se jím *unášet*? *Vydáváte se s knihou na výpravu* za dobrodružstvím? Těšíte se, co nového v knize *objevíte*? Přečtete *hory knih*? Pokud vás zajímá, co mají společného tyto otázky, pojdte *se vydat na krátkou procházku* kognitivní lingvistikou.

JAKÝ JE VZTAH JAZYKA A POZNÁ(VÁ)NÍ?

Předmětem lingvistických bádání je odjakživa jazyk, nikoli ten v puse nebo v botě. Zkoumat ho můžeme z mnoha různých pohledů a klást důraz na odlišné aspekty: jazyk lze chápat jako systém prostředků a jejich kombinací uložený v našich myslích, kdy hlavní pozornost vědců bude směřovat především ke struktuře jazyka a její funkci (tzv. funkčně-strukturní lingvistika); nebo můžeme zohlednit i nás, uživatele jazyka, a zkoumat jazyk jako prostředek komunikace – jak komunikujeme v různých prostředích, s různými mluvčími, za různých podmínek, s různými komunikačními záměry apod. (tzv. komunikačně-pragmatická lingvistika). Nebo můžeme jazyk považovat za součást lidské psychiky. V tom případě vítejte v kognitivní lingvistice.

Kognitivně zaměřený přístup k jazyku klade důraz na propojení mysli a kognitivních, tedy poznávacích procesů, mezi něž je lingvisty řazen i jazyk. Kognitivní badatelé nevnímají jazyk jako objektivně a nezávisle na člověku existující entitu, ale jako svébytný způsob a nástroj poznávání. Právě díky jazyku, resp. jeho prostřednictvím, můžeme okolní svět poznávat. Zároveň však jazyk vypovídá něco i o nás samotných, o naší kultuře, o našem národu, o našem vnímání světa. V jazyce myslíme, jazykem komunikujeme, jazykem vyjadřujeme naše emoce a reagujeme na emoce ostatních. Jak však s jazykem pracuje lidská mysl? Co jazyk vypovídá o našem myšlení? Jakou roli hraje jazyk v našem chápání světa? Vnímáme svět jinak, když mluvíme různými jazyky? Kategorizují jednotlivé jazyky pojmy a vztahy mezi nimi odlišně? Nebo naopak podobně? Jaké pojmové struktury jsou univerzální, nezávislé na jazyce, jaké jsou naopak jazykem ovlivněny? To jsou jedny z mnoha otázek, na něž hledají kognitivní lingvisté odpovědi.

Chápání jazyka jako nástroje kognice pak navíc zakládá širokou spolupráci lingvistů s dalšími kognitivními vědci a vyústilo ve dva základní směry bádání: neurovědecký, který klade důraz na výzkum mozku, měření a modelaci biologických a chemických procesů v něm probíhajících a spojených s poznáváním a prožíváním, a lingvistický. V tomto článku se budeme věnovat především druhému přístupu. Ten mj. jednoznačně prokázal, že mezi univerzální pojmové struktury obsažené ve všech zkoumaných jazycích (dokonce i znakových) patří **antropocentrismus, kategorizace, tělesnost a metaforičnost** (srov. Pacovská, 2020, s. 37).

JAK ANTROPOCENTRISMUS OVLIVŇUJE JAZYK?

Jakožto lidé poznáváme svět z naší – lidské perspektivy. Je to právě naše lidská zkušenost a život v lidském těle, co výrazně ovlivňuje naše vnímání světa. „Člověk je středem všeho, je východiskem i měřítkem každého hodnocení; zdrojem jazykových významů a myšlení je prožitek tělesné zkušenosti člověka“ (Pacovská a kol., 2021, s. 28). Svět nazíráme skrze tělo a jazyk jako specificky lidský atribut je výrazně naší lidskou, tělesnou zkušeností ovlivněn – velikostí našeho těla, jeho možnostmi a omezeními, prožívanými emocemi a v neposlední

řadě i ukotvením v určitém prostoru. Právě to měl Johnson (1990) na mysli, když označil naše myšlení za tělesné.

V mnoha jazycích existují např. výrazy využívající pro pojmenování obvykle abstraktních jevů právě pojmenování částí lidského těla: *postavit se na vlastní nohy, držet se zuby nehty, dělat ramena, mít něčeho plnou hlavu* apod. „O hlubokém zakotvení antropocentrismu v našich myslích svědčí i takové formulace, v nichž je obsaženo hodnocení; např. člověk se intuitivně vymezuje vzhledem ke zvířatům jako k méně hodnotným tvorům, říkáme např.: *chová se jako zvíře, nelidské podmínky, konečně se cítí jako člověk* apod.“ (Pacovská, 2021, s. 40).

JAK SE FORMUJE VÝZNAM POJMU?

V kognitivní lingvistice se setkáváme s poněkud odlišným přístupem k definování pojmů. Tradičně chápané (strukturalistické) definice, které nalezneme ve slovnících, vycházejí z aristotelovské kategorizaci předmětů, kdy význam slova je vymezen na základě nejbližšího nadřazeného pojmu, a dále jsou specifikovány znaky odlišující pojem od ostatních¹ – např. podle Slovníku spisovného jazyka českého je **učitel** 1. *kdo (z povolání) učí, vyučuje, titul toho, kdo učí, vyučuje na škole (poskytující zvl. základní vzdělání)*².

Na rozdíl od tradičního pojetí definice pojmu je definice kognitivní mnohem širší a holistická. Roli hraje nejen slovníkový výklad, ale i zkušenost uživatelů s daným pojmem. Wierzbicka dokonce uvádí, že významem je to, „co si lidé myslí“ nebo „mají na mysli, když dané slovo užívají“ (cit. z Tokarski, 2007, s. 15). Vaňková shrnuje kognitivní definici pojmu jako „prototypový³ způsob pojetí předmětu v lidské mysli, jako (jazykový) obraz daného jevu, tak jak se vynořuje z různých významových rovin a celků“ (Vaňková a kol., 2005, s. 80).

Kognitivní definice pojmu jsou tak velmi obsáhlé, „zahrnují nejen nezbytné rysy věcného významu slova, důraz se klade především na to, co všechno slovo znamená pro mluvčí v každodenní komunikaci, co mu umožňuje rozumět obrazným vyjádřením [...]. Také běžná slovní spojení (kolokace) jsou [...] velmi důležitá; jde o to zaznamenat, s jakými kontexty a situacemi má mluvčí slovo spojeno, co všechno mu přijde na mysl, když se s ním setká“ (Pacovská a kol., 2021, s. 46).

Zásadní složkou významu a centrem definice pojmu jsou tedy především konotace, frazeologismy a jazyková spojení užívaná rodilými mluvčími. Tomu odpovídají základní zdroje jazykových dat pro kognitivní výzkum: jazykové, textové a empirické – excerpce výkladů pojmů ve slovnících všech druhů, práce s jazykovými korpusy a pečlivá analýza a interpretace empirických dat získaných různými metodami od rodilých mluvčích.

Příklady kognitivních definic lze najít v různých dílech zabývajících se kognitivní lingvistikou (viz doporučená literatura), zpracovány byly např. pojmy *domov, duše, pohoda* a další. J. Pacovská se např. věnuje propojení kognitivní lingvistiky a didaktiky a pro definici *učitele* sesbírala mnoho podkladů, které lze najít v dílech *Do hlubin šudákovy duše a Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce*. Zde malá ochutnávka toho, jak vnímají učitele vysokoškolské studenti: *učitel je první idol*

¹ Podrobněji ke vztahu aristotelovské kategorizace pojmů a definici pojmů např. Vaňková (2005).

² Slovník spisovného jazyka českého, heslo *učitel*. Dostupné online: <https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=u%C4%8Ditel>

³ Prototyp představuje nejlepší, nejtypičtější příklad dané kategorie – např. pro kategorii ovoce by to v českém jazykovém prostředí bylo pravděpodobně jablko; prototypem bílé barvy je v českém jazyce sníh, zatímco ve vietnamštině bavlna atd. (srov. Imaiová, 2017; Pacovská a kol., 2021). Pojem prototyp je u některých autorů zaměňován s pojmem stereotyp, někteří autoři oba pojmy ztotožňují. Více o této problematice např. Vaňková a kol. (2005), Saicová Římalová (2010), Pacovská a kol. (2021).

prvňáčků; typická učitelka ve filmech je spíše postarší, svobodná nebo rozvedená, vynervovaná, žádná elegance, vlasy nejlépe v drdolu...; je to nevděčná práce, její vykonavatelé se brzy objeví na seznamu ohrožených druhů; mladé absolventy nikdo nepřipravil na všetečné kolegy s mnohaletou praxí, jejichž postupy a metody jsou ty nejlepší, protože takhle se to prostě dělalo vždycky; někdo, kdo rád předává své vědomosti dále a nachází porozumění v lidech, kteří si nejsou jisti svou cestou, kterou se vydají... (Pacovská a kol, 2021, s. 232–234).

Empirické příklady můžete získat od žáků snadno i vy. Kdo je podle vás *učitel*? Jak ho vykreslují média, filmy, beletristická literatura? Jak vidí učitele (a *školu*) vaši žáci, kolegové, rodiče? Co pro ně znamenají pojmy *knihy, čtení, čtenářství*? Tyto informace se mohou stát podklady pro diskusi či dialog, jež budou vyrůstat ze vzájemného respektu, vyjasňování a porozumění.

MYSLÍME V METAFORÁCH?

Dalším významným posunem v chápání zažitých pojmů je přístup k metafoře. O jazykové metafoře hovoříme tradičně ve chvíli, kdy pojmenováváme nějakou věc nebo jev na základě podobnosti s jinou věcí či jevem: malý přístroj k ovládnutí počítače *myš* souvisí s tvarem podobným drobnému zvířátku, *hřebený hor* odkazují na podobu s předmětem určeným k česání, a když někdo vjede na *zebru*, obvykle tím nemyslíme ono zvíře. Tradičně jsou tyto metafory považovány za záležitost jazyka, případně za literární ozvláštnění textu. Ne tak v kognitivní lingvistice.

G. Lakoff a M. Johnson přišli ve stěžejním díle *Metafory, kterými žijeme* se zcela novým pohledem. Ukázali, že celý náš pojmový systém je založen na metaforickém principu, že metafora není jen záležitostí jazyka, ale především samotné myslí. A že způsob, jakým myslíme, způsob, jakým kategorizujeme pojmy, je ve skutečnosti metaforický. V metaforách *knihu jsem zhltna, knihu jsem si vychutnala* mluvíme/myslíme o **knihách/čtení** jako o **jídle**. Pokud řekneme *zatím nejsem* v knize tak *daleko, došla jsme do 3. kapitoly, musím se vrátit a přečíst znovu předchozí odstavec*, mluvíme/uvažujeme o **knihách/čtení** jako o **cestě**, která má svůj začátek, průběh a konec. Můžeme tedy shrnout, že „nejen pojmenováváme jeden jev prostřednictvím jiného [...], ale my i vnímáme jeden jev prostřednictvím jiného, uvažujeme o něm, prožíváme ho tak“ (Vaňková a kol. 2005, s. 99). Metafory tak představují základní způsob strukturování našeho myšlení a tento přístup je nazýván teorií konceptuální metafory.

V díle *Metafory, kterými žijeme* rozlišují Lakoff a Johnson tři druhy metafor – strukturní, orientační a ontologické, zde podrobněji představíme první dva typy.

O strukturních metaforách hovoříme ve chvíli, kdy jednomu jevu rozumíme na základě jevu jiného – strukturu z jedné **zdrojové oblasti** přenášíme do **oblasti cílové**. Cílovou oblast představují zejména pojmy abstraktní, protože jsou obvykle hůře popsitelné než pojmy konkrétní. Např. **lásku** (cílová oblast) můžeme konceptualizovat jako **válku či boj** (zdrojová oblast): partnera musíme mnohdy (**vytrvale**) **dobývat**, o lásku musíme někdy **bojovat** či o ni **soupeřit**, před láskou můžeme **utíkat**, můžeme se jí **bránit**, **stavět** kolem sebe **barikády**, ale ona nás stejně **pronásleduje**, až náš **dohoní** a **přemůže**. Lásku můžeme **podlehnout** či se jí nechat **unášet**, někdo se může ocitnout v **obležení nápadníků**. V odborné literatuře se tento typ obvykle zapisuje způsobem **LÁSKA JE VÁLKA**.

Orientační metafory souvisí s tělesnou, ale i kulturní zkušeností člověka s orientací v prostoru. Základní prostorové vztahy *nahoře – dole, uvnitř – vně* či *před námi – za námi* zakládají mnoho vzájemně propojených metafor spojených především s vyjádřením **kvantity** nebo

kvality daných jevů. Pokud těmto jevům kvalitativní či kvantitativní rozměr přiřazujeme, uvažujeme o nich jako o **místě na vislé ose, po níž se lze pohybovat**. Co je na této ose nahoře, spojujeme obvykle s pozitivními rysy (život, štěstí, zdraví), zatímco co je dole s rysy negativními (smrt, stáří, nemoc apod.): *je na vrcholu zdraví/sil, vstal z mrtvých, jeho zdraví se zlepšuje/jde nahoru* oproti *jde to s ním dolů, nemoc ho skolila, je na dně* (srov. Lakoff – Johnson, 2002). Mluvíme o metafoře ZDRAVÍ A ŽIVOT JSOU NAHOŘE, NEMOC A SMRT JSOU DOLE.

Pasovská a kol. (2021) uvádí mnoho dalších příkladů orientačních metafor, v nichž je osa nahoře – dole zdrojem pro pojmenování např. společenského postavení (*horních deset tisíc, střední třída, spodina*), společenských jevů (*vrcholový sport, propad ekonomiky*) nebo hodnocení (*vysoký/nízký plat, nízké sebevědomí*). V českém jazyce lze toto spojení mezi osou nahoře – dole a kvalitou pozorovat např. v použití předpon *nad-* a *pod-*: *nadřizovaný, nadporučík* × *poddaný, podvod, podplatit* apod., přičemž předpona *pod-* má mnohdy negativní konotace (srov. Pacovská, 2021, s. 43).

Teorii konceptuálních metafor doplnil a zpřesnil Mark Johnson v díle *The Body in the Mind* tzv. teorií konceptuálních schémat. Johnson ukázal, že metafory se vytvářejí na základě několika „pozadí“, která nazval představovými (konceptuálními) schématy. Tyto myšlenkové vzorce opět souvisí s tělesnou zkušeností člověka spojenou především s orientací v prostoru. Mezi hlavní schémata patří ČÁST A CELEK, CENTRUM A PERIFERIE, CESTA A NÁDOBA.

Například představové schéma NÁDOBA vychází ze skutečnosti, že naše tělo má určité prostorové ohraničení oddělené od okolního světa, který zakoušíme jakožto vnější. Tato zkušenost se promítá do metaforického chápání dalších jevů, protože „jsme bytosti fyzické, ohraničené a oddělené od ostatního světa povrchem naší pokožky, a zbytek světa zakoušíme jako něco vnějšího, co je mimo nás“ (Lakoff, Johnson, 1980, s. 43). Příklady konceptualizace těla jako nádoby jsou např. vyjádření *být plný očekávání, mít prázdnou hlavu, nemohl to ze sebe dostat* apod.

SÍLA MYSLI A METAFORICKÉHO MYŠLENÍ

V roce 1995 Pascual-Leone se svým týmem zjistil, že hráči na piano, kteří hru necvičili, ale jen si ji po určitou dobu představovali, dosahovali po několika dnech výrazně lepších výsledků než skupina hráčů, která ve stejné dny necvičila ani si hraní nepředstavovala.

V roce 2015 britští vědci přišli se zjištěním, že na některé pacienty působí v boji s rakovinou pozitivně a motivačně používání metafor boje: *jsi bojovník, vyhraješ tuhle válku (nad rakovinou)* apod., zatímco u jiných pacientů byl efekt zcela opačný – cítili se demotivovaní a slabí.

Mj. výsledky těchto dvou studií inspirovaly R. Boháta⁴ k položení otázky, zda můžeme použít metafory k tomu, abychom zlepšili učení žáků. A dále, pokud žáci považují školu za nudnou, za vězení apod., budou ji tak i prožívat navzdory našemu nejlepšímu pedagogickému úsilí? Můžeme my, učitelé, ovlivnit postoj žáků ke škole tím, jaká jazyková spojení, jaké metafory učení budeme v komunikaci s žáky používat?

Co myslíte, které konceptualizace učení by mohly motivovat vaše žáky? Učení jako cesta? Učení jako objevování? Učení jako boj? Učení jako práce? Učení jako hra?

⁴ Příspěvek R. Boháta *Metafory, kterými (se) učíme... nebo ne?* na konferenci Dny kulturní lingvistiky 23.–24. května 2017 v Praze, FF UK a příspěvek na přednášce TEDx Talks *Metaphors we learn by – or don't*.

JAZYK A DIALOG

Jedním z akcentů kognitivně pojaté přístupu k jazyku ve vztahu ke školní výuce je mj. rozšiřující chápání pedagogické komunikace. Ta by neměla být založena jen na sdělování informací, ale také na sdílení prožitků, pocitů, hodnot a dalších (srov. Pacovská, 2012, s. 44). Základem takové komunikace je dialog a dialogické jednání, nikoli však dialog směřující výhradně k ověřování znalostí. Nikoli jazyk jako nástroj dorozumění, ale jazyk jako nástroj porozumění, kdy do komunikace vstupují empatie, tolerance, otevřenost diskusi, vůle se seznámit se světem mladých a další (srov. Pacovská a kol., 2021, s. 125). Uvědomění si, že i když všichni používáme stejný jazyk a stejná slova, ne vždy jim stejně rozumíme.

Zdroje:

- BOHÁT, R. *Metafory, kterými (se) učíme... nebo ne?* Konference Dny kulturní lingvistiky konaná 23.–24. května 2017 v Praze na FF UK.
- BOHÁT, R. *Metaphors we learn by – or don't.* Přednáška TEDx Talks v Praze.
Dostupné online na: https://www.youtube.com/watch?v=_yTaBS8ICxo.
- IMAIOVÁ, M. *Jazyk a myšlení.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017.
- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme.* Brno: Host, 2002.
- PACOVSKÁ, J. *K hlubinám studákovy duše. Didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2012.
- PACOVSKÁ, J. a kol. *Škola jako místo radosti z přemýšlení o jazyce.* Praha: Akropolis, 2021.
- PAJZDIŇSKA, A. Kategorie strukturující jazykový obraz světa: antropocentrismus a opozice „vlastní“ – „cizí“.
In *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II.* Praha: FF UK, 2007.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. *Vybraná slovesa pohybu v češtině: studie z kognitivní lingvistiky.* Praha: Karolinum, 2010.
- TOKARSKI, R. Konotace – prototypy – otevřené definice. In *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II.* Praha: FF UK, 2007.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. *Co na srdci, to na jazyku.* Praha: Karolinum, 2005.

Doporučená literatura

- BARTMIŇSKI, J. *Jazyk v kontextu kultury: dvanáct statí z lublinské kognitivní etnolingvistiky.* Praha: Karolinum, 2016.
- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason.* Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- LAKOFF, G. *Ženy, oheň a nebezpečné věci.* Praha: Triada, 2006.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ed. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky I.* Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2004.
ISBN 80-7308-072-9.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L., ed. *Čítanka textů z kognitivní lingvistiky II.* Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2007.
ISBN 978-80-7308-212-3.
- SCHWARZOVÁ, M. *Úvod do kognitivní lingvistiky.* Praha: Dauphin, 2009.
- VAŇKOVÁ, I. *Nádoba plná řeči.* Praha: Karolinum, 2007.
- VAŇKOVÁ, I. a kol. *Tělo, smysly, emoce v jazyce a literatuře.* Praha: Filozofická fakulta UK, 2012.



Čtenářské kluby

Dlouho jsme se v našem časopise zaměřovali pouze na starší žáky, přitom nejvíce čtenářských klubů sdružuje děti prvního stupně. Čtenářská lekce Střapáček by mohla nejmladší žáky prvního stupně zaujmout, s úspěchem ale byla vyzkoušena především v několika mateřských školách. Střapáček, postava, která se nerada česá, vybízí k identifikaci mladší děti. A s kým se identifikují ti starší? Pro odpověď s námi nahlédněte do příjemně ponurého čtenářského klubu v Lauderových školách. Závěrečný text rubriky pak je jakýmsi volným pokračováním článku Ivany Sixtové z minulého čísla. Podobnou cestou jako v Rokycanech došli k současné podobě rozvoje čtenářské gramotnosti v ZŠ Květnového vítězství, tedy od čtenářských klubů až k cílenému čtení napříč předměty. Můžeme z této podobnosti udělat nějaký obecný závěr?

Střapáček

Čtenářská lekce pro nejmladší žáky a pro děti z MŠ

Monika a Martin Slavíkovi

KHOA, Le. *Střapáček*. Přeložila Ivana NOVÁKOVÁ.
Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5440-1.



AKTIVITY PŘED ČETBOU: (Knihu neukazujeme!)

„Máte rádi knížky? Já jsem vám dnes jednu takovou knihu přinesla. Budeme si spolu číst.“

„Kniha se jmenuje: Střapáček.“

Sedíme v kruhu a povídáme si. (Dětem knihu zatím neukazujeme, máme ji schovanou – v neprůhledném sáčku, krabici...)

„O čem si myslíte, že kniha může vyprávět? Usuzujte podle názvu knihy – Střapáček. Co znamená slovo střapatý? Je tu kolem nás něco střapatého?“

Děti hledají v okolí něco, o čem si myslí, že je střapaté. Menší děti mohou hledat třeba ve dvojicích. Následuje společné sdílení, ukazujeme si, co jsme přinesli a o čem si myslíme, že je střapaté. Společně vyvodíme význam slova střapatý. (Děti odnášejí věc na místo a vracejí se do kruhu.) Většina dětí měla velmi mlhavou představu o tom, co je střapaté. Nosily různé věci, o kterých si myslely, že by střapaté mohly být. Nechali jsme děti pracovat ve dvojicích a bylo zajímavé pozorovat, jak se radí a diskutují o tom, co by to asi mohlo být a co by mohly přinést. Je dobré mít připravené něco, co je střapaté na ukázkou – střapatý míč, trávu, vlnu, ...

AKTIVITY BĚHEM ČTENÍ:

Ukážeme dětem knihu a začneme číst. Čteme až po *skříňku ve škole*.

Ptáme se: „Už víme, proč se kniha jmenuje Střapáček. Proč? Jak se kluk z knížky jmenuje ve skutečnosti?“

„Proč myslíte, že se Jindra nechtěl česat?“

(Děti sdělují ústně své nápady.) Můžeme se zeptat, jak je to s nimi. Češete se rádi?

„Jak myslíte, že bude příběh pokračovat?“

Pokračujeme v četbě. „Kdo je to hrdlička?“ Ukážeme si obrázek hrdličky a holuba. Povídáme si, jak dělá holub a jak dělá hrdlička. „Víte, jak dělá? Gu, gú, gu – u nás říkáme, že dělají cukrú.“ (Děti si mohou na hrdličky zahrát a proběhnout se po školce, po zahradě, ...)

Čteme až po část – *Z nich se vylíhla tři malá ptáčata*. „Napadá vás, jak by mohl příběh pokračovat dál?“

Pokračujeme v četbě až po – ..., *že se v něm zachytila spousta roztodivných věcí*.

„Které věci se mohly za strom zachytit?“

Děti dostanou předkreslenou větev (viz příloha lekce) a nakreslí, co vše se Střapáčkovi mohlo zachytit za větev. Poté společně sdělíme a ukazujeme si obrázky, které děti nakreslily, a kdo chce, komentuje svůj výtvar.

Pokračujeme v četbě, ukážeme si, co se Střapáčkovi zachytilo na jeho hlavě v knize. **Čteme až** po část *Hrdličky ze samého štěstí celé dny jen cukrovaly*.

„Kdo myslíte, že Střapáčkovi pomůže? Koho požádá o pomoc?“

Příběh dočteme.

AKTIVITY PO ČETBĚ:

„Jak se vám příběh líbil? Proč?“

Můžeme si příběh převyprávět podle obrázkové osnovy (nakopírovaných obrázků z knížky), pokud máme starší děti, které udrží ještě pozornost, nebo se k obrázkové osnově a příběhu můžeme vrátit jiný den.

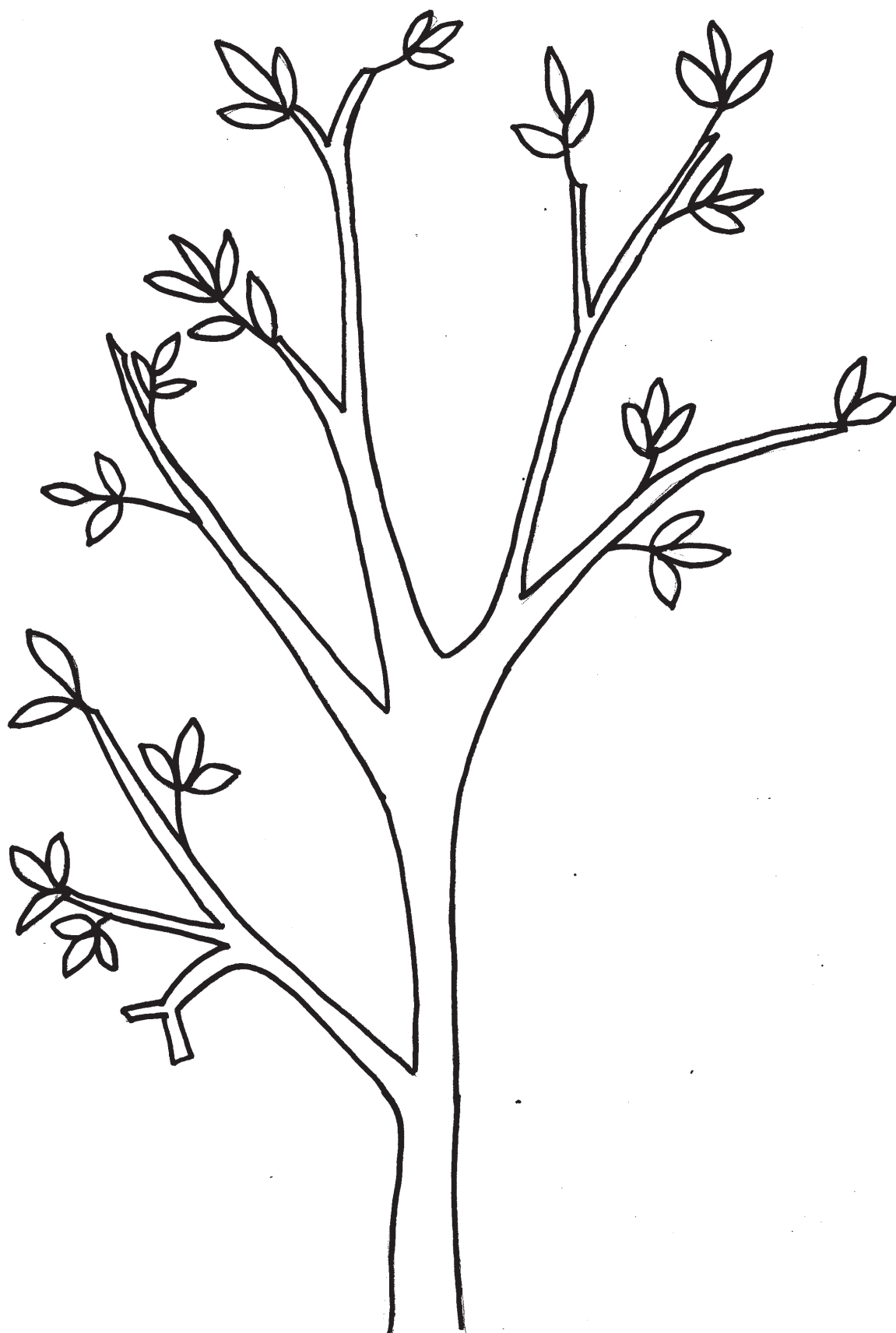
Z obrázků dětí sestavíme společný plakát.

REFLEXE:

(Lekce proběhla v několika mateřských školách.)

Dětem se kniha moc líbila, upoutaly je nádherné ilustrace a obálka knihy. Nám se zase líbilo, že jsme přečetli celou knihu. Moc je bavila aktivita malování věcí, které se Střapáčkovi zachytily na větev, děti byly velmi nápadité. Na plakát jsme použili sken Střapáčkovy hlavy z knížky. Hlavu jsme vystříhli a nalepili do dolní části plakátu, na hlavu jsme přilepili větve, které malovaly děti.

Paní učitelky nám ve zpětné vazbě sdělily, že si s dětmi o Střapáčkovi povídali u plakátu v dalších dnech a také navázaly tématem česání, protože některé děti se v tomto věku nerady češou. Skvělé je, pokud můžete dětem knížku věnovat do školní knihovničky :-).



Po ochranou Havranovou

Irena Poláková

Nedávno jsme s úctou a radostí oslavili Havránoce. A nyní, když se probíráme zašlými i novotou vonícími stránkami nepřeborného množství světů, nás ve chvílích hlubokého tichého usebraní inspirovaného četbou provází přísný a mocný hlas našeho ochránce a zachránce. Havrana, všudypřítomného pána našeho společenství... Ty z Vás, kteří by o něm chtěli zvědět víc, zveme k rozjímání za pátečního rozbřesku, kdy si s rozechvěním připomínáme počátek Havranova tajemného a zázračného vstupu do našich životů. A ti z Vás, kterým únava z denní práce, či snad pošetilá nedůvěra v metafyzické pravdy zabraňují naslouchat dojemné legendě, si mohou přečíst následující řádky, nicméně nechtě jsou si vědomi, že to, co je důležité, je slovy nesdělitelné, jak ústy jednoho z bezejmenných proroků pravil Havran.

Havran. Samozřejmě, že máme na mysli Havrana, který znenadání zaklepal na dveře (onehdá v lednu). A právě tento Havran nám vstoupil do čtenářského klubu při jednom z našich prvních setkání. Tehdy jsme se ještě scházeli o dvouhodinové polední pauze a téměř nikdy se nám nepodařilo zrealizovat tzv. tři pilíře – na samostatné tiché čtení zbýval čas v našem klubu zřídkakdy. Hodně jsme si ale čítávali nahlas a inspirováni textem psali v rolích, vymýšleli pokračování příběhů, napodobovali styl vyprávění nebo se jen tak dohadovali o významu textu. K seznámení s Havranem nás přivedly děti ze sídla Ashton, které, ač samy téměř negramotné, recitovaly Havrana vdově Ashtonové při rodinné večeři (srovnej s popisem událostí uvedeným v knize Nepolepšitelné děti ze sídla Ashton od Mary Wood). Báseň i zmíněné děti jsme si okamžitě oblíbili. Velmi brzy jsme si sehnali sochu havrana, kterému jsme každé setkání vyhradili důstojné místo na školní lavici, naučili se Poeovy tragické básně zpaměti a z Anglie si nechali poslat do češtiny dosud nepřeložené další příhody vlčích dětí ze sídla Ashton. Takto vybaveni jsme začali organizovat „bojovky“ pro mladší spolužáky – hororového Havrana, strašidelného Karlíka a továrnu na čokoládu či intelektuální hru inspirovanou uvedenou anglickou knihou. Z čtenářského klubu se velmi brzy stala stmelená skupina žáků, kteří rádi a hodně čtou. Vlastně se nám nikdy nepodařilo nikoho nového rozečíst, ale povedlo se nám povzbuzovat se ve čtení navzájem.

Poté, co se nám změnila rozvrhy, jsme se začali scházet každý pátek nultou hodinu a tak je to již minimálně čtyři roky. Čtyři žáci chodí do klubu od samého začátku, a protože jsme osmileté gymnázium, ještě nejméně rok se v původní sestavě budeme scházet. Pravidelně přicházejí nové děti, ne všechny zůstanou, na začátku roku bývá skupina dosti nesourodá – jedenáctiletí s šestnáctiletými. Obvykle ale každý brzy pozná, zda do podobného spolku chce chodit. Bývá nás kolem deseti, ale ne vždy dorazí všichni, klub je dobrovolný a nultá hodina se téměř půlku školního roku uskutečňuje před svítáním. Program za roky našeho trvání máme obdobný, povídáme si o knihách a čteme si z nich. Občas recitujeme básně a někdy celý čas propkáme v marné snaze naplánovat něco pro ostatní. Pijeme čaj, jíme vafle s marmeládou od Josefovy babičky. Právě představa společné snídane leckoho z nás přiměje vstát a vyrazit do temného rána. Čas od času pozveme na snídani i nečleny. Ve školní kuchyni nám s větší či menší ochotou připraví kakao a pár sušenek a my můžeme vést řeči o knihách s nejrůznějšími čtenáři. O Dárci jsme si povídali s našimi pátáky a šestáky, o knize Zločin a trest přišli diskutovat rodiče, Paddington zaujal prvostupňové děti atd. Bohužel o kakao moc nestojí naši teenageři, ale i ty zveme vytrvale, lákáme je dokonce na kávu s mlékem a kvalitní literaturu. Máme spoustu plánů, někdy nás až unaví. Období činnosti a aktivity navenek se střídají s dobou, kdy si

jen povídáme a snažíme se povzbudit se navzájem, a to nejen k četbě – i my míváme období, kdy nečteme, ale vždy je kolem nás někdo, kdo nás znovu nadchne. V nedávné době některé z nás okouzila kniha Tajná historie. Trochu nás to zneklidňuje. Havranova socha se nepatrně pohnula.

Čtenářské kluby na Lauderových školách

Lauderova mateřská škola, základní škola a gymnázium v sobě ukrývá tři různé typy škol, které jsou vzájemně provázané. Již několik let se zde scházejí dva čtenářské kluby. První z nich (navštěvují ho žáci I. stupně) se drží klasického klubového schématu, tří pilířů, jeho členové jsou často děti s OMJ či s nejrůznějšími jinými speciálními vzdělávacími potřebami. S tímto klubem rodiče počítají a přihlašují do něj i mladší sourozence „klubových“ absolventů. Druhý čtenářský klub, jež byl představen výše, je spíše neformální čtenářské společenství, které si mimo jiné klade za cíl šířit ve škole vztah k četbě a klasické literatuře. Bohužel zatím není přímá návaznost mezi prvostupňovým klubem a klubem pro starší žáky, který je ve své podstatě něčím jako „klub náročného čtenáře“. Zřejmě by bylo ideální nabízet ve škole klasický druhostupňový klub, ale na to zatím nemáme kapacity, byť potřebu jednoznačně vidíme.



Od Čtenářského klubu ke Zkoumavému čtení na Květnáku

Kateřina Bartošová, zástupkyně ředitele

Když v roce 2016 odstartoval jako součást dvouletého projektu, zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti, Čtenářský klub i na Květnáku, málokdo předpokládal, jak dlouhodobý proces tím začíná. Úplný počátek patřil 12 dětem 1. stupně, zčásti s odlišným mateřským jazykem. Ty se ve svém volném čase scházely jednou týdně se svými učitelkami, aby během dvou hodin společně strávených ve školní knihovně nacházely hezký vztah ke knížkám a čtení.

S prvními setkáními přicházely i velmi důležité připomínky k vedení školy. Týkaly se především vybavení školní knihovny podsedáky, koberci a dalším nábytkem k vytvoření pohodlných prostor pro možnost klidného souznění s knížkou. Záhy byl vznesen požadavek na dovybavení školní knihovny skutečným dostatkem knih pro různé dětské věkové kategorie, podporovaný nápadem trávit některé hodiny českého jazyka v prostředí knihovny. Ta se díky různým aktivitám a dotacím začala plnit. Když se ale v roce 2017 otevřela druhá budova školy, stáli jsme před stejným problémem. Společné síly, vnější dopomoc i nadšení některých paní učitelek ale zabezpečily přijatelné počáteční vybavení i této nové knihovny.

Vrátím-li se ještě na chvíli k projektu, již první rok ukázal, jak velmi důležitá je pro učitele kvalitní znalost metod RWCT a dalších metod pro rozvoj čtenářské gramotnosti, jak prospěšné je sdílení získávaných poznatků od externích odborníků i učitelů jiných škol. Velmi oceňovaná pravidelná setkání, organizovaná Centrem kolegiální podpory, nás určitě posunula hodně dopředu. Mimo externí organizace a účasti v dalších projektech jsme vsadili i na interní vzdělávání našich pedagogů. Postupně vznikly dvě vzdělávací skupiny (RWCT a čtenářská gramotnost na 1. a 2. stupni), které se pod vedením mentorek z řad našich zkušených pedagogů zabývaly mnoha různými otázkami, velmi úzce souvisejícími s rozvojem čtení, práce s textem, s metodami kritického myšlení.

Když přišla možnost zapojit se do projektu Zkoumavé čtení, který se týkal pravidelného zavedení dílny čtení a oborového čtení do naší výuky na 2. stupni, některé paní učitelky neváhaly. Poté, co se pedagožky českého jazyka, které se chtěly do projektu zapojit, seznámily s podmínkami čtenářských dílen, jasně naznačily vedení školy svou myšlenku. Aby dostaly požadovanému a především, aby byly dílny smysluplné, bylo by žádoucí rozšířit týdenní dotaci výuky českého jazyka ze čtyř hodin na pět. Vyjednávání nebylo nejlehčí, úspěch nepřišel ze dne na den, ale podařilo se. To neznamenal jenom vítězství, někteří v projektu nezapojení učitelé neprojevovali patřičné nadšení. Díky předmětové i vzdělávací skupině, díky entuziasmu jejich vedoucích a díky prvním výsledkům byli však záhy do děje vtahováni i ostatní, „neprojektoví“ učitelé. Dílny čtení pomalu zakotvují jako jasně daná pátá hodina českého jazyka ve všech třídách. Přinášejí s sebou mnoho výhod. Výuka českého jazyka se dá podstatně lépe organizovat, a je-li učitel v drobném skluzu, lze dílnu čtení velmi vhodně skloubit i s probíraným učivem nejen v literatuře. Zároveň obdobná pracovní aktivita přináší možnost úniku od náročného týdenního výukového harmonogramu a možnost „užít si“ s dětmi chvíli pohody a klidu u otevřené knihy. Podporuje nejen pestrobarevnost práce s dětmi, obohacuje také dětské i naše vnímání. A pokud učitel ustojí potřebnou velkou míru trpělivosti při zavádění dílen do výuky, odměnou mu je pohled na třídu žáků, kteří opravdu alespoň 15–20 minut

nerušeně čtou. A to je v současné době a při „internetovém“ nastavení mnoha současných domácností, ve kterých naši žáci vyrůstají, takový malý zázrak.

Od roku 2016 jsme ušli velký kus cesty, škola disponuje dvěma velmi dobře vybavenými a velmi pěkně zařízenými knihovnami. A jsem ráda za to, že v poslední době slýchám potřebu dovybavit knihovnu na jedné z budov publikacemi pro 8. a 9. ročník. Znamená to jediné, vyučující se svými žáky v knihovnách pracují, mají přehled o knihách, ale především mají přehled o čtenářských potřebách dětí.

Daří se nám vzdělávat naše pedagogy, a to jak na základě interních vzdělávacích skupin, tak díky kvalitním externím organizacím. Vyučující českého jazyka, nejen zapojení v projektu Zkoumavé čtení, velmi často diskutují o svých dílnách, aktivitách v nich, o úspěších či neúspěších, sdílejí poznatky, chtějí vzájemnou podporu, radu nebo mají jen potřebu pochlubit se hezkou hodinou. A to vše se děje i mimo plánovaná setkání.

A především: Díky páté hodině českého jazyka škola nejprve umožnila vyučujícím zapojeným v projektu kvalitně odvádět práci ve čtenářských dílnách a poté pozvolna přesvědčit ostatní učitele, jak užitečné dílny mohou být. A vytvořila tak tolik potřebnou podporu dětského čtenáře, kterého učí lásce ke čtení a ke knihám.





Učíme se příběhem

Nedávno ukončený projekt měl sice v hledáčku především naratologii, ale jeho neméně podstatným cílem bylo podpořit spolupráci mezi formálním a neformálním vzděláváním, v našem případě konkrétně mezi školami a knihovnami. Díky projektu jsme tuto spolupráci nejen realizovali, ale také hlouběji poznávali její specifika.

Článek Evy Bělinové konkretizuje příležitosti a rizika této spolupráce a navrhuje potřebné kroky pro její lepší podmínky. Zástupci formálního i neformálního vzdělávání, kteří v projektu byli zapojeni, pak po necelém roce zhodnocují, nakolik je vliv projektu v jejich školách a knihovnách patrný, případně jak ovlivnil je samotné. Závěrem rubriky je pak již tradiční naratologický rozbor dětské knihy s konkrétními tipy na výukové aktivity. Knihu Thomase Taylora *Malamandr* přečetla a podrobila analýze Šárka Brzková.

Běh na dlouhou trať – směr je však jasný

Eva Bělinová, manažerka čtenářských projektů Nové školy, o. p. s.

Projekt Učíme se příběhem nám umožnil (kromě příspěvku k výuce literatury) se též zapojit do soudobého trendu na poli obecně pedagogickém, tedy do spolupráce mezi formálním a neformálním vzděláváním. Čtenářský program Nové školy, o. p. s., na takovém propojování dlouhodobě stojí a nejinak tomu bylo i v naratologickém projektu. Tento článek je zamyšlením, nakolik jsme do oblasti propojování přispěli, a především pak shrnutím poznatků z naší konkrétní oblasti – spolupráce škol a knihoven. I díky projektu Učíme se příběhem můžeme podnětné i kritické body spolupráce popsat zase o něco přesněji.

Nová škola, o. p. s., není klasickým formálním vzdělavatelem, avšak ani vzdělavatelem neformálním. Vnímáme se jako most mezi oběma prostředími, v obou vidíme jedinečná specifika, ale i překážky, které je třeba překonávat. Víme za ty roky, že obě prostředí se mají mnoho co od sebe navzájem učit a zároveň respektovat, že v jádru usilují o stejné cíle – tím je co nejkvalitnější vzdělání pro každé dítě. Škola již není jediným subjektem, který vzdělává mladé lidi. Knihovna již není jen půjčovnou knih. V naší práci se snažíme pracovníky obou prostředí metodicky vést ke spolupráci, která bude dlouhodobá a nebude závislá jen na projektu či ad hoc akci.

Projekt (tak jako řada jiných) byl ze své podstaty laboratorním prostředím. Naplnil indikátory, dosáhl svých cílů. Je však méně pravděpodobné, že další naši následovníci budou využitím programů dosahovat takových efektů, jako tomu bylo u nás. Přinejmenším bude chybět ona pravidelná metodická podpora, kterou měli k dispozici tvůrci programů, tedy učitelky a knihovnice a jeden pan knihovník. Domníváme se, že vzhledem k celkovému nastavení vzdělávacího systému bude využití programů ve výuce stále vnímáno jako „něco navíc“. Aby se mohlo stát pevnou součástí, bude muset nastat řada systémových změn (např. skutečně volnější nakládání s rozvrhem, redukce učiva s cílem posílení důrazu na dovednosti a kompetence, konkrétně v českém jazyce uměnění důrazu na gramatiku a pravopis, posílení pedagogických kompetencí knihovníků, přeorganizování práce v knihovnách s cílem



„obsloužit“ více žákovských skupin, personální posílení knihoven apod. – jen rychlý namátkový výčet...), což je běh na dlouhou trať.

Po tříleté zkušenosti se domníváme, že vznik balíku programů umožněný výzvou nezpůsobí mávnutím proutku změnu nastavení systému – školy a nositelé neformálního vzdělávání si zázračně nepadnou do náruče. Jistě přispěje k rozšíření příležitostí a nabídky pro ty, kteří chtějí „učit jinak“ a umí ve stávajících podmínkách vymyslet, jak na to. Takový postup musí podpořit pedagogický sbor i rodiče. Domníváme se, že nyní však před pověřenými orgány stojí především úkol pečlivého prozkoumávání procesů vzniku programů a hledání, co je v systému třeba nastavit jinak, aby se pravidelná spolupráce formálního a neformálního vzdělávání mohla skutečně rozběhnout.

POZITIVA SPOLEČNÉ TVORBY A REALIZACE PROGRAMU UČITELI A KNIHOVNÍKY

Společná tvorba, realizace a reflexe – základ tandemového učení pro učitele i knihovníky – z tohoto modelu programu mají výhody nejen žáci, ale i školy a knihovny jako instituce – rozvíjejí se i jejich zaměstnanci.

Knihovníci se mohou seznámit s mnoha vyučovacími metodami, které si mohou rovnou osvojovat během přípravy a provádění čtenářských lekcí a dílen čtení. (Jedna knihovnice výslovně uvedla, že se v projektu naučila mnoho nového, a to jak po odborné, tak po mezilidské stránce.)

Knihovníci poznávají možnosti řešení problémů s kázní – právě zvládnutí kázně učící se skupiny vnímali doposud jako svou slabinu.

Knihovníci dostávají příležitost poznat opakovanou práci s ucelenou dětskou skupinou (což je standard pro učitele, ale neobvyklá situace pro knihovníky).

Tandemové učení učitele a knihovníka dává učiteli příležitost „zvyknout si“ na přítomnost jiného dospělého v hodině. Může být předstupněm k práci v tandemu učitel – učitel, která je kýmžena. Učitel žáky „nepředává“ knihovníkovi pro práci ve čtenářské lekci nebo dílně čtení, ale oba vedou žákovskou skupinu společně a reflektují průběh.



Učitelé se seznamují s mnoha knihami pro děti a mládež, ke kterým by se v běžném školním provozu nedostali (nedostatečnou znalost současné literatury pro děti a mládež řada učitelů označuje za jeden ze zásadních deficitů pro svou aktivní práci při rozvoji čtenářství žáků). Umějí pak lépe doporučit žákům tituly ke čtení a vybavit třídní knihovničky.

Učitelé vidí žáky jinak: mnozí žáci vynikli v neškolních podmínkách, spolupracovali, poznali úspěch... Pro řadu žáků je prostředí knihovny bezpečnějším než školní třída. Učení je často efektivnější. Učitelé dostali příležitost „sejmout“ z některých žáků „nálepku“, opadlo případné stigma.

A JAKÁ JSOU NEGATIVA

Spolupráce sice přinesla mnoho pozitivních – výše zobecněných – příležitostí, zároveň ale tyto oblasti představují kritické body. Vesměs všechny prameny z nedostatečného respektu a nevymezených kompetencí obou profesí a v tandemu pak obou aktérů. Není zde univerzální návod, jak situaci ošetřit, a zajistit tak maximální přínos spolupráce. Důležité je na počátku zvědomit si vzdělávací potenciál obou institucí, profesí a dále pak konkrétních lidí. A s respektem k tomuto potenciálu hledat společnou cestu spolupráce a její konkrétní realizaci. Pokud pro učitele zůstává potenciál knihovny v rovině skladu knih, další spolupráce bude patrně bez změny názoru velmi obtížná. Největší negativum spolupráce nakonec je to, že stojí vždy čas a často ochotu ke změně návyků, někdy i názorů. Ale je to vůbec negativum?

PŘÍLEŽITOSTI DALŠÍHO ROZVOJE SPOLUPRÁCE

Prostředí knihovny – neformální prostor, ale určený ke vzdělávání, prostředí, které je podporující, umožňuje žákům zažít pocit obklopení knihami, kde se dá v klidu číst, což je pro rozvoj dětských čtenářských dovedností zásadní (i když jsme si vědomi, že pro rozvoj dětského čtenářství je na 2. st. ZŠ již téměř pozdě, ale to je na debatu v jiném prostoru).

Učitelé se v rámci své školy stávají experty na oblast čtenářské a informační gramotnosti, do hloubky poznávají současnou literaturu pro děti a mládež, snižují svůj jasný deficit v této oblasti. Je-li vůle a zájem, působí „osvětově“ i pro zbytek pedagogického sboru.

Spolupráce v programech nabízí možnosti efektivnějšího naplnění výstupů RVP (vazba na mnohokrát diskutované klíčové kompetence žáků).

Smysluplnost učení – škola není odtržena od společnosti a běžného života, to, co se učí ve škole, funguje i jinde – žáci názorněji pozorují smysl svého učení. Učení se odráží v jejich vlastním čtenářství knih, které si sami vyberou.

Tandemové učení (učitel – knihovník) – předávání si potřebných dovedností, ponechávání si kompetencí, vzájemná zpětná vazba a respekt – žáci při práci pozorují spolupracující dvojici, které se ne vždy musí vše vydařit na sto procent, učí se od dvojice sami této spolupráci a vzájemnému respektu. Učí se reflektovat neúspěch.

Programy především učitelům umožňují pedagogicky experimentovat, získávat sebejistotu v odlišných pracovních postupech v bezpečí ověřeného prostředí programu, mohou být předstupněm pro vlastní kreativní práci vybočující ze zavedených postupů.

Současně knihovníkům umožňují získávat pedagogické dovednosti a také naplňovat svou roli bez nutnosti přebírat roli/funkci/postupy učitele.

Využití programů školy umožní napojení na instituci (veřejnou knihovnu), která má potenciál podpořit celoživotní vzdělávání, ale i komunitní život, podporu v potížích – žák opouštějící základní školu si může klást otázku: „Škola skončí, kdo mě podpoří pak?“ Z praxe víme, že celá řada dětí před zapojením se do našich projektů ve veřejné knihovně nikdy nebyla, přitom knihovna poskytuje pestrou škálu služeb zcela zdarma. Hovoříme o tom, že knihovna je pro určité děti „nedostupná“, nikoliv ve smyslu geografickém či logistickém, ale spíše mentálním a sociálním. A zde právě nabývá na významu škola, aby těmto dětem dostupnost a přátelskost knihovny představila – jasně se ukázalo, že vzniklé programy k tomu mohou velice efektivně napomoci.

Zapojením knihoven se skutečně rozšiřuje sféra podpory pro žáky s nízkým socioekonomickým statutem.

BARIÉRY SPOLUPRÁCE MIMO „LABORATORNÍ“ PROSTŘEDÍ PROJEKTU

Nedůvěra mezi profesemi učitele a knihovníka – obtížně hledaný model spolupráce (osobnostní, profesní, kompetenční nesoulad).

I přes výbornou síť veřejných knihoven, která je i ve světovém měřítku unikátem, jsou místa se špatnou dostupností knihoven, případně trpící nedostatkem pracovníků (např. jedna knihovnice na celou knihovnu, která nemá kapacity věnovat se denně v dopoledních hodinách školním skupinám), nevyhovující prostory bez potřebného zázemí (typické pro malé venkovské knihovny), bez disponibilního času knihovníků (především kvůli personálním kapacitám) apod.

Časové rozvrhy škol (stereotypní lpění na nich), nutnost nahrazovat přímou pedagogickou činnost například prací v družině (účast pedagoga v knihovně je často brána jako nepřímá pedagogická činnost) a potřeba suplovat za učitele, který se svou třídou vyrazí mimo školu, což „obsadí“ nejen jeho vyučovací hodinu, to vše se mnohdy neslučuje s časovými dispozicemi knihoven a knihovníků (opět často v případě menších venkovských knihoven).

Neplacený (nevyhrazený) čas pro přípravy a reflexi případné pedagogické práce u knihovníků.

Poptávka a nabídka se ne vždy protínají – nabídka programů knihovny ne vždy vychází z reálných potřeb škol, které však potřeby neumí definovat; důvodem je především neprobíhající komunikace v rámci tématu – převažuje mylná představa škol, že knihovny zajišťují „zábavu“, informační servis, půjčování knih, audioknih apod. Obě prostředí potřebují dostávat příležitosti spolu mluvit, poznávat se, hledat cesty k naplňování potřeb dětí.

Na základní školy se valí obrovská nabídka mimoškolních vzdělávacích programů – velká konkurence nabízených programů, které se jeví jako „zábavnější“, „poučnější“ – naráží na zažitou představu, že práci s knihou přece zvládne dobře naučit učitel, není třeba odcházet mimo školu a složitě hledat cesty ke spolupráci s knihovníkem.

Nízké finanční ohodnocení knihovníků – fluktuace, nemotivovanost k odbornější práci, kterou pedagogické působení knihovníka a příprava takto odborných programů bez nejmenších pochyb je.

CESTY, KTERÉ MOHOU VÉST KE KÝŽENÉMU CÍLI (ALE JSOU ZÁROVEŇ BĚHEM NA DLOUHOU TRÁŤ)

Tandemové učení – kontinuální rozvoj jedné skupiny (přínos pro knihovníka, zpětná vazba jeho práce, možnost reflektovat a zlepšovat svou činnost).

Revize, resp. naplňování RVP – soulad nabídky a poptávky.

Centra kolegiální podpory pro regiony (místa setkávání knihovníků + učitelů).

Didaktické minimum pro knihovníky.

Kombinovaná spolupráce – návštěvy knihovníka ve škole, služby pro školy (např. akce Nové školy, o. p. s., ve spolupráci s MAP na Kolínsku – „Kufř knih“ a workshop ke knihám, které knihovník v kufru přiváží).

Odstranění formálních bariér – čas, peníze, suplování.

Přípravy, které vzniknou např. v rámci relevantních projektů, zůstanou v knihovnách a mohou se užívat opakovaně, čímž se knihovníkům šetří práce.

Specialista na vzdělávání (viz Koncepte rozvoje knihoven) – nové pozice s adekvátním ohodnocením, nejen formálně přiřazená funkce.

.....

Věřme, že nebudujeme spolupráci na zelené louce. Po formální stránce se v posledních pár letech leccos událo. Přinejmenším základní rámec pro spolupráci škol a knihoven již existuje a role tzv. „učícího knihovníka“ je pevně zakotvena. Konečně se podařilo kodifikovat, že knihovny, ač zřizované Ministerstvem kultury, jsou vzdělávacími subjekty a přispívají k rozvoji gramotností společnosti.

Mezi Ministerstvem kultury České republiky a Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky bylo (konečně) sepsáno memorandum o spolupráci, které má umožnit transformaci knihoven jako vzdělávacích institucí, systematizaci spolupráce knihoven a škol a v neposlední řadě odborný rozvoj specialistů vzdělávání v knihovnách.

A v neposlední řadě i Vzdělávací strategie 2030+ akcentuje spolupráci formálního a neformálního vzdělávání. Doufáme tak, že výstupy projektu mohou sloužit dál a být realizovány v rovnocenné spolupráci škol a knihoven, učitelů a knihovníků.



Lehce zaváté stopy projektu...

...po půlroce zhodnocují tvůrkyně a ověřovatelky programu *Učíme se příběhem*

ŠÁRKA – UČITELKA

Učíme se příběhem neskončilo ověřením všech dlouho připravovaných lekcí, v naší škole jsme se s kolegyní Šárkou rozhodly v projektu pokračovat předáním svých zkušeností ostatním. Ideální jsou tandemové hodiny, ve kterých se setkáváme s kolegy, já konkrétně coby druhostupňová učitelka učím ve čtvrtém a pátém ročníku. S narativní literaturou seznamuji žáky i kolegyně, využívám vytvořené projektové sborníky, zároveň i připravuji vlastní materiály z mnoha příběhů ze školní knihovny. Narativ nás už rozhodně neděsí a děti baví!

PAVLÍNA – KNIHOVNICE

Co se týká poznatků z projektu a získaných vědomostí a materiálů, snažím se je využít při přípravě každé další metodiky, kterou používám, a být pamětlivá toho, že věci nějak fungují, a pokud to téma umožňuje, dát nenápadnou ochutnávku i do jiných programů. A děti, jakékoliv, to vždycky baví, protože je to zase něco trochu jiného, učí se lépe argumentovat a někde bojovat s porozuměním textu a s tím, že musí hledat souvislosti, ale je to fajn, ohlasy i na ty drobnosti bývají pozitivní a já si to moc užívám. V současné době jsem předdomluvená s paní učitelkou ze školy, se kterou jsem chtěla původně v projektu spolupracovat, ale bohužel to tehdy nevyšlo, že bychom si v tomto školním roce spolu všechny programy zkusily. Zatím nevím, jestli v tandemu, nebo tam budu hlavní „vůdce“ já, ale hodně ji to zaujalo a chce to s dětmi vyzkoušet, tak se těším. Jen ten covid nám to pořád komplikuje, takže prozatím jsme se do toho nepustily.



S kolegyní Danou z projektového tandemu teď v kontaktu nejsem, i když máme pořád domluveno, že na projekt navážeme nějakými dílnami čtení nebo psaní, ale covid a všechno dohromady (i potřeba si oddechnout) to všechno zpřeházelo, ale věřím, že se nám snad povede něco udělat, jen netuším, kdy přesně to bude. Konečně se mi taky povedlo v prosinci škole dodat knihy do školní knihovny, přijelo jim tam šest plně nasbíraných beden (cca 100+ knih), nejen starší knihy (nejstarší, pokud nepočítám Pottera, byly cca 5–6 let), ale právě i novější – vyřazené jako nadbytečné z poboček, knihy úplně nové (třeba z darů, které knihovna nevyužila) nebo i mnou doma nevyužívané. Tak snad budou dětem k užitku ☺.

Jinak mám na další školní rok připravenou už nabídku celého cyklu programů pro školy do oficiální nabídky za naši ústřední knihovnu, v letošním roce jsem to nakonec nespustila, ale připraveno to je, a jak jsem psala, chtěla bych to vyzkoušet s tou jednou paní učitelkou, která o tom ví, a snažím se uvrtat jednu moji kamarádku učitelku, jestli si to nechce zkusit taky. Tak uvidíme ☺. Jen jak říkám, ten covid a všechny ty karantény a omezení v tom dělají neplechu. Ale neztrácím naději, že bude lépe ☺.

TEREZA – UČITELKA

Když jsem se na konci minulého školního roku loučila s deváťáky, v jejichž hodinách literatury probíhala pilotáž projektu *Učíme se příběhem*, naprosto jistě jsem věděla, že nabyté vědomosti a zkušenosti chci posílat dál.

Po tom, co jsem se letos ocitla v šesté třídě, je však mým heslem „Nebýt příliš hrrr...“. Dělat malé kroky a učit v nich děti budovat vztah ke čtení a knihám. Za velký úspěch považuji automatické nošení knih do určených hodin a očekávání představení nové četby, kterou jim většinou předkládám v evokační fázi hodiny.

Velmi si vážím toho, že mě projekty Nové školy přivedly k četbě tolika zajímavých knih. Na poli literatury klasifikované jako dětská či young adult jsem byla po nástupu do školy velmi nejistá a právě participace v projektech mi v tomto ohledu dodala jisté sebevědomí. V této věci mi velmi pomáhá také spolupráce se školní knihovnou, která díky paní učitelce a knihovnici Aničce disponuje mnoha zajímavými tituly. Zároveň vím, že když jsem si ve výběru nejistá, Anička, jež je rovněž do projektů Nové školy zapojená, mi má vždy co nabídnout a já si jejího doporučení velmi vážím.

DITA – KNIHOVNICE

Za sebe musím říct, že jsem v říjnu 2021 přestala být knihovnicí v dětském oddělení a přešla do pozice vedoucí pobočky, takže už nemám čas na realizaci a vedení besed a lekcí.

Velmi si však vážím toho, že jsem mohla celým projektem projít, najít si kontakty a seznámit se s další možností aktivizace práce s knihou v neformálním vzdělávání.

Nicméně obě Burzy nápadů o naratologii, které proběhly na podzim minulého roku, byly od kolegyně oceněné.

JARKA – UČITELKA

Na projekt často vzpomínáme, a to nejen já, ale i děti, z čehož mám radost. Myslím si, že i zásluhou projektu se přece jen trochu podařilo rozhýbat ve škole změnu pohledu na čtení. Už se nám podařilo přesvědčit kolegyně, že doporučená četba musí být jiná, nakoupili jsme tituly po jednom výtisku, takže v dílnách čtení si mají děti možnost zvolit, co je zajímavá. Docela se zájmem přijaly kolegyně příručku od pana Hrabala a na schůzce předmětové komise k tomu chci zase sdělit něco „dalšího“.

Co se týká přínosu pro mě, určitě využívám daleko více úryvky textů i při výuce mluvnice a slohu. Děti ve třídě si zvykly více o textu přemýšlet, samozřejmě ne všichni, ale i jednotlivci jsou dle mého dobří. Střípky terminologie v nich také zůstaly, takže když je příležitost, snažím se jim to osvěžit, docela je to baví. Rády bychom s knihovnicí Petrou na té naší skupině vyzkoušely lekce další, to se tedy zatím nedaří hlavně z důvodu neustálých opatření. Doufám, že ve druhém pololetí se už nějaká lekce zrealizuje.

EVA – KNIHOVNICE

Setkávám se bohužel s tím, že kvůli covidu chodí do knihovny mnohem méně dětí i dospělých. Během podzimu nějaké knihovnické lekce proběhly, snažila jsem se do nich zapojit i nějaké poznatky z naratologie (lekce postava, událost, čas), ale spíš jsem se setkávala s odmítnutím. Většina učitelů chtěla učit, než se zase „zavře“. S tandemovými kolegyněmi Jarkou a Luckou jsem žádné společné lekce neměla a asi už je ani nestihneme. Od března budu pracovat jinde. Mám v plánu seznámit novou knihovnicí s průběhem lekcí, ale nevím, jestli to bude umět uchopit a předávat dál. Nám to přece jen nějaký čas trvalo. Nikdo jiný se tady lekcím vlastně ani nevěnoval.



Didaktický potenciál textu z naratologického hlediska

Thomas Taylor – Malamandr

Šárka Brzková

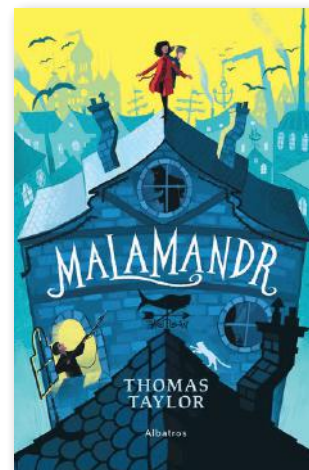
Pod naratologickou lupou jsem pro *První stranu* hledala knihu, která bude na našem trhu novinkou zahraničního autora a zároveň ji přečtu s chutí. Na knihu *Malamandr*⁵ jsem dostala tip od kamarádky knihovnice, a když jsem pak na zarezervovaný titul musela čekat skoro dva týdny, usoudila jsem, že jsem našla vhodného kandidáta.⁶ Knihu *Malamandr* vydalo nakladatelství Albatros loni (2021) a jde o první část plánované trilogie anglického ilustrátora⁷ a (nově také) spisovatele Thomase Taylora, který žije na jižním pobřeží Anglie. Právě zde čerpá inspiraci pro sérii tajemných příběhů.

Odhaduji, že *Malamandr* bude děti na přelomu prvního a druhého stupně bavit. Kniha je čtivá, autentická, nápaditá, a přitom učebnicově jednoduchá. Navíc jde v podstatě o detektivní fantasy *příběh*. Dvanáctiletá dívka Violeta se vrací do městečka, kde zmizeli její rodiče, které nikdy nepoznala, aby o minulosti a onom záhadném zmizení odhalila pravdu. Své síly spojí s chlapcem, jenž pracuje v místním hotelu Grand Nautilus jako správce ztrát a nálezů, Herbertem Citrónem. Ten Violetě a společně s ní také čtenářům postupně představí tajemné dějiště událostí, městečko Zlomoří, které se v době po prázdninové sezoně stává jakýmsi izolovaným pohádkově strašidelným světem, v němž můžete narazit na přízrak námořníka s hákem místo ruky, mluvící kočku, kouzelnou knihovnu („knihlékárnu“), kouzelné vejce, nebo dokonce rybiho muže, tzv. malamandra. Příběh o malamandrově a Violetiných rodičích (zejména o jejím otci Petru Parmovi) končí rozluštěním záhady, porážkou hlavního záporáka a otevřením nového detektivního případu.

Pojďme však nyní prozkoumat, co v rámci *diskurzu* způsobuje zmíněnou čtivost, autentičnost a nápaditost. Knihu popíši s ohledem na to, že by mohla být použita jako knížka do výuky naratologie, a to buď jako knížka pro ilustraci konkrétních naratologických jevů, či jako knížka, na níž bude vystavěna konkrétní lekce.

Vyprávění začíná kapitolou *Zlomoří*, v níž vypravěč oslovuje čtenáře a představuje mu dějiště příběhu. Při pohledu na první stranu jakékoli knihy si vždy vzpomenu na publikaci Thomase C. Fosterova *Jak číst romány jako profesor*, v níž jednu kapitolu věnuje přímo prvním stranám, respektive úvodním řádkům, které mohou rozhodnout o tom, zda čtenář knihu odloží, nebo bude ve čtení pokračovat. Vyprávění *Malamandra* míří přímo do srdce cílového čtenáře.

*Město Zlomoří už jste někdy pravděpodobně navštívili, aniž byste si toho byli vědomi. Když jste sem zavítali, určitě bylo léto.*⁸



⁵ TAYLOR, Thomas. Malamandr. Praha: Albatros, 2021. ISBN 978-80-00-06025-5.

⁶ Tento článek jsem psala již v roce 2021.

⁷ Za zmínku stojí zajímavost, že jeho první zakázkou byla obálka pro knihu tehdy ještě neznámé J. K. Rowlingové *Harry Potter a Kámen mudrců*.

⁸ TAYLOR, Thomas. Malamandr. Praha: Albatros, 2021, s. 11.

Coby učitelka češtiny bych hned tyto první řádky s chutí využila v úvodu nějaké hodiny. Zajímalo by mě, jaká představa se dětem vytvoří o prostoru, jaká očekávání od knihy jim vyvstanou. Proč se vypravěč domnívá, že bylo *určitě* léto? Proč nebylo jiné roční období? A kdo je vlastně vypravěčem?

Zajímavé je, že se v této kapitole vypravěč konstituuje jako heterodiegetický vypravěč s výraznými subjektivními rysy. Až v další kapitole vyjde najevo, že je vypravěčem zmíněný chlapec Herbert Citrón (Herbie). Na první pohled podivně legrační jméno není ve světě Zlomoří výjimkou: pan Měkkýš, pan Úhoř, paní Fosíliová, lady Krakenová apod. Jména postav spoluvytváří kolorit tohoto přímořského prostoru a zároveň korespondují se stylem vyprávění, pro nějž je příznačná tendence pobavit čtenáře. Zde mě napadá téma pro dílnu čtení. Co kdyby děti zkusily prozkoumat, zda i jména v jejich knížkách nevytváří určitý kolorit fiktivního světa? Co kdyby prozkoumaly jména postav ve svých knihách ne jednotlivě, ale jako celek?

U vypravěče coby naratologické kategorie setrváme. Celá první kapitola je věnována vytvoření vztahu se čtenářem, vypravěč jej oslovuje, předpokládá jeho úvahy, zkrátka komunikuje s ním, a tím si získává jeho pozornost. Čtenářův zájem o další čtení pak vypravěč podněcuje jak probouzením zvědavosti (Co se stalo *předtím?*), tak vytvářením napětí (Co bude *dál?*). Zvědavost budí například tím, že jakoby mimoděk odhaluje o sobě či o příběhu něco, čemu se v daném okamžiku vyprávění jinak nevěnuje.

Je jí zřejmě zhruba tolik, co mně, takže okolo dvanácti, ale vzhledem k tomu, že můj věk stanovili jenom přibližně, to můžu stěží vědět jistě.⁹

Napadá mě, že předešlou ukázkou lze ve výuce využít právě jako příklad probuzení čtenářovy zvědavosti. Proč Herbieho věk stanovili jenom přibližně? Jaká je jeho minulost?

V průběhu vyprávění vypravěč se čtenářem nadále udržuje blízký kontakt, a to tím, že důvěrným tónem ozřejmuje pohnutky svého jednání nebo jinak komentuje dění.

Pospíchám za ním. Mimochodem ne proto, že bych byl tak statečný, ale protože nevím, co jiného dělat.¹⁰

„Co chce dělat?“ zašeptá mi Violeta do ucha. Ale to já přece nevím, ne? Zadíám se zpátky na postavu pod námi a ta zvedne hlavu. A já okamžitě poznám její tvář.¹¹

Těmito komentáři vzniká mimo jiné určitý odstup od samotného dění, které je v souladu s vypravěčovým sdílením faktu, že vyprávěný příběh se již stal. Přesto v některých částech textu příběh vyprávěním teprve nastává. Tím vzniká ve vyprávění jistá nesourodost z hlediska toho, z jakého časového bodu je příběh vyprávěn, avšak z mého pohledu není ke škodě, a naopak vyprávění rozechvívá a zpestřuje.

⁹ Tamtéž, s. 20–21.

¹⁰ Tamtéž, s. 17.

¹¹ Tamtéž, s. 69.

Pro srovnání, výňatky ze strany 15:

*A kdyby se to stalo, nikdy bych nepotkal tu dívku.
Dívku, kterou jsem přistihl, jak leze ke mně dovnitř oknem. Dívku, která řekla: „Schovej mě!“¹²*

*Zvedli jsme se a teď stojíme tváří v tvář: holka v ošuntělém svetru,
se záplavou kudrnatých vlasů a čepicí s bambulí.¹³*

S časem u vypravěče (čas vyprávění) souvisí také tempo vyprávění. Celé vyprávění působí, jako by bylo vyprávěno jedním dechem, akce střídá akci a ke zpomalení dochází zejména přenecháním řeči postavám. Vysoká dialogicita, při níž se čas vyprávění a čas u čtenáře blíží souladu, podporuje ve čtenáři pocit přítomnosti v ději, pocit přímého svědka děje. Z klidnějších míst v knize lze zmínit kapitoly zahrnující vložené příběhy, jimž je přisouzen jiný vypravěč (jiná postava) a kapitolu *Magnus opus Petra Parmy*, jejímž obsahem je příprava na vniknutí Herbieho a Violety do vraku lodi Leviatan, kde dojde k vrcholnému střetnutí těchto hrdinů s jejich protivníkem.

Lod' Leviatan je jednou z nemnoha lokací, které patří k městu Zlomoří. Dějiště jako celek a jeho postupné odhalování mi připomíná počítačovou adventuru, kdy s postavou procházíte různá místa a na každém vás čekají určité úkoly, přičemž každé takové místo je velmi svébytné a podrobně vykreslené: hotel (a zde kumbál a ředitelna), knihovna, hrad, muzeum apod. Na některé lokace se hrdinové vrací s novými poznatky, jiné lokace navštíví jen jednou. Děti určitě ocení mapu, nacházející se před samotným vyprávěním (alespoň mám tu zkušenost, že fantastické mapy děti baví). Za centrum prostoru lze považovat hotel, do nějž se hrdinové vždy vrací jako do pomyslného prostoru bezpečí, a to i přestože hned v první kapitole právě sem vnikne jedna ze záporných postav. Kapitola po kapitole se nejen odhalují jednotlivé lokace, ale postupně jsou čtenáři představovány také jednotlivé postavy, v podstatě co kapitola, to postava, až do vyčerpání všech postav. Soudím, že i výstavba a práce s prostorem, připomínajícím počítačovou hru, míří k cílovému čtenáři.

Zaměření a zamíření na specifického čtenáře je protkané všemi naratologickými kategoriemi, a proto je knihu možné využít také k vytvoření lekce na představení pojmu *narativní adresát*, tedy k představení vypravěčova adresáta (Ke komu vypravěč mluví?). V knížce *Malamandr* je komunikace vypravěče k adresátovi (jak je ostatně patrné již z ukázek v tomto článku) velmi výrazná a společně s vysokou dějovostí a průběžným probouzením zvědavosti podporuje výše zmíněnou čtivost. Čtivé vyprávění příběhu, který je vyplněn postavami podivných jmen, tajemně zvláštními místy a originálními předměty, snad tedy přijde vhod nejen dětem, ale také nám, učitelům, knihovníkům a všem, kteří chtějí dětem předat poznání tak, aby je to bavilo.

¹² Tamtéž, s. 15.

¹³ Tamtéž, s. 15.



Zkoumavé čtení

Čtení ve školních předmětech

V naší rubrice se dvěma články věnujeme vždy jedné z linií projektu: dílně čtení a cílenému čtení textů napříč předměty. Máme za sebou celý školní rok pravidelně (jednou týdně) zařazované dílny čtení a je na místě shrnout, co pravidelnost v této frekvenci obnáší a také přináší. Článek je sice shrnutím a zobecněním, větší část v něm ale ze své autentické pozice a zkušenosti promlouvají jednotliví učitelé.

V druhé oblasti – v oblasti tzv. oborového čtení – učitelé sledují, že pravidelné zařazování práce s texty přináší své ovoce, jsou si jistější, lépe zvládnou propojit výukový cíl hodiny s rozvojem čtenářských dovedností, zařazují náročnější čtenářské cíle, jako je například práce s citacemi, odstavci, komentování myšlenek textů apod. V oblasti matematiky jsme ale stále ve stavu jakési nejistoty, kterou raději nazvěme velmi podnětným hledáním ideální cesty. Čtení ryze matematického textu je specifické, protože matematický text je sám o sobě specifický, už jen ve škále znaků, které používá. Jak konkrétně naše hledání koncepce čtení v matematice vypadá, ilustruje na své zkušenosti učitelka matematiky a fyziky Mirka Barcalová.

Co obnáší a přináší pravidelná dílna čtení

Tereza Nakládalová

V projektu Zkoumavé čtení se již druhým rokem věnujeme nejen čtení textů napříč vzdělávacími předměty, zároveň na každé z 10 zapojených škol probíhá v každém ročníku druhého stupně jedenkrát týdně dílna čtení. Důvod jejího pravidelného zařazování vyplývá z našeho přesvědčení, že žáci se naučí číst především čtením samotným a že literární výchovu je nejlepší pojmut ne jako výuku o literatuře, ale jako výuku literaturou. Naše zkušenost též ukazuje, že rozumně zpracovaný ŠVP nejen že nebrání v zařazování dílny čtení, ale spíše její zařazení podporuje, protože jejím prostřednictvím dosahuje většiny výstupů literární výchovy.

Vesměs všichni zapojení učitelé s touto formou výuky měli zkušenost již před projektem, téměř polovina jich dílnu čtení zařazovala pravidelně (někteří dokonce každý týden), pro většinu ale každotýdenní čtení s žáky v rámci vyučování bylo novinkou, se kterou se různým způsobem vypořádávali. Po více než roce jsme položili všem zapojeným češtinářům (je jich 24, někteří z nich působí zároveň v oborovém čtení, jiní zase mají více zapojených tříd v rámci dílen čtení) pět otázek na zhodnocení, co podle nich obnáší a přináší pravidelně zařazovaná dílna čtení. Souhrn jejich odpovědí vám přinášíme s nadějí, že výsledným sdělením textu bude pro všechny povzbuzení se k tomuto způsobu výuky připojit, a to díky zjištění, že dílna čtení je smysluplná, bez velkých obtíží realizovatelná a také příjemná forma výuky.

JAK SE VÁM PRAVIDELNĚ DAŘILO ZAŘAZOVAT DÍLNU ČTENÍ?

Z odpovědí učitelů podle očekávání vyplývá, že ve školách, kde dílna čtení probíhala pravidelně již před projektem, nenastaly žádné velké problémy. Kupodivu – hodnoceno samozřejmě nyní s odstupem – i v ostatních školách začlenili dílny čtení do každotýdenního plánu bez větších obtíží. Mnozí pedagogové zároveň sledovali, nakolik tento fakt ocenili jejich žáci. Nejvíce řešeným faktorem pak byl výběr správného dne a vyučovací hodiny.



Dílnu čtení jsme u nás ve škole již před zahájením projektu zařazovali zcela pravidelně v šestých a sedmých ročnících. Děti byly zvyklé pracovat už od nižšího stupně. Novinkou tedy pro mě bylo zavedení DČ v devátém ročníku (vloni), ale v této třídě byly děti většinou zvyklé číst a práce s nimi byla radost.

Žáci pravidelnou každotýdenní dílnu čtení přijali naprosto v pořádku bez žádných komplikací. Z ankety, kterou jsem žákům zapojeným do projektu zadal, vyplývá, že žáci dílnu oceňují a baví je.

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.

Ve třídách, které nejsou v projektu, jsem nastavila interval zařazení DČ 1x za dva týdny. Po půl roce takového provozu mám podklady pro srovnání. Jednoznačně žáci, kteří mají DČ pravidelně každý týden, dělají hmatatelné pokroky. I když čtou pouze v dílně čtení, úkoly je nutí o četbě přemýšlet, častěji dostávají doporučení a inspiraci pro výběr další četby.

CO VÁM NEJVÍCE USNADNILO PRAVIDELNÉ ZAŘAZOVÁNÍ DÍLNY ČTENÍ DO VÝUKY (URČITÁ ZVOLENÁ STRATEGIE)?

Překvapivě nejčastější odpovědí bylo: projektová povinnost. A pak také s žáky nastavená pravidelnost. Určitá hodina v rozvrhu prostě patří dílně čtení a všichni to vědí. Tím se povinnost učitele vůči projektu rozšiřuje i na jeho povinnost vůči žákům. Možná bychom zde často skloňované slovo povinnost, které může vzbuzovat i negativní konotace, mohli nahradit slovem řád. Ukázalo se, že pokud tento řád byl ve třídě ustanoven, to, co se dříve jevilo jako překážka k pravidelnému zavedení dílny čtení, se stalo výzvou, se kterou si učitelé vždy dokázali poradit. V tomto kontextu byla zajímavá často se opakující tendence propojovat složky předmětu (literatura, sloh, mluvnice), což přišlo učitelům smysluplné nejen z důvodu řešení časové dispozice, ale také z důvodu logického i praktického usouvztažení jednotlivých výukových cílů. Nakonec nelze opomenout fakt, že usnadnění učitelé nevnímali pouze jen v rovině nastavených didaktických strategií, ale čistě v rovině lidské. Jak důležitá může být možnost s někým si o věci promluvit...



Při zavádění dílny čtení jsem příliš usnadnění nezaznamenal, je to cesta, kterou si musím projít sám. Když ale potřebuji pomoci, mohu se obrátit na zkušené kolegyně u nás ve škole, které čtenářskou dílnu praktikují a školí několik let. Také máme poměrně dobře vybavenou knihovnu.

Pravidelnost a důslednost – jednou týdně, a pokud by mi měly dílny odpadnout, nahrazuji si je jiný den.

Hodně mi pomohlo sdílení s kolegyněmi, snos našich nápadů... Letos už se cítím mnohem jistější a ráda se pouštím i do propojování s mluvnicí i dílnami psaní...

Zařazování dílen je někdy náročné vzhledem k hodinové dotaci předmětu český jazyk. Vedlo mě to k většímu propojování slohu a literatury, potažmo i mluvnice.

V praxi to znamená, že pokud mám brát např. charakteristiku, věnuji se jí ve ČD, 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 ČD krásně propojit s plány učiva, nemusíme tedy dílny čtení brát jako nepřítele, který nám krade čas.

Na tuhle otázku nemohu odpovědět jinak, než že jsem DČ zapsala na pondělní odpolední hodinu (po konzultaci se žáky) a od té doby se stala naším pravidelným pondělním rituálem.

CO BYLO NEJVĚTŠÍ VÝZVOU/PŘEKÁŽKOU?

Jednoznačnou výzvou jsou děti nečtenáři. Učitelé, kteří měli s dílnou čtení již zkušenost, této výzvě čelili jistě již dříve, přesto ji označili jako tu největší. Jako velkou podporu v této oblasti označili pak dostatek atraktivní literatury pro děti a mládež přímo ve škole. To je důležitá informace pro všechny, kdo s dílnou čtení chtějí začít. Třídní knihovničky, případně dílna čtení, která se koná ve školní knihovně, pomohou vyřešit situace, kdy žáci knihy na hodinu nenosí. Dobrá zpráva je, že po čase lze u žáků tento návyk vybudovat, ovšem za předpokladu, že dílna čtení probíhá pravidelně.

Největší překážkou/výzvou 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. Za to patří Projektu také mé velké díky.



U notorických nečtenářů jsem bojovala s tím, aby si nosili vlastní knížku (do dílny vždy nosím několik knížek pro případ, že by si někdo knížku zapomněl), čtení je nebavilo (teď po roce už knížku mají s jednou výjimkou všichni, pár žáků čte někdy při dílně příběh na internetu – lepší než nic). Většina třídy ale soustředěně četla hned od začátku, takže nečtenáři byli v menšině.

Šestky jsou letos nové, DČ předtím neměly. Začali jsme od začátku, zaměřujeme se na soustředěné čtení s porozuměním. Děti se povětšinou snaží, problém jsou knihy, vždycky ji někdo zapomene. Ve čtení potom nenavazuje, méně se soustředí. Tady je právě dobrá pravidelnost DČ, protože vede k zodpovědnosti nosit si knihu. Práce v těchto DČ je mnohem náročnější, ještě si nezvykli na základní pravidla – čteme si potichu, nemluvíme, nevšímáme si druhých. Vždycky se někdo najde... Celkově si děti už zvykly, vědí, co mají očekávat, chtějí do knihovny.

A když o tom přemýšlím, řekl bych, že s určitou nadsázkou stojím před takovou výzvou před každou hodinou, zejména když tápu. Chci do toho znovu jít? Nevykašlat se na to? Chci se dílně čtení věnovat pravidelně každý týden v každé třídě?

Jedinou překážku jsem vnímala – a stále občas vnímám – ve své krátké učitelské praxi. Jsou dny, kdy se snažím hodinu nějak „polapit“, mám nejistotu, byť nad cíli, tématem, motivací i metodami apod. velmi přemýšlím.

JAK PRAVIDELNOU DÍLNU ČTENÍ U VÁS VNÍMAJÍ VAŠI NEPROJEKTOVÍ KOLEGOVÉ? INSPIRUJÍ SE NAPŘÍKLAD?

V ideálních školách (a zdá se, že jich pár v projektu je) dílnu čtení zařazují pravidelně všichni češtináři a vzájemně se inspirují, sdílí spolu přípravy, společně reflektují, navštěvují se v hodinách. Z odpovědí od pedagogů z těch škol, které teprve k ideálu míří, lze vyčíst dva opakující se modely: na učitele průkopníky se nabalují další, dílna čtení postupně získává pravidelné místo napříč celou školou. Model druhý pak představuje školy, kde v pedagogickém sboru postupně krystalizují dvě oddělené skupiny – jedna se inspiruje, druhá se vymezuje. I náš malý vzorek ale ukázal, že problém neleží jen v podpoře vedení. I školy s aktivní podporou pedagogů v zavádění dílny čtení mají ve svých sborech učitele preferující odlišný pedagogický styl, který dílnu čtení rozhodně nezahrnuje.

Ve sborovně máme také několik kolegyň, které dávají najevo negativní postoj k projektu (mají pocit, že si s dětmi prostě jen tak čteme a nic neděláme). Naštěstí je to ale jen několik jedinců, obvykle kritizují všechny změny a není možné si jejich výtky brát osobně.

Zkoušíme letos poprvé zavádět pravidelné dílny čtení i na první stupeň. Zatím formou volitelného kroužku. Zájem ze strany dětí je velký. Učitelé prvního stupně mohou kdykoliv vstoupit do hodin, v nichž vedeme s kolegyní své dílny čtení. V loňském roce toho někteří kolegové využili.

Ve škole jsme češtináři na jedné lodi, vzájemně se inspirujeme, dáváme si tipy, takže příjemná práce.

Naše působení v projektu a posílení školní žákovské knihovny rozečetlo mnoho našich kolegů, dokonce i nepedagogický personál. Více se ve sborovně bavíme o knížkách a to mnoho kolegů strhlo.

Neprojektoví kolegové se cítí jistější v chronologii a neradi opouští své osvědčené autory a texty, které jim také přijdou nosné. Inspirují se ovšem evokacemi a metodami ke zpestření vlastních hodin literatury i mluvnice.

U nás ve škole jsme v projektu zapojení 3 češtináři, ale dobré nápady si sdílíme nejen mezi sebou, ale i s ostatními kolegy. Myslím, že dílny čtení u nás alespoň občas dělají téměř všichni češtináři. Také někteří začínají ve výuce experimentovat s dílnami psaní.

JAKÉ BYSTE DALI DOPORUČENÍ TĚM, KTEŘÍ S PRAVIDELNOU DÍLNOU ČTENÍ CHTĚJÍ ZAČÍT A JSOU S TÍMTO ZÁMĚREM VE ŠKOLE SAMI?

Je důležité najít si spřízněnou duši. Pokud chybí ve škole, v jiné se určitě najde, důležité je sledovat nabídky školení, burz, tedy hledat.

Určitě je dobré mít podporu vedení. Každopádně zkusit a poté argumentovat spokojenými žáky a prokazatelnými výstupy – vést si sešit dílen.

Nenechat se svazovat osnovami, které často někteří učitelé mají potřebu stále plnit. Osnovy jsou dávno zapomenuté, důležité je probudit lásku ke knihám a samotnému čtení s přemýšlením. Ruchovce a lumírovce si maturanti dostudují později.

Začínajícím kolegům, kteří budou DČ teprve do svých hodin zavádět, bych doporučila zavést si speciální sešity, které si nechávají děti ve škole a každý týden si do nich zapisují nebo kreslí odpovědi na otázky (z vytvořených pracovních listů do dané hodiny). Děti si v sešitech často samy listují, poskytují zpětné vazby, jak se v průběhu celého roku posouvají. A nutno podotknout, že u mnoha dětí došlo k výraznému posunu.

Rozhodně bych vyzvedla přínosy. Preciznější práce s textem, možnosti vyhledávání informací a tím kvalitnější příprava na budoucí přijímací řízení. Děti se ve vyučování více otevrou, člověk je lépe pozná, skrze příběh se seznámí se způsobem, jak někteří uvažují, jaké jsou jejich názory, jak jsou všímaví, kreativní, jak umí spolupracovat, jestli se umí vzájemně poslouchat a respektovat.

Přemýšlet o tom, co máme naučit, k čemu vést naše žáky. Hledat smysl, a pokud je nalezen, pak je jasné, jak ho obhájit. Budeme-li čtení v hodině, sdílení, sdílení se spolužáky, sdílení sám se sebou vnímat jako přidanou hodnotu, a poté jako součást jich samotných, je to víc, než xxx napsaných slohů a xxx přečtených literárních ukázek.



Sama jsem členkou několika internetových skupin, ve kterých se nápady na dílny čtení sdílejí. Ze své zkušenosti mohu říct, že je vhodné zajímat se o současnou dětskou literaturu (hodně mě inspirují žáci svými knihami) a číst. Nápady na dílny čtení časem začnou při čtení chodit samy.

Vždycky musí být na škole někdo první. Když bude zapálený učitel, cestu si najde. Před pár lety byla na naší škole inspekce. P. inspektorka mi přišla na DČ do školní knihovny, tehdy na devátou třídu, dílny jsme zařazovali pravidelně. Byla nadšená a já taky, byla to běžná DČ, žádná předváděčka. V dílně čtení je vše, co je třeba, ať už se jedná o literaturu nebo mluvnický jev. Stírá dělení na mluvnici, literaturu, sloh.

Nebojte se. Jde to. Má to smysl. Vytrvejte. :-)



Čtení v matematice

Miroslava Barcalová

Práci v projektu Zkoumavé čtení jsem přijala, když to řeknu s trochou nadsázky, protože se projekt jmenuje Zkoumavé čtení. Zaujalo mě to spojení „zkoumání“ a „čtení“. Protože ke zkoumání textu potřebuji děti, které na základní škole učím matematiku, nějak motivovat a nějak je to naučit.

Setkávám se totiž s tím, co potvrzují i různé odborné práce, že porozumění v matematice úzce souvisí se čtenářskými dovednostmi (Vondrová 2019a), (Vondrová 2019b), (Sammons 2013). A dodávám, že nejen se čtenářskými dovednostmi, ale i s motivací číst s porozuměním jakýkoli delší nebo komplexnější text.

V „oborové“ větvi projektu Zkoumavé čtení se s kolegy od května 2021 věnuji tomu, jak využít čtenářské techniky z „projektové“ učebnice *Boost Your Progress in Reading and Writing* (Forrest, White) při budování motivace a dovednosti číst texty, se kterými se děti v hodinách matematiky setkávají. Těmi texty jsou na základní škole texty výkladu a texty slovních úloh v učebnicích, případně v jiných psaných zdrojích, se kterými vyučující pracuje.

Právě slovní úlohy uvádí odborné práce z českého prostředí jako jedno z kritických míst výuky matematiky (Vondrová 2019a), (Vondrová 2019b). Tedy jako oblast, která dětem dělá potíže a brání mnohdy budování porozumění matematice. Tyto práce si všímají a zkoumají souvislosti mezi čtenářskou a matematickou gramotností. Jsou zdrojem teoretických poznatků o budování porozumění v matematice obecně a nabízí zajímavý materiál v podobě reflektovaných výukových aktivit zaměřených na zkoumání potíží dětí v různých oblastech výuky matematiky na základní škole.

S kolegy v týmu čtení v oborech se zabýváme tím, jaké specifické aspekty mají texty v matematice a které jejich rysy dělají dětem potíže při jejich čtení. Z různých odborných prací plyne jediné, že **základní čtenářskou dovedností potřebnou pro práci s matematickým textem je pozorné, několikanásobné čtení zadaného textu a průběžné potvrzování porozumění významu každého čteného slova** (Buehl 2017).

Tady je ta potřeba děti vést ke zkoumání každého slova, se kterým se v hodině matematiky setkávají. Jazyk matematiky je v mnoha ohledech rozdílný oproti přirozenému jazyku a pro děti na základní škole je toto mnohdy zdrojem potíží při budování poznatků v matematice (Vondrová 2019b).

Ve školním roce 2021/2022 se zabývám tím, jaké čtenářské techniky k takovému pozornému zkoumání matematických textů využít. V sedmé třídě základní školy pracuji s technikami uvedenými v učebnici (Forrest, White) a doplňuji je technikami zaměřenými na podporu čtení odborných textů (Sammons) a (Buehl).

Žáci v sedmé třídě, ve které učím, jsou na různé úrovni, pokud jde o úroveň matematických poznatků, čtenářských dovedností a motivací a schopností pro samostatnou práci. To mě vede k nutnosti diferencovat čtenářské techniky, podle potřeb jednotlivých dětí. K této diferenciaci mě vede i současná situace, kdy jednotlivé děti, anebo i celé třídní kolektivy mají časté absence v reakci na mimořádná hygienická opatření. V těchto podmínkách rostou

nároky na děti, pokud jde o samostatnou práci s textem v matematice, a ve zvětšenině ukazují na různé potřeby v budování čtenářských dovedností.

Čtenářské aktivity integruji do hodiny matematiky jako součást evokace nové látky nebo jako aktivity podporující prohlubování a procvičování vyloženého učiva. A to formou individuální nebo skupinové práce dětí.

Společnou aktivitou pro celou třídu bývá úkol, aby děti samostatně nebo ve skupině zkoumaly, jakým různým způsobem – text, diagram, obrázek – jim autoři prezentují nějakou novou látku v učebnici. A svá zjištění si pak vzájemně sdělují a porovnávají je. Tuto aktivitu pak také využívám diferencovaně u dětí, které mají potíže se zpracováním komplexnějších psaných textů anebo s tempem práce, a dávám jim individuální úkol soustředit se v učebnici jen na určitý aspekt a objem textu. A to buď s cílem umožnit jim zažít úspěch (pokud jde o prezentaci matematické problematiky formou, která je jim blízká, např. obrázek), anebo je naopak „otužovat“ v práci s jazykem matematiky, se kterým mají potíže (přesné formulace matematických pojmů nebo orientace v textu učebnice vůbec).

Důraz kladu na aktivní práci s textem a na schopnost jeho prezentace spolužákům a vyučujícímu. Děti individuálně anebo ve skupině rozebírají zadaný text slovních úloh (s podporou otázek a dílčích instrukcí pro práci s textem) a mají pak za úkol obsah textu přerýkat vlastními slovy nebo provést zápis nejdůležitějších údajů a informací z textu buď do sešitu, nebo na tabuli. Tato aktivita také nabízí příležitost pro diferenciaci práce s textem. Umožňuje diagnostiku schopností a dovedností jednotlivých dětí a nabízí jim vyniknout v oblasti, která je jim blízká. Děti se v plnění úkolů doplňují nebo střídají. Děti vedu také k tomu, aby svých poznámek z textu využívaly při připomínání a opakování probraného učiva, a dokonce někdy i při prověřování osvojení znalostí probraného učiva.

Na závěr bych ráda napsala, že se mi zdá, že potřebou, která se zdá být společná všem dětem v této věkové kategorii, je učit se číst pozorně a kriticky jakýkoli text, nejen ten matematický, a nesklouzávat k povrchnímu a předvídavému čtení. Pokročilost v této oblasti je základem pro dovednost odlišit ve čteném textu důležité a nedůležité informace, vidět v textu matematický kontext, zajímat se o porozumění matematickým pojmům uvedeným v textu a umět vidět a využívat rozdílnosti přirozeného a matematického jazyka.

Za klíčovou pro budování čtenářských dovedností u dětí pokládám roli vyučujícího – jak on sám dětem „ukazuje“ čtení textu a práci s ním v daném oboru. A jak přechází od této demonstrace k zadání, řízení a k podpoře samostatné práce dětí s texty v matematice. A také jak dětem dává příležitosti si texty „zažít“ a vyzkoušet si na nich jejich schopnosti a dovednosti. Nejen ty čistě matematické.

Použitá literatura:

FORREST, S. WHITE, D. *Boost your Progress in Reading and Writing*. HODDER EDUCATION

BUEHL, Dough. *Developing Readers in the Academic Disciplines*. Stenhouse Publishers, 2017. ISBN 978-1-6253-11214. (Buehl)

SAMMONS, Laney. *Building Mathematical Comprehension. Using Literacy Strategies to Make Meaning*. Shell Education, 2013. ISBN 978-1-4258-0789-4. (Sammons)

VONDROVÁ, Nada. *Didaktika matematiky jako nástroj zvládnutí kritických míst v matematice*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-109-8. (Vondrová, 2019a)

VONDROVÁ, Nada. *Matematická slovní úloha: mezi matematikou, jazykem a psychologií*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4516-2. (Vondrová, 2019b)



Čtenářské zrcadlo

Není to tak dávno, co začal nový rok, a tak i my se připojujeme k dobrému zvyku posílání novoročenek. Už jen samotný fakt, že vám přijde PFko, je výrazem přání všeho dobrého od odesílatele. Obsah novoročenky ale někdy rozšiřuje intenci přání o další záměry pisatele, případně by se to tak často slušelo. K přání by mohlo patřit například povzbuzení, poděkování, příslib, nějaké to poučení v podobě moudra a určitě není od věci poslat sem tam i varování. My, čtenáři beletrie, jsme zvyklí v textu (i bez hledání) nacházet různé osobní vzkazy. Se začátkem roku pak není nic neobvyklého obdržet během četby lečjaké to PFko, buď osobní, nebo i pro sdílení s ostatními. Na následujících stránkách s vámi sdělíme novoroční motta, která nám přinesla četba, prostřednictvím níž jsme dostali tato ne pouze osobní PFka.

JARMILA POLOMSKÁ:

„Austenová se ale dá číst vždycky.“

Právě to nám totiž dává. Svět, který k tomu našemu patří, ale je tak odlišný, že když do něj vstoupíte, povzbudí vás to. Je tam spousta nedokonalých, ba dokonce pošetilých postav, přesto nakonec všechno dává smysl. Možná i lepší, než jaký se nám kdy podaří vidět v našem zmateném světě. Právě proto je věčná jako Shakespeare. Je tam všechno, celý život, všechno, na čem záleží a bude záležet, i v dnešní době, i pokud jde o vás.

Natalie Jenner – Spolek Jane Austenové

LENKA SVOZILOVÁ:

„Neztrácejte víru, zapomeňte na své obavy a buďte vděčné za to, že jsme všechny tady a můžeme tento výjimečný den prožívat společně.“

Jennifer Allisonová – Pátračka Gilda a Jezerní panny

TÁŇA HONAJZEROVÁ:

K Vánocům jsem dostala moc pěknou knihu od dánské autorky *Annett Bjergfeldtové Kodaňská Píseň písni. Příběh tří generací žen*. Našla jsem v ní hned několik myšlenek, které mě zaujaly.

1.) Za čelem číhá mozek. 2.) Je třeba sledovat, co lidé dělají, a ne co říkají. 3.) Nejtěžší na smrti je to, že venku jde život bezstarostně dál. 4.) Jak má člověk najít odvahu milovat, když mu jeho milovaní umírají. 5.) Teď je třeba, abychom tady na Zemi všichni drželi pohromadě. 6.) Kdykoli se otevrou dveře, povedou k velkým dobrodružstvím a k otevřeným planinám ve vědomí, nebo jen do prádelny vedle kuchyně? To člověk neví. Musí prostě stisknout kliku a brát, co přijde. Tak ještě jednou hodně štěstí v novém roce.

LENKA FRIEDBERGEROVÁ:

Učený spor

Knihy v knihovně se pustily do učeného sporu.

„Nejdůležitější je umět všechno pojmenovat,“ pravila encyklopedie. „Jako já.“

„Nejdůležitější je poznat minulost,“ dal se slyšet historický spis, „abychom se z ní mohli poučit.“

„Nejdůležitější jsou velké myšlenky,“ ozval se filozofický traktát. „Velké myšlenky pohánějí svět!“

„Svět pohání láska,“ namítla knížka milostné lyriky, „a já jsem plná lásky!“

„Nejdůležitější je pevná víra,“ pronesla přísně modlitební knížka. „Jenom ten, kdo věří, bude spasen!“

„Jen se nenaparujte, laureáti,“ usmál se slabikář. „Kde byste byli, nebýt mne?!“

Jiří Žáček – Bajky, skorobajky a vzdorobajky

Jedna čtenářská bajka po ránu... Jiří Žáček nikdy nezklame...

TEREZA NAKLÁDALOVÁ:

Já se nedám ovládnout Leitzovými pořadači. Ovládají miliony lidí a ti se z tohoto potupného stavu nikdy nevymaní, pomyslel jsem si. Leitzovy pořadače utiskují miliony lidí. Celé století utiskují Evropu a ten útisk pořád sílí, pomyslel jsem si. Brzy si Leitzovy pořadače nejen celou Evropu podmaní, ony ji úplně zničí.

Thomas Bernhard – Vyhlazení

Kolik takových utiskovatelů má každý z nás doma? V práci? Kolik se jich inkognito skrývá v našich počítačích? Je tu čas na novoroční úklid...

MARTINA GONSIOROVÁ:

Je dobré být s někým,
kdo si prošel peklem –
život je těžký
a podivný
a plný průšvihů.
A když už si někdo prošel
tím nejhorším,
bolest ho nijak zvlášť nepřekvapuje,
prostě se jen
posadí,
zaváže si tkaničky,
zamává starým démonům
a jde dál.

Atticus – Pravda o zázracích

Napadá mě u tohoto vyznání jedno – každá situace, sebetěžší, má za cíl jedno – posílit ducha. Ukázat, že síla člověka je právě v překonávání překážek a v tom uvědomit si, že každá cesta – sebetěžší – vede k cíli. A až tam nám někdy dojde, proč se všechno „to“ dělo.

OLGA BLAŽKOVÁ:

„Když jsem včera večer ulehl, bylo mi dvacet. Dnes ráno se probudím, a už je mi devětadevadesát. I když je život dlouhý, zdá se mi velmi krátký. Když jsem byl malý, moje babička, která mi připadala strašně stará, ačkoli byla mnohem mladší, než jsem dnes já, mi neustále opakovala: ‚Život je krátký, chlapče, a všichni máme jen jeden, čas by se neměl věnovat tomu, co za to opravdu nestojí.‘ Po celý svůj dlouhý život jsem tuhle pravdu choval v hlavě jako poklad. Nemáme dost času, abychom si považovali naplno všeho, co život nabízí. Musíme si vybírat. Měl jsem dát přednost spíš práci, nebo lásce? Svým dětem, nebo zábavě? Četbě, nebo rybolovu? Co z toho stálo doopravdy za námahu!? Některé odpovědi jsou jednoznačné, jiné méně. Já se nutně dopustil omylů, ale vždycky jsem se snažil řídit spíš srdcem než rozumem.“

Virginie Grimaldi – Pochopíš, až budeš velká

EVA BĚLINOVÁ:

O Vánocích se mi nedařilo začíst do životopisu Milady Horákové „Jdu s hlavou vztyčenou“, přitom kniha je psána výborně, ale neměla jsem potřebný klid. Mysl si asi řekla o čtenářskou pauzu, kterou jsem ředila vánoční literární přílohou Respektu a po novém roce také Ladislavem Ziburou a jeho velmi oddechovými „Prázdninami v Česku“. Že se mi budou líbit, bylo skoro jasné, protože na řadě míst jsme byli. Vždy se ráda alespoň v myšlenkách na stará místa vracím... Ukázka knížku neilustruje úplně ideálně, protože není úsměvná tak, jako mnoho jiných pasáží. V pohledu na věc jsem se ale s autorem shodla a vzpomněla si na své jiné osamocené cesty světem v letech minulých, „bezrodinných“.

Místo Martina mi společnost v autě opět začal dělat Český rozhlas. Z těch tří dnů strávených s kamarádem jsem měl takovou radost, až jsem se musel znovu zamyslet, proč vlastně obvykle cestuji sám. A uvědomil jsem si, že k tomu mám dva hlavní důvody.

Ten první je, že jedině o samotě může člověk zažít skutečnou svobodu. Ve společnosti dalších lidí je každé jeho rozhodnutí výsledkem kompromisu – ten je buď vyřčený, nebo se mu alespoň odehraje v hlavě.

A co se týká druhého důvodu... Občas se mi zdá, jako by kamarád na cestě představoval kus domova, který si vezu s sebou. V konverzacích se vracíme do minulosti a přestáváme vnímat přítomnost. Až o samotě mám pocit, že splývám s krajem a místními lidmi, a abych si nepřipadal osamělý, bavím se s každým, koho potkám. A také intenzivně pozoruji všechno kolem. Nikdo a nic mě neruší.

Ladislav Zibura – Prázdniny v Česku

BOHUNKA JOCHOVÁ:

Chemie hluboko, hluboko pod nulou

Ten rok byl studený i na antarktické poměry, ale banda bledých Angličanů vedená Robertem Falconem Scottem se i přesto rozhodla, že budou první, kdo dosáhne devadesátého stupně jižní šířky. Zorganizovali své psy a zásoby a v listopadu se karavana vydala na cestu. Velkou část této karavany tvořil podpůrný tým, který po cestě chytře zanechával zásoby jídla a paliva, aby je malý závěrečný tým, který se nakonec vydá na pól, mohl na zpáteční cestě posbírat.

Další a další karavany postupně odpadávaly, až pět mužů vedených Scottem dorazilo po několikaměsíčním plahočení v lednu 1912 na pól – kde našli hnědý stan, norskou vlajku a otravně přátelský dopis. Scott prohrál s Donaldem Amundsenem, jehož skupina dorazila na místo o měsíc dříve. Scott tento okamžik stručně popsal do svého deníku: „Nejhorší se stalo skutečností. Všechny naše sny jsou pryč.“ A krátce poté: „Velký bože! To je hrozné místo. Zbývá návrat domů, bude to zoufalý zápas. Uvidíme, zda to vůbec dokážeme.“

I kdyby nebyli Scottovi muži tak zdrcení, zpáteční cesta by byla tak jako tak obtížná. Antarktida se rozhodla ukázat, co umí, aby je ztrestala a potrápila. Celé týdny byli polárníci uvězněni v hotovém monzunu vánice a jejich deníky (které byly později objeveny) ukazují, že čelili hladu, kurdějším, dehydrataci, podchlazení a gangréně. Nejhorší ze všeho byl nedostatek paliva a topení. Rok předtím Scott putoval Arktidou a zjistil, že kožené uzávěry na jeho kanystrech s petrolejem ošklivě tečou. Běžně ztrácel až polovinu paliva. Při výpravě na jižní pól jeho tým experimentoval s kanystry s pájenými spoji, a to buď obohacenými cínem, nebo čistě cínovými.

Když pak zmožení muži na zpáteční cestě dorazili ke kanystrům, které na ně čekaly, zjistili, že řada z nich je prázdná. A další rána: palivo často vyteklo do zásob potravin.

Bez petroleje nemohli vařit jídlo ani rozpouštět led na pití. Jeden z mužů onemocněl a zemřel. Další v té zimě zešílel a odešel do mrazu. Poslední tři – Scott mezi nimi – pokračovali dál. Oficiálně zemřeli na podchlazení koncem března 1912, osmnáct kilometrů od britské základny. Nedokázali už přečkat poslední noci.

Scott byl ve své době stejně populární jako Neil Armstrong. Britové zprávy o jeho nezdaru přijali se skřípěním zubů a v jednom kostele dokonce v roce 1915 na jeho počest pořídili barevnou vitráž. Celou dobu všichni hledali nějakého obětího beránka, jemuž by se dal přičíst neúspěch Scottovy výpravy, až jim nakonec pomohla periodická tabulka. Cín, který Scott použil pro pájený spoj na kanystru, byl ceněným kovem už od biblických dob, protože se dá snadno tvarovat. Paradoxní je, že čím lépe metalurgové dokázali cín rafinovat a čistit, tím hůře se hodil ke každodennímu používání. Kdykoli byly nástroje z čistého cínu, cínové mince nebo cínové hračky vystaveny nízkým teplotám, začala se na nich objevovat bělavá rez, jako námraza na zimním okně. Tato bílá rez se změnila v puchýře, pak začal cín oslabovat a korodovat, až se celý rozdrobil a zvětral.

Scottovi muži (možná) ke své smůle zjistili, že atomy prvku se mohou spontánně měnit ze slabého krystalu na silný nebo obráceně. Cín se začíná měnit při teplotě 13° C. Čím je teplota nižší, bude tento proces koroze rychlejší. Reakci může také katalyzovat jakékoli špatné zacházení (například promáčknutí způsobené házením kanystrů). Tento jev se někdy nazývá „cínový mor“, protože se zavrtává hluboko do materiálu jako nějaká choroba.

Různá evropská města s tuhými zimami (např. Petrohrad) si hýčkají legendy o drahých cínových píšťalách nových kostelních varhan, které vybuchly a rozpadly se na popel v okamžiku, kdy do nich varhaník pustil první akord. (Někteří zbožní občané měli spíše tendenci vinit z toho ďábla.) Vážnější následky pro historii mělo, když při Napoleonově hloupém útoku na Rusko v zimě roku 1812 popraskaly cínové spony na kabátech jeho mužů (řada historiků s tím nesouhlasí) a každý závan větru tak odhalil spodní vrstvy jejich oblečení.

Podobně jako děsivým podmínkám čelící malá Scottova skupinka, ani francouzská armáda neměla v Rusku velikou šanci. Proměnlivé vlastnosti prvku číslo padesát ale situaci možná ještě ztížily a ukázalo se snadnější obviňovat nestrannou chemii než špatný úsudek hrdiny.

Sam Kean – Mizející lžíce, růžový sníh a jiskřící bonbóny: fascinující příběhy o vědě, šílenství a lásce z periodické tabulky prvků

Pojďme se v novém roce 2022 více než na hledání viníků soustředit na vlastní úsudek opřený o vědění.

Děkujeme za čtení našeho časopisu,
jeho další číslo vyjde v máji, a jak už to v máji bývá,
bude celé věnováno poezii.

Nevyžádané příspěvky jsou vítány,
s vyžádanými se počítá.