

První strana

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

10



„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



Autory textů jsou Šárka Brzková, Lenka Budínská, Hana Holubková, Anna Hořová, Bohuslava Jochová, Petra Kobelová, Zdeňka Modráčková, Tereza Nakládalová, Irena Poláková, Jarmila Polomská, Šárka Růžková, Marek Seghman, Martin Slavík a Monika Slavíková.

Autorkou ilustrací je Darja Čančíková. Autorem fotografií je Ondřej Polák. Fotografie jsou ilustrační. Sazbu a zlom provedl Karel Kupka. Děkujeme nakladatelstvím za poskytnutí obálek knih využívaných v textu.

Nová škola, o. p. s.

www.novaskolaops.cz, www.ctenarskekluby.cz

© Nová škola, o. p. s., 2020



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, srpen 2020

Milí přátelé čtenářských klubů, dětských čtenářů a čtení vůbec,

dostává se Vám do rukou či na obrazovky První strana nového formátu, a proto bychom Vám ji rádi trochu blíže představili.

Když jsme v loňském roce ukončili v pořadí již třetí projekt týkající se čtenářských klubů, bylo nám trochu líto nechat zaniknout náš projektový časopis, který se – alespoň z našeho úhlu pohledu – zdál být funkční platformou ke sdílení myšlenek a zkušeností z oblasti dětského čtenářství. Má navíc jedno specifikum, které zřejmě jinde nenajdete: vyrůstá ze spolupráce učitelů a knihovníků, škol a knihoven, prostředí formálního vzdělávání s tím neformálním. Po delší odmlce vychází jeho další číslo, které si i přes mírně odlišnou strukturu doufejme zachová všechna pozitiva čísel minulých a možná osloví i okruh nových čtenářů.

Čtenářské kluby Nové školy, o. p. s., jsou sice již minulostí, ale i díky jejich možné další realizaci ze Šablon, jsou v prostředí škol stále aktuálním tématem. Zachováváme proto rubriku, jejíž obsah byl základem čísel minulých, a to díky lidem, kteří jsou ochotni i nadále se o své aktuální klubové zkušenosti dělit. I dvě další rubriky nového formátu uchovávají starý řád: je to *Útěcha z teorie*, kde se snažíme přenést myšlenky literárních vědců do praxe, a *Čtenářské zrcadlo*, které slouží jako naše (dospělácké) virtuální společenství nad knihou. Nově pak zařazujeme rubriky, které svůj obsah čerpají ze stávajících projektů Nové školy a nesou i jejich názvy: *Učíme se příběhem* a *Zkoumavé čtení*.

U všech rubrik v tomto čísle (a možná i v těch budoucích) uvádíme pro snazší orientaci Vás, čtenářů, jejich stručnou charakteristiku s nadějí, že si vyberete alespoň jednu z nich. Za velmi cenné pokládáme všechny Vaše poznámky a připomínky, které směřují ke zkvalitnění První strany. Těšíme se, že obsah našeho (nyní zase) čtvrtletníku budeme tvořit společně se svými čtenáři, tak jako všechny texty tvoří spolu se svými autory i čtenáři jeden velký sdílený svět.

Příjemné a přínosné čtení a dobrý start do nového a jistě též dobrého školního roku za redakci přeje

Tereza Nakládalová

P. S.: Pro zpětnou vazbu k obsahu čísla i konceptu časopisu můžete využít např. emailovou adresu: tereza.nakladalova@novaskolaops.cz.

Obsah

Útěcha z teorie

- Smrt autora neudělá z učitelů vdovy a ze čtenářů sirotky** 7
Inspirace textem Rolanda Barthesa k hledání ideálního pojetí výuky literatury
Tereza Nakládalová

Čtenářské kluby

- Ve středu ve dvě aneb i kluby zvládnou on-line režim** 13
Lenka Budínská a Zdeňka Modráčková
- Praxe studentů PedF UK ve čtenářských klubech** 14
Pohled studenta: *Marek Seghman*
Pohled vedoucí klubu: *Šárka Růžková*
- Příklad kolegiální podpory v regionu – spolupráce s MAS** 17
Monika a Martin Slavíkovi
- Hroznýš – čtenářská lekce na knihu Jak se zbavit Mstivý Soni** 19
Monika a Martin Slavíkovi
- Tip na knihu do čtenářských klubů pro starší děti** 25
Petra Kobelová

Učíme se příběhem

- Proč se učit příběhem?** 28
Zamyšlení tvůrkyň vzdělávacího programu nad smyslem projektu
Šárka Brzková, Petra Kobelová
- Kluk odnikud** 31
Didaktický potenciál knihy z naratologického hlediska
s minislovníčkem pojmů
Irena Poláková

Zkoumavé čtení – čtení ve školních předmětech

- Stravitelné (a stravující) čtení** 36
Několik slov o projektu
Irena Poláková
- Chci děti naučit, aby si dokázaly s porozuměním textu poradit,
ne aby byly závislé na výkladu někoho jiného** 39
Rozhovor s Bohunkou Jočovou
- Hra začíná** 42
S čím do projektu vstupuje jedna z jeho účastnic
Anna Hořová

Čtenářské zrcadlo

Četba za časů pandemie 44

Anketa

Jarmila Polomská, Hana Holubkovová, Martin Slavík,

Petra Kobelová, Irena Poláková



Útěcha z teorie

V této rubrice pravidelně představujeme texty z oblasti literární vědy, popř. teorie čtení. Naším cílem je nejen motivovat všechny, kteří se životně i profesně literaturou a čtením zabývají, k dalšímu sebevzdělávání, ale také společně budovat most od teorie k praxi. Tento most totiž podle nás propojuje kromě výše zmíněných oblastí také vědu a vzdělávání (potažmo školství) a jeho budováním máme možnost reflektovat a aktualizovat vzdělávací praxi ve světle vědeckého vývoje tak, jak je to třeba zcela běžné v přírodovědných oborech. Přes až fatalistický nádech předchozí výpovědi (kterou tímto nijak nezlehčujeme) ale především chceme, aby se díky této rubrice stalo pro nás všechny vlastní čtení ještě bohatší a zábavnější, a to byl hlavní důvod, proč se jím zabírat s dětmi.

Smrt autora neudělá z učitelů vdovy a ze čtenářů sirotky

Tereza Nakládalová

Nedávno jsme se mohli v médiích dočíst, že dva velké fanouškovské servery Harryho Pottera vymazaly ze svého světa J. K. Rowlingovou jako odpověď na její příspěvek do diskuze o genderu.¹ Je jistě pro všechny lingvisty potěšující zprávou, nakolik slovní vyjádření v současné záplavě často bezvýznamových, a tím i bezvýznamných textů dokáže ještě vzbudit emoce a zaktivizovat lidi k činům. Pro nás pouhé pozorovatele celé kauzy pak může z události vyplynout krom souhlasu, či nesouhlasu i jakási připomínka starých „dobrých“ časů, kdy platily velké pravdy (patřící jakékoliv ideologii) a trestali se ti, kdo je relativizovali. Na případu Rowlingové je ale oproti událostem oněch jednodušších časů vidět jeden podstatný rozdíl: na pomyslné hranici spolu s Rowlingovou totiž nehoří její dílo. V praxi tak pozorujeme výhodu hlavní myšlenky textu, o kterém bude dále řeč. Pozorujeme emancipaci čtenáře zrozenou smrtí autora.

Esej *Smrt autora* francouzského sémiotika a literárního teoretika Rolanda Barthes² má oproti jiným textům představovaným v naší rubrice dvě výhody: Je dostupná, a to dokonce volně na internetu³, a její rozsah se blíží rozsahu tohoto článku. Paradoxní na textu je, že přes popsanou přístupnost zůstává mezi lidmi znám povětšinou pouze svou existencí⁴, méně už skutečným obsahem. A ještě více paradoxní je fakt, že autor textu a vyhledávatel smrti autora je přesně tím typem pisatele, u kterého čtete texty především kvůli jeho autorské originalitě a osobitosti, a uváděná studie je navíc jednou z nejvýraznějších charakteristik jeho samého v očích čtenářů.

Ve své eseji Barthes nepřináší úplně novou a ani ve své době výjimečnou myšlenku, manifestuje v ní odklon zájmu od původce díla a příklon zájmu předchozích i soudobých teoretických směrů k textu samotnému⁵, který ale do tehdejší oficiální (lépe asi etablované) kultury ještě nepronikl: „Obraz literatury, který můžeme najít v běžné kultuře, je tyransky zaměřen na autora, jeho osobnost, jeho historii, jeho záliby a vášně; kritice stále ještě záleží na tom, aby prohlásila, že Baudelairovo dílo je krachem Baudelaira člověka, že dílo Van Goghovo pochází z jeho šílenství a dílo Čajkovského z jeho neřesti. Výklad díla je vždy hledán u toho, kdo je vytvořil, jako by přes víceméně průhlednou alegorii fikce šlo o hlas jedné a téže osoby: autora, který se svěřuje.“⁶ Odklonem od autora zůstává v centru text, který nenesé význam daný

¹ Např. zde: *Moderní obrazoborectví: Fanouškovské servery mažou fotky Rowlingové* – Echo24.cz. Echo24.cz – Názorový deník [online]. Copyright © Echo Media, a. s. [cit. 02.08.2020]. Dostupné z: <https://echo24.cz/a/Szu22/moderni-obrazoborectvi-fanouskovske-servery-mazou-fotky-rowlingove>.

² Esej *La mort de l'auteur* Roland Barthes napsal roku 1967. Česky: Barthes, Roland: *Smrt autora*. Přeložil Tomáš Jirsa. In: *Aluze* 2006/3, s. 75–77.

³ Např. zde: [online]. Copyright © [cit. 02.08.2020]. Dostupné z: https://monoskop.org/images/d/de/Barthes_Roland_1968_2006_Smrt_autora.pdf.

⁴ Vlastní pozorování, ale např. i názor P. A. Bílka v úvodu k překladu textu eseje *La mort de l'auteur*.

⁵ Bílek, P. A.: *Dva Barthesovy manifesty z roku 1968*. In: *Aluze* 2006/3, s. 73–75.

⁶ Barthes, Roland: *Smrt autora*. Přeložil Tomáš Jirsa. In: *Aluze* 2006/3, s. 75.



svým tvůrcem a určený k odhalení, ale nabízí čtenáři spleť potenciálních významů ke svobodně pojatému rozplétání. Jednotlivá čtení textu pak tvoří jeho vlastní (často i různý) význam. Barthes autorovi nedopřává otcovskou roli vůči textu ani ve významu moderního rodičovství, kdy je dítě plně respektováno ve svém sebeurčení i navzdory záměru rodičů. Barthesův autor – nazvaný scriptor (pisatel) – „...rodí se ve stejné chvíli jako jeho text; není žádným způsobem opatřen bytím, které by předcházelo či přesahovalo jeho psaní, není nijak subjektem, jehož kniha by byla kniha predikátem.“⁷

Barthesova *Smrt autora* není ani tak revoluční myšlenkou, jako spíše výrazným symbolem určitého proudu myšlení (znakem s jasným významem), jakýmsi praporem revoluce. Pozorný čtenář si všiml v poznámce pod čarou roku vzniku eseje a v kontextu historických událostí ve Francii následujícího roku lze *Smrt autora* možná také chápat jako produkt situace „když se čas naplnil“.⁸ Text zřejmě proto – metaforicky, ale hlavně účinně – působí jako symbol revoluce literární i společenské. Přináší sice smrt (jak už to revoluce dělají) boha, vládce, tyra – tentokrát Autora –, ta má ale umožnit zrození něčeho nového (jak už tak bývá cílem revolucí): „...zrození čtenáře musí být zapláceno smrtí Autora.“⁹ Tímto prohlášením Barthes svou esej ukončuje.

Vrátíme-li se k Harry Potterovi a té paní, co ho jen vymyslela a napsala a o které teď nemluvíme, vidíme, že při oddělení díla od autora těžíme spíše z myšlenek francouzského teoretika z konce šedesátých let (a mnohých jemu podobných), než z literárního vzdělávání soudobého českého školství. Diametrální odlišnost českého historického vývoje nejen do konce šedesátých let, ale převážně během let normalizačních, může jen částečně vysvětlovat, proč autoři u nás stále tvrdošijně

⁷ Barthes, Roland: *Smrt autora*. Přeložil Tomáš Jirsa. In: *Aluze* 2006/3, s. 76.

⁸ Spojení zaměření textu s dobovými událostmi není rozhodně můj objev, běžně je na něj poukazováno, např. zde Fry, Paul: *Theory of Literature. 1. Introduction*. YaleCourses – YouTube [online]. Copyright © 2020 Google LLC [cit. 04.08.2020]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=4YY4CTSQ8nY&list=PLD00D35CBC75941BD>.

⁹ Barthes, Roland: *Smrt autora*. Přeložil Tomáš Jirsa. In: *Aluze* 2006/3, s. 77.

zůstávají na školském piedestalu a literární výchova je tak podrobena diktátu Autora¹⁰. Na případu Rowlingové si ale uvědomujeme, že disproporce mezi myšlením společnosti – učitele a žáky nevyjímaje – a idejemi výuky zřetelně existují. Nad jednáním fanoušků Harryho Pottera se možná pohoršujeme, ale jistě ne z důvodu, že spolu s J. K. Rowlingovou nepostavili na hranici i samotného kouzelníka. A bohužel musíme dodat, že pojetí konceptu autora není jedinou oblastí, kde si výše zmíněné disproporce citelně uvědomujeme. Výuka literatury prostě není taková, jaká by měla být.

Obávám se, že nebude nadsázkou, když napíšu, že neutěšenost koncepce výuky literatury u nás pociťujeme všichni. Nedávno vydané číslo kulturního čtrnáctideníku A2 s titulem „Výuka literatury“¹¹ je hezkou ilustrací aktivního boje s touto neutěšeností, čímž ale zároveň dokládá její existenci. (Není od věci upozornit, že zde krom jiného zajímavého čtení najdete i překlad konferenčního příspěvku právě Rolanda Barthesa na téma výuka literatury, a to z roku 1969). Čím to je, že si nad něčím naříkáme a zároveň v tom tak dlouho setrváváme? Domnívám se, že je to především tím, že nevíme, čím důvěryhodným to staré a přežitě nahradit. V oblasti didaktiky literatury se v současné době nabízí více možných konceptů¹² a vedou se odborné diskuze nad změnou kurikula. Dílčí věci dobře fungující se ale předávají pouze jako doporučení a příklad dobré praxe, žádné nové pojetí není kodifikováno, natož nařízeno. To je důvod, proč bude pro mnohé bezpečnější držet se toho starého, i když ne zrovna zajímavého pojetí. Nemáme tu zkrátka situaci zralou na revoluci, byť zpozdilého data, která namísto autora nastolí čtenáře. Autor totiž dává jasné odpovědi, čtenář se musí tázat. Pro pedagogickou praxi, a především tu centrálně kodifikovanou, je nesporně jednodušší produkovat léty ověřené odpovědi, a to ideálně ve formě zápisu do sešitu, než se vystavit nejistotě, jaké otázky čtenáři položí, a zda vůbec nějaké. Pokud ale žijeme ve společnosti, která se posunula od ideologie k tázání, jak realizovat své ideály (pravdu, lásku, blahobyt...), není třeba zaostávat ve stejném vývoji ve výuce literatury. Autorský diktát literární výuky na druhém a třetím stupni našich škol, často ještě zdůrazněn autoritativním podáním, nám sice vytváří přehledný a jednoduchý způsob, jak proniknout do komplikované oblasti zvané literatura, děje se tak ale v podobě narýsované dálnice, která tuto oblast jen protíná a ze které se sice dostanete z jednoho konce na druhý, ale zároveň krajinu kolem vytyčíte pouze z názvů míst na odbočkách. Naši těžce vystavěnou dálnici literární výchovy vedoucí přes oblast literatury z bodu A (starověk) do bodu B (20. století, popřípadě kam se to stihne) je nicméně snazší používat i ve stavu podobném jedné nejmenované dálnici

¹⁰ Václav Černý kupříkladu upozorňuje na v Čechách tradiční směřování role literární historie a kritiky. Např. in ČERNÝ, Václav. *Co je kritika, co není a k čemu je na světě*. Brno: Blok, 1968. Host do domu. (Povšimněte si laskavě roku vydání.) Zde Černý trvá na důsledném oddělení těchto oblastí, kdy historie je více vědou a kritika spíše filosofií umění. Vyzývá k rozrůzněnému přístupu vnímání děl z hlediska estetického (zde můžeme paralelně vnímat období Barthesova čtenáře) a historického (pozice Barthesova Autora). Historické – vědecké – hledisko ale zdá se v Čechách tradičně dominuje, částečně i kvůli časté personální unii – výskytu lidí s obojím zaměřením.

¹¹ A2: kulturní čtrnáctideník. Praha: Společnost Kulturní týdeník A2, 2020, XVI(15), 7. ISSN 1801-4542.

¹² Jeden je uveden právě ve zmíněném čísle A2 v článku P. A. Bílka *Proč je důležité učit literaturu*. Ten je věnován střednímu školství. Pro druhý stupeň základního školství koncept rozpracoval např. Ondřej Hník v knize *Didaktika literatury: výzvy oboru* (Karolinum 2014) a pro první Ondřej Hausenblas v publikaci *Čeština doopravdy* (O. Hausenblas, 2015). Jedná se pouze o příklady, zdaleka ne o výčet.



skutečné, pokud není v nabídce její náhrada za něco alespoň stejně jednoduchého, zato milejšího. Barthesovým revolučním praporem budeme asi mávat marně, protože nahradit autora – tedy Autora – čtenářem se v praxi jeví jako řešení mnohem složitější. Ale nevzdávejme se.

Zkusme si představit, že uděláme v rámci naší malé revoluce (která je spíše léčbou schizofrenního stavu ve vnímání literatury ve škole a mimo školu) jen půl práce a použijeme symbolu *Smrti autora* ne jako praporu, ale jako koštěte. Nebude to dokonce ani koště ze světa Harryho Pottera, což mě samozřejmě vzhledem k toužené myšlenkové jednotě tohoto článku mrzí, bude to celkem obyčejné koště uklízací. Čtete-li pozorně, text z roku 1967 (starší než mnozí z nás!) nás usvědčuje z našeho až děsivého zastarání, nemodernosti, neplatnosti, a tak pryč s tím vším haraburdím! Vymeťme pro začátek ven ze tříd pojetí literatury postavené na autorech jako lidech, vždyť také neučíme Newtonovy zákony kvůli Newtonovi samému, s hlavním zřetelem na jeho osobnost. Uklidíme si a začněme od nuly.¹³ Tak dlouho jsme protínali krajinu literatury dálnicí, ze které je sotva vidět do okolí, že nám jedině prospěje, když si dopřejeme čas na neřízené toulání se krajinou. K předpokládané námitce, že nahradíme totalitu Autora anarchií, můžeme hned dodat, že v té krajině je již mnoho prošlapaných cest, mnohé jsou dobře značené a mnozí z nás vědí, kam ty cesty vedou. Náš bod nula bude spíše východiskem značených cest, než zakoupením motorky k bezstarostné jízdě. Jednoduše věřím, že není nutné budovat novou dálnici či manuál ke zdolání vybraných tras. Je naopak třeba zkoumat, co kde lze najít a jaká k tomu vede nejlepší cesta. Nejprve se musí smrt autora a zrození čtenáře odehrát v učiteli, než bude s důvěrou tento přístup budovat i u svých žáků. Brzy nato takový učitel jistě pozná, že *Smrtí autora* myšlení o literatuře zdaleka nekončí, a za rohem najde text Michela

¹³ Rádoby vtípná aluze na knihu Rolanda Bartha *Nulový stupeň rukopisu*, ve kterém se mimo jiné objevují základní ideje pozdější *Smrti autora*: BARTHES, Roland. *Nulový stupeň rukopisu: Základy sémiologie*. Praha: Československý spisovatel, 1967. Dílna (Československý spisovatel).

Foucaulta¹⁴, který dává autorovi šanci v podobě funkce, a na odbočce k českým luhům spolu s Jakubem Češkou¹⁵ zváží, zda se někdy nevyplatí nechat autora žít. Důležité je, že učitel (a zároveň čtenář) bude zpočátku tyto cesty poznávat (a je jich tolik, že nikdy všechny nepozná, což ho neděsí, ale uchvacuje), než vybere ty, kudy povede druhé (své žáky).

Jednoduše jde o nastolení stavu absolutní svobody za vědomí si bohatosti nabízených možností a zodpovědnosti při jejich volbě. To samozřejmě vyžaduje několik dost podstatných osobnostních rysů, především morálku (hledám pro své žáky to nejlepší a také optimální způsob, jak jim to předat) a osobní nasazení (jsem ochoten/ochotna něco obětovat, a tím je vždy čas a dost často změna smýšlení). Morální učitel – čtenář, který je ochoten k určité míře nasazení, a postavený tak do bodu nula uprostřed krajiny literatury, nemůže uškodit. Sice nevytvoří koncepci výuky literatury platnou pro všechny, ale pro své žáky určitě. Ve spojení a vzájemném sdílení takových učitelů, kteří (ať už jakýmkoliv koštětem) vymetli Autora ze svých tříd, pak velmi pravděpodobně vznikne skupina se silným vlivem na celek. Známe to už z bible, popřípadě z pečení chleba, že malý kousek kvasu prokvasí celé těsto.¹⁶ A to už může být k nové koncepci posun. Kodifikace i skvělých postupů bez jejich pochopení stejně hrozí formalismem v podobě objížďek po okreskách, když už nám tu dálnici zakázali. Bude naprosto stačit, když se do volné krajiny literatury v roli čtenáře vydáme sami. Třeba zpočátku jen na průzkumnou procházku.

A hlavně žádný strach, Autor v podobě nezpochybnitelné autority není dobrý otec, jehož smrtí by se z učitelů staly vdovy a z žáků sirotci, spíše se smrt tohoto autora bude podobat smrti tyrana. Taková smrt osvobozuje od zátěže požadavků, které jsou nesmyslné a nic dobrého nepřinášejí, i když spolu s ní na nás dopadne zodpovědnost za další vývoj. Jestli nakonec styl výuky literatury nezáleží na tom, nakolik se bojíme opustit autoritu, nakolik se bojíme smrti Autora, a tím i čtenářského zrození nás i našich žáků?

¹⁴ FOUCAULT, Michel. *Co je autor?* Přeložil Petr Horák. In: *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda, 1994, s. 41–75.

¹⁵ ČEŠKA, Jakub. *Smrt autora jako nekonceptuální metafora*. [online]. Copyright © [cit. 04.08.2020]. Dostupné z: <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2014/1/89-100.pdf>.

¹⁶ 1. list Korintňanům 5, 6; Galatským 5, 9; podrobně se vlivu nekompromisní menšiny na většinu v dnešní době věnuje např. Nassim Taleb v *TALEB, Nassim. Nasadit vlastní kůži: skryté asymetrie v každodenním životě*. Přeložil Jan KALANDRA. V Praze: Paseka, 2019. ISBN 978-80-7637-025-8.



Čtenářské kluby

Formát čtenářských klubů jako volnočasové aktivity s třemi hlavními činnostmi (hovorech o četbě, dílně čtení a výběru knih pro domácí četbu) se osvědčil a žije svým vlastním životem mimo hranice Nové školy. Rubrika zde ale zůstává pro všechny, kdo čtenářské kluby nyní vedou, aby v ní mohli sdílet své zkušenosti, poskytovat nápady, ulevit si v těžkostech a chlubit se úspěchy svými i svých členů. V uvedeném rámci vítáme i příspěvky všech, kteří klub založili a vedli/vedou bez podpory naší organizace a rádi by na toto téma v našem časopise publikovali.

Ve středu ve dvě aneb i kluby zvládly on-line režim

*Lenka Budínská a Zdeňka Modráčková,
vedoucí čtenářského klubu při ZŠ Chrast u Chrudimi*

V tenhle den, v tomto čase míváme v naší krásné školní knihovně čtenářský klub. Střih – 11. březen. Zavřené nejen dveře knihovny, ale celá škola. Vzpomínám na poslední nesoustředěnou hodinu češtiny, kdy děti čekaly, až paní ředitelka vyhlásí koronavirové zavření školy. Několik děvčat ještě chtělo zajít do knihovny půjčit si knihy. Jak byly předvídaté.

Po čtrnácti dnech doma jsme začali přemýšlet, co dál. Bylo už jasné, že se do školy hned tak nevrátíme. Pokyn z ředitelny byl jasný: „Naučte se na Teamsech, najedeme na distanční výuku, na doučování, na čtenářský klub, na třídnické hodiny.“

Obtelefonovaly jsme s kolegyní všechny klubové děti. Navigovaly jsme je i jejich rodiče, jak se sejít. Někdo měl problém s heslem na školní mail. Některé děti pracujících rodičů byly u babiček, u známých, bez počítače. A tak Čtenářský klub ZŠ Chrast povstal. Ve středu ve dvě. Na vzdálených platformách. V menším počtu účastníků.

Co nás překvapilo? Radost našich dětí, že se vidíme. Bylo poznat, že postrádají řád. Měly chuť do úkolů. S radostí sdílely svoje pocity. Odstřihli se kluci ze sedmičky, kteří ale do knihovny chodili pravidelně. Dvě z našich dětí doma nemají vůbec žádnou knihu.

Co jsme předpokládaly? Děvčata z romských rodin neměla možnost se k nám přidat, nemají doma počítač. Knihy na čtení mají půjčené.

Co nám kluby na dálku přinesly? Byly to kluby otevřené, zapojovali se i rodiče, mladší sourozenci. Jednou i pes. Nutnost improvizace. Zaměření na audionahrávky. Přenos zvuku při rozhovoru byl často velmi nekvalitní. Nová témata (texty písniček, hudba z pohádek, dopis jídlu...).

Praxe studentů PedF UK ve čtenářských klubech

REFLEXE PRAXE VE ČTENÁŘSKÝCH KLUBECH (POHLED STUDENTA)

*Marek Seghman,
student Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*

Tato praxe se navzdory mým obavám ukázala jako velmi příjemná a z hlediska přínosnosti předčila má očekávání. I když neplánuji vyučovat český jazyk jako středoškolský předmět, načerpal jsem spousty užitečných informací o provádění čtenářských aktivit, které určitě použiji. Úkolem praxe však není jen naučit se různé postupy a metody, jak pořádat čtenářské kluby. Hlavním přínosem byl rozhodně první kontakt s žáky z pohledu vyučujícího. Práce s dětmi se velmi často nedaří podle plánu, ať už jde o komplikaci v komunikaci (na klubu jsme měli dvě žákyně, které měly výrazný problém se vyjadřovat a chápat složitější úkoly), nebo o problémy obecného chodu školního dne (jeden den byl policejní výslech a značně nám to narušilo hodinu).

Naučil jsem se spoustu věcí hlavně od svých skvělých kolegyň, Šárky a Šárky, které už měly práci s dětmi velice dobře zvládnutou. Byť kromě výše zmíněného nenastal žádný větší krizový moment, dámy byly vždy v klidu a nenechaly se rozhodit ani opravdu silně vyvádějícími žákyněmi. Naučil jsem se motivovat problémové žákyně (a snad i žáky) v případě, že se nechtějí rozmluvit, a sám se jim už při klubech snažím trochu pomáhat.

Na žácích mě překvapilo, jak jsou schopni na svůj věk velmi vyspěle mluvit o vážných tématech, a jsem rád, že se i v relativně nízkém věku zajímají o problematiku témat až humanitních (imigrace, války, holokaust...). Dozvěděl jsem se mnohdy překvapivé čtenářské preference některých jedinců. Kromě knih jsem však měl možnost se něco dozvědět i o žácích samotných, jelikož v klubu panuje klidná a přátelská atmosféra, takže strávit s dětmi dvě hodiny člověku umožní se něco dozvědět. Každá žákyně měla odlišnou dovednost ve čtení, některá od listopadu četla jednu knížku, jiná vystřídala několik „bichlí“, ale aktivitu na samotných dílnách to nijak nediversifikovalo, jelikož není problém pracovat na více hodinách se stejným dílem (popřípadě se na hodinu vytiskly papíry).

Čtenářský klub, který jsem navštěvoval, byl hodně orientován kolem dílen čtení a každé setkání se zhruba 40 až 45 minut jen četlo. Přesto jsem se však naučil spoustu metod, například volné psaní, asociační rozbor, samotné dílny čtení s různou tematikou, tvorbu básní, rozpoznávání žánrů (tyto dvě aktivity hlavně z pohledu didaktického.)

Celá praxe byla velmi přínosná a naučil jsem se mnoho postupů, preferencí, názorů, metod, interpersonální komunikace, zkrátka vše, co mi doposud na škole scházelo.



Jako student třetího ročníku jsem měl poprvé možnost setkat se konečně přímo s žáky a pracovat s nimi. Dokonce jsme si v kolektivu tak sedli, že 1. března budu přítomen, už dobrovolně, na dni otevřených dveří, kde budu pomáhat žákyním s přípravou programu pro chtivé a zvědavé rodiče :-).

Jsem rád, že jsem měl možnost se podívat do prostředí základní školy, a myslím, že byť studuji se záměrem středoškolské pedagogické kariéry, tato praxe mě do jisté míry ujistila, že i na základní škole by mě práce bavila.

TEHDY V DOBĚ PŘED NOUZÍ... (POHLED VEDOUcí KLUBU)

*Za čtenářský klub při 5. ZŠ Kolín
sepsala Šárka Růžková, vedoucí klubu*

Čtenářské kluby – dlouhý povzdech, nádherné období, překrásné vzpomínky, obrovská nostalgie v současné době, kdy sedíme u počítačů, tabletů a mobilů. Samozřejmě nás knihy provázejí nadále, ale chybí blízký kontakt, náš kruh, komunikace o čemkoliv...

Navíc v klubu letos končí Linda s Luckou, úžasné čtenářky z 9. ročníku, zvláštní situace nám brání se osobně s nimi rozloučit. Dost! Marek! Milý, aktivní, rozumný, empatický kluk = MAREK.

Už je to pár měsíců. Čekaly jsme na něho opravdu s napětím. Věděly jsme, že do našeho ryze dívčího klubu přijde muž – vysokoškolský student, budoucí (doufáme) pan učitel. Holky netrpělivě poskakovaly po třídě, některé se vydaly k hlavnímu vchodu a ... „Už je tady! Ty jo, pěkně!!!“ Vendy, Zuzka a Dianka letěly jako o závod – možná doslova o život.

Vešlo sluníčko (s tmavými vlasy) v dlouhých kalhotách, okamžitě si s námi sedl do kruhu, popadl čtenářské kostky, vyndal svou rozečtenou knížku a zapojil se do debaty. Zábrany padly ihned, vlastně ani nevím, jestli nějaké existovaly. Dívky se ptaly, ne jen okukovaly.

Marek si získal sympatie všech mladých čtenářek, kam se řadíme i my dvě Šárky! Daly jsme mu palec nahoru hned po prvním společném klubu. Marek spolupracoval, řešil čtenářské úkoly, zajímal se o „náš“ podvojný deník. Diskutoval o příbězích, obohatil holčičí pohled o ten mužský, který nám kupodivu nevadil, nepřekážel...

Těšily jsme se na každou jeho návštěvu. Děvčata dopředu zjišťovala, jestli Marek opět přijede. Navíc Marek se nechtěl pouze účastnit, naopak, sám iniciativně požádal o možnost připravit lekci, šlo o žánr deníků. Tak jsme pěkně psaly vlastní denní záznam.

Moc nás mrzí, že dorazil ten podivný COVID-19, hrdina, který nás zastihl nepřipravené. Vzal nám možnost se pravidelně setkávat v klubu, ale rozhodně nám nevzal chuť žít, číst a ještě alespoň jednou potkat talentovaného mladého muže – Marka Seghmana!

A bude líp!

Příklad kolegiální podpory v regionu – spolupráce s MAS

Monika a Martin Slavíkovi,
vedoucí čtenářského klubu při ZŠ Meziměstí

Obrátila se na nás paní Anna Špačková z MAS Stolové hory s tím, že by se některé učitelky a knihovnice z okolních škol a knihoven rády přijely podívat do našeho čtenářského klubu. Moc nás to potěšilo: vzrušení z návštěvy, to už tu dlouho nebylo. Byli jsme totiž z minulých let zvyklí, že do našeho klubu často někdo přijíždí, a zjistili jsme, že děti to velmi baví. Takový klub s návštěvou, to je něco!

V klubu se letos trošku potýkáme s počtem dětí, máme jich přes dvacet, z čehož jsme měli zpočátku obavy. Málokdy se ale na schůzce sejdeme všichni, a navíc letos odejdou někteří žáci z devátých tříd. V klubu máme děti od čtvrté do deváté třídy a je skvělé, jak se ti menší učí od těch větších a větší se zase učí trpělivosti s těmi menšími. Považujeme to za velmi přínosné. Všichni se tak učíme trpělivosti a udržení pozornosti při delším vzájemném sdílení. Menší děti automaticky přijaly návyky původních členů klubu. Chvíli jsme přemýšleli, zda děti na setkání s návštěvou rozdělit, ale nakonec padlo rozhodnutí, že budeme všichni, alespoň se ukáže, že lze pracovat s dětmi i ve větším počtu v klasických hodinách českého jazyka, jen je potřeba s tím počítat a zvolit vhodné strategie.

Takže jsme jednoho březnového dne s napětím očekávali naše hosty. Přijelo pět úžasných, a hlavně nadšených žen. Hned jsme je zapojili do práce. Klubovou schůzku jsme přichystali jako obvykle, pouze jsme zvolili více možností samostatného úkolu, abychom mohli předvést více aktivit.

Po společném seznámení a povídání o rozečtených knihách jsme si zahráli hru *Přines si svou knihu* (s úpravou pravidel pro náš klub), která naše děti baví. U této hry se často dost nasmějeme a bylo tomu tak i dnes.

Pokračovali jsme novou čtenářskou lekcí, vytvořenou pro tuto příležitost. Podruhé jsme sáhli ke knize od Jiřího Holuba *Jak se zbavit Mstivý Soni*. Lekci jsme upravili tak, abychom mohli předvést více aktivit a předali větší množství inspirace. Kniha nás opět nezklamala. Děti si doslova rozebraly jednotlivé ženy a začlenily je během čtenářské lekce do svých skupinek. Všude panoval čilý ruch a radost.

Následovala dílna čtení, z pochopitelných důvodů kratší, a motivace k domácí četbě.

Při reflexi děti nejčastěji zmiňovaly radost z návštěvy a přály si, aby zase někdy návštěva zavítala do našeho klubu. Všimli jsme si již dříve, jak děti baví, když mohou pracovat s dospělým, kterého mají v menší skupině „pro sebe“, a jak rády sdělují a sdílejí své nápady s dospělým.



(Ještě druhý den ráno jsem ve své třídě místo pozdravu slyšela: „Paní učitelko, včera to na klubu bylo super.“)

Naše schůzka však pokračovala i nadále, neboť jsme byli přizváni k reflexi po skončení klubu. Vypadalo to, že se ženám u nás líbilo a každá si alespoň něco odnese do své profese. I my jsme vyzvídali a zajímali se, jak to dělají jinde, jaké mají zkušenosti. Určitě to bylo inspirující odpoledne pro obě strany.

Výše popsaný model, kdy MAS zorganizuje přímou účast v klubu (ale i ve vyučování, při lekci v knihovně) pro zájemce z řad odborné veřejnosti, nám připadá jako jeden z nejúčinnějších v šíření příkladů dobré praxe. Zda to stejně vidí i organizátoři a účastníci události, nás také zajímalo, a tak jsme požádali o zpětnou vazbu i zástupce MAS – nakolik jim akce připadala přínosná a co k jejímu uspořádání vlastně vedlo. Příspěvek máme přislíben a těšíme se, že v příštím čísle bude publikován.

Hroznýš – čtenářská lekce na knihu *Jak se zbavit Mstivý Soni*

Monika a Martin Slavíkovi,
vedoucí čtenářského klubu při ZŠ Meziměstí

HOLUB, Jiří. *Jak se zbavit Mstivý Soni*. Druhé vydání. Ilustroval Juraj MARTIŠKA. Praha: JaS, 2016. ISBN 978-80-87654-20-0. (Přílohy 1–3)



CÍL LEKCE:

Hledat podstatné informace v textu, vyjadřovat svůj názor a umět ho obhájit

Rozvíjet komunikační dovednosti

Prozkoumávat situaci z různých úhlů pohledu

POMŮCKY:

fotografie hroznýše – rozstříhaná (obrázek z dostupných on-line zdrojů, na kterém hroznýš žere svou potravu), úvodní text (Příloha č. 1), text pokračování příběhu (Příloha č. 2) – pro všechny děti, text dokončení příběhu (Příloha č. 3), text pro badatele (Příloha č. 4), papíry, psací náčiní

AKTIVITY PŘED ČETBOU:

Evokace:

Co je na obrázku?

Děti vytvoří skupiny. Každé skupině dáme jeden dílek rozstříhané fotografie hroznýše, děti se ve skupinách radí, co je na obrázku. Skupiny si vzájemně posílají další části obrázku a ujasňují si své názory. Po zhlédnutí všech dílků obrázků sdělíme své nápady.

Dětem neprozrazujeme, co je na obrázku, ale vyzveme je k tomu, aby obrázek z jednotlivých dílků sestavily.

Vyjasníme si, co je na obrázku, a povídáme si o tom, **o čem by mohl být příběh**, který dnes budeme číst.

AKTIVITY PŘI ČETBĚ:

Přečteme dětem část textu (Příloha č. 1)

Jak bude příběh pokračovat? Děti vymýšlejí ve skupinách různá pokračování příběhu.

Společné sdílení.

Pokračujeme čtením příběhu, texty máme pro všechny děti (Příloha č. 2), čte ten, kdo má zájem, vzájemně na sebe navazujeme.

Děti ve skupinách vymýšlejí, **jak dostat Čalabounovou z hada ven**. Nápady si zapisují na lístek papíru.

Společné sdílení.

Příběh dětem dočteme (Příloha č. 3) a porovnáme své nápady s textem z knihy.

ÚKOLY PRO SKUPINY:

Hraní rolí:

Pisatel – vytvořte zápis do deníčku postavy příběhu

Badatel – zjistěte informace o hrozných (encyklopedie, pro mladší děti můžeme též použít text z Přílohy č. 4)

Novinář – napište krátkou zprávu do novin o událostech z příběhu

Herec – vytvořte živý obraz části příběhu: děti si vyberou pasáž, kterou ztvární v podobě obrazu (staticky) – ostatní hádají, kterou část příběhu si vybraly, a poté mohou herci živý obraz rozehrát

Televizní reportér – vytvořte televizní reportáž z místa, kde se příběh odehrával

Skupiny si mohou svůj úkol zvolit samy, nebo můžeme losovat.

Následuje společné sdílení, ve kterém skupiny předvedou výsledky své práce.

ÚKOL PRO DÍLNU ČTENÍ:

Samostatné čtení libovolné knihy.

Po četbě si vyber jeden z úkolů – hraní rolí – a ten aplikuj na text z knihy, kterou právě čteš.

PŘÍLOHA Č. 1

„Dělej, poběž!“ zašeptala Čalabounová na Komínka, jakmile začala akce Hroznýš a Žlábek mezi opice hodil dýmovnici. V nastalém zmatku a jekotu si nikdo nevšiml dvou žáků páté třídy základní školy, která se s velikou hokejovou taškou táhnou k pavilonu hadů.

„To se Žlábkovi povedlo, co?“ zachechtal se Komínek a už se s Čalabounovou hnali k vytouženému cíli.

Měli štěstí, pavilon hadů byl dokonale liduprázdný. Většina návštěvníků teď stála venku a čučela na čoudící pavilon opic, u kterého už rozbalovali hasiči hadici.

Ti dva na nic nečekali a vrhli se mezi terária a výběhy.

„Mamba, Zmije rohatá, Chřestýš, Korálovka, Východ z pavilonu, Užovka obojková, Krajta tygrovitá... heršoft, to je plazů, to ti povím!“ hekal Komínek a rychle prohlížel další terária.

„Mám to!“ zaječela Čalabounová. „Dělej, pohni sem s tou taškou!“

Houkla na spolužáka a přeskočila skleněnou ohradu, ve které ležel velikánský had a zjevně spal, nebo minimálně dělal, že spí.

Nejspíš si opravdu dával dvacet, protože když ho Čalabounová popadla a začala ládovat do tašky na hokejistickou výstroj, had otevřel oči a vypadal – minimálně překvapeně. Nejspíš se mu stalo poprvé, že by kořist, místo bázlivého krčení v koutě a občasného infarktového pištění, lovila jeho.



PŘÍLOHA Č. 2

Jak už to ale u plazů bývá, i tenhle se velmi rychle vzpamatoval a v plné kráse a síle se vyhouplnul nad Čalabounovou.

Komínek zůstal s otevřenou hubou stát jednou nohou ve výplazu (tak se říká hadím výběhům), a koukal, jak se had najednou hrozivě tyčí a krom toho tyčení ještě syčí.

Čalabounovou to trochu zaskočilo, ale protože patřila mezi největší experty na školní zločin, okamžitě reagovala. „Tak tohle teda ne, chlapečku!“ houkla na hroznýše a bleskurychle vytáhla z kabelky notně vystresovaného ježka!

„Co to děláš?“ zařval na ni Komínek, který už ničemu nerozuměl.

„Někde jsem četla, že se hadi boje ježků! Ulovila jsem ho včera na zahradě za domem,“ zařvala Čalabounová a strčila ježka mezi sebe a hadí tlamu.

Hroznýš zjevně nečetl stejnou brožurku jako Čalabounová, takže se ježkem nevydělil, zatímco ježek jím ano, ale než stihl zafunět, hroznýš ho, bodliny nebodliny, spolknul.

„Heršoft, zrada!“ stihla ještě zaječet Čalabounová, než s ní had udělal to samé, co před chvílkou s ježkem.

Komínek s hrůznou pozoroval, jak jeho spolužačka mizí v hadovi, který se po jídle uvolnil a natažený uvelebil, aby mohl trávit. Pak už se ani nehnul.

Komínek se pomalu probíral ze šoku a už chtěl vzít roha, když se z hada ozvalo:

„Komíne, jsi tady?“

„Mluvicí had! Mluvicí had!“ pištěl Komínek. „A dokonce zná moje jméno!“

„Sklapni, blbečku, to jsem já,“ promluvílo to znovu z hada a Komínek se konečně uklidnil.

Když jsme byli ze ZOO vyvedeni k hlavní bráně, Komínek už na nás čekal. Taška byla nabitá k prasknutí, ale Čalabounová nikde.

„Máš to?“ ptali se všichni. „A kde je Čalabounová?“

Komínek ukázal na tašku a sykl: „Dlouhej příběh!“

Pak už nás pekelně našťvaná Ticháčková naskládala do autobusu, a aniž nás spočítala, zavelela k odjezdu a už jsme frčeli směr domov.

Hned po škole jsme se sešli u Komínků a dumali, jak dostanem Jitku ven, protože dokud bude v hadovi vona, nedostanem do něj ještě Ticháčkovou.

„Koukejte už na něco přijít,“ halekalo to co chvíli z ležícího hroznýše. „Začínám bejt nějaká naleptaná!“

No jo, jenže jak dostat člověka do hada, to nám jasný bylo, ale jak to udělat obráceně?

PŘÍLOHA Č. 3

„Pánové,“ řekl Vřeteno, „ten had se musí poblejt, jinak to nevidím!“

„A co kdybychom počkali, až jí tó – vykadí!“ zeptala se Žvejkalová.

„Nebud' husa!“ ozvalo se z hada pěkně navztekaně. „Četla jsem, že hadi trávěj až půl roku, takže bych zaprvý přišla vo zbytek pololetí, což by mi doma nikdo neodpustil, a za druhý – hadím zadkem nepolezu, ani kdyby to snad jinak nešlo!“

Všichni se začali chechtat a chechtal se i had, což nám přišlo šíleně vtipný, takže jsme se vůbec nemohli zastavit.

„A co kdybychom toho hada rozřízli a Jitku vyndali?“ nadnesl srabík Vášnivý, kterej už chtěl mít celou tuhle událost z krku.

„To by nám byl ale asi už potom na prd, ty trumpeto!“ řekla Kalousová. „Nic naplat, hada potřebujem živýho a nenajedenýho, jinak to byla zbytečná práce.“

„Jau!“ ozvalo se z hada.

„Co se děje, Čalabounová?“ chtěli hned všichni vědět.

„Ale nic, to jenom ten ježek tady. Jsme tu spolu úplně vylisovaný!“

„Jakej ježek zase?“ ptali se všichni jako o překot, tak jim musel Komínek vysvětlit, jak to teda vlastně všechno bylo.

Ještě chvíli jsme rokovali a pak někdo vymyslel, že vezmeme hada na pole za městem, pokusíme se ho roztočit tak, až mu bude blbě, a že podle fyzikálního zákona – kmitočet roztočenýho hada, děleno volným tahem a mixážní vrtulí, to celé na druhou krát vodmocnina z váhy Čalabounový –, to musí zákonitě skončit buď prudkým dávením, nebo průšvihem.

Na poli rozepnul Komínek sportovní tašku a vyvalil obřího hada.

„Tak panstvo, jdeme na to!“

Holky zaječely, a že s náma točit nebudou, protože jsou dámy a ty se hadů bojí stejně jako myší a pavouků, takže se zase jenom tím kecáním vyhly práci a raději si stouply o kus dál, kdyby přecejenom ten had zvracel, nebo kdyby z něj ta Čalabounová opravdu vylítla.

„Jdem na to, kluci!“ zavelel Komínek a my začali točit. Nejdřív to šlo hrozně pomalu a ztěžka, on ten had, plnej Čalabounový a ježka, přece jenom něco vážil, ale brzo jsme podle fyzikálního vzorce dosáhli docela slušný rychlosti a had se nám nad hlavama točil jako lopatka helikoptéry.

„Hele, už se něco děje!“ zaječela Kalousová.

A opravdu. Had se začal nějak nadouvat nebo co, a najednou mu z tlamy vystřelila malá ježatá koule.

„Jupí!“ zařvaly holky, „to byl určitě ten ježek. Tak teď je na řadě Jituna!“

Jenže ať jsme točili, jak jsme točili, Čalabounová z hada nevyletěla. Když jsme byli unavení tak, že už jsme nemohli ani točit, a had byl vytahanej, jak ponožka zapomenutá ve ždímačce, museli jsme prostě přestat.

„Promiň, Jitule, ale takhle to nepůjde. Budem potřebovat nějakou odbornou pomoc.“

„No,“ ozvalo se z hada po chvíli. „Aspoň, že už tady není ten ježek. Připadala jsem si jak manželka fakíra!“

Nakonec jsme se domluvili, že hada a Jitku odneseme k Čalabounům domů, a ti si s tím budou muset nějak poradit.

PŘÍLOHA Č. 4

Hroznýš královský

Je to had z čeledi hroznýšovitých vyskytující se ve Střední a Jižní Americe. Rozlišujeme až 10 poddruhů, které mohou být různě zbarvené.

Poznáme ho podle silné trojúhelníkové hlavy, výrazně oddělené od mohutného těla.

Hroznýš dorůstá až 4 metrů.

Při lovu se řídí hlavně zrakem a čichem. Patří mezi škrtiče, svou kořist ovíjí a dusí tlakem smyček těla. Ulovené zvíře polyká vcelku, vždy hlavou napřed. Díky speciálně uzpůsobeným čelistem dokážou široce roztáhnout tlamu. Loví hlavně v noci. Potravu pak celou řadu dní tráví. Živí se hlodavci a ptáky.

Pozře-li hroznýš opravdu velké sousto, např. celou kapybaru, je pohlcený živočich jasně patrný jako hrbol postupně se pohybující v těle hada.

Hroznýš se páří převážně na jaře. Samice bývá březí 120–200 dnů. Živě narozená, asi 40 cm dlouhá mláďata (bývá jich od 10 do 50 ks – podle velikosti a stáří samice) jsou velice krásná a roztomilá. Do 14 dnů po narození svlékají kůži a začínají lovit malé myši.

(Zdroj: Hroznýš královský – Wikipedie. [online]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Hrozn%C3%BD%C5%A1_kr%C3%A1lovsk%C3%BD – kráceno, upraveno)

Tip na knihu do čtenářských klubů pro starší děti

Petra Kobelová, knihovnice

JINÉ JMÉNO PRO DOMOV

Wargaová, Jasmine. *Jiné jméno pro domov (Other Words for Home)*. Přeložil Barbora Punge Puchalská. Praha: Argo, 2020. 325 s. ISBN 978-80-257-2988-5.

Migrace a uprchlická krize v posledních letech značně polarizuje naši společnost a tento fakt se logicky zrcadlí také v současné literatuře, výjimkou není ani literatura žánru young adult. Tento trend kvitují. Jde-li navíc o kvalitní překlady poutavých osobních příběhů, které v uplynulém roce vyšly v nakladatelství Argo, musíme cítit téměř vděk, že máme možnost našim dospívajícím nabídnout pohled na život na Blízkém východě i mimo něj očima jejich vrstevníků. Říká se, že zkušenost je nepřenositelná, ovšem literatura má moc tuto zkušenost předat – pokud se autorovi podaří vtáhnout vás do vyprávění natolik, abyste se s hlavním hrdinou sžili a na okamžik sdíleli jeho osud. Čtenář pak má jedinečnou možnost vytvořit si vlastní názor na situaci a problematiku nejen na základě informací z médií. Jako vedlejší produkt takového čtenářského zážitku možná vznikne i schopnost empatie, schopnost vcítit se do (osudů) druhých, nevnímat svět černobíle a vážit si toho co máme.

Zmíněné překlady, které Argo vydalo, tematizují osudy mladých syrských uprchlíků a migrantů. I genderově vyhranění čtenáři si mohou vybrat, jestli se ponoří do příběhu čtrnáctiletého uprchlíka Ahmeda (*Kluk odnikud* Katherine Marshové), anebo dvanáctileté Jude, která je nucena emigrovat do Spojených států (*Jiné jméno pro domov* Jasmine Wargaové).

Knih *Jiné jméno pro domov* je vyprávěna z perspektivy dospívající Jude, která miluje svého bratra, americké filmy, ráda zpívá a svou budoucnost vidí v záři reflektorů. Jude sama sebe vnímá a prezentuje jako extroverta, kvůli čemuž ji doma v Sýrii rodiče okřikují. Ale ve Státech, kam se svou těhotnou matkou emigruje a kde žijí se strýcem, uznávaným lékařem, se jí její průbojnost nejen hodí, ale svou odvahu zúročí i při plnění vlastního amerického snu. I navzdory pochybnostem okolí se jí podaří získat roli ve školním muzikálu.

Knih *Jasmine Wargaové* má obrovský potenciál neotřelým a nenásilným způsobem přiblížit kulturu, myšlení a pohled na rodnou zemi i západní svět z perspektivy dospívající syrské dívky. Knih akcentuje na jedné straně palčivá globální témata integrace cizinců, terorismu, přistěhovalectví, diskriminace, občanské války v Sýrii,



islamofobie, a na straně druhé univerzální niterné problémy dospívajících spojené s první láskou, přátelstvím, plánováním budoucnosti a s rodinnými pouty, které se pojí se strachem. Díky tomu čtenář vnímá, že pod slupkou rozdílnosti kultur a náboženství jsou si lidé po celém světě podobní, mají stejné touhy i trápení. Pro Jude a její matku je ovšem velkým tématem i téma domova, které se promítá jak do překladové varianty názvu, tak i do původního *Other Words for Home*. U mladší generace pocit vykořeněnosti zápolí se snahou integrovat se, splynout, získat nový domov. Starší generace pak prožívá schizma v podobě hledání nového hnízda pro své nejmilovanější, ale zároveň strach, že zapomene na rodnou zemi a všechno to, co ji činí specifickou, a obává se, že jejich starý domov ten nový vytlačí a zcela nahradí.

Je možné toto vše podat prostřednictvím volného verše? Pokud vás z počátku šírají pochybnosti, po přečtení prvních pár stránek zaručeně zmizí. Najednou splynete s textem, doslova plujete v jeho rytmu, a nedovedete si představit sugestivnější formu podání myšlení dospívajícího než prostřednictvím práce s akcentací jednotlivých slov, frází či myšlenek, která je pro volný verš tak typická. Nápad podat příběh prostřednictvím volného verše vám přijde jako geniální tah.

Oceňuji také grafické zpracování přebalu i úvodních stran jednotlivých kapitol. Polarizovaný obrázek, kde je uprostřed znázorněna Jude zezadu, v pravé části obrázku v době, kdy žila v Sýrii jako malá culíkatá dívka čelící hlavní tanku, v levé části pak dospívající Jude zahalená v hidžábu čelící tentokrát typickému americkému žlutému taxíku. Během příběhu se nám levá a pravá část postupně odkrývá a zastírá v souvislosti s posunem příběhu a mírou integrace hrdinky.





Učíme se příběhem

V rámci výzvy MŠMT k propojení formálního a neformálního vzdělávání realizujeme projekt stejného názvu. Jeho cílem je vytvořit vzdělávací program pro výuku literatury (5.–9. ročník), který se bude realizovat v knihovně a ve škole a který bude veden v tandemu knihovník/knihovnice – učitel/učitelka. Základem jeho obsahu se stala naratologie, která umožňuje dětem chápat strukturu vyprávění nejen v literatuře, ale i v ostatních typech narativů, které neoddělitelně k lidstvu patří a děti se s nimi střetávají na každém kroku.

Projekt je ale zacílen především na literaturu, jejíž teorii se snaží dětem předat v podobě nástroje pro praxi – jejich vlastní čtení. Více o projektu se dozvíte například [zde](#). V projektové rubrice najdete texty tvůrců a ověřovatelů programu: například úvahy nad užitečností literární teorie pro praxi, anotace knih s přihlédnutím k jejich naratologickému potenciálu, exkurz do pojmosloví naratologie a v budoucnu i ochutnávku samotného programu.

Proč se učit příběhem

Požádali jsme dvě z tvůrkyň vzdělávacího programu (učitelku a knihovnici), aby se zamyslely nad přínosem projektu pro své žáky i pro sebe – zde v rovině nejen striktně profesní.

A JAKÝ JE VÁŠ PŘÍBĚH?

Šárka Brzková, učitelka

Jako malí rychle pochopíme, že věci v našem světě mají příčinu a následek, a zjistíme, že to neplatí jen pro věci, ale také pro lidi, zvířata a jejich interakce. A hle! Už jsme u naratologických pojmů *události* (co se stalo) a *postavy* (lidé). To vše se odvíjí v *čase* a na určitém *místě* (v určitém *prostoru*). Každý z nás coby jednající postava tedy spoluvytváří svůj vlastní příběh. Jenže to není to nejzajímavější. Pozoruhodná je hlavně odpověď na otázku, kdo ten náš příběh odvypráví. Kdo je (bude) vypravěčem? Jsme to my sami? Nebo někdo jiný? Možná si vzpomenete na povídání s někým blízkým, který vám během pár vět převypráví něčí příběh. Něco jako: *Skončila jako mrzutá stařena, ale já to chápu. Vyrostla ve vážené rodině v krásném bohatém městě, v dětství jí nic nechybělo a pak to přišlo. Totáč. Smůla na chlapy. Rodina přišla skoro o všechno. Město zpusťlo. A co zbylo? Vzpomínky na idylický život v minulosti. Ale jak to vlastně bylo? Co bylo příčinou mrzutosti? A byla daná osoba (postava) vůbec mrzutá stařena? Naše vnímání je ovlivněno tím, co a jak nám řekl vypravěč. Tím se dostávám k tomu, proč je uvědomování si příběhu a jeho vypravěče nesmírně důležité pro každého člověka. Každý z nás je totiž čtenářem života kolem sebe, i když právě v ruce nedrží knihu. Fascinujícím vypravěčem dnešní doby jsou masmédiá a reklama. Kolik z nás si uvědomuje, že média píšou příběhy? Že jsou vypravěčem? Kolik z nás se při čtení článku táže sebe sama: *O čem se tu ale nepíše? O čem se píše na začátku a o čem na konci? Které osoby v textu promlouvají a které mlčí?**

V projektu *Učíme se příběhem* pracujeme na tom, aby žáci získali nástroje k popisu nejen svých knih, ale také svého života. Těmito nástroji jsou pojmy z naratologie, s nimiž se žáci v rámci projektových lekcí učí zacházet. Jedna věc je totiž život a knihy žít/prožívat, druhá je schopnost kritického nadhledu a vytvoření interpretace. A právě k naplnění tohoto cíle projekt směřuje. Někdo by mohl namítnout, že takovým nástrojovým „pitváním“ příběhu a jeho vypravěče děti na základní škole od čtení odradíme, nebo je minimálně ke čtení nemotivujeme, avšak já si myslím pravý opak; že je zkoumáním fascinujícího světa vyprávění a konstrukce fikčních světů motivujeme. Proč si to myslím? Seznámení s naratologií totiž oslovilo i mě, jako čtenářku i coby učitelku. Jako čtenářka si nyní čtení příběhů ještě víc užívám, jako učitelka pak cítím příležitost poskytnout žákům nové praktické vědění. Navíc je projekt přínosný také tím, že propojuje instituci školy se světem veřejných knihoven, a tím svou praktičnost ještě podtrhuje. Já osobně pak ze setkávání s knihovnicemi čerpám aktuality knižního trhu a školstvím nezatížené postřehy.

Petra Kobelová, knihovnice

V čase, kdy jsem se zamýšlela nad připravovaným článkem o smyslu zabývání se literární teorií, jsem měla možnost pročíst si mimo jiné i aktuální výtisk kulturního čtrnáctideníku A2, jehož hlavním tématem byla výuka literární výchovy na středních školách a literární kánon doporučený středoškolákům. A tak přestože projekt Nové školy cílí na děti základní školou povinné, zmíněnou problematiku vnímám jako pro oba stupně školství univerzální a toto vydání tak podnítilo spoustu zajímavých úvah a reflexí stavu výuky literární výchovy relevantních i pro nosné téma tohoto článku. Jiří Koten (vysokoškolský pedagog a mimochodem i vášnivý naratolog a někdejší vedoucí mé diplomové práce) se například pozastavuje nad smyslem toho, co nazývá „podpurné balíčky“ do škol, které mívají ambice být samospasitelné, a relativizuje jejich efektivitu mimo jiné i v souvislosti s různou úrovní škol v rámci jednotlivých regionů. Konkrétně uvádí, že: „Z diskusí s učiteli víme, že jednotlivé školy představují diametrálně odlišné světy. Svět pražského gymnázia a svět střední odborné školy na maloměstě se často liší jako životní úroveň v Ženevě a v Harare. Přesto máme obavy, že podpurné balíčky chystáme spíše pro Ženevu. Palčivé problémy v Harare sotva vyřeší integrace nejnovějších oborových trendů, i kdyby je zaštiťovala sebevětší autorita.“¹⁷

Jeho obavy jsou jistě na místě a mě tato výtky donutila k poctivé sebereflexi a reflexi připravovaného projektu. Mají vůbec projekty, které roubují nové přístupy a myšlenky na stávající poměry výuky nějaký smysl a životnost? Neztroskotají právě na rozdílné úrovni škol?

Mnozí studenti i pedagogové v A2 rovněž polemizují nad přístupem k výuce literatury. Současný koncept výuky literatury na školách dle jejich většinového názoru spočívá v tzv. kopírování lineárního vývoje literatury „od počátků k dnešku“. Jako daleko účelnější a efektivnější ovšem vidí změnu koncepce koncentrující se na vybrané problémy (společenské a sociální), které budou názorně demonstrovány na vybraných kvalitních textech.

Věřím, že právě touto cestou se vydala i Nová škola se svým projektem Učíme se příběhem. Pracujeme zde s konkrétními pečlivě vybranými díly, přičemž v centru našeho zájmu je naratologie a s její pomocí se v lekcích snažíme žákům odhalit taje a zákonitosti fungování literárních děl, nicméně klademe důraz na citlivý a přiměřený výběr jak náročnosti probírané literární teorie, tak použité terminologie pro konkrétní ročníky.

Při interpretaci díla je základní terminologie a literární teorie bezesporu nezbytná. Pomáhá nám lépe se orientovat v literárním textu i ve vztahu k jiným literárním dílům,

¹⁷ KOTEN, Jiří a Michaela KOTENOVÁ. Nejpřednější z májovců: Lesk a bída současného literárního vzdělávání. A2: kulturní čtrnáctideník. Praha: Společnost Kulturní týdeník A2, 2020, XVI(15), 7. ISSN 1801-4542.



facilituje ujasnění si, co mají společného, čím jsou si podobné. Chce se téměř říci, že dovednost text interpretovat je pro kvalitní a úspěšný život téměř esenciální, pokud budeme interpretaci a diskusi nad dílem chápat jako trénink dovednosti argumentovat, dávat si věci do souvislostí a obhájit si svůj názor. Interpretace učí, jak přemýšlet a jak formulovat myšlenky. Jak obstát v diskusi. Jak rozlišovat manipulaci, potažmo jak nakládat s informacemi.

Naratologie pracující s příběhem pak funguje jako ideální platforma a půda pro úspěšné zakořenění motivace žáků k zájmu o text. Projekt předkládá pečlivě vybrané kvalitní knihy především z moderní české i světové literatury. Ty pak mají potenciál být dětem blízké svou aktuálností. Proč právě naratologie? Proč příběh? Ze své knihovnické praxe vím, že ani největší čtenářský ignorant neodmítne, když mu chcete předčítat, potažmo vyprávět příběh. Příběhy jsou lidem i dětem vlastní a, přestože si to mnohdy neuvědomujeme, promítají se do mnoha oblastí našeho každodenního života. Klíčový je výběr textu vhodný pro věkovou kategorii a atraktivita zpracovávaného tématu. Není sice možné se vždy zavděčit všem, ale v dnešní době se dají nalézt texty a knihy, které mají potenciál zaujmout většinové dětské publikum.

Dle mého názoru slouží literární teorie, jakkoli může být studenty kvůli své komplexnosti zatracována, k lepší orientaci v topografii literárního díla a může pomoci objevit místa a zákoutí knihy, která se mezi řádky ztratila. Pomáhá utřídit si myšlenky a najít společné jmenovatele při interpretaci obecně. A to je společné jak žákům, tak i dospělým čtenářům. Přestože pracuji jako knihovnice, jsem také vystudovaná učitelka češtiny, a tak jsem literární teorií více než políbená (nabízejí se i expresivnější výrazy). Ani tak však nedokážu tak úplně oddělit svou někdejší studentskou zkušenost s literární teorií od té, která se mi naskytla nyní. Nicméně mohu s klidným svědomím konstatovat, že její znalost můj zážitek z četby obohatila a prohloubila. Stejně tak to vnímám i z perspektivy své současné profese – prohloubení odbornosti není nikdy na škodu a erudovaný pracovník na jakékoli pozici je přínosem i pro své klienty.

Didaktický potenciál knihy z naratologického hlediska

Irena Poláková, odborná garantka

KLUK ODNIKUD

Marshová, Katherine: *Kluk odnikud*. Přeložila Johana Petra PONCAROVÁ. Praha: Argo 2019. ISBN 978-80-257-2859-8.

Čtrnáctiletý Ahmed se pokoušel spolu se svým otcem uprchnout ze Sýrie, kde zuří válka. Otec zřejmě při riskantní plavbě zahyne. Ahmed se záhy ocitne sám v Bruselu. Ukryje se ve sklepě vily, kde žije podobně osamělý Max – Američan, jehož otec získal v Bruselu práci, a Max spolu se sestrou a matkou odjeli s ním. I Max žijící v blahobytu byl vytržen ze svého domova, od svých přátel...



Další události jsou celkem předvídatelné: Najde Max Ahmeda ve svém domě? Bude se mu snažit pomoci? Zaslouží si Ahmed pomoci?

Protože se od samého počátku kniha nese v poučném didaktizujícím duchu, odpověď si tak snadno můžete odvodit sami či si události přečíst. V žádném případě tím ale nechci říct, že byste knihu číst neměli. Dvanáctiletý syn ji přečetl během dvou večerů a vzbudila v něm řadu otázek.

To, co si o knize myslím, jsem si musela zformulovat dřív, než jsem se začala zabývat jejím naratologickým potenciálem. Chtěla jsem se tak nejprve vyrovnat s místy, která považuji za slabinu, a dále se pak věnovat jejímu možnému využití ve výuce.

Téma, které na příběhu Maxe a Ahmeda ukazuje, je více než aktuální – je aktuálním v tom nejužším slova smyslu. Obyvatelé jižní i západní Evropy se denně setkávají s imigranty a musí se rozhodnout, jaké stanovisko k nim osobně zaujmou. Je zřejmé, že autorka chtěla mladým Evropanům ukázat, že ne každý muslim je terorista, naopak, že většina muslimů teroristy není – skrze Ahmeda dává nahlédnout do prožívání muslimského chlapce, které je blízké prožívání jeho vrstevníka, a odlišné právě v tom, za co si Ahmed zaslouží úctu a obdiv.

V knize jsou využity postupy dětského dobrodružného románu, kdy jsou v jejím fikčním světě některé zásadní překážky reálného světa snadno překonatelné (např. Ahmed získá falešné doklady jen díky drobnému podvodu na místním úřadu, následně může „ilegálně“ chodit do školy). Je ale dost možné, že to dětský čtenář se ztotožní s jedním z hrdinů a téma ho zaujme natolik, že ho nebude nepravděpodobnost událostí rušit a zaujme ho téma knihy (Thomas Foster ve své knize *Jak číst romány* jako profesor uvádí, že pokud chce autor ukázat problematiku boje indického lidu za nezávislost,

musí si k tomu vybrat konkrétního člověka či skupinu lidí, na níž ji ukáže, a právě toto na příkladu Ahmeda a Maxe Katherine Marshová dělá).

Protože téma (ve smyslu myšlenkového obsahu díla) je zde zřejmé a snadno identifikovatelné (viz výše), jsou v textu předjímány nejrůznější námitky, které by čtenář-nemuslim mohl mít vůči uprchlíkům a případné humanitární pomoci. S možnou čtenářskou polemikou se autorka vypořádává prostřednictvím zachycení myšlenek Ahmeda, jeho vnitřním dialogem jako reakcí na stereotypizující názory na imigranty a skrze popis Maxových zkušeností s odpůrci uprchlíků i integrovanými muslimy. Zároveň jsou v knize zmíněny i skutečné události (teroristický útok v belgickém metru v roce 2016), od nichž se lidé jako Ahmed distancují a jejichž zločinnost si plně uvědomují. Téma je konstruováno převážně skrze charakteristiku hlavních postav, s nimiž se má čtenář identifikovat či s nimi soucítit, a charakteristiku postav, které jsou nositeli nesympatických vlastností a zároveň zastávají zjednodušené předsudečné názory.

Právě naratologickou kategorii postavy považuji za velmi nosnou.

V knize jsou blíže představeny pouze dvě postavy: Ahmed a Max. Vyprávění je sice heterodiegetické, ale v jednotlivých kapitolách se střídá zaměření na Ahmeda a Maxe. Fokalizované bývají jen hlavní postavy („Ahmed Nasser si k sobě tiskl záchrannou vestu. Pro čtrnáctiletého kluka byla příliš malá, vždyť Ahmed už skoro dorostl tátu.“, s. 9, „To bylo nejspíš kvůli té příhodě s kolem. Když ten šílený osmák ukradl jeho kamarádovi Kevinovi kolo. O nic by nešlo, kdyby ovšem šílený osmák neztratil kontrolu nad kolem zrovna ve chvíli, kdy ho Max dostihl, a nezlomil si ruku.“, s. 17).

Ahmed je vylíčen jako čestný a statečný chlapec, který touží po míru a rodinném životě – a to téměř vždy nepřímou (například sice krade jídlo, ale píše si, co vzal, aby to mohl jednou v budoucnu vrátit). Čtenář nahlíží do jeho myšlenek, z nichž se dovídá o jeho touze žít v Evropě a ochotě přizpůsobit se místnímu způsobu života. Skrze řadu analepsí se čtenář dovídá, jaký život Ahmed opustil. Vztah Ahmeda k rodině je popsán právě skrze vzpomínky na sestry a matku a otce a skrze několik událostí (například něžně se stará o dívku, která je přibližně ve věku jeho zemřelé sestry, pečuje o orchideje tak, jak ho naučil dědeček). Vzhled chlapců je představen tehdy, když je popsáno, jak je vidí někdo jiný – např. Max poprvé vidí Ahmeda („Byl svalnatý, měl husté tmavé obočí a pod nosem náznak kníru... Max si uvědomil, že to není dospělý muž, ale kluk jako on. Měl mírné, vystrašené oči a hladké tváře. To, co Max pokládal za knír, bylo lehoučké chmýří nad horním rtem.“, s. 75).

Podobnými prostředky je představen Max. Přibývají zde i dialogy, které vede s rodiči a se sestrou, z nichž je patrné, jak těžce zvládá život v Belgii, a události ve škole, kde je najednou Max v nezvykle nové roli – v roli outsidera. Jeho velmi dobře zajištěný život je dáván do kontrastu s životem Ahmeda, kterému nechybí jen vnější věci, ale hlavně jeho bližní („Max vzhlédl od snídaně. Jeho zásoby cereálií značky Cheerios – asi tucet krabic, které připluly přes moře společně s nábytkem – vydržely šest týdnů a teď mu rozzlobené hlasy rodičů kazily potěšení z poslední misky.“, s. 58).

Ostatní postavy jsou charakterizovány jen velmi povrchně, některé zastupují určité typy. Například madame Pauline, jejíž charakteristika v 6. kapitole by mohla být hezkou ukázkou nepřímé charakteristiky postavy, která v textu nehraje kladnou roli a čtenář s ní nemá sympatizovat. V našem případě je nositelkou protiimigračních názorů a zároveň postavou neempatickou a zkostnatělou („Effacerou,“ pronesla madame Pauline a podala mu zmizík jako sestra čekající se skalpelem u operačního stolu...“, s. 41, „Copak jsi neviděl zprávy? Zaplavují Evropu. Je to horší než Afričani...“, s. 44).

Fikční svět vyprávěním teprve nastává, vyprávění je chronologické, s častými analepsemi, jejich funkce je nejčastěji charakterizační či jsou skrze ně vysvětleny příčiny nastalých událostí, například na straně 10, kdy je analepsí objasněno, proč se Ahmed se svým otcem ocitá na člunu vprostřed moře. („Ahmed pomyslel na matku, sestry, dědečka – byla jejich smrt horší než to, co je čeká? Táta ho ujišťoval, že zemřeli bezbolestně...“, s. 10)

Prostor je většinou podán perspektivně, nastává tak, jak ho vnímá jedna z hlavních postav, tj. jako cesta. Podrobněji je popsán prostor domu, v němž Max a Ahmed (ten tajně) žijí, a jehož znalost je pro Ahmeda otázkou přežití. Výrazně nedourčeně je popsán např. prostor utečeneckého tábora, kde nastává jen prostřednictvím strohého popisu, který má představu utečeneckého tábora evokovat, aniž by to v textu bylo přímo zmíněno. („Dřevěné bedny sloužící jako židle a stoly, prádlo sušící se na šnůrách napnutých mezi stromy, stan první pomoci s obrovským červeným křížem i haldy darovaného oblečení znepokojivě kontrastovaly s vysokými budovami ze zrcadlového skla, které obklopovaly park...“, s. 23)

Navzdory určitým výhradám, které z mé úvahy nad textem snad můžete tušit, se domnívám, že kniha je zajímavým příspěvkem k porozumění současné situace a přirozeně otevře velmi podstatnou debatu. Jakkoliv je zřejmé, že tématu knihy (imigranti, kteří z valné většiny nejsou teroristy, se ocitli v život ohrožující situaci a jsou lidmi, kterým jako jiní lidé můžeme pomoci) je podřízen i narativ, může být kniha vhodným nástrojem k naratologickému rozboru. A právě např. skrze kategorii postavy si můžeme ukázat, jak literární prostředky ovlivňují názor čtenáře na postavu a jak je skrze postavy konstruováno téma knihy.

A to, že problematika čeká na sofistikovanější příběh, díky němuž by bylo možné pokračovat v diskuzi, je vlastně pozitivní.

SLOVNÍČEK POUŽITÝCH POJMŮ Z NARATOLOGIE

Narativ – je vyprávěný příběh. Tvoří ho dvě základní složky – **příběh**, který je tím, **co** narativ vypráví (sled propojených událostí), a **diskurz**, jak nazýváme způsob podání příběhu, tedy **jak** narativ vypráví.

Analepse – je pojem z naratologické kategorie **čas** (v problematice **posloupnosti**), jde o vyšinutí z chronologicky vyprávěných událostí směrem zpět, jakýsi skok do minulosti příběhu.

Fokalizace – je způsob vyprávění, kdy v er-formové promluvě vypravěče zachytíme obsah osobního vyjádření některé z postav. Ve focalizaci současně někdo jiný mluví (vypravěč) a někdo jiný vnímá, myslí, cítí...

Heterodiegetický vypravěč – je vypravěč, který se příběhu neúčastní, není tedy jeho postavou.

Pro stručný (ale vcelku dostatečný) vhled do naratologie doporučujeme knihu *Naratologie: strukturální analýza vyprávění* (KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2), kterou jsme představovali již v První straně č. 5.





Zkoumavé čtení

Čtení ve školních předmětech

Nový projekt stejného názvu vznikl v rámci výzvy k inovacím ve vzdělávání. Naším cílem je podpořit a často i přímo zavést čtení napříč školními předměty. Více se o projektu dočtete v článku Ireny Polákové *Stravitelné (a stravující) čtení*. Obsah projektové rubriky bude zaměřen na zkušenosti a inspirace ze čtení nebeletristických textů v rámci výuky různých oborů, a tím i různých typů textů, a dále na snahu systematizovat čtení beletristických textů v rámci literární výchovy formou dílny čtení. Věříme, že v této rubrice najde v budoucnu inspiraci do svého předmětu každý učitel druhého stupně, a to i v podobě konkrétních lekcí. Ani zde nebude chybět prostor pro spolupráci s knihovnou, která do systematizovaného rozvoje čtenářství ve školách jednoznačně patří.

Stravitelné (a stravující) čtení

Několik slov o projektu

Irena Poláková, odborná garantka

„...abychom čtení mohli porozumět, musíme samo čtení poznat prostřednictvím metafor. Tak jako spisovatel mluví o tom, že upeče příběh, že text je slabým odvarem, že některé myšlenky jsou nedovařené..., tak my čtenáři mluvíme o tom, že si knihu vychutnáme, že je kniha výživná, že knihu zhltneme na posezení, že je nám z textu na zvracení, že převalujeme básníková slova na jazyce, že si užíváme hostiny poezie...“¹⁸

(Alberti Manguel, Dějiny čtení)

Jedině text, kterému na nějaké úrovni rozumíme, nám může být ku prospěchu. Celé knihovny generacemi prověřených klasiků i řady výpravných učebnic a odborných publikací mohou zůstat jen nevyužitelnou výplní dřevěných polic, pokud jejich obsah čtenář nedovede „strávit“. Krásný, užitečný, zajímavý text je jistě sám o sobě žádoucí, ale o jeho užitku nakonec rozhodne ten, kdo ho čte.

V První straně číslo 6 vyšel úvodní text Terezy Nakládalové, v němž představuje dva přístupy čtenáře k textu tak, jak je definuje Marie-Laure Ryanová – imerzi a interaktivitu.

Při imerzním čtení se čtenář ponoří do hlubin fikčního světa, a to v něm vyvolá nějakou emoční reakci. Při čtení interaktivním nalézá čtenář prožitky z poznání principů výstavby textu, jeho kritického zhodnocení, interpretace...

Velmi pravděpodobně největší přínos z četby krásné literatury má takový čtenář, který si dovolí identifikaci s fikčním světem knihy a zároveň je o obsahu schopen kriticky přemýšlet v pokud možno nejširším slova smyslu.

Petr A. Bílek zmiňuje v knize *Naratologie – strukturální analýza vyprávění*¹⁹ pět zdrojů různých prožitků čtenáře, jak je definuje kognitivně zaměřená literární teorie.

První druh čtenářského prožitku pramení z orientace čtenáře ve fikčním světě, druhý druh prožitku je možné nazvat „tělesný“ – narativ nějakým způsobem působí na pocity čtenáře, vzbudí v něm radost, strach, znechucení... Třetí typ prožitku vychází z možné identifikace čtenáře s postavami a z případného soucítění s nimi. Čtvrtý typ má svůj zdroj v dovednosti čtenáře nalézt narativní strukturu textu a konečně poslední

¹⁸ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Vyd. 2. Přeložila Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Brno: Host, 2012. s. 222, ISBN 978-80-7294-714-0.

¹⁹ KUBÍČEK, Tomáš, Jiří HRABAL a Petr A. BÍLEK. *Naratologie: strukturální analýza vyprávění*. V Praze: Dauphin, 2013. ISBN 978-80-7272-592-2.



druh prožitku přijde v okamžiku, kdy čtenář svůj zážitek reflektuje, hodnotí, sdílí s ostatními...

Výše uvedené konstrukty nám mohou pomoci zasadit nový čtenářský projekt Zkoumavé čtení do kontextu ostatních čtenářských projektů Nové školy.

Doposud jsme se věnovali čtení krásné literatury a vědomě jsme se snažili zpřístupnit dětem ono široké spektrum možných čtenářských prožitků, které čtení, a zvláště poučené čtení nabízí. Ve čtenářských klubech jsme začali tzv. třemi pilíři a důraz kladli na vytvoření prostředí k četbě (vyhrazeného času a přístupu ke knihám), snažili jsme se otevřít vstup čtenářů do „tolika možných světů“ (usilovali jsme v prvé řadě o imerzi v pojetí M. L. Ryanové či o první tři typy výše uvedených čtenářských zážitků).

Neopomíjeli jsme interaktivní přístup – pravidelně jsme zařazovali sdílení názorů na knihu a minilekce a s nimi spjaté úkoly při dílně čtení.

V právě probíhajícímu projektu Učíme se příběhem usiluje stále o výše uvedené a zároveň výrazně přidáváme cílenou řadu příležitostí k osvojení si struktury narativu a k porozumění funkce jednotlivých naratologických kategorií, a to (in spe) při zachování radosti z prodírání se fikčním světem.

Jakkoliv se domníváme, že svět narativní literatury a poezie je světem krásným, a dokonce chvílemi podléháme přesvědčení, že příběh v sobě může nést veškeré hodnoty a principy života a poezie v sobě ukrývá nekonečné možnosti utěšovat, rozhodli jsme se věnovat i čtení věcné literatury a pomoci žákům „strávit“ i další druhy textů. Naše úvahy se zformulovaly do návrhu projektu „Zkoumavé čtení“.

Zkoumavé čtení si klade za cíl jednak podpořit všechny výše uvedené prožitky ze čtení beletrie, k jejichž podpoře jsme jisté zkušenosti již získali, jednak vplout do u nás méně probádaných vod „akademického čtení“.

V dvouletém projektu chceme navázat na zahraniční zkušenosti a na příklady dobré praxe programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a organizace Pomáháme školám k úspěchu.

Jak bude v praxi Zkoumavé čtení vypadat? Na každé z devíti zapojených škol vznikl minitým pedagogů, kteří jednou týdně zařadí ve svém předmětu čtenářskou aktivitu. V případě učitelů českého jazyka to bude dílna čtení realizovaná nejméně v jedné třídě každého ročníku, jejichž cíle si budou pedagogové volit spolu s žáky v návaznosti na svá ŠVP.

Učitelé ostatních předmětů jsou v projektu obvykle zapojeni s jednou třídou. A to napříč obory humanitními i přírodovědnými. V konkrétním ročníku a jednom předmětu pedagog každý týden zařadí práci s textem, přičemž naše cíle vycházejí z učebnice *Boost your Progress in Reading and Writing*,²⁰ s jejíž pomocí se nám doufejme podaří dovést děti k osvojení si čtenářských strategií, k určení účelu textu a k definování prostředků, jimiž text dosahuje žádoucího účinku, k porozumění struktuře textu a jeho organizaci do odstavců. Dále se chceme zaměřit i na nácvik využívání citací pro podpoření vlastních argumentů i na odhalování různých vrstev významu, včetně odlišení názoru autora od v textu uvedených faktů. Dotknout bychom se měli i psaní vlastních nebeletristických textů.

Kruh se uzavře a nesčetněkrát obkreslí – číst se učíme čtením, a to jak imerzním, tak interaktivním. Čtenářský prožitek pramení z působení textu na emoce i rozum. Text se v rukou čtenáře stává něčím novým: „...text a čtenář se do sebe neviditelně a nevědomě proplétají, tvoříce nové roviny významů, takže pokaždé, když donutíme text něco vydat tím, že jej pozřeme, současně s ním se rodí něco, čeho jsme se dosud nedotkli... proto – jak věřil Whitman, když stále znovu a znovu přepisoval a redigoval své básně – žádné čtení nemůže být nikdy konečné.“²¹

To píše v naději, že i prostor nabízený Školními čtenářskými kluby, Učíme se příběhem a Zkoumavým čtením umožní dětským i dospělým čtenářům texty trávit s větším užitekem a zároveň se nechat i možnými světy knih stravovat.

²⁰ WRITE, David a Sarah FORREST. *Core English: Boost your Progress in Reading and Writing*. Hodder Education, 2014. ISBN 9781471829345.

²¹ MANGUEL, Alberto. *Dějiny čtení*. Vyd. 2. Přeložil Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Brno: Host, 2012. s. 223, ISBN 978-80-7294-714-0.

Chci děti naučit, aby si dokázaly s porozuměním textu poradit, ne aby byly závislé na výkladu někoho jiného

Rozhovor redakce s Bohunkou Jochovou, expertní konzultantkou projektu

Mohla by ses prosím krátce profesně i osobně představit?

Jmenuji se Bohuslava Jochová. Žiji v krásném Českém Krumlově. Vážím si toho. Miluji pobyt v přírodě, na chalupě, nabírám tam energii. Ve volném čase se věnuji zahradě, čtení. Nabírám tu inspiraci. Těší mě čas strávený s dobrými, pozitivně naladěnými lidmi. I tehdy nabírám energii. Miluji dovolené se svými vnoučaty spojené s poznáváním pozoruhodných míst České republiky.



Vystudovala jsem učitelství přírodopisu a chemie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Pracovala jsem jako učitelka přírodopisu a chemie na základních školách na Českokrumlovsku. Působila jsem také jako výchovná poradkyně a zástupkyně ředitelky školy, mentorka v oblasti vedení žáků ke kritické gramotnosti. Jsem certifikovanou učitelkou a lektorkou RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking / Čtením a psáním ke kritickému myšlení).

Pracovala jsem jako koordinátorka Školních čtenářských klubů na 2. stupni pro Novou školu, o. p. s. V projektu Pomáháme školám k úspěchu (nadace manželů Kellnerových) pracuji ve čtenářském týmu. Věnuji se především oborovému čtenářství a projektu Čtenářských škol. Stále mě baví společná práce s dětmi i učiteli.

Věnuješ se čtení v oborech již delší čas. Co tě k tomu vedlo a jaká byla tvá cesta?

Myslíš, proč se učitelka chemie a biologie věnuje čtenářství? Tak nějak mě k tomu přivedlo mé celoživotní pátrání, jak děti učit, aby je to bavilo, abych je učila myslet v oboru, a nejen reprodukovat informace.

Po studiu jsem vlastně víceméně přednášela, což mi moc nevyhovovalo. Na začátku hodiny vyzkoušet někoho před tabulí, pak odříkat žákům nové učivo, pěkně podle metodické příručky. A ještě zápis na tabuli a všichni si ho pečlivě opišou z tabule do sešitu. A další hodinu vyzkouším, jak se to podle toho zápisu naučili odříkat, a já zase odříkám to nové učivo a udělám zápis na tabuli... a vlastně jsem nepřemýšlela já ani žáci.

Hledala jsem jiné cesty, jak pracovat se třídou, až se mi do cesty dostal program Čtením a psáním ke kritickému myšlení. Aha: nauč děti číst a psát, a ony se třeba

jednou naučí kriticky myslet a nebudou papouškovat, co jim kdo řekne nebo napíše na tabuli – skvělé! A tak jsem se do toho pustila cíleně. V každé hodině alespoň kousek textu děti nějakým způsobem prozkoumávaly. Pomocí metod, které program nabízel: čtení s otázkami, insert, párové čtení, podvojný deník... Začala jsem pozorovat, jak moji žáci při takové práci, kdy sami čtou a rozmlouvají o textu – byť odborném –, lépe textu porozumí. Vědí potom, co říkají, a lépe si zapamatovávají. Učí se formulovat svoje vlastní myšlenky s oporou v textu. To je dovednost, kterou budou potřebovat při svém dalším studiu. A nebudou-li studovat? Odnesou si to, že nad každým textem, sdělením je užitečné přemýšlet, zda a jaká nabízí fakta nebo jen pouhé spekulace. Jakou ta fakta mají vypovídací hodnotu.

Jaký hlavní přínos pro děti vidíš v zařazování práce s texty do jiných předmětů?

Dnes jsem naprosto přesvědčená, že čtení patří do všech oborů. Je užitečné pro celou výuku. Pokud dětem umožním ve svých předmětech číst a promlouvat se spolužáky o přečteném, daleko snadněji si osvojí odborné pojmy, jejich význam. Dostávají je v souvislostech – vidí je napsané, slyší je, říkají je spolužákům a používají je v reflexi zpravidla i písemně. Vědomě s odborným termínem pracují. To je velmi užitečné pro trvalé porozumění a zapamatování, pro celkovou vzdělanost.

Některé čtenářské dovednosti mohou učitelé naučit právě v oborech. Zejména v oblasti porozumění textu: nalezení důležitých myšlenek a shrnutí, porovnávání informací (v lineárních i nelineárních textech), vyhledávání faktů a názorů. Poznávat různé rysy textů, vizuální prvky i další.

Velký přínos také vidím v tom, že dětem nabízím i jiné možnosti ke čtení: časopisy, knihy, internet a jak se v nich vyznat. Jak odlišit bulvár a manipulaci od kvalitního tisku.

Dává mi to smysl: chci je naučit, aby si dokázali s porozuměním textu poradit, ne aby byli závislí na výkladu někoho jiného.

Je zřejmé, že vybrat a vůbec najít vhodný text není jednoduché. Jak ty sama to děláš a máš pro ostatní v tomto směru nějakou radu?

Myslím, že je to hodně o vlastních zájmech a přesvědčení, že učebnice nemohou být tím jediným zdrojem pro vzdělávání. Zpravidla nabízím informativní texty, méně už texty vybízející k přemýšlení. Víím, že článek, který vyberu, potřebuje ještě hodně mojí práce a přemýšlení, jak ho předložit dětem, aby to bylo pro ně přínosné a bavilo je to. Proto mi také přijde velmi užitečné komunikovat s ostatními učiteli, ukazovat si, co, jak a proč jsem s dětmi četla, a sbírat texty a podněty od jiných kolegů.

Učitelé často volají po různých databázích textů. Jistě mohou být podpůrné. Pro mne to moc cesta není. Často na mne text prostě zavolá, protože mám v hlavě konkrétní žáky, aktuální téma a v neposlední řadě i konkrétní čtenářskou dovednost, kterou si moji žáci potřebují trénovat.

Hodně jsem přemýšlela o textech, které žákům mohu přinést v chemii. Do jaké míry se pustit učebnice. V chemii je tolik odborných pojmů. Je nutné, aby je všechny a všichni žáci základní školy zvládli? Někteří se v tom přímo utápí. Zapátrala jsem tedy po populárně naučných textech, knihách. A našla jsem. A vyzkoušela.

Mám ráda třeba knihu Johna Brownea: Sedm prvků, které změnily svět. Při suplované hodině, smíšené z žáků osmé a deváté třídy, jsem nakopírovala deset textů různé délky a odborné náročnosti, ze kterých si žáci mohli vybrat. Vybral si každý. Opravdu podle své zdatnosti a zájmu. Proběhlo dvacet minut soustředěného čtení. Velmi příjemný pohled do třídy. Následovala diskuze o přečteném. Zapojovali se všichni žáci. Měla jsem velkou radost, že padaly také otázky, které v nich četba vyvolala. Na základě této zkušenosti jsem využila a jistě ještě využiji texty této knihy ve výuce chemie cíleněji.

Při výuce biologie je snadnější najít vhodné knihy a texty s příběhem. Děti je rády čtou.

Všimla jsem si, že pokud dětem přinesu i poměrně rozsáhlý text, napsaný zajímavou, populárně naučnou formou, více žáky zaujme, vtáhne do čtení, a přečtou více. Takový text jim nabízí propojení s jinými obory, zasadí např. chemickou problematiku do historických souvislostí a do života. Populárně naučný text nabízí tolik možností na přemýšlení, hledání faktů a názorů! Což je úžasné a pro základní školu důležité: neotrávit přílišnou odborností a pouhým shromažďováním a memorováním faktů.

Naučila jsem se přinášet texty s rozdílnou úrovní odbornosti a nechat žáky vybrat, aby podle svých schopností i zájmu text zvládli přečíst a pracovat s ním. Každý si čte svým tempem, zažívá radost ze čtení. Nebrzdím žáky nadané – ti spolu hovoří o odbornějším textu. Žáci, které odbornost tolik nezajímá, společně hovoří o textu méně odborném, případně nahlížejícím na téma z jiného pohledu. Rozdílnost textů u jednoho tématu může přispívat k individualizaci výuky, a tak i k vytváření příznivého klimatu pro učení ve třídě. Jako text pro práci používám i etikety z minerálních vod či z kosmetických přípravků, které žáci používají.

Takže rada? Zajímejte se o populárně naučné knihy a časopisy ze svého oboru i o běžně používané věci v životě a povídejte si o nich se svými kolegy a žáky.

Co bys doporučila těm, kteří s prací s texty ve svých hodinách chtějí začít?

Prostě začít a přijmout, že chybami se člověk učí. Na to stačí jeden text, který mě zaujal. Začínat kratším textem, vybrat třeba část, která se pro práci hodí. Číst se dá i obrázek, graf, mapa, tabulka...

Popřemýšlet si, co by na textu mohlo bavit moje žáky, jak by pomohl prohloubit jejich porozumění oboru, kterému učím. Jak ho budu s nimi číst, jaká zadání k němu děti dostanou. Jak se z jejich prací dozvím, že byl pro ně přínosem.

A také věřit tomu, že čtení a přemýšlení není ztracený čas na cestě ke vzdělanosti.

Hra začíná

*Anna Hořová,
učitelka a (školní) knihovnice v Lauderových školách*

„Kniha je nepřítel. Nejlepší je se před ní někam schovat. Nemluvit o ní. Nevšímat si jí. A když budeme dostatečně šikovní, s knihou se už třeba nikdy v životě nepotkáme.“

Výše uvedená věta není začátek hororové povídky, ani knihy 451 stupňů Fahrenheita od Raye Bradburyho. Domnívám se, že ji lze nalézt v hlavách některých dětí. A to je vlastně důvodem, proč se chci zapojit do projektu „Zkoumavé čtení“.

Knihovníci i učitelé se radují z každého dětského čtenáře. Často však není prostor ani příležitost zaměřit se na dětského nečtenáře, který vnímá knihu v lepším případě neutrálně, v tom horším negativně. Možná doma knihy nemají a vlastně ani v jejich okolí nikdo knihy nečte. Tak proč by se o to vůbec měly pokoušet?

Zkoumavé čtení vnímám jako projekt, ve kterém bude dětem umožněno svého „nepřítele“ poznat. Seznámit se s ním opravdu důkladně, a to v době vyhrazené pro povinnou školní docházku. Nelze se tedy schovat, ani si knihy nevšímat. Je velká šance, že strach z neznámého a neprozkoumaného ustoupí a bude nahrazen zvědavostí a radostí z objeveného. Zároveň umožní již zvědavým a nadšeným čtenářům prohloubit svůj zájem o odborné i beletristické texty. Ukáže, že text může sloužit jako nikdy nekončící zdroj inspirace.

Jaký cíl máme my, vyučující? I my budeme zkoumat. Budeme zkoumat texty jako dobré přátele, ale zároveň budeme zkoumat sami sebe. Budeme sledovat, jak se nám daří lásku k textu předávat. Sledovat, kde děláme chyby a učit se z nich. V několika školních týmech se pokusíme uchopit problematiku zkoumavého čtení. Své zážitky budeme mezi sebou diskutovat a zaznamenávat. Postupy práce s textem aplikovat na různé žáky. Všímat si reakcí čtenářů i nečtenářů. Sepisovat své postřehy. A výsledný text o zkoumavém čtení spolu se všemi úspěchy i neúspěchy nabídneme všem, kteří by rádi zkoumavé čtení ve svých předmětech a školách zavedli. Zatím jsme na začátku. V květnu jsme se virtuálně seznámili a popřemýšleli nad literaturou, která svým obsahem osloví nás i děti. Během dvou školních roků budeme spolu s dětmi otevírat a zkoumat stránky popsané různými typy textů. Budeme jim průvodci při jejich čtení. A za další roky uvidíme, jestli naše snaha přinesla užitek.

Napadá mě, že věta, kterou toto krátké zamyšlení začínalo, by vlastně mohla být prologem do pedagogicko-knihovnického gamebooku s názvem „Zkoumavé čtení“. Prology gamebooků většinou bývají temné. Hrdina (vyučující) však v našem případě ví, že někdy bude muset třeba zkusit jinou cestu nebo odbočku. To k dobrodružné výpravě za něčím skvělým prostě patří. Rovněž po celou dobu cesty nejde sám – setká se i s ostatními hrdiny a společně si vymění různé postřehy z cest. Tedy, připravme se, hra začíná :-). A já se moc těším...



Čtenářské zrcadlo

Učitel, který čte (pojem učitel zde chápeme jako „každý aktér učení“, ne jako název profese), je zároveň čtenář, který ze zkušenosti své čtenářské praxe učí. Čtení a učení ideálně funguje jako zpětnovazebná smyčka, která ale předpokládá i podněty zvenčí. Tato rubrika alespoň lehce naplňuje potřebu, ba nutnost nás dospělých čtenářů patřit do čtenářského společenství. Přináší čtenářské portréty jednotlivců nebo mapuje nějaké téma formou ankety, najdete v ní také doporučení k četbě.

Četba za časů pandemie

Anketa

JARMILA POLOMSKÁ

„To bude spousta času přečíst vše, co jsem dosud nestihla.“ Těmito slovy jsem si plánovala aktivity na dobu, kdy ve školách vypukla vzdálená výuka a v naší zemi začala platit koronavirová omezení. Protože jsem zvyklá k životu přistupovat pozitivně, vyhodnotila jsem jako jeden z kladů nastalé situace, že budu mít spoustu volného času – času na sebe, na své blízké, na své záliby, a tedy i na čtení... To jsem netušila, kolik času strávím u počítače díky vzdálené výuce mých sto dvaceti žáků.

A co jsem četla? Objevem pro mne byla kniha *Šikmý kostel* od Karin Lednické. Na mém nočním stolku se tak jako po celý rok kupily i knihy pro věkovou kategorii, se kterou pracujeme v projektu Učíme se příběhem. Zajímavou sondou do světa klučičích hrdinů pro mne byl trojlístek těchto knih: *1918 aneb Jak jsem dal gól přes celé Československo* od Venduly Borůvkové, *Každý má svou lajnu* od Petry Dvořákové a *Parkourista* od Evy Dolejšové.

HANA HOLUBKOVÁ

Píšu v době, kdy virus zas vystrkuje růžky... Takže si začínám vybavovat, jak mi bylo a jak se mi četlo.

Nejdřív jsem nečetla nic a hlavně koukala na zprávy. Pak jsem četla spousty informací na internetu, hlavně jsem hltala čísla, kolik (pořád víc), kde (skoro všude), kdo (nelze odhadovat, takže každý z nás), jak se virus šíří (těžko říct, všelijak), jaká je smrtnost (u nás zaplaťpámbu nízká), koeficient R (exponenciálu tu nechceme!) a tak. Trochu jsem při tom pozapomněla na kritické myšlení... Naštěstí jsem se včas vzpamatovala.

A pak už byl jen krůček k tomu, ponořit se do knížky jako do peřinek. A já zjistila, že nedokážu číst žádné opravdové, hlubokomyslné a introspektivní příběhy s nejistým koncem, a už vůbec ne dystopie, které jsem do té doby měla tak ráda. Začaly vypadat tak reálně... Takže jsem se vrátila k ověřené fantasy s dobrým koncem. Čili k pohádkám. Začala jsem *Harry Potterem a Princem dvojí krve*. A pokračovala, neptejte se mě proč, proti proudu času a dílů až ke dvojce. Někdy před Velikonocemi jsem už byla dostatečně zkonsolidovaná, abych mohla číst zase něco pro dospělé.

Takové věci totiž čtu, když ležím v posteli s rýmičkou a teplotkou, protože potřebuju vědět, že všechno dobře dopadne. A potřebuju pohádky, jako když jsem byla malá. A potřebuju se začíst do dobrého, spleťitého a skvěle vyprávěného příběhu, který mě pohltí, a já na chvíli zapomenu, že mám dospělácké starosti (a ucpaný nos).

Takže tak. Můj karanténní ponor se odehrával jinde než v četbě. Ale svého čtenářského výběru nelituju. Jsem teď expertka na HP! Jen abych se na podzim nemusela vrhnout třeba na *Letopisy Narnie*...

MARTIN SLAVÍK

Ač jsem si vlastně žádné pandemie (nepočítám-li pandemii obav a zmatku) ani nevšiml, přijatá opatření mi jako čtenáři přišla vhod. A anžto mi domácí úřadování vyšlo na krásné teplé dny, vyděšen zprávami, že milované zahraniční hory už nikdy neuvidím, sáhl jsem po dvou oblíbených horolezeckých knihách a chladil se s Radovanem Kuchařem při popisu dobrodružství z výstupů na jeho *Deset velkých stěn*, a aby mi to nebylo málo, s Heinrichem Harrerem (autorem knihy *Sedm let v Tibetu*) mě do své sítě chytil *Bílý pavouk*, který pamatuje historii pokusů a průstupů v severní stěně Eigeru. Malinko jsem zalitoval, že Poutníka od Terryho Hayese (*Já, Poutník*), při jehož čtení jsem hledal volné chvíle, jichž se mi nedostávalo, jsem si nenechal na tuto dobu, ale kdo by ji čekal...

PETRA KOBELOVÁ

Pokud trpíte vadou komplementárně spojenou, ne tou cimrmanovskou*, ale pokud jste introvert (vada č. 1) na mateřské dovolené (vada č. 2), pandemické domácí vězení byste téměř nezaznamenali, nebýt synova domácího vzdělávání a nutnosti pečení vlastních rohlíků. Mě ale pandemie paradoxně obohatila – o nemálo krásných knih do domácí knihovničky, protože jsem se alibisticky svezla na vlně „zachraň svého nakladatele, kup si knihu“. Nad ránem jsem proto hltala příběhy osamělé panenky (*Pláž v noci*), syrské emigrantky (*Jiné jméno pro domov*) nebo uprchlíka (*Kluk odnikud*), pocítila jsem rozčarování z osudu Charlieho (*Charlie a já*) a tajila dech v Praze naruby (*Prašina 2*).

IRENA POLÁKOVÁ

Zpanikařila jsem, že nebudu mít co číst. To vše téměř zaplavena desítkami knih, které jsem dosud nečetla a různě je štosovala do vratkých věží kolem své postele (abych věděla, že jsem je nečetla). Pak jsem to konečně udělala. Sestavila jsem novou knihovnu a s pocitem klidu se dívala na roztříděné tituly. Teď jsem ale zase nevěděla, po čem sáhnout. Chtělo se mi číst jen poezii, ale ta vzbuzovala nekontrolovatelné představy, a to jsem nechtěla. Přes internet jsem si koupila několik dětských knih. Rozdělila je dětem a sobě nechala formálně velmi zajímavě uspořádaný příběh *Nesvá* od E. Lockhartové. Protagonistka (zdráhám se použít hrdinka) mě moc nepovzbudila. Tak jsem se alespoň radovala z toho, že jsem rozpoznala časovou výstavbu textu. S dcerou jsem přečetla *Příběh Ivce Elsy*, brečela asi hodinu, když jsem ji upozornila,

* „K neduhům stáří, postihujícím hlavně intelektuály, patří podle Cimrmana dvě vady komplementárně spojené. Neschopnost udržet myšlenku a naopak neschopnost myšlenku opustit.“ – Z přednášky Přemysla Hájka v úvodu hry *Švestka*.



že Elsa zemře. Nechápu, proč jsem si myslela, že když to bude vědět od začátku, bude pak méně smutná. Pak. Smutná byla už od začátku.

Postupně mě opouštěl strach z možného rozšíření nemoci a vystřídal ho jiné obavy: blížící se maturita méjí třídy oktávy. Prošla jsem si jejich seznam vybraných knih. To, co jsem četla před lety, jako bych nikdy předtím neviděla. Už jsem se mohla začít do poezie, *Opilý koráb* (nemám na něj náladu), *Romance pro křídlovku* (jsem tak k zbláznění živý), poetická a drsná *Markéta Lazarová* a projev Jaroslava Seiferta na 2. sjezdu Svazu spisovatelů v roce 1956. Vančura jako básník, Vančura jako hrdina. Žena Markéta a ten, kdo příběh vypráví – ví předem, co si budu myslet, předstírá, že mi rozumí, hraje si se mnou (kolik studií o vypravěči v *Markétě Lazarové* musím ještě přečíst, abych mohla postoupit ke kritickému čtení; zatím doufám, že Markétino dítě bude šťastné a vzpurnému Mikuláši Bůh odpustil). Okouznil mě Jáchym Topol. To jsem snad *Kloktat dehet* nikdy předtím nečetla? V hlavě filmové záběry ze sirotčince v Siřemi. *Médea* mě překvapila civilností – Euripides opravdu dal jejímu zločinu lidský rozměr. Došlo i na *Lásku za časů cholery*, z vlhkého horka jsem chvílemi lapala po dechu a kroutila se malicherností a zároveň přirozeností lidského jednání. ... Už je po maturitě. Čtu méně a klidněji.

Děkujeme za čtení našeho časopisu,
jeho další číslo vyjde v čase adventním.