

První strana

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

13



„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 Kateřina Braunová, Šárka Brzková, Hana Holubkovová,
Eva Kloudová, Petra Kobelová, Eva Kseničová, Pavlína Lišovská, Tereza Nakládalová,
Zbyněk Němec, Irena Poláková, Michaela Severová, Ivana Sixtová, Pavla Štěpánová.

Autorkou ilustrací je Darja Čančíková. Autorem fotografií je Ondřej Polák, není-li
uveďeno 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., 2021



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, listopad 2021

Milí členové našeho čtenářského společenství,

ve chvílích, kdy píšu tento úvodník, vyšla tiskem zpráva o ocenění Kláry Šedové předsedou GA ČR za vynikající výzkum. Závěr základního pedagogického výzkumu, který vedla, dokazuje, že žáci, kteří ve škole mluví – lépe řečeno vedou dialog – se zlepšují ve čtenářské gramotnosti. Neměli bychom přehodnotit naši „mantru“, že čím se učíme čtením? Neučíme se nakonec čím mluvením? Namísto rozčarování mě tento závěr naplňuje velkou radostí, protože jeden ze tří pilířů čtenářských klubů – mluv o tom, co čteš – můžeme z pomyslných ohrad oblasti „motivace k četbě“ vypustit i do oblasti „rozvoj čtenářských dovedností“, a tedy mu přiřknout ještě další pozitivní dopad. Opakovaně slyším od učitelů a knihovníků, že některé děti, které knihy (a bezpečné a podnětné prostředí vytvořené dobrým učitelem a knihovníkem) rozmluvily, jsou najednou lepší v češtině a často i v jiných předmětech. Nyní víme, že to není jen věcí motivace. Existuje jedno rozumné vysvětlení, proč mluvení rozvíjí čtenářské a obecně jazykové dovednosti. Dokonce se v tomto směru nabízí i zpracovaná pedagogická literatura. O dialogickém jednání a důvodech jeho přínosu ve světle kognitivní lingvistiky se můžete dočíst v knížce Jasni Pacovské *K hlubinám študákovy duše*. Anebo si počkat na příští *První stranu*, ve které Vám základní myšlenky kognitivní lingvistiky představí v článku Pavla Štěpánová. Nyní je pro nás důležité uvědomit si, že nejen knihy, texty a čtení samotné, ale i sdílející čtenářské společenství je důležité opečovávat a žákům dopřávat. *První strana* číslo 13 nabízí mnoho praktických i teoretických inspirací, jak se tohoto úkolu zhostit.

Vítejte v našem sdílejícím čtenářském společenství, kde se čím učíme nejen čtením, ale i hovorem o tom, co čteme.

Za čtenářský tým Nové školy, o. p. s.
Tereza Nakládalová

Obsah

Útěcha z teorie

- Jak podpořit nečtenáře aneb Seznámení s kritérii obtížnosti textu** 6
Jaké překážky klade čtenáři text sám a jaké texty tedy konkrétnímu dítěti nabídnout?
Šárka Brzková

Čtenářské kluby

- Čtenářský klub pro děti jako volnočasový kroužek v knihovně** 13
Čtenářské kluby nezakládají jen školy – okénko do klubů v Knihovně J. Mahena v Brně
Pavčina Lišovská a Michaela Severová
- Literatura v krabici** 16
Čtenářský projekt v ZŠ Květnového vítězství jako inspirace do čtenářských klubů
Pavla Štěpánová
- Od čtenářských klubů k pravidelnému čtení napříč předměty** 20
Cesta rozvoje čtenářství žáků v ZŠ Jižní předměstí v Rokycanech
Ivana Sixtová

Učíme se příběhem

- Neskončíme s příběhem!** 23
Závěrečné zhodnocení projektu zapojenými učiteli a knihovníky
Hana Holubková
- Jak může autismus ovlivňovat čtenářství a vnímání literatury?** 26
Vzdělávací program *Učíme se příběhem* chce podpořit inkluzivní vzdělávání
Zbyněk Němec
- Zapojení žáků s PAS do projektových aktivit očima speciální pedagožky** 28
Kazuistika žáků s PAS včetně jejich zapojení do aktivit programu *Učíme se příběhem*
- Didaktický potenciál textu z naratologického hlediska** 30
Cressida Cowell – *Kouzelníci z pradávna*
Petra Kobelová

Zkoumavé čtení – čtení ve školních předmětech

- Zlepší se...** 33
Jak britská učebnice *Boost your Progress in Reading and Writing* pomáhá učitelům
zařazovat vhodné čtenářské aktivity
Irena Poláková
- Ukázky realizovaných hodin inspirovaných britskou učebnicí (zaměřeno na dějepis) . . . 34
Kateřina Braunová, Eva Kloudová, Irena Poláková
- Oborové čtení ve školní knihovně aneb Jak využít časopisy ve výuce** 41
Inspirace ze ZŠ Chrast
Eva Kloudová

Čtenářské zrcadlo

- Knihovnice Evy Kseničové a učitelky Pavly Štěpánové** 43
Zamyšlení, jak účast ve čtenářském projektu proměnila vlastní čtenářství aktérů



Útěcha z teorie

Stát se samostatným čtenářem, který zvládne dekodovat a interpretovat i složitý text, vyžaduje čas. Tento čas je naplněn četbou textů z počátku primitivních, pak těch snadných a teprve časem je rozvíjející se čtenář schopen s užitkem číst i texty složitější. Čtenářský vývoj je kontinuálním procesem, kdy každá jeho fáze vyžaduje adekvátní četbu. Šárka Brzková se kritérii pro zhodnocení obtížnosti textu zabývala ve své diplomové práci a pro náš časopis sepsala nejen závěry svého výzkumu, ale také užitečné rady, jak co nejjednodušeji doporučit každému začínajícímu čtenáři vhodný text.

Jak podpořit nečtenáře aneb Seznámení s kritérii obtížnosti textu

Šárka Brzková

Proč některým dětem čtení prostě nejde? V tomto článku bych chtěla přiblížit situaci začínajícího čtenáře¹ a představit několik kritérií, která ovlivňují formální obtížnost textu, tedy jeho čtivost.² Výběr adekvátně obtížného textu totiž může těmto lidem pomoci na jejich nelehké cestě ke čtenářství.

Na úvod bych ráda objasnila původ svého zájmu o obtížnost textu. Díky hlídání dvou děvčat, která navštěvovala pražskou školu Prague British School, jsem se seznámila s britským čtenářským konceptem, který tato škola využívá při výuce čtení – Fountas & Pinell Text Level Gradient. Ve školní knihovně jsou knížky rozřazené podle obtížnosti do několika úrovní a každý žák si vybírá knihy ze své úrovně do té doby, než mu učitel doporučí postoupit o úroveň výš. Takto žák postupuje do té doby, než dosáhne úrovně, kdy může sáhnout po kterékoli knize, která jej zaujme. Někdo tedy vybírá z knížek neomezeně hned (protože se naučil číst třeba sám), někomu to trvá pár let. Chtěla jsem tento koncept uplatnit při výuce němčiny, ale nenašla jsem ani již existující německojazyčný koncept (podobných rozměrů), ani kritéria, na jejichž základě funguje řazení knih ve zmíněném britském konceptu, a proto jsem se o téma začala zajímat hlouběji. Seznámila jsem se s příslušnou odbornou literaturou a provedla vlastní výzkum ověřující kritéria čtivosti, a to nejprve u rodilých mluvčích v Rakousku (jednalo se o druháky a třetáky v době začátku školního roku). Právě na základě ověření mnou vybraných kritérií čtivosti u rodilých mluvčích v Rakousku si troufám tato kritéria přenést také do českého prostředí a představit je všem, kteří by rádi pomohli dětem, které se učí číst nebo mají se čtením obtíže. Výzkum a celé téma jsem zpracovala ve své (německy psané) bakalářské práci *Zum gegenwärtigen Charakter des Erstlesebuchs*. V tomto článku ještě představím některá další kritéria od autorů, kteří se tomuto tématu dlouhodobě věnovali či věnují a z jejichž prací vycházím.

POPRVÉ VE SVĚTĚ PSANÉHO TEXTU

Ještě před nástupem do první třídy děti poznají mnoho textů; poslouchaly říkadla, příběhy a pohádky, které jim četli, vyprávěli nebo pouštěli rodiče či prarodiče, viděly různé příběhy v televizi, na Youtube nebo jiné platformě, samy si listovaly časopisy apod. Přestože si každé dítě přináší do situace, kdy se začíná učit číst, jiné literární zkušenosti, je tato situace pro všechny děti podobná, ocitají se totiž nově v prostoru písmen, v jazyce psaném. To, že má dítě začínající čtenář například rádo příběhy o Rumcajsovi, a umí je třeba dokonce odříkat z paměti, ještě neznamená, že by pro něj bylo snadné text podobné obtížnosti přečíst. Ano, začínající čtenáři znají množství slov a obrátů, ale neznají je (zatím) ve světě psaného textu.

¹ Začínajícím čtenářem rozumím osobu, u které dovednost dekodovat formální stránku textu a pochopit obsahovou stránku textu není plně automatizovaná, a také osobu, u níž již k částečné automatizaci došlo. Věk jedince přitom nehraje roli.

² Čím je text obtížnější, tím je jeho čtivost nižší.

Nečtenáři se nacházejí v situaci, kdy se musí naučit rozkódovat psanou formu jazyka a pod ní objevit její obsah. Cílem je tento proces automatizovat natolik, že si jej ani nebudou uvědomovat a prostě se „do textu začnou“.³

Proces postupného dekódování písmen/slabik/slov je přitom namáhavý pro paměť. Tento přirozený poznatek můžeme najít již v publikaci Bohuslava Koutníka *Čtenář a kniha* z roku 1926: „Musíme tedy podržeti ve vědomí celou řadu slov. Vnímání najednou je nemůžeme, vnímáme postupující okem slovo za slovem, řádku za řádkou, musíme si souvislosti pamatovati.“⁴ (Koutník, 1926, s. 11) Proto se může stát, že pouhé neobvyklé složení písmen ve slově bude pro nečtenáře tak obtížné k dekódování, že paměť vypustí již dekódované části textu. Trvání procesu dekódování pak může být natolik vyčerpávající, že se u začínajícího čtenáře schopnost vnímat obsah textu oslabí do té míry, že děti sice správně odříkávají slova, ale ucelenému textu nerozumí, tedy vlastně nečtou. Konstrukce vět v knížkách pro začínající čtenáře by toto měly reflektovat a nejde přitom jen o délku vět, jde také o jejich skladbu. Například vsuvky mohou větu značně zneřehlednit.⁵

Problémy se čtením mohou mít přirozeně různé typy dětí. I děti bystré, s dobrou pamětí, které v jiných činnostech excelují. Důvodů může být nespočet, například netrpělivost, ukvapenost či jistá forma dyslexie. Odrazujícím faktorem může být pro děti také skutečnost, že se k obsahu dostávají ztuhle, zdlouhavě, zatímco z ostatních (např. audiovizuálních) médií jaksí bez námahy. Všechny subjektivní překážky začínajícího čtenáře, které zásadně neznemožňují jeho schopnost číst, lze vyvažovat výběrem textů adekvátní obtížnosti v kombinaci s (pro daného jedince) atraktivním obsahem.

Tím se dostávám k otázce motivace ke čtení skrze obsah textu. I ten musíme pochopitelně zohlednit, avšak je potřeba si uvědomit, že k obsahu se dítě dostane teprve přes dekódování formy, a pokud je toto příliš složité a začínající čtenář pocítí marnost svého snažení, bude spíše demotivován ve čtení pokračovat, byť by jej obsah textu lákal. Proto jsem se ve svém zkoumání věnovala zejména formální stránce jazyka a kritériím, která ovlivňují její obtížnost.

KRITÉRIA OBTÍŽNOSTI TEXTU A EXPERIMENTÁLNÍ VÝZKUM

V následujících odstavcích představím kritéria obtížnosti textu, která jsem ověřila jako platná v rámci svého výzkumu v Rakousku, a popíši samotný experiment, respektive tu část, která se přímo váže k ověření kritérií obtížnosti textu. Mým výzkumem ověřená kritéria doplním o kritéria, která uvádějí jiní autoři. Výčet kritérií přesto bohužel nebude vyčerpávající, neboť to přesahuje rámec jednoho článku. Také se nebudu blíže věnovat známému Fleschovu indexu, který stanovuje obtížnost textu zejména přihlížejíc k délce vět a slov. Tento index je sice užitečný pro hrubé stanovení obtížnosti, avšak pro jemnější posouzení obtížnosti nedostačuje (což jsem ve svém výzkumu také ověřila).

³ Později budou schopny „přepnout“ a vnímat obsah i jazykový materiál zvlášť, zkoumat jej a tak s textem pracovat. Návlek této dovednosti je ovšem čeká až později.

⁴ On sám tehdy upozornil na tři aspekty obtíží při čtení: neznalost slov, paměť, neschopnost udržení pozornosti. (Koutník, 1926, s. 11)

⁵ Jednou jsem trénovala čtení s dívkou ve třetí či čtvrté třídě (ona četla nahlas, já sledovala text) a právě četla větu obsahující vsuvku. Větu přečetla v pomalém tempu, s několikerým zadrhnutím, avšak správně. Poté se zeptala, co ta věta znamená, že jí nerozumí. Místo vysvětlování jsem větu přečetla nahlas já a jen se zeptala, zda teď rozumí, ona přitakala. Daná věta tedy byla pro její úroveň čtenářských dovedností příliš obtížná. Vysoká hustota podobných vět by začínajícího čtenáře mohla od čtení dané knihy zcela odradit.

Výzkum ověřující několik vybraných kritérií obtížnosti textu jsem provedla během listopadu a prosince roku 2015 na základní škole v rakouské Kremži (Praxisvolksschule der Kirchlich Pädagogischen Hochschule in Krems).

Účastníci: 64 dětí; 28 žáků druhých tříd (7–8 let) a 36 žáků třetích tříd (8–10 let), chlapců bylo 21, děvčat 43. Patnáct dětí mělo migrační původ.

Testovací materiál: Textový výňatek o rozsahu 80 slov z vybrané knížky pro začínající čtenáře⁶ (**TEXT 1**) a mnou upravená varianta tohoto textu reflektující následující kritéria obtížnosti textu: podíl rozdílných slov, podíl neobvyklých slov, podíl slov o určité délce, podíl přívlastků, jednoduchá větná konstrukce, slovesný čas (**TEXT 2**). Také upravená varianta textu pojímala 80 slov.

Hypotéza: Účastníci (předpokládání začínající čtenáři) budou za jednodušší ke čtení považovat text, který byl upraven podle vybraných kritérií obtížnosti textu tak, aby byl čtivější.

Místo experimentu: Na chodbě jsem z velkých barevných sedacích kostek vytvořila jakési čtenářské zákoutí.

Průběh experimentu: Ze třídy jsem si vždy přivedla do čtenářského koutku jedno dítě a vyzvala jej, ať se posadí ke stolku. Zeptala jsem se, jak se má a zda ho baví číst. Potom jsem mu vysvětlila, co jej čeká, a začali jsme. Dítě dostalo za úkol přečíst nahlas TEXT 1. Pod označením TEXT 1 dostalo každé liché dítě originální (tj. neupravenou) verzi textu, každé sudé dítě naopak verzi upravenou. Po prvním čtení jsem se dotýčného zeptala, zda není unavené, což mělo odvést jeho pozornost od TEXTU 1 před čtením TEXTU 2. Následně dítě dostalo k (hlasitému) čtení TEXT 2. Pod označením TEXT 2 dostalo tentokrát každé liché dítě upravenou verzi textu, každé sudé dítě naopak verzi originální. Proč bylo nutné pořadí textu originálního a upraveného střídát? Druhý čtený text téměř totožného obsahu je totiž vždy zvýhodněn, čtenář si mnohá slova a obraty pamatuje ze čtení prvního textu. Po druhém čtení následovala otázka, kterou ze dvou variant textu považuje za jednodušší ke čtení. Tuto variantu pak dítě dostalo za úkol přečíst si v klidu pro sebe ještě jednou a pak ji převyprávět. Převyprávění jsem nahrávala. Za domácí úkol měly děti nakreslit jakoukoli ilustraci k přečtenému textu.

Výsledky experimentu: Většina žáků označila za jednodušší ke čtení upravenou verzi textu, a to přestože měla upravená verze textu stejnou hodnotu Fleschova indexu jako verze originální (to se týkalo textu z knížky *Der kleine Drache und der Monsterhund*). Tím byla potvrzena stanovená hypotéza a zároveň ověřena platnost aplikovaných kritérií obtížnosti textu.

Důležité je ovšem věnovat pozornost dílčím výsledkům, zejména rozdílům mezi žáky druhých a třetích tříd.

Naprostá většina (všichni kromě tří) žáků druhých tříd označila jako jednodušší ke čtení upravenou verzi textu, a to nehlédě na pořadí, ve kterém ji četli (zda v prvním, či druhém). To znamená, že jasně poznali pro ně jednodušší text a byli ochotni se k němu vrátit, pokud se jednalo o první čtený text. Tři žáci, kteří označili za jednodušší ke čtení originální verzi, ji četli ve druhém (tedy zvýhodněném) pořadí.

⁶ V experimentu jsem pracovala se dvěma knížkami (*Selma steht Kopf* a *Der kleine Drache und der Monsterhund*), část dětí pracovala s jednou knížkou, část s druhou. U obou verzí textu z knížky *Der kleine Drache und der Monsterhund* stojí za zmínku, že obě verze vykazovaly stejný Fleschův index.

U žáků třetích tříd se ukázala tendence označit druhý čtený text jako ten jednodušší ke čtení. To souvisí s jejich vyspělejší čtenářskou dovedností. Bazální proces dekódování textové formy již pro ně nepředstavuje takovou námahu, a tak si text lépe pamatují. Jedenáct dětí (z třiceti šesti) se vrátilo k prvnímu čtenému textu; v této pozici byla v naprosté většině případů upravená verze textu. Z toho vyplývá, že vliv kritérií obtížnosti na čtenáře slábne, pokud je čtenářova dovednost číst již vyspělá.

Níže uvádím soupis kritérií ověřených ve výzkumu.⁷

Podíl rozdílných slov

- Vysoký podíl rozdílných slov činí text obtížnějším. Opakující se slova přirozeně čtivost, a tedy snadnost textu zvyšují.

Podíl neobvyklých slov

- Vysoký podíl známých slov činí text čtivějším.

Podíl slov o určité délce

- Tří- a víceslabičná slova činí text obtížnějším.

Podíl přívlastků

- Funkcí přívlastku je funkce popisná. Popisné části jsou náročnější pro budování představy, neboť se rozvíjí do šíře, naopak dějové části se v představě vyvíjejí lineárně, a proto jsou snazší pro čtení. Vysoký podíl přívlastků tedy text činí obtížnějším.

Jednoduchá větná konstrukce

- Jde o krátké věty s obvyklým (a proto očekávaným) slovosledem. V případě souvětí jde o upřednostnění souvětí souřadných před podřadnými. Čtivost textu také podporuje opakování syntaktických vzorců.

DALŠÍ KRITÉRIA OBTÍŽNOSTI

Za platná považuji také další kritéria, která uvádějí jiní autoři.⁸ Velkou část inspirace, na která kritéria se zaměřit, jsem našla v publikacích Vladimíra Smetáčka a jeho kolegů. Právě Smetáček dokázal, že orientace textu na dětského adresáta má vliv na obtížnost textu (autoři intuitivně používají jednodušší jazykový materiál) a texty v tomto ohledu bedlivě analyzoval. Vyvodil například, že **vysoký podíl substantiv a adjektiv** zvyšuje obtížnost textu, protože činí popisovanou fiktivní skutečnost detailnější (Smetáček – Kabele – Voznička, 1981, s. 66), poukázal na zmíněný vliv podílu přívlastků (kvůli nimž je zpomalen děj), také poukázal na vliv **pádů použitých v textu** (např. přítomnost **2. pádu obtížnost textu zvyšuje**). Pro bližší seznámení se s pozoruhodnými objevy Smetáčka a jeho kolegů lze doporučit knihu *Čtivost textu pro děti* (1973) a dále Smetáčkovu publikaci *Morfologie dětské knihy* (1981).

⁷ Z ověřených kritérií jsem pro účel aplikace kritérií v českém jazyce vyjmula v němčině ověřené kritérium „slovesný čas“. (Přítomný čas jako nejjednodušší.) Za tímto kritériem si v případě českého jazyka nestojím, situace minulého času je totiž v němčině odlišná.

⁸ Neověřovala jsem je kvůli faktu, že by se značně zvětšil objem testovaného textu, který byl již tak pro některé děti účastníci se výzkumu rozsahem dlouhý.

Profesor Peter Conrady, který stál u zrodu první systematické edice knížek prvního čtení v Německu, uvádí mimo jiné následující aspekty, které činí text obtížným: obtížné syntaktické konstrukce, **používání příslovcí k rozvinutí přívlastku**, využívání přívlastků, **složeniny**, **nominalizace**, **zdrobněliny**, **abstrakta**, obtížná přídavná jména, **časové skoky** a **změna perspektivy**, například u přímé řeči. (Conrady, 2016, s. 3–4)

Autorky Reber a Schönauer-Schneider, jež se zabývají úpravou textu pro děti mající velké potíže se čtením, uvádějí mimo jiné následující doporučení pro zvýšení čtivosti textu, respektive pro adaptaci textu pro tyto děti: **nahradit zájmena vlastními jmény**, nahradit souvětí podřadná za souvětí souřadná, nahradit **rod trpný** rodem činným, nahradit 2. pád jiným, užívanějším pádem, nahradit **nepřímou a polopřímou řeč** za řeč přímou, držet se obsahové posloupnosti děje (například vyvarovat se konstrukcím typu: Dříve než se dostal domů, zašel si nakoupit), opatrně užívat **metafory**. (Reber – Schönauer-Schneider, 2011, s. 38)

UMĚLECKÁ HODNOTA V OHROŽENÍ?

Proti psaní uměleckých textů pro začínající čtenáře lze namítnout, že dodržováním kritérií obtížnosti bude omezen umělcův výběr jazykových prostředků a tím bude narušena umělecká hodnota takového textu. Tato domněnka však neplatí. V rámci své diplomové práce, jež navazuje na práci bakalářskou, jsem zkoumala vybrané knížky pro začínající čtenáře jak z hlediska čtivosti (obtížnosti), tak z hlediska literární kvality.⁹ Z analýzy vyplynulo, že z vybraných knížek byly čtivější ty, které byly zároveň literárně kvalitnější. (Brzková, 2020, s. 143).

VÝBĚR ADEKVÁTNĚ OBTÍŽNÉHO TEXTU

Při hledání textů vhodných pro začínající čtenáře rozhodně nemusíme hledat texty za tímto účelem upravené, osobně bych se tomu vyloženě vyhýbala a hledala vždy texty autentické; někteří autoři mohou psát (a píšou) s ohledem na kritéria obtížnosti zcela nevědomě. Při posouzení obtížnosti textu jde tedy spíše o to, že se na text podíváme znajíce kritéria obtížnosti a podle toho text vyhodnotíme jako adekvátně obtížný, příliš obtížný či příliš jednoduchý pro konkrétního čtenáře. Důležité je mít na paměti, že kritéria fungují dohromady, doplňují se a zároveň není nutné držet se všech striktně. Při posouzení vhodnosti daného textu pro konkrétního čtenáře je tedy, jak tomu v pedagogické praxi bývá, nezbytná citlivost osoby, která knihu doporučuje.

⁹ Pojem literární kvalita je pochopitelně značně problematický, avšak opřela jsem se o tři aspekty literární kvality, které uvádí K. E. Maier (1993) ve své publikaci *Jugendliteratur: Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*: 1) organická jednota (dílo má působit uzavřeně, nemáme z něj cítit přebytečný obsahový ani formální balast, jednání postav má působit motivovaně), 2) opravdovost, 3) napětí. (Maier, 1993, s. 258–260)

ZDROJE

BRZKOVÁ, Šárka. *Die Buchgattung Erstlesebuch: Möglichkeiten der Implementierung in den DaF-Unterricht*. Praha, 2020. Diplomová práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Katedra germanistiky. Vedoucí: Tamara BUČKOVÁ.

CONRADY, Peter. *Zum Lesen verlocken: Bücher sind zum Lesen da*. peter-conrady [online]. 2016. S. 3–4. [zit. 2016-07-18]. Zugänglich auf: <http://www.peter-conrady.de/Zum-Lesen-verlocken/>.

HOLANOVÁ, Šárka. *Zum Charakter des gegenwärtigen Erstlesebuches in Anbetracht der Textschwierigkeit, bzw. der Lesbarkeit*. Praha, 2016. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí: Tamara BUČKOVÁ.

KOUTNÍK, Bohuslav. *Čtenář a kniha*. Praha: Spolek čsl. knihovníků, 1926.

KABELE, Jiří – SMETÁČEK, Vladimír – VOZNIČKA, Vladimír. *Morfologie dětské knihy*. Praha: Albatros, 1981.

REBER, Karin – SCHÖNAUER-SCHNEIDER, Wilma. *Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts*. Reinhardt Verlag: 2008. ISBN 978-3497022625.

SMETÁČEK, Vladimír. *Čtivost textů pro děti*. Praha: Albatros, 1973.



Čtenářské kluby

Čtenářské kluby jsou i díky dotační podpoře často ve školách nabízeny jako volnočasová aktivita. Ale také knihovny zakládají kluby pro své dětské čtenáře. V čem se liší a v čem se těm školním podobají, můžete posoudit díky textu knihovnic a vedoucích čtenářských klubů z Knihovny Jiřího Mahena v Brně. Pro kluby školní i ty knihovní pak nabízíme inspiraci na jeden čtenářský projekt: *Literatura v krabici* je tipem, jak prezentovat svou četbu, doporučit vybranou knihu ostatním a také strávit společný čas v klubu kreativní činností. Poslední text z rubriky je článek Ivany Sixtové, zástupkyně ředitele v ZŠ Jižní předměstí v Rokycanech, která popisuje vývoj čtenářské podpory žáků v jejich škole v průběhu desetiletí. Na začátku cesty stály právě čtenářské kluby.

Čtenářský klub pro děti jako volnočasový kroužek v knihovně

Pavčina Lišovská, Michaela Severová (knihovnice)

Čtenářské kluby jsou velkým fenoménem. Když se sejde parta zapálených lidí do literatury, hned není nouze o rozhovory, dohadování se, kde byla lepší zápleтка, kdo byl sympatičtější postavou či která knížka z toho roku byla lepší. Nejinak tomu je i mezi dětmi, ale tam panují různá specifika, stejně jako jsou jisté odlišnosti i v tom, jak takový, pouze v knihovně vytvořený a provozovaný kroužek probíhá.

Když jsme před lety v knihovně kroužek zakládali, netušili jsme, jak bouřlivý vývoj bude mít. Tehdy to byl obrovský hit, protože dobíhaly projekty Nové školy, a spousta škol a knihoven byla inspirována možnostmi spolupráce škola-knihovna. Tehdy jsme svou partnerskou školu neměli vyhlédnutou, ale literární klub pro děti jsme i přesto zřídili chtěli. V duchu zásad čtenářských klubů ohledně realizace a vedení kroužku jsme po několika týdnech/měsících příprav spustili ve školním roce 2017/2018 pravidelná setkávání knihovního kroužku Čtenářský klub pro děti. O program na tomto kroužku pro mladší děti se stará Pavčina Lišovská.

Původně do kroužku chodily děti ve věku 8–12 let, což se ve výsledku ukázalo jako příliš široké rozpětí, protože mladší děti nebyly ještě tak vyzrálými a rozečtenými čtenáři a delší či náročnější texty pro ně nebyly úplně vhodné. Naopak starší děti se trochu nudily, když se snažily mladším čtenářům přizpůsobit. Proto se od dalšího školního roku věková hranice z obou stran posunula o rok na 9–13 let, což se jeví po několika testech jako optimální.

Setkáváme se jednou za 2–3 týdny dle předem stanoveného rozpisu a pro děti se to zdá být vyhovující – stíhají si přečíst knihy, které si vybraly na předcházejícím setkání, nebo si přečtou své knihy domácí. Zároveň rozstup není tak velký, aby ztratily o kroužek zájem.

Co se týká obsahové náplně našich setkání, tak poměrně věrně kopírují klasické čtenářské kluby z projektu Nové školy, kdy na úvod míváme s dětmi tzv. čtenářské kolečko, kde už jsou děti naučené, že si mají připravit povídání o přečtených knihách za dobu, kdy jsme se neviděli, a tím i doporučení pro ostatní kamarády z kroužku. Pak následuje část zvaná minilekce, jež časově zabírá část nejdelší – s dětmi hrajeme různé čtenářské hry, vytvořené buď na základě nějaké konkrétní knihy, žánru nebo tématu podle toho, co zrovna na daném setkání s dětmi chceme probírat nebo o co vyslovily děti zájem na předchozím setkání. V závěrečné části máme klasickou dílnu čtení. Jdeme si do půjčovny vybrat knihy a pak si čteme soustředěně cca 15–20 minut (podle toho, kolik času nám zbude). Někdy zadáváme dětem k dílně i doprovodný úkol, kdy mají v knížce sledovat nějaký jev. Záleží na konkrétním rozpoložení, v jakém zrovna ten den děti jsou.

Nebylo to vždy ale jednoduché. Občas se stávalo, že do kroužku, který byl avizovaný jako „knihomolský“ pro vášnivé čtenáře, jsou rodiči přihlášeny děti, které sice čtou, ale jen „jednoduchou“ literaturu, a odmítají se jakkoliv čtenářsky posunovat, což je potom oříšek při plánování programu. Ale i takoví jedinci se rozečetli, přestože to bylo místy krušné. Díky za všechny knihy, které mají tak lákavé příběhy, že tyto děti zaujmou!

V lepších časech, kdy to umožňovala protipandemická opatření, jsme s dětmi uskutečnili i exkurze do míst, kde se také pracuje s texty, jen trochu jiným způsobem – navštívili jsme Český rozhlas, Českou televizi, nakladatelství Host a další. Pro děti to fungovalo jako inspirace pro jejich budoucí povolání, ale i jako uvědomění si, jak odlišné typy textů se dají tvořit a jak s nimi lze pracovat.

Je pravdou, že některá setkání jsou více „mimoknižně“ diskuzní, což se stává ve chvíli, kdy se děti cítí natolik bezpečně, že jsou ochotné se svěřit i se svými trápeními nebo radostmi. Snažíme se tok programu kroužku usměrňovat, ale nenutíme děti dělat něco, na co nejsou připraveny nebo naladěny, pokud je z jejich strany potřeba více si povídat o něčem pro většinu z nich důležitém. Vymezíme si tomu čas, vše probereme a vrátíme se zpět ke knihám. Děti v tom vnímají zájem o svou osobu a ochotu zabývat se jejich problémy. Zároveň je to pro ně uklidňující a lépe se pak soustředí, pokud dostanou svůj prostor.

S postupem času, jak se kroužek usadil, se vytvořila stálá skupinka cca 4–5 dětí, které chodí po celou dobu trvání kroužku od roku 2017. Část dětí se pak každoročně obměňuje. Dospěli jsme dokonce do fáze, kdy děti, které již nejsou ve věku splňujícím podmínku pro docházení do kroužku, odmítají kroužek opustit a chtějí do něj chodit nadále i za cenu toho, že aktivity budou spíš pro mladší děti.

Od letošního školního roku 2021/2022 však oddělení Teen, starající se o programovou náplň pro tuto cílovou skupinu, tedy mládež od 13 do 26 let, připravilo pokračování čtenářského klubu ve verzi pro mládež – Čtenářský čtvereček (povšimněte si prosím, že se změnil geometrický útvar v názvu klubu, protože slovo kroužek již bylo zabráno skupinou mladší ☺). O programovou náplň „knihomolských“ setkání pro mládež se stará Michaela Severová.

Při vytváření jakéhokoliv programu pro mládež se musí vždy postupovat trochu jinak než při programu pro mladší děti. Náctiletí jsou velmi nevyzpytatelná skupina a každý jednotlivec je jiný. Je tedy vždy těžké najít něco, co upoutá pozornost většiny a co je přiměje zajít do knihovny a socializovat se s lidmi, které neznají.

Při vymýšlení náplně pro čtenářský klub pro mládež jsme tedy museli změnit přístup, i když víme, že se nám u mladších dětí osvědčil. Zatímco čtenářský klub pro děti do 13 let je zaměřený na rozvoj dětského čtenářství a je plný různých aktivit, v klubu pro mládež se zaměřujeme hlavně na zajištění prostoru pro názory a nápady účastníků. Původní myšlenka klubu pro starší děti je zajistit jim místo, kde si mohou povídat o tom, co právě čtou, co přečetli za posledních několik týdnů mezi setkáními, jaká literatura se jim líbí apod., je to tedy více o sdílení a sounáležitosti, budování čtenářské komunity, třibení názorů a o jejich prezentaci.

Klub se uskuteční vždy jednou do měsíce a na každé setkání je vybráno jiné téma. To je vždy dost široké na to, aby si účastníci mohli vybrat knihy, které opravdu chtějí číst, a aby o nich bylo možné vést plodné diskuze. Mezi tématy jsou například jiný svět, romantika v hlavní roli, oblíbené téma přátelství, cestování a podobné.

Každoměsíční setkání začíná povídáním o tom, co jsme za uplynulý měsíc přečetli, která kniha byla naše oblíbená, která se nám naopak vůbec nelíbila. Také se bavíme o tématu zvoleném na minulém setkání, jestli se čtenářům líbilo, jestli mají nějakou oblíbenou knihu, která do tématu sedí, a celkově vedeme skupinu teenagerů k tematickému sdílení vlastních čtenářských zkušeností. Na konci debaty je odtajněno téma na příští klubové setkání.

Až bude kroužek trochu zažitý a skupina čtenářů si na sebe zvykne, bude jim také dána možnost udělat si na „svůj“ čtecí měsíc prezentaci. Tvorba prezentace jim dá nejen pocit důležitosti, ale také jim pomůže utřídit si myšlenky a názory.

Při přípravách tohoto kroužku pro mládež byl vytvořen velký arch papíru, na němž je napsáno „Co čteme v Teenu“ a na nějž mohou účastníci po skončení povídací části setkání napsat názvy knih, jež se jim líbily. Poté je všem dán prostor pro vlastní klidné čtení. Buď mají svou vlastní knížku z domova, nebo je z klubovny, kde se setkání odehrává. Poté je vezmeme do půjčoven, kde si mohou vybrat novou knížku, kdy buď načítají knihy k tématu na tento měsíc, nebo začínají s tématem na příští setkání.

Na úplném konci klubového setkání je znovu utvořen povídací kroužek, kde tentokrát rozebíráme téma na příští měsíc. Co se do něj hodí, co si pod ním představit a také dáváme dětem tipy na různé knihy.

Na konci tohoto článku se zamýšlíme, nakolik se liší setkání čtenářského klubu pro děti a mládež realizovaná pouze knihovníkem od těch ve spolupráci knihovník-učitel. V zásadě jde asi o to, že zde nemá realizátor-knihovník metodickou oporu v učiteli a je během setkání odkázán sám na sebe. Ostatní věci – snaha podporovat čtenářství a lásku ke knihám, prohlubovat schopnost porozumění čtenému či poskytování tipů na kvalitní literaturu – se nemění ani v jednom případě. A to nejdůležitější? Jde to. Na začátku je to náročné – ujasnit si, jakým způsobem, pro koho, jak často a prostřednictvím čeho jednotlivá setkání čtenářského klubu pro děti či mládež realizovat. Až se vše ale usadí a zapadnou do sebe správně ta ozubená kolečka, budou všichni nadšení. Nejvíce děti, protože najednou kolem sebe mají další vrstevníky, kteří jejich vášeň sdílí a s nimiž se mohou vzájemně obohacovat.

Literatura v krabici

Pavla Štěpánová (učitelka)

Čtenářský projekt ZŠ Květnového vítězství v Praze může být inspirací pro čtenářské kluby.

S nápadem vytvořit nějaké zajímavé čtenářské komplexní dílo, které by navíc propojovalo různé předměty, přišla moje milá kolegyně Kačka Braunová, s níž jsme zapojené v projektu *Zkoumavé čtení*. Při brouzdání internetem narazila na krásná umělecká díla ztvárňující knihu a její děj způsobem poněkud netradičním... krabicí od bot... tedy vlastně jakoukoli krabicí...

Když jsme pak na Pinterestu společně procházely ukázky této nezvyklé prezentace knížek (pin box art), byla jsem nápadem unešená. Po velice inspirativní diskusi nad jednotlivými ukázkami a sdílení našich dojmů a myšlenek byl plán projektu s názvem *Literatura v krabici* na stole. Rozhodly jsme se ho realizovat se dvěma osmými třídami a cíl byl velice jednoduchý: různými výtvarnými technikami a pomůckami ztvárnit do krabice děj knížky, její prostředí, atmosféru, postavy ad. a připravit školní výstavu, kde budou žáci jednotlivé knížky pomocí těchto krabic představovat spolužákům.

Vlastní realizaci jsme nechaly až na konec školního roku, kdy jsme měly jistotu, že všichni žáci budou mít díky hodinám dílen čtení jednoznačně dočtenou alespoň jednu knihu. Do projektu jsme se nakonec pustily až v červnu, protože jsme nechtěly, aby vlastní práce byla přerušena rotační výukou. Ještě během distanční výuky jsme však žákům představily cíl projektu včetně krátké powerpointové prezentace s vybranými příklady. Během samostatné práce pak žáci promýšleli, jak bude krabice vypadat, co bude v pozadí, co na podlaze, co bude zavěšené ve vzduchu, z čeho budou vymodelované postavy (pokud se v krabici budou nacházet), jaké materiály budou potřeba apod. A samozřejmě měli možnost s námi své nápady konzultovat. Také mohli pracovat ve dvojici či trojici, ale pouze v případě, že četli stejnou knihu. Této možnosti využila nakonec jen jedna dvojice dívek.



Pro vlastní tvorbu projektu jsme s kolegyní stanovily několik kritérií, či spíše požadavků:

- krabice o minimální velikosti krabice od bot;
- ztvárnění musí být ve 3D (tj. nestačí jen pomalovat stěny);
- krabice musí obsahovat autora knížky a název knížky;
- „každý detail mluví“ (tj. vše, co krabice obsahuje, včetně např. barvy stěn, musí mít smysluplný vztah k ději knihy);
- volitelné: klíčová slova, ukázka podvojného deníku příp. jakýkoli další způsob prezentace informací o knížce včleněný do celkové kompozice krabice.

A nezbývalo než se pustit do práce. Projektu byl vyčleněný celý den, celkem pět vyučovacích hodin. Nutno však přiznat, že to bylo málo. V práci žáci pokračovali ještě druhý den dvě vyučovací hodiny a jedna třída potřebovala ještě další dvě vyučovací hodiny. Preciznost, s jakou se většina žáků pustila do práce, byla opravdu ohromující. Modelovalo se ze samotvrdnoucí hmoty, stříhaly se a slepovaly různé druhy kartonů, čtvrtky a barevných papírů, malovalo se temperami, pracovalo se s přírodními materiály (mech, listí, větvičky apod.), tavicí pistole cestovala z ruky do ruky, tvarovaly se drátky, stříhaly se látky a některé dívky dokonce doma ušily speciální oblečení pro své postavy! Byl to opravdu báječný pohled na žáky hledající ten nejlepší způsob, jak svou oblíbenou knížku prezentovat touto netradiční formou. Kdo měl hotovo, pomáhal těm, kteří ještě pracovali. Nakonec třídu zaplnily nádherné krabice a s kolegyní se nám chtělo skoro plakat, když jsme viděly, jak nádherná díla žáci dokázali vytvořit.

Ještě však nebyl konec. Bylo třeba připravit výstavu. Společně s žáky jsme hledali co nejlepší způsob, jak knížky v krabici představit spolužákům, a to i prvostupňovým. Padalo spoustu nápadů, až nakonec žáci vybrali prezentování ve svých kmenových třídách a na chodbě u svých tříd. Vybraní žáci se chopili tvorby pozvánky a následně obcházel jednotlivé třídy, informovali je o nadcházející výstavě a zjišťovali, které třídy mají o účast zájem. Podle toho pak vytvořili harmonogram. Pořád jsme museli dodržovat protiepidemická opatření a bylo třeba zajistit, aby se jednotlivé třídy příliš nemíchaly. Každé příchozí třídě jsme se rozhodli věnovat 20 minut.

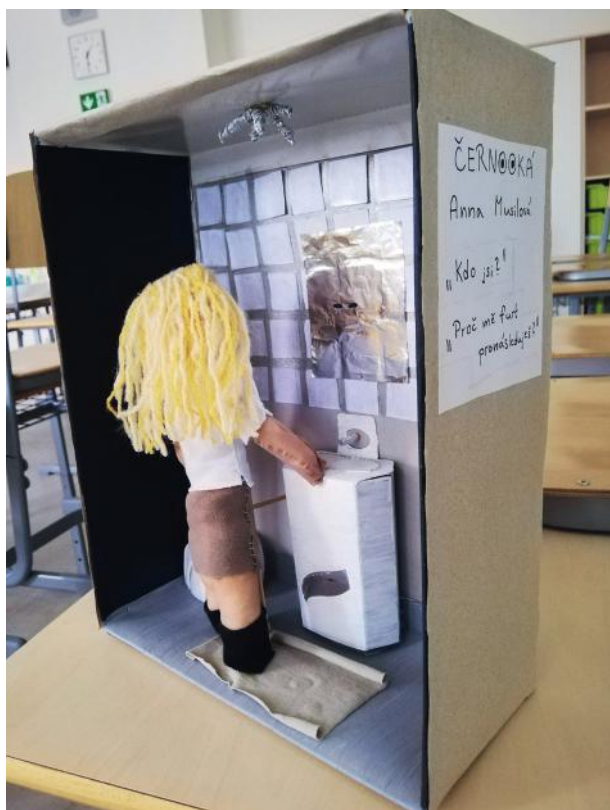


Nadešel kýžený den – čtvrtek 17. června. Ráno žáci rozestavěli odpovídajícím způsobem lavice – ve svých třídách do půlkruhu, zbytek na chodbu. Také měli za úkol přinést prezentovanou knížku, aby si ji návštěvníci mohli v případě zájmu rovnou osahat, prolistovat, očíhat. Ne všem se to bohužel podařilo, někteří již knížky vrátili do knihovny, což byla škoda. Někdo však naopak přinesl celou sérii, do níž prezentovaná knížka patřila. Každý pečlivě naaranžoval svou krabici, žáci se usadili a s trochou nervozity čekali na první návštěvníky.

Dva vybraní žáci si připravili krátký projev, uvedení do výstavy, aby návštěvníci věděli, co je vlastně čeká. U každé prezentované knížky v krabici seděl totiž vždy její tvůrce připravený odpovídat na jakékoli všetečné otázky týkající se jeho díla. Žáci návštěvníky výstavy instruovali, aby se autorů krabic ptali na cokoli, co je zajímavé, a aby si všímali detailů, protože vše v krabici, případně kolem ní, má svůj význam. Pro zájemce z řad návštěvníků jsme navíc připravili nastříhané papírky, kam mohli jednotlivým žákům napsat zpětnou vazbu o tom, co je na jejich díle zaujalo, co se jim líbilo, co by ocenili apod. A pak se již mohli podle libosti rozeběhnout mezi knížky v krabicích.

Nadšení byli malí i velcí, nejen žáci, ale i učitelé. Procházelo se mezi jednotlivými stanovišti, diskutovalo se a mnohdy se u jednotlivých děl tvořily rozsáhlé skupinky, které napjatě poslouchaly žáky představující svou knihu v krabici. Někteří návštěvníci si rovnou odnesli tip na knížku, již by si chtěli přečíst. S radostí a snad i drobným zadostiučiněním jsem poslouchala kolegy, jak si mezi sebou špitají, že tedy netušili, jak ty velké děti čtou a jak s nadšením a kultivovaně dokáží o knížkách hovořit. A už jen třešničkou na dortu byla návštěva pana ředitele.

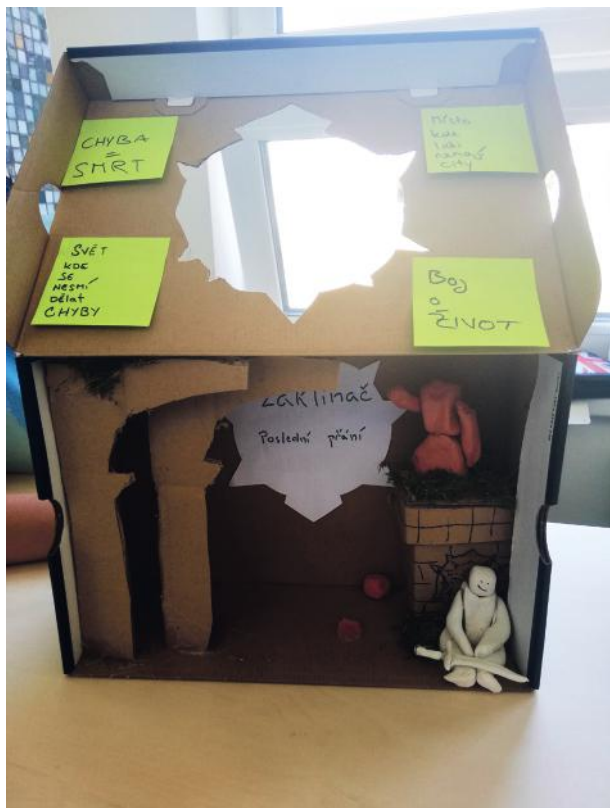
Projekt byl nádherným zakončením celoroční práce v hodinách dílen čtení, kdy se žáci učili mj. sdílet své dojmy z četby, reflektovat své čtenářské zkušenosti, interpretovat smysl přečtených děl či hodnotit a popisovat postavy a prostředí příběhu.



A zajímá vás, jaké knížky si žáci pro projekt vybrali? Zde je drobná ochutnávka:

- D. Bellová – *Vánoční překvapení*
- K. A. Boormanová – *Smrtná zima*
- J. Boyne – *Chlapec na vrcholu hory*
- A. Dellaira – *Dopisy na konec světa*
- J. Flanagan – *Hraničářův učeň*
- G. R. R. Martin – *Oheň a krev*
- K. May – *Supové Mexika 1*
- A. Mulligan – *Odpad*
- A. Musilová – *Černooká*
- C. Óba – *Zápisník smrti*
- J. K. Rowlingová – *Harry Potter a kámen mudrců*
- F. Rožek – *Gump: pes který naučil lidi žít*
- A. Sapkowski – *Zaklínač*
- N. Shusterman – *Smrtka*
- A. A. Solbergová – *Válka proti superkrávám*
- N. Ščerba – *Časodějové*
- D. Walliams – *Kluk v sukních*
- M. Zusak – *Zlodějka knih*

Fotografie u článku jsou z archivu autorky textu.



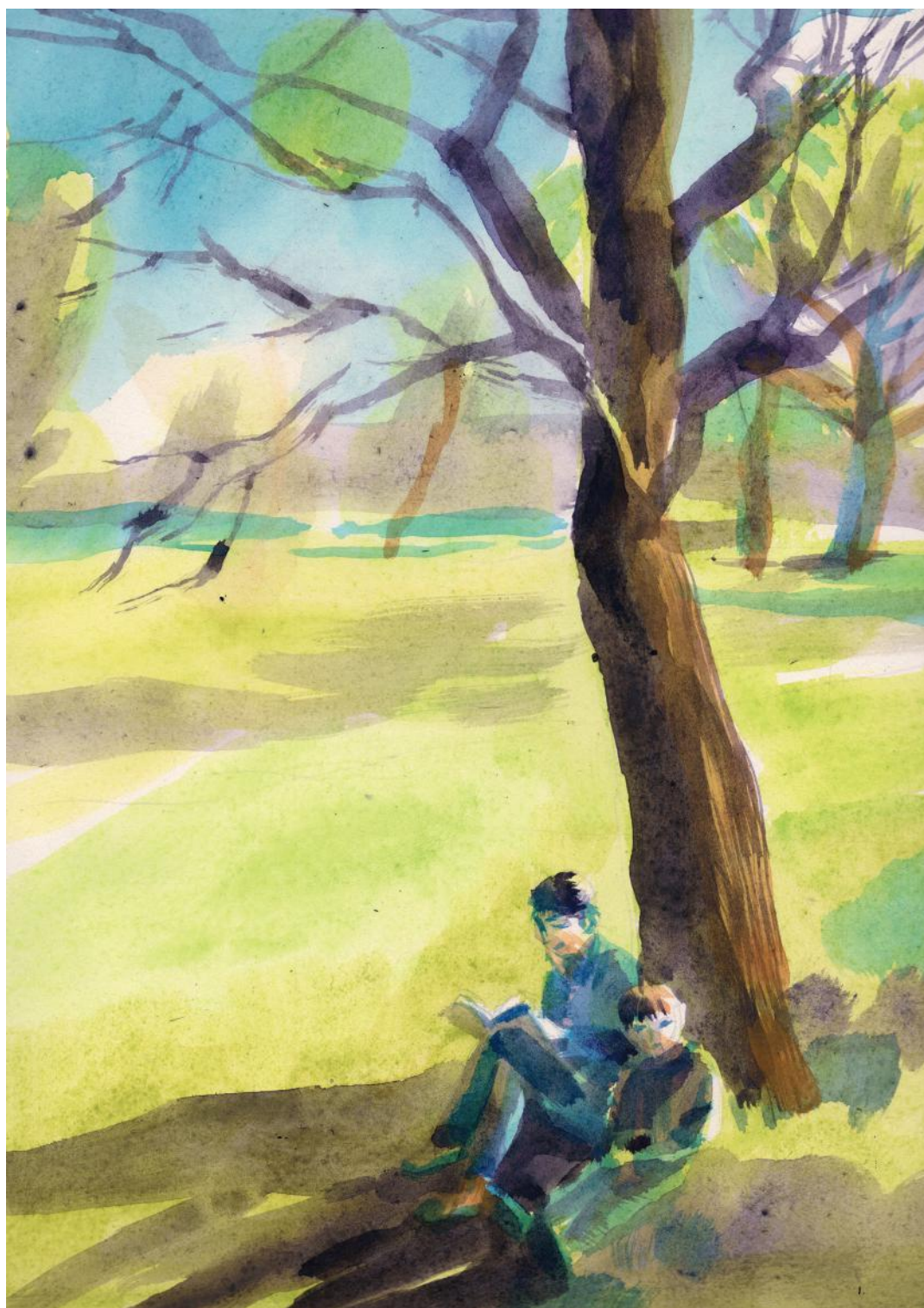
Od čtenářských klubů k pravidelnému čtení napříč předměty

Ivana Sixtová (učitelka a zástupkyně ředitele)

Spolupráce s Novou školou pro naši školu (ZŠ Jižní předměstí v Rokycanech) začala vstupem do projektu Školní čtenářské kluby na 1. stupni v roce 2011. V té době se rozvoji čtenářství nevěnovala v hodinách žádná větší pozornost, hodiny čtení a literatury ve většině tříd probíhaly ve formě, jakou nás naučili na pedagogické fakultě. Na 1. stupni přečíst článek z čítanky, odpovědět na otázky pod textem, zapsat do sešitu některou z odpovědí a nakreslit obrázek. Na 2. stupni striktně oddělené hodiny mluvnice, slohu a literatury, povinná četba titulů stanovených kdysi dávno v předmětové komisi, vedení čtenářských deníků, jejichž podobu stanovil vyučující – stejnou pro všechny žáky.

Naštěstí zde ale byly také učitelky, které cítily, že takto to nejde, a hledaly cestu, jak učit jinak a jak najít cestu k dětskému čtenáři. A zapojení do projektu Školní čtenářské kluby nám umožnilo jít touto cestou. Díky skvělé metodické i materiální podpoře ze strany Nové školy jsme začali nahlížet pod pokličku metod RWCT, metod založených na vzájemném dialogu učitele a žáka, při plánování učebních lekcí jsme vycházeli z třífázového modelu učení E-U-R. Vybavili jsme si školní knihovnu zajímavými a dětmi žádanými knižními tituly, rozvinula se spolupráce s městskou knihovnou. Zkušenosti z práce ve čtenářských klubech jsme přenášeli do svých tříd a hodin. Zavedli jsme pravidelnou dílnu čtení, samozřejmě se stalo představování knih žáky, předčítání z knih přinesených dětmi i učitelkou. Návštěvy městské knihovny a besedy s knihovnicí o knihách a autorech se staly pravidelnou součástí práce nikoli jedné či dvou učitelek na 1. stupni, ale většiny z nás. Už po prvním roce bylo poznat, ve kterých třídách došlo ke změně metod a forem výuky, kde se více paní učitelky zaměřují na podporu čtenářství a aktivního učení žáků. Děti z těchto tříd našly cestu jak do školní, tak do městské knihovny, zážitky z četby rády sdílely se spolužáky i z jiných tříd, třeba i při snídaních s knihou, které jsme pořádali jednou měsíčně pro zájemce z 1. stupně. Metodická pomoc Nové školy pokračovala i v dalších letech, a tak docházelo k postupnému ovlivňování celého školního prostředí směrem k otevření se čtenářství a změnám ve výběru vyučovacích metod a forem práce. Učitelé začali více spolupracovat a předávat si zkušenosti, objevili výhody kolegiální podpory. Na škole vzniklo Centrum kolegiální podpory, kde se pravidelně jedenkrát měsíčně scházeli nejen pedagogové z naší školy, ale i zájemci z jiných škol. Společně zde plánovali učební lekce, učili se z textu vytěžit vše, co nabízí pro práci se žáky jak v hodinách českého jazyka, tak i v naukových předmětech. Předmětem mnoha diskuzí se staly také cíle hodin a jak ověřit, zda žáci stanovených cílů dosáhli. Díky tomu se začala měnit také podoba vyučování na 2. stupni. Učitelé si ověřili, že tyto postupy přináší užitek a radost z práce nejen jim, ale změny v přístupu k učení pozorovali i u některých žáků. Nic tedy nebránilo tomu přijmout nabídku Nové školy k zapojení do dalšího projektu, tentokrát zaměřeného na dílny čtení a práci s textem v naukových předmětech na 2. stupni. Přes počáteční obavy, zda jsme si neukrojili příliš velký krajíc, mohu po roce konstatovat, že u kolegů vidím ohromný posun. O práci hovoří s nadšením, společně si sdělují to, co se podařilo, ale i to, co nevyšlo tak, jak si představovali, doporučují si knihy a texty, na hodiny s žáky se těší a jak sami říkají, společně si je užívají. Jejich nadšení samozřejmě nezůstává bez odezvy, ostatní kolegové se poptávají, sledují jejich práci, a tak věřím, že k postupné proměně vyučovacích hodin dojde i u nich.

Od září 2020 se nám konečně podařilo vybudovat samostatnou knihovnu pro žáky 2. stupně, vybavit ji z projektových peněz krásnými a pro děti lákavými tituly, a ačkoli děti ve škole moc dlouho nepobyly, cestu do knihovny si našly. A našli si ji i učitelé, kteří pochopili, že znalost dětské literatury je pro rozvoj čtenářství u dětí podstatným faktorem.





Učíme se příběhem

Oficiální část projektu věnovaného naratologii je u konce. Jak projekt hodnotí zapojení učitelé a knihovníci, se můžete dočíst v článku Hany Holubkové. Jedním z bodů, nad kterými se zamýšlejí, je i spolupráce formálního a neformálního vzdělávacího sektoru, tedy spolupráce škol a knihoven. V ukončeném projektu hrálo důležitou roli i několik speciálních pedagogů. Ti měli na starost, aby výsledný vzdělávací program byl inkluzivní, přístupný všem žákům ve třídě. Zbyněk Němec v rámci naplňování této své role sepsal článek o úskalích, na která obecně mohou narážet žáci s poruchami autistického spektra při práci s literaturou. Jeho text pak dokresluje kazuistikami další speciální pedagožka z projektového týmu. A na závěr rubriky opět nechybí krátké naratologické zamyšlení nad knihou určenou dětem a mládeži, tentokrát ze žánru fantasy.

Neskončíme s příběhem!

Hana Holubkovová (knihovnice)

Projekt Učíme se příběhem pomalu, ale jistě končí. Ještě nás v září čekají dvě Burzy nápadů v Praze, konference Knihovny současnosti v Olomouci a samozřejmě spousta papírování. Výstup z povinných reflektivních dotazníků, založený na reflexích učitelek a knihovnic (a knihovníka), vám nabízíme právě zde.

Ptali jsme se takto:

NAUČIL/A JSTE SE NĚCO NOVÉHO? ZMĚNILO SE NĚCO VE ŠKOLE / V KNIHOVNĚ K LEPŠÍMU (K HORŠÍMU) DÍKY PROJEKTU? MÁTE TEĎ PŘESNĚJŠÍ PŘEDSTAVU O MOŽNÉ DALŠÍ SPOLUPRÁCI MEZI ŠKOLOU A KNIHOVNOU?

Knihovnice, knihovník

Pro většinu knihovnic bylo zajímavé a inspirativní pracovat v užších skupinách, resp. v *tvůrčích jednotkách* (dvojicích) spolu s pedagožkami. Knihovnice se seznámily s mnoha vyučovacími metodami, které si mohly 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.

Poměrně hluboké znalosti z naratologie (což není běžná znalost pro ty, kteří pracují s dětmi a knihou) v mnoha ohledech změnilu uvažování knihovnic o literatuře, a to nejen pro děti a mládež. Některé knihovny zvažují zařadit lekce naratologie v příštím školním roce do nabídky pro školy.

Třída zapojená v projektu zažila (byť online), jak funguje *společné vedení programu v týmu učitelka-knihovnice*, a rozhodně má teď o knihovně lepší představu a menší případné obavy z návštěvy knihovny.

Učitelky

I pro učitele bylo výzvou zvládnout *práci v týmu* online; schůzky s pracovní skupinou jim však často pomáhaly i v práci s dětmi během distančního vyučování. Propojení práce knihovníka a pedagoga ocenili téměř všichni. Stejně tak metodickou podporu projektu. Zkušenosti a názory knihovnic se s pedagogickými doplňovaly a propojovaly. *Učitelé se dozvěděli mnoho o chodu knihovny* a možnosti využití jejích programů pro výuku češtiny. Někde už plánují využívat prostory knihovny i pro neformální vyučování a ke zvýšení motivace ke čtení. „Součinnost s knihovnou sice již fungovala celá léta, teď je pro nás komunikace jednodušší a osobnější.“ Užitečné bylo i *dvojí ověřování lekcí a dílen čtení* – společná reflexe obou tvůrčích jednotek a náhled speciálního pedagoga i metodičky projektu. Některé pedagožky výslovně ocenily přítomnost dalších osob ve svých hodinách (u ověřování lekcí), protože tak získaly zpětnou vazbu, na což předtím vůbec nebyly zvyklé: „Vědomí, že na to nejsem sám/sama, je nejlepším prostředkem proti syndromu vyhoření.“ Připravovanou metodiku (výstupy z projektu) využijí i další kolegové.

Naratologie se ve výuce literatury systematicky neprobírá a ani během studií na PedF UK se na ni důraz neklade. Orientace v naratologických kategoriích rozšířila pohled na práci s textem. Učitelky nyní vnímají, jak jsou literární texty pestré a nejednoznačné, a přemýšlejí nad nimi jiným způsobem. Práci s příběhem je možné využít v jakékoli hodině pro výuku vedoucí k porozumění textu. „Skvělé bylo video Terezy Nakládalové a Ireny Polákové, v tu chvíli, jako by se mi konečně v hlavě rozsvítilo.“

Dopad projektu se u žáků 2. stupně výrazně projevil. Nyní často v rámci hodin češtiny používají termín postava, prostor, událost apod. a během vyučovací hodiny dokážou odpovídat na otázky k naratologickým kategoriím.

Učitelky se seznámily s mnoha *knihami pro děti a mládež*, ke kterým by se v běžném školním provozu nedostaly. Umějí nyní lépe doporučovat žákům tituly ke čtení a na doporučení knihovnice vybavily novými knihami třídní knihovničky.

CO BĚHEM PROJEKTU VE VAŠÍ INSTITUCI NEFUNGOVALO, CO VÁM NEŠLO, NA JAKÉ PROBLÉMY JSTE NARAZIL/A?

Knihovnice, knihovník

Výuka online během pandemie: většinu lekcí bylo nutné přepracovat. Plusem je, že mnoho knihovnic se naučilo pracovat v online prostředí, k čemuž by se na rozdíl od pedagogů, kteří neměli na výběr, zřejmě nedostaly. Ovšem očekávaný efekt – umožnit dětem příjemné zážitky právě v knihovně při společném učení s dvojicí knihovnice-učitelka, a přivést tak do knihovny další potenciální čtenáře – se bohužel dostal do pozadí. I tak je ale ze strany některých škol znát výrazný zájem o práci tříd v knihovně.

Některým knihovnicím dělalo zpočátku *problém naučit se pracovat v týmu s pedagožkami*, které znají a používají mnoho různých metod a postupů při práci s dětmi a studenty. Také někdy nebylo snadné *koordinovat* společnou práci včetně schůzek (naživo i později online) a delegovat jednotlivé úkoly.

Vedení jisté knihovny v podstatě nejevilo zájem o práci své knihovnice v projektu.

Učitelky

Projekt vyžadoval *hodně času* na přípravu a samostudium, bylo také mnoho akcí mimo školu, někdy i celodenních. V některých školách ale vedení učitele nepodporovalo (jedna kolegyně dokonce musela mít potvrzenou účast ze všech pracovních setkání).

Zkušenosti z první lekce „naživo“: problémem byla např. včasná docházka dětí. Jinde se program v knihovně musel brzy zakončit, aby třída dorazila včas na další vyučování. V některých knihovnách zase nebyly ideální prostory pro společnou práci třiceti deváťáků...

Během pandemie (a uzavření knihoven) se nakonec většina knihovnic mohla aktivně účastnit ověřování lekcí přímo v budově školy za dodržení běžně nastavených pravidel.

CO BYSTE V PROJEKTU ZPĚTNĚ VYLEPŠIL/A NEBO PROSTĚ CHTĚL/A DĚLAT JINAK – VČETNĚ JINÉ PODPORY ZE STRANY NOVÉ ŠKOLY?

Knihovnice, knihovník

„Kdykoli jsem potřebovala pomoci nebo poradit, vyšla mi Nová škola vstříc, někdy i v rekordním čase. Všechny e-maily byly vždy informačně zcela přesné a pochopitelné. Podpora ze strany Nové školy byla vynikající – profesionální a zároveň laskavá, chápající a povzbuzující. Tuto spolupráci považuji za jednu z nejlepších, jaké jsem za svou pracovní éru kdy měla.“

„Zajímalo by mě názor učitelů poté, co by třída absolvovala všechny lekce, a ohlas v navazující výuce.“

„Čtenářské lekce by mohly probíhat ve škole, dílny naopak v knihovně – často totiž děti nemají knihu s sebou ve škole a knihovna by tento problém snadno vyřešila. Také časová dotace pro návštěvu knihovny by byla kratší.“

Učitelky

Několik učitelek uvedlo, že by uvítaly *na začátku projektu větší prostor pro uchopení teorie narativní literatury* – tedy důkladnější vysvětlení pojmů, kategorií, souvislostí atd., a to zejména s ukázkami textů literatury pro děti; i častější společná setkání, jako v Kutné Hoře.

Navrhují zvážit zvýšení počtu hodin přímé realizace ve škole a v knihovně, tedy *získat více praxe hned na začátku projektu*. Určité problematice (v rámci naratologických kategorií) začaly skutečně rozumět až při sestavování lekcí a dílen. Jedna pedagožka navrhuje, že by si připravené lekce mohli realizátoři (knihovníci a učitelé) *nejdříve vyzkoušet na sobě* a pak teprve se školní třídou. Dodalo by jí to více jistoty.

Mnoho učitelek by uvítalo více komunikace s odborným konzultantem z akademického prostředí Jiřím Hrabalem – třeba i formou webinářů. Také jeho poznámky k lekcím přišly poměrně pozdě – když už byly všechny lekce hotové. Kdyby tato podpora fungovala průběžně, bylo by to pro účastníky projektu přínosnější. Také očekávaly konkrétní ukázky textů dětské literatury.

Nebylo s kým *probírat naratologická témata*: schůzky pracovní skupiny byly díky lockdownu většinou online a zaměřovaly se spíše na diskuzi nad konkrétními, hotovými či ověřenými lekcemi.

Nutné *čerpání hodin* nebylo rozloženo rovnoměrně, od momentu, kdy se začíná pilotovat, je najednou práce mnohem víc a dostatečné čerpání hodin za měsíc konečně není obtížné.

A abychom nekončili kritikou... „Podpora Nové školy byla příkladná – v průběhu projektu reflektovala naše potřeby a měly jsme maximální podporu – například metodickou a odbornou podporu Terezy Nakládalové, podporu v procesu realizace projektu od Evy Bělinové. Nic pro ně nebyl problém ☺. Vždy se našlo řešení, které bylo užitečné pro všechny.“

Jak může autismus ovlivňovat čtenářství a vnímání literatury?

Zbyněk Němec (speciální pedagog)

Žáci s poruchami autistického spektra (PAS) jsou v prostředí českých základních škol poměrně frekventovanou skupinou, podle statistik ministerstva školství chodilo v září 2019 do běžných (ne-speciálních) základních škol v ČR 2 711¹⁰ těchto žáků. A ačkoli u autismu obecně bývá relativně častý souběh s diagnózou mentálního postižení, v běžných školách se většinou setkáváme s žáky s PAS bez mentálního postižení – s žáky s průměrným, nebo třeba i nadprůměrným intelektem, u kterých jejich překážky ve vzdělávání vyplývají z narušení komunikace a sociální interakce, tedy ze symptomatiky typické pro poruchy autistického spektra. Ze všech poruch spojených s autismem bývá v běžných školách patrně nejčastěji zastoupena diagnóza Aspergerův syndrom.

Poruchy autistického spektra bývají v odborné literatuře označovány také jako *pervazivní*, tedy zasahující do všech oblastí života. Pochopitelně tedy tyto poruchy ovlivňují i čtenářství a vnímání literatury jako takové. Už samotná **úroveň techniky čtení** může být poměrně rozmanitá: britský psycholog a specialista na problematiku Aspergerova syndromu Tony Attwood¹¹ uvádí, že se u lidí s touto diagnózou můžou vyskytovat dva různé extrémy – u některých se setkáváme s příznaky dyslexie, jejich čtení je pomalejší a má vyšší chybovost; u jiných se ale objevuje tzv. „hyperlexie“, tedy schopnost bez problémů rozeznávat slabiky a slova, ovšem často bez důkladnějšího porozumění obsahu a kontextu. Celkově tak může být skupina lidí s Aspergerovým syndromem v daném ohledu velmi různorodá, na jedné straně se zde můžeme setkat s lidmi s poměrně významnými bariérami ve čtení, na druhé straně – jak konstatuje například česká klinická psycholožka Kateřina Thorová¹² – se zde mohou objevovat jedinci s řadou různých specifických nadání, včetně například rychločtenářů nebo jedinců s nadáním k vlastní autorské literární tvorbě.

I technicky zdatní čtenáři s poruchou autistického spektra ale mohou narážet na obtíže v oblasti porozumění čtenému textu a v oblasti obsahové interpretace. Typickým rysem v oblasti komunikace u řady jedinců s PAS bývá **doslovné chápání** řečeného nebo napsaného. Lidé s poruchami autistického spektra často chápou jednotlivé prvky komunikace v jejich základním významu, neumí zachytit skryté významy, a v důsledku toho pak ani nerozumí různým metaforickým vyjádřením. Na řadě příkladů toto ilustruje T. Attwood:

„...ve školní třídě učitelka požádala dítě s Aspergerovým syndromem, aby ,odvedlo pečlivou práci'. Dítě se zatvářilo zmateně a zeptalo se, kam má odvést hotový úkol. Jeden otec na poslední chvíli zastavil syna, aby nespadol ze schodů, protože byl odhodlán, že uposlechne jeho rozkazu, aby s tím kolem laskavě sjel dolů. Při diagnostickém vyšetření odpověděla dívka na otázku, jestli umí počítat do deseti, klidným ,ano' a hrála si dál. Návštěva pochvalně dítěti řekla: ,Máš tatínkovy oči.' Dítě bylo tou poznámkou zcela vyvedené z míry. Zoufale se obrátilo na matku a namítlo: ,Mami, ale já mám přeci svoje'.”¹³

¹⁰ MŠMT. Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele. Tabulka C1.7.1.1. online, cit. 2021-02-01. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

¹¹ Attwood, Tony. *Aspergerův syndrom. Porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.

¹² Thorová, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

¹³ Attwood, T. s. 75–76.

Důležité je zdůraznit, že tato snížená schopnost „číst mezi řádky“ není u lidí s PAS projevem sníženého intelektu, ale jedná se o specifickou komunikační bariéru vyskytující se i u jedinců s průměrnými nebo nadprůměrnými intelektovými schopnostmi. V důsledku této bariéry se pak u lidí s PAS setkáváme také s **neporozuměním pro ironii, sarkasmus, lež** – tedy s neporozuměním pro jakékoli komunikační prostředky, které jsou založené na skrytém významu slov.

Tendence k doslovnému výkladu, a s ní spojený požadavek na přesné (někdy až pedantské) vyjadřování, se mimo odborné publikace objevuje i při zobrazování poruch autistického spektra v románech a povídkách – například ve známé detektivní novele Marka Haddona¹⁴ *Podivný případ se psem* Christopher, dospívající chlapec s věrně vykreslenými prvky autistického vnímání, na toto téma poznamenává:

„Lidé například často řeknou ‚Bud’ zticha‘, ale neřeknou Vám, jak dlouho máte být zticha. Nebo vidíte tabulku s nápisem NEVSTUPUJTE NA TRÁVNÍK, ale mělo by tam být NEVSTUPUJTE NA TRÁVNÍK KOLEM TÉTO TABULKY nebo NEVSTUPUJTE NA TRÁVNÍK V TOMTO PARKU, protože je spousta trávníků, po kterých se chodit může.“

V rovině obsahové pak může být čtenářství u lidí s PAS poznamenáno jejich malou schopností porozumět lidským emocím a mezilidským vztahům, někdy se dokonce mluví o „sociální dyslexii“ – tedy o specifickém **narušení schopnosti rozpoznávat a interpretovat emoce a vztahy**. Vzhledem k tomuto charakteristickému rysu se pak řada lidí s PAS vyhýbá románům tematizujícím mezilidské vztahy a orientuje se na knihy a texty spíše technického, ne-emocionálního zaměření (různé příručky, encyklopedie, učebnice apod.). Na kazuistice dítěte s Aspergerovým syndromem toto výstižně ilustruje K. Thorová:

„Kryštof se od dětství zajímal o knihy a encyklopedie. Botanika, lidské tělo a vlajky různých států se staly předmětem jeho zájmu. V těchto oblastech dosáhl velmi slušných znalostí. O pohádky a dětské hry se nezajímal. Ve školce proslul odmítnutím pohádky o tom ‚medvídku Hlupanovi a sově Dementici‘ (O medvídkovi Pú) a vyžadoval čtení z encyklopedie.“¹⁵

Rozvoj čtenářství a vztah k literatuře může být u lidí s PAS často provázán s jejich **vyhraněnými zájmy**. Řada jedinců s Aspergerovým syndromem si v životě po dlouhá období udržuje specifické nadšení pro nějaké konkrétní téma – může jít třeba o dopravní prostředky, jízdní řády, vesmír, sběratelství a tak dále, vlastně to může být téměř jakékoli téma. Pokud se literatura vztahuje k oblasti zájmu, stoupá pochopitelně i její atraktivita v očích člověka s PAS a zvyšuje se pravděpodobnost, že dotyčný bude vybrané knize věnovat potřebnou pozornost (což pochopitelně platí pro všechny čtenáře, i ty bez postižení, ale u čtenářů s PAS je tento rys výraznější).

V té nejjobecnější rovině ovšem platí, že na světě žijí miliony lidí s autismem a tyto miliony lidí mají miliony různých forem autismu. Poruchy autistického spektra jsou velmi rozmanité a to, co platí u všech lidí – tedy, že každý jsme nějaká individualita – platí ve skupině lidí s autismem dvojnásob. I proto je potřeba vždy sledovat potřeby konkrétního člověka a na tyto potřeby reagovat – to platí při rozvoji čtenářství, interpretaci práce s textem i v životě jako takovém.

¹⁴ Haddon, Mark. *Podivný případ se psem*. Praha: Argo, 2003. s. 29–30. ISBN 80-7203-541-X.

¹⁵ Thorová, K. s. 249.

Zapojení žáků s PAS do projektových aktivit očima speciální pedagožky

(Jméno autorky textu neuvádíme z důvodu anonymizace žáků.)

Navazuji na příspěvek Zbyňka Němce o tom, jak může autismus ovlivňovat čtenářství a vnímání literatury. Zmiňuje se o tom, že každý žák s autismem je individualitou a není možné postihnout všechny obtíže, kterým jsou tito žáci v rámci své diagnózy vystaveni. Také ne vždy znamená těžší postižení menší možnost modifikovatelnosti a posunu. Jak různě může vypadat obraz obtíží a to, jak s nimi žáci bojují, chci ukázat na dvou kazuistikách.

KAZUISTIKA – ŽÁK TEODOR

Teodor je žák 7. ročníku. Je v péči SPC (speciálně pedagogické centrum) pro děti s PAS (poruchy autistického spektra) od 6. ročníku. Má obtíže v sociálních vztazích (emoce, vztahy s vrstevníky, nezvládá nečekané změny, je náladový, když mu něco nejde, vzteká se, zlobí se, nedokáže si sám vybrat oblečení, jemná a hrubá motorika jsou narušeny). Aktuálně má 3. stupeň podpůrných opatření, IVP (individuální vzdělávací plán) na TV, VV a geometrii.

Ve třídě kamarádí s jedním chlapcem, pokud se pracuje ve skupině, chce být jen s ním. Má konflikty se spolužáky i pedagogy – neadekvátně reaguje na situace, kterým zřejmě zcela nerozumí. Jeho chování často působí drze. Nedostává se mu vždy okamžité zpětné vazby na jeho chování, a nedochází tak ihned k jeho korekci (nemá asistentku ani jiné podpůrné opatření personálního charakteru). V době distanční výuky pracuje z domu. Podle něj mu tato práce vyhovuje. Pokud jsou žáci při online výuce děleni do skupin, nevadí mu jiné zařazení (nevyžaduje jen svého kamaráda jako ve škole). Díky tomuto způsobu výuky ztrácí kontakt se spolužáky mimo online prostředí. Máme obavy, že po návratu k prezenční výuce bude mít obtíže znovu navázat vztahy při osobním kontaktu s pedagogy i spolužáky.

V projektu „Učíme se příběhem“ se účastní lekcí i dílen čtení. V těchto hodinách není aktivní, odpovídá jen, pokud je vyzván. Podle odevzdaných prací a zpětných vazeb zadání rozumí, spolupracuje.

KAZUISTIKA – ŽÁK XAVER

Xaver je žák 7. ročníku (narozen 2006 – podzimový + odklad). Jedná se o chlapce s diagnózou PAS (poruchy autistického spektra) – atypický autismus, ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou), výrazné OVŘ (opožděný vývoj řeči) v raném věku, aktuálně v pásmu LMP (lehké mentální postižení). Selhává ve slovních částech testu, má obtíže vyjadřovat se slovně, porozumět některým slovním instrukcím, vyniká ve vizuálně abstraktních úkolech. V současné době v péči SPC – 4. stupeň podpory – asistent, místo druhého cizího jazyka 1h předmět spec. ped. péče – rozvoj jazykových dovedností (spec. pedagog) a 1h nácvik sociální komunikace (školní psycholog), IVP. Také je v péči dětského psychiatra. Má tři sourozence, žije s matkou, otec pracuje v zahraničí, podle možností dojíždí za rodinou.

Od 6. třídy navštěvuje jinou školu – rodina se stěhovala. Začátek docházky na novou školu byl dost dramatický. Potřeboval neustálý dohled ve třídě i o přestávkách, bylo třeba dohlížet

i na návštěvu WC, škola musela zajišťovat doprovod na oběd i odchod Xavera ze školy. Měl konflikty se spolužáky, ubližoval jim, výuku zvládal s velkými obtížemi. Podobně se choval i na předchozí škole. Situace se s adaptací na nové prostředí uklidnila, velkou měrou přispěl přístup asistentky a její vedení, také přístup a pochopení všech pedagogů. Pokud došlo k nežádoucímu chování, ihned na něj asistentka reagovala a korigovala je. Každý týden docházela do školy matka na konzultace ohledně aktuálních výsledků výuky a chování Xavera. Během distanční výuky dochází Xaver denně do školy na individuální konzultace. Pracuje s asistentkou prostřednictvím Google Classroom nebo se připojí na Google Meet podle rozvrhu. Také dochází na předměty speciálně pedagogické péče se speciální pedagožkou a psycholožkou. Xaver chodí do školy rád, pokud jsou dny volna, ptá se, kdy může zase přijít. V kontaktu s dospělými je komunikativní, pozdraví, vede společenskou konverzaci (někdy až příliš). Na konci hodiny jako odměnu rád pouští asistentce nebo pedagogům aktuálně oblíbenou písničku. V rámci IVP plní výukové úkoly na své úrovni, pedagogové se vyjadřují, že v online hodinách je aktivní, chce se zapojit, pracuje na úrovni svých možností. Celkově hodnotí jeho momentální integraci za zvládnutou.

V rámci projektu „Učíme se příběhem“ se účastní lekcí i dílny čtení. Pracuje s asistentkou jak při prezenčních lekcích, tak při online lekcích. Je aktivní, odpovídá správně, pokud neví, zeptá se nebo používá chat na Meetu. Mnohdy svými odpověďmi pozitivně velmi překvapí, pracovní listy i zpětnou vazbu odevzdává, práci v projektu zvládá, dokáže udržet pozornost po celou dobu, jeho silnou stránkou ve čtení je vizualizace. V průběhu online výuky byl podporován k aktivnímu používání jazyka – psaní příběhů. Píše si deník a začal psát příběh na pokračování – texty doprovází ilustracemi (velmi rád kreslí).

Z kazuistik je zřejmý výrazný rozdíl mezi jednotlivými žáky. Jde jednak o věk, ve kterém jim začala být poskytována péče na základě diagnózy, o jinou míru a druh obtíží a o jinak nastavená podpůrná opatření. Pokud sledujeme jen žáky, bez znalostí jejich obtíží, pak se Teodor jeví jako žák, který zvládá výuku, ale bývá drzý v komunikaci s pedagogy, testuje hranice chování, které je ještě akceptovatelné, a má obtíže se začlenit do kolektivu (během online komunikace se jeho začlenění výrazně zlepšilo). Xaver má sice obtíže ve výuce, ale snaží se spolupracovat, k pedagogům a dospělým je slušný, uctívý. Se spolužáky by rád navázal kontakt, ale při své jinakosti to lze jen omezeně. V lekcích projektu „Učíme se příběhem“ se více zapojuje i komunikuje Xaver. Podle mne nelze žáky porovnávat, individualita je zde velmi zřejmá. Ke čtenářství lze žáky motivovat, ale u každého je třeba zvolit jiný přístup. Také jistě záleží na vztahu s pedagogem, který žáka vede, a na jeho osobnosti.

Naratologický potenciál textu

Cressida Cowel: *Kouzelníci z pradávna*

Petra Kobelová (knihovnice)

Kouzelníci z pradávna je příběh dívky a chlapce, kteří byli vychováni, aby se nenáviděli, a kteří k sobě přesto našli cestu. Tento motiv není v literatuře nijak nový, i vývoj událostí a jednání postav lze do značné míry předvídat. Přesto zpracování Cressidy Cowell (2017, překlad 2019), mimo jiné autorky populární série Jak vycvičit draka, dokáže čtenáře zaujmout, rozhodně nenudí a narativ umožňuje věnovat se vlastně jakékoliv kategorii – postavám, událostem, času, prostoru i vypravěči, všechny stojí za pozornost. Příběh je nuda? Ať žije diskurz!



„V tomto příběhu vystupují dva hrdinové. Chlapec jménem Zar, který pochází z kmene kouzelníků, ale nemá magické schopnosti, a udělá cokoli pro to, aby je získal. Dívka jménem Čára, která pochází z kmene válečníků, ale vlastní zakázaný kouzelný předmět, a udělá cokoli pro to, aby to utajila.“ (s. 4, 5) Již v samém začátku se nám tak postavy odkrývají pomocí jednání, ale autorka využívá i přímé charakteristiky popisem vzhledu: „Byl to veselý chlapec s ohromnou čupřinou rozčuchaných vlasů trčících nad čelem, jako by se nedopatřením střetl s nějakým neviditelným tornádem.“ (s. 21) Ovšem i z tohoto popisu se dozvídáme více o Zarových povahových vlastnostech.

Zar i Čára jsou potomky králů a oba dělají ve svých třinácti letech rodičům spíše starosti a ostudu. Zar stále marně čeká, kdy se projeví jeho magické schopnosti, v Čáře byste nehledali dceru urostlé a hrdé válečnické královny. Je drobná, nedůstojně rozčepýřená, s páskou přes jedno oko. S takovými postavami se ovšem dětští čtenáři snadno identifikují, sympatické jsou svou houževnatostí – nevzdávají se a svému osudu statečně čelí. Autorka nám pro charakteristiku poskytla i mluvící jméno – jméno Čára může mylně odkazovat, hlavně z počátku příběhu, k fyzické konstituci. Na jeho konci jsme však nuceni své předpoklady přehodnotit, když zjistíme, jakými schopnostmi hrdinka vládne.

Z hlediska času je příběh vyprávěn povětšinou chronologicky. V jedné z kapitol ovšem autor využije achronologie a vrací se „o patnáct minut dříve...“ (s. 184), což uvádí nejen názvem kapitoly, ale upozorní nás na to i vypravěč: „Abychom je mohli vysvětlit, budeme se muset trochu vrátit v čase – přesně o patnáct minut.“ Vypravěč takto často zasahuje do příběhu svými poznámkami a navazováním dialogu se čtenářem. Zde ovšem přibírá čtenáře do tvorby příběhu jako partnera, když mu v další větě vysvětluje: „V normálním životě pochopitelně není možné zvrátit tok času. Mám dojem, že to už jsme si vysvětlili. Ale na druhou stranu, tady se klidně v čase vrátit můžeme, protože já jsem něco jako bůh tohoto příběhu a mám v něm možná větší magickou moc, než by se patřilo.“ (s. 184) Touto sebereflexivitou vytváří ideální podmínky pro vysvětlení rozdílu mezi časem příběhu a časem diskurzu. Tedy, že tok jednotlivých událostí, tak jak šly v reálném čase za sebou, nemusí vždy vyhovovat autorskému záměru, a proto přichází na řadu čas diskurzu, pro který není chronologické řazení událostí důležité. Stejně tak jako si může vyprávění dle potřeby zrychlit nebo zpomalit.

Autorka využívá zpomalení často, zde v kombinaci s využitím perspektivního zobrazení prostoru a prostřednictvím „vševědoucího“ vypravěče: „Takže si představte Zarův pokoj o patnáct minut dřív. Dole probíhá soutěž v kouzlení a Čára s Tulichem ji sledují škvírou v podlaze. Jste s nimi tam uvnitř před patnácti minutami a v tu samou chvíli venku, v lijáku a nečase, něco leze po stěnách pevnosti.“ (s. 184–185)

Setkáme se i s prolepsi, většinou na konci kapitol, pro zvýšení napětí a navození očekávání: „Tento příběh (...) začíná nálezem OBROVSKÉHO ČERNÉHO PERA. Mohlo se snad stát, že kouzelníci a válečníci byli příliš zaneprázdnění a nevšimli si návratu dávného zla? Opravdu to mohlo být pero jezinky?“ (s. 14)

Vypravěč hned na začátku prozradí, že je postavou příběhu, až do konce ovšem svou identitu neodkryje a nechává tak čtenáře v neustálém napětí.

Kniha je vhodná pro děti již od 8 let a dostupná také jako e-kniha nebo audiokniha, ve které si Jan Maxián citlivě pohrál s hlasy jednotlivých postav. Nezklame ale ani dospělé předčítače. Upředena je z příze dobrodružství protkané jemným humorem. Čte se lehce, ale přesto nese krásné poselství o tom, že nikdo nejsme černobílí a že v nás dříme víc, než sami čekáme.





Zkoumavé čtení

Čtení ve školních předmětech

Již více než rok několik desítek pedagogů (s podporou několika knihovníků) pravidelně zařazuje do svých hodin čtení nejrůznějších textů. Nejedná se pouze o hodiny literatury, ale žáci též systematicky pracují s texty v hodinách dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy, přírodopisu, fyziky a matematiky. Jak může vypadat hodina, kde učitel míří nejen k cílům oborovým, ale i čtenářským (i když naučit žáky číst text z příslušného oboru by ostatně mělo být též oborovým cílem), najdete v této rubrice. A pokud ve škole máte dostatek zajímavých časopisů a nenapadá vás, jak je plně využít, přijměte inspiraci Evy Kloudové ze ZŠ Chrást, která již několik let různé časopisy využívá v rámci akce *Najdi si svůj článek*.

Zlepši se...

Irena Poláková (metodička)

Britská učebnice *Boost your progress in Reading and Writing* je nám již druhým rokem v projektu *Zkoumavé čtení* ledasčím: papírovým strašákem na našich psacích stolech, nesrozumitelným soupisem různých aktivit, souhrnem činností vhodných hlavně pro češtinu, inspirací do našich hodin... vodítkem k zařazení čtenářských aktivit do odborných předmětů. A tím posledně zmiňovaným snad stále více.

Před rokem v srpnu mnozí z nás, učitelů zapojených v projektu *Zkoumavé čtení*, poprvé v ruce drželi barevný, v kroužkové vazbě svázaný překlad *Zlepši se ve čtení a psaní*. K tomu jsme získali nějaký stručný plán, jak zavést pravidelné čtení do hodin, a rozsáhlou tabulku pro vedení zápisů o tom, jak se nám dařilo. Většina ze zapojených pedagogů byla přesvědčena, že mnohá náročnější zadání jsou vhodná hlavně pro češtináře, nicméně všichni jsme se pustili do práce. V prvním roce projektu jsme žáky vedli k rychlému přelétnutí celého textu a k vyhledání konkrétní informace, k formulování klíčových slov a k zachycení podrobností při čtení textu. Někteří z nás se zabývali i cílovým čtenářem.

Nyní, v září 2021, jsme své zkušenosti sdíleli a nemohli jsme nezmínit, že navzdory všem těžkostem, a distanční výuka patřila k menším komplikacím, uspořádání naší britské inspirace rozumíme daleko víc, a snad si i více umíme představit smysl zařazování četby naučných textů do výuky.

Postupně s žáky procházíme i náročnější činnosti, jejichž konečným cílem je být schopen sdílet své porozumění textu s ostatními.

Ve školních předmětech žáky učíme základy jednotlivých vědních odvětví: fyziky, biologie, geografie. Kromě faktů, souvislostí, výkladů jevů k cílům předmětů patří i základy čtení specifických odborných textů, na nichž bude založeno případné další studium. A pokud ne, pokud žáci nepůjdou studovat daný vědní obor, dovednost lépe porozumět naučnému textu (resp. v důsledku různým druhům textů) jim k užítku bude. Proto nepovažujeme čtení v hodinách za ztrátu času, a ani tehdy ne, když hlavní cíl práce s textem je čtenářský, ne jen oborový. Tj. žáci z práce v ideálním případě odcházejí s rozšiřující se pomocí číst naučné texty, nejen s faktografickou znalostí.

JAK JE UČEBNICE USPOŘÁDÁNA?

Nejprve se žáci učí, jak porozumět textu jako celku, právě v této části nacvičují čtenářské strategie. Dále pokračují identifikací cílové skupiny a účelu textu. Ve třetí kapitole se učí porozumění prezentaci textu – včetně struktury a uspořádání odstavců. Dále se zabývají různými vrstvami významu textu. Učí se rozumět stanovisku pisatele, včetně rozlišování mezi názory a fakty. V předposlední kapitole mají žáci příležitost všimnout si jazyka textu, včetně obrazných vyjádření a pojmenování (která jsou samozřejmě velmi častá i v přírodních vědách – kde se např. vzal pojem zlatý déšť?). Na závěr se učí sdílet svůj názor na text s ostatními.

Pravidelně zařazované aktivity by měly být v ideálním případě krátké. Realizaci některých z nich si vám dovolíme postupně představovat, v tomto čísle jsou z hodin dějepisu.

Atentát v Sarajevu – skimming (pro 8. ročník)

Kateřina Braunová

(Jedná se o formálně mírně upravený přepis skutečné přípravy na hodinu a reflexe proběhlé hodiny.)

PŘÍPRAVA ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

Cíl – čtenářský

- Žák nachází souvislosti mezi různými texty, obrázky, grafy.

Cíl – oborový (celé hodiny, které je čtenářská aktivita třeba jen evokací)

- Žák dokáže popsat události, které vedly k atentátu v Sarajevu.

Důkazy o učení (jak zjistím naplnění čtenářského cíle)

- Žák vyjmenuje souvislosti mezi různými texty, obrázky, grafy a na konci lekce dokáže v několika jednoduchých větách shrnout obsah lekce (obsah oborového cíle).

Text – jednoznačná identifikace (popř. sken textu v příloze)

- viz příloha (použito z metodiky Slavné dny: <https://www.slavne-dny.cz/episode/821895/den-kdy-byl-spachan-atentat-v-sarajevu-28-cerven>)

Metoda (případný odkaz na učebnici *Boost your progress...*)

- skimming, vyhledávání klíčových slov, hledání souvislostí

Organizace práce

- Žáci dostanou do dvojic texty a obrázky z přílohy – hledají klíčové pojmy, které texty i obrázky propojují.
- sdílení ve čtveřici, následně s celou třídou
- předvídání a hledání souvislostí – jaká byla situace, proč došlo k atentátu atd.
- zhlédnutí videa ze Slavných dnů (odkaz výše)
- rekapitulace, žáci zformulují shrnutí událostí do sešitu
- reflexe

Poznámky, pomůcky

- vytištěná příloha do dvojic
- zapisování klíčových pojmů (po sdílení ve skupinkách) na tabuli

REFLEXE ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

Cíl zvolen vhodně, žákům se dařilo nacházet souvislosti.

Text a obrázky byly pro naplnění oborového cíle přínosné, místy byly mapy špatně čitelné – příště bych se pokusila najít přehlednější mapu.

Důkazy o učení – žáci spolupracovali ve dvojicích, následně ve čtveřicích, poté dokázali vyjmenovat souvislosti a shrnout obsah lekce.

Metoda byla vzhledem k textu a cíli vhodně zvolená, žáci už měli s těmito metodami zkušenost.

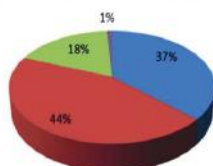
Žáci hodnotili lekci jako zajímavou, vydařenou. Bavilo je bádát a nacházet souvislosti. Užitečná pro ně byla spolupráce ve skupinkách – sdílení poznatků a interpretace grafů/obrázků.

Některé dvojice měly na začátku problém zorientovat se v mapách a textech, bádání je příliš nenadchlo. Snažila jsem se k nim pak najít další dvojici, která byla pro toto téma více zaujatá.



Složení obyvatelstva Bosny a Hercegoviny 1851

■ muslimové ■ pravoslavní ■ katolíci ■ Židé, Turci, Albánci, Řekové, Rakušani



národnost	%
muslimové	37
pravoslavní	44
katolíci	18
židé, Turci, Albánci, Řekové, Rakušani	1
celkový počet obyvatel	1 milion

Ročník XXIV. V Brně, ve čtvrtek dne 8. října 1908. Číslo 286.

ROVNOST

Zemský orgán československé strany sociálně-demokratické na Moravě.

Rovnost, Volnost, Bratrství

Vychází denně v 8 hod. rann. — Předplatné polroční 3 Kč, roční 6 Kč, předplatné za domo: měsíční 1 Kč, čtvrtletní 3 Kč, půlroční 5 Kč, roční 10 Kč. Pošta do Německa: čtvrtletní 3 Kč, půlroční 5 Kč, roční 10 Kč. Do ostatních zemí připočítat. Jednotlivé čísla za 6 haléřů.

Redakce: Brno, Cpal 21.
Adresa telegrafů: Rovnost, Brno.
Telefon č. 1186.
Rozhovory od 6-7 hod. odpovídá.

Prostředí sdělení, dopisy adresátem, upřednostňují se články a články s významem veřejného zájmu.
Adresa: Adresátovi „Rovnost“, Brno, Cpal 21. — Rozhodnutí se zastávají a sdělení, upřednostňují se články s významem veřejného zájmu. — Rozhodnutí sdělení a sdělení se zastávají. — Rozhodnutí sdělení a sdělení se zastávají. — Rozhodnutí sdělení a sdělení se zastávají.

Nebezpečí války?

Ta otázka leží dnes na všech rtech: Bude na Balkáně válka? Každý s politickými událostmi obeznámený ví, že potom hrozilo by velké nebezpečí, že plameny válečné mohly by lehce přeskóčiti i do Evropy a způsobiti požár jakému nebylo v dějinách lidstva ještě rovna.



Použito z: <https://www.slavne-dny.cz/episode/821895/den-kdy-byl-spachan-atentat-v-sarajevu-28-cerven>

Kníže Bořivoj – určení cílového čtenáře (pro 7. ročník)

Eva Kloudová

(Jedná se o formálně mírně upravený přepis skutečné přípravy na hodinu a reflexe proběhlé hodiny.)

PŘÍPRAVA ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

Cíl – čtenářský

- Žák se naučí poznat, jakému okruhu čtenářů je text určen.

Cíl – oborový (celé hodiny, které je čtenářská aktivita třeba jen evokací)

- Žák popíše vlastními slovy vznik českého státu; Čechy v době knížecí, první historicky doložený kníže.

Důkazy o učení (jak zjistím naplnění čtenářského cíle)

- Žák dokáže vlastními slovy popsat, jakými jazykovými prostředky se autor snaží přitáhnout náctileté čtenáře a získat jejich zájem o historii.

Text – jednoznačná identifikace (popř. sken textu v příloze)

- Jan KVIRENC, Michal VANĚČEK – *Panovníci českých zemí život a příběhy*; str. 15–17, viz příloha

Metoda (případný odkaz na učebnici *Boost your progress...*)

- Žák se naučí poznat, jakému okruhu čtenářů je text určen; žák se naučí, jakými prostředky text přitahuje pozornost čtenáře.

Organizace práce

1. doplnění neúplného zápisu na dějiny Velké Moravy
2. text Bořivoj
3. porovnání mapy VM a vznikajícího knížectví

REFLEXE ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

(Hodina byla realizována online v rámci distanční výuky.)

Cíl byl naplněn a zvolen byl vhodně. Text přispěl k naplnění čtenářského i oborového cíle.

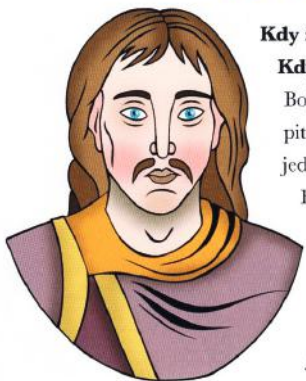
Metoda byla obtížná, ale žáci se úkolu zhostili velmi dobře. Cíl i text spolu s metodou korespondovaly. Problém – žáci nerozumí tomu, co jsou jazykové prostředky, nutné vyvodit, co mají hledat. Společným rozhovorem se dostaneme k podstatě práce. Žáci mají pocit, že je to divné, že mají pracovat na jazykových prostředcích, když máme dějepis.

Jazykové prostředky nakonec velmi dobře vyvodí – slova, kterým rozumí až náctiletí, ne mladší. Přímá řeč, oživení textu příběhem. U jedné žákyně došlo k velmi ucelenému shrnutí celého textu, i když na počátku tvrdila, že vůbec neví.

Hodina byla pro žáky náročná, ale zároveň netradiční zadání obou úkolů žáky aktivovalo v rámci distanční výuky. Problémem byl čas, bylo by dobré mít ještě jednu hodinu. Text budeme dál rozebírat a ještě jednou se k jazykovým prostředkům vrátíme, text budeme rozebírat i po stránce obsahové.

Po další hodině musím konstatovat, že jsme z textu vytěžili maximum.

BOŘIVOJ



Kdy žil: asi 852–888/890

Kdy vládl: před 872–888/890

Bořivoj je náš vůbec první historicky doložený kníže – pochopitelně z rodu Přemyslovců. Poprvé se objevuje roku 872 jako jeden z mnoha kmenových náčelníků bojujících se sousedními Franky („Němci“). Jistě to byl mimořádně schopný vládce.

Dokonale totiž využil situace, když si českou kotlinu před rokem 885 podrobil panovník Velkomoravské říše Svatopluk. Bořivoj se stal v Čechách jeho zástupcem, a tak byl rázem vyvýšen nad ostatní knížata a všechny lid.

Jeho cílem se stalo nahradit kmenové zřízení státním. Se svou polabskosrbskou manželkou Ludmilou se nechal pokřtít a založil první kostely (nejstarší na rodovém hradě v Levém Hradci). Na strategické hradčanské ostrožně pro sebe zabral – a navíc kostelem Panny Marie pokřesťanstil – nejdůležitější místo kmene: sněmovní pole. Místo něj začal budovat Pražský hrad. Tak vzniklo jádro českého státu, i když zatím jenom ve středních Čechách.

Knížecí křest

Kníže Bořivoj se svou třicetičlennou družinou vjel po mostě do mohutné vodní pevnosti, vlastně spíš dvoutisícového města. Kam jinam než do Mikulčic, metropole moravského krále Svatopluka. Takových zvláštních kamenných domů! Byla jich tu dobře desítky. A obrovský trh a cizokrajní kupci!

Před pár měsíci si Svatoplukovo vojsko vydobylo podřízenost kmene Čechů. Bořivoj krále přesvědčil, že právě on je ten pravý, kdo ho bude doma zastupovat. Heřmana, jenž usiloval o totéž, se násilím zbavil, Spytimír s Mojslavem raději utekli. Jen Bořivoj smí teď vyjednávat!

„Vítej, příteli!“ oslovil ho Svatopluk. Dohoda v paláci byla rychlá. Poplatky, lidi do vojska, jinak samostatnost. Bořivoj byl schopným šéfem a vyjednávačem.

Na večerní hostinu se Bořivoj vyparádil. Ale co to? Sluha ho vyběhl, aby se usadil před stůl – na podlahu. „Tak to tedy ne!“

Náhle si kníže všiml, jak ho nenápadně, s potutelným úsměvem pozoruje Svatopluk. A z druhé strany se k němu zničehonic přitočil arcibiskup Metoděj:

„Na zemi je místo pro pohany! Chceš ty, vynikající muž a vévoda Čechů, sedět mezi barskými pasáky sviní?“

Bořivojovi došlo, že je to vlastně taková hra.

„Staň se křesťanem – a budeš sedět vedle krále jako rovný s rovným!“

A Metoděj potichu zavěštil: „Když se zřekneš svých pohanských duchů, staneš se pánem pánů svých!“

Pánem pánů svých? Jakože budu já a moji potomci vládnout Moravě?

Bořivoj už na nic nečekal. Druhého dne se nechal s celou družinou v jednom z těch záhadných kamenných domů pokřtít. „Ostatně, takový kostel si postavím i doma v Levém Hradci!“ říkal si v duchu.

A Svatopluka napodobím i jinak: „Nad námi všemi sice vládne křesťanský Bůh, ale já budu jediným pánem všech Čechů, jako Svatopluk je pánem Moravanů!“

Nástup Ludvíka Jagellonského na český trůn – propojení odstavců (pro 7. ročník)

Irena Poláková

(Jedná se o formálně mírně upravený přepis skutečné přípravy na hodinu a reflexe proběhlé hodiny.)

PŘÍPRAVA ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

Cíl – čtenářský

- Žák najde v krátkém odstavci důležitou informaci, tu reprodukuje. Všimá si, že odstavce na sebe navazují.

Cíl – oborový (celé hodiny, které je čtenářská aktivita třeba jen evokací)

- Žáci si zjistí základní informace o nástupu Ludvíka Jagellonského na český trůn.

Důkazy o učení (jak zjistím naplnění čtenářského cíle)

- Reprodukuje text. Správně pokračuje svým příspěvkem v okamžiku, kdy jeho předchůdce skončil – pozná, kdy jeho příspěvek navazuje na příspěvek předchozí.

Text – jednoznačná identifikace (popř. sken textu v příloze)

- viz Padlet níže, kompilát

Metoda (případný odkaz na učebnici *Boost your progress...*)

- Z hlediska učebnice se stále zabýváme tím, jak jsou propojeny odstavce, viz učebnice s. 36.

Organizace práce

- Práce s textem je na celou hodinu – jednotlivé texty žáci sdílejí na Padletu: <https://padlet.com/lauderovyskolyucitele/3x9aw7vrc5eib31t>

Zadání:

- Přečtete si text.
- Shrňte jeho obsah – řekněte si ve skupině, o čem odstavec pojednává.
- Zvolte si mluvčího, který obsah vašeho odstavce bude reprodukovat.
- Pozor, mluvčí by měl sám poznat, na jaký obsah bude navazovat.
- Mluvčí skupiny převypráví, o čem jste četli, na závěr přečte otázku – tj. v otázku změněnou poslední větu vašeho textu (otázka je vodítko pro ty, kteří budou po vás následovat).

REFLEXE ČTENÁŘSKÉ AKTIVITY

(Hodina byla realizována online v rámci distanční výuky.)

Hodina navázala na předchozí práci – tj. na hledání míst, která v textu propojují text. Minulý text byl obsahově hodně náročný, méně zábavný. Žáci se snažili, ale jednoznačnou radost z výsledku neměli. Zadání bylo tentokrát koncipováno více zábavně, tj. cílem bylo, aby žáci návaznost odstavce postřehli, tj. správně zařadili, kdy mají prezentovat svůj odstavec, ale nemuseli zdůvodnit, proč to tak udělali.

Obvykle postřehli obsahovou návaznost – ta zde byla dominující, protože nevěděli, jaká část jejich textu předcházela.

Všichni úkol splnili správně – ale pracovali v malých skupinách. Práce je bavila, byla dynamická, měla v sobě napětí.

Informace žáci uvedli, ale není zatím zřejmé, jak moc je zapojili do systému svého poznání.

Pomocná byla otázka, kterou byla upravená věta na konci každého odstavce. Na ni nabízel odpověď odstavec další – žáci tak měli kontrolu, zda návaznost správně postřehli.



Oborové čtení ve školní knihovně aneb Jak využít časopisy ve výuce

Eva Kloudová (učitelka)

Odborné časopisy přinášejí velké množství zajímavých textů, ale spousta vyučujících řeší, kdy a jak je efektivně využít. Zde předkládám jednu z možností, která se mi osvědčila v mé praxi.

Každý rok vyrazím v rámci dějepisu do školní knihovny a spouštíme akci „Najdi si svůj článek“. Škola již poměrně dlouhou dobu odebírá odborné časopisy z oblasti historie, proto jich ve školní knihovně máme několik šanonů a je z čeho vybírat. Tuto akci vždy podnikáme ve druhém pololetí školního roku, kdy už máme probrané dostatečné množství okruhů učiva. Celkem nám tento projekt zabere 4 vyučovací hodiny, pokud je třída početná, tak maximálně 5. Dvě hodiny pracujeme s časopisy ve školní knihovně a dvě hodiny (v případě vyššího počtu žáků ve třídě pak hodiny 3) nám zabere reflexe zkoumaných článků.

Jak probíhá akce „Najdi si svůj článek“? V naší krásné školní knihovně v ZŠ Chrást připravím několik stanišť s dějepisnými časopisy a akce může začít. Třída dostane pokyn vzít si pouze dějepisný sešit a propisku a jdeme. V předchozí hodině dějepisu jsme si do naší pracovní části sešitu nazvané PRAXE připravili všechny okruhy učiva, které jsme již probrali. Tato příprava je důležitá, protože tím je určeno, které články jsou pro konkrétní třídu vhodné.

Zadání pro práci ve školní knihovně: Hledej nějaký zajímavý článek, který má souvislost s učivem, které jsme již probírali. Až ho najdeš, nech si svůj výběr zkontrolovat. Pokud tvůj výběr bude schválený, začni číst a připrav si krátké vystoupení podle následujících pokynů:

1. Název článku a autor.
2. Název časopisu, rok vydání.
3. Maximálně 10 vět o obsahu článku. (Věty neopisuj, musí být tvoje vlastní.)
4. „Moje“ hodnocení – proč jsem si článek vybral/a, zda obsahoval nové informace, zda jsem něco z článku věděl/a z výuky.

Pokud si žák vybere příliš dlouhý článek, určíme si pouze část, kterou bude žák číst. Žáci vědí, že na tuto aktivitu máme pouze 2 vyučovací hodiny.

Druhou částí je pak práce v kmenové třídě. Každý žák má dovoleno vypůjčit si svůj časopis, ale nesmí si ho odnést domů, smí si ho uložit ve třídě. Časopis použije při svém vystoupení. Každé vystoupení je hodnocené podle 4 bodů ze zadání. Každý žák si zapisuje hodnocení do sešitu do části PRAXE. Pokud bod ubere, zdůvodní proč. V případě článku a zpracování, které ho výrazně zaujaly, může udělit ještě bonusový bod.

Vzhledem k tomu, že díky projektu budeme mít po čase dostatečné množství časopisů i pro zeměpis, budou mít žáci možnost si tuto aktivitu vyzkoušet i v jiném oboru.

Věřím, že někoho z Vás naše práce zaujme a také vyrazí do školní knihovny nebo přinese časopisy do svých hodin. Čím více budeme rozšiřovat obzory našich žáků, tím větší budou mít šanci, že se ve světě neztratí.



Čtenářské zrcadlo

Zvykáme si na příjemný fakt, že snaha o rozvoj čtenářství dětí, se kterými pracujeme, přináší viditelné ovoce. Můžeme sledovat, jak si vybírají knihy k četbě, které je mají šanci zaujmout, jak pravidelně a stále lépe čtou (byť třeba jen ve škole), jak se zvyšuje úroveň jejich vyjadřovacích dovedností, když mluví o tom, co četly. Určitě ale stojí za to se na chvíli zastavit a podívat se i na sebe jako čtenáře. Jak se měníme my? Má naše zacílení na texty, čtení, knihy pro děti nějaký dopad i na naše osobní čtenářství? Zeptali jsme se knihovnice Evy Kseničové, která působila v projektu *Učíme se příběhem*, a do projektu *Zkoumavé čtení* zapojené učitelky Pavly Štěpánové. Jejich čtenářská reflexe by vás v ideálním případě měla inspirovat k pohledu do vašeho osobního čtenářského zrcadla.

...knihovnice Evy Kseničové

Projekt „Učíme se příběhem“ byl pro mě zajímavým zpestřením knihovnické praxe, a hlavně mě naučil dívat se na knihovnické lekce z jiného úhlu pohledu. Když zavzpomínám na začátky projektu, asi nejsložitějším pro mě bylo „prokousat se“ knihou *Jak číst romány jako profesor*. Když se na knihu podívám zpětně, nic tak hrozného to nebylo a je to vlastně všechno úplně srozumitelné.

V rámci práce na projektu jsem přečetla spousty dětských knih. Musím říct, že většina z nich mě mile překvapila svou kvalitou a doporučuji je dále dětem. Spolupráce s učitelkami českého jazyka byla také obrovským přínosem. Společně jsme se snažily vytvořit pestré a nevšední lekce k vybraným naratologickým kategoriím. Ne vždy to bylo ale úplně snadné. Někdy docházely nápady i inspirace, někdy bylo potřeba vše přepracovat, někdy jsme se nechtěly své myšlenky vzdát a nedařilo se nám ji správně uchopit... Nakonec se ale povedlo. Lekce byly připraveny k ověření s dětmi. Jenže nastala pandemie koronaviru. A mohly jsme začít znovu. Tentokrát ale v online podobě. To, co je snadné ukázat při běžné lekci v knihovně, byl najednou problém. Mým obrovským štěstím bylo, že jsem měla skvělé kolegyně, které mě toho hodně naučily. S online prostředím se už musely vyrovnat během běžné výuky, a proto si věděly rady i při překlopení lekcí do online podoby.

Díky projektu, který propojuje formální a neformální vzdělávání, jsem se toho hodně naučila a dozvěděla. Poznala jsem metody, které se nyní využívají ve výuce, a mohla si je při lekcích vyzkoušet. Myslím, že zkušenosti z projektu v knihovně ještě jednou zúročím. O tom, že tato práce měla smysl, vypovídají kladné reakce dětí v evaluačních dotaznících.

Mé samotné čtenářství se během trvání projektu změnilo také. S dětskými knihami jsem se kdysi seznamovala především díky anotacím. Dobře hodnocené knihy se do knihovny nakoupily, zpracovaly a půjčovaly čtenářům. Projekt mě „donutil“ dětské knihy také číst. Postupným seznamováním se s naratologickými kategoriemi jsem jednotlivé kategorie začala v textu více vnímat a uvažovat nad tím, kde v lekci by se daný text mohl použít. Ve své praxi si s dětmi o obsahu knih více povídám a ptám se jich, jak se jim konkrétní knihy líbí.

A kdy jsem naposledy četla knihu pro dospělé? Tak to už je nějaká doba. Zrovna totiž hltám knihy od Morrisa Gleitzmana – *Kdysi*, *Potom*, *Když* a *Brzy*.

...učitelky Pavly Štěpánové

Dívka v pestrobarevné sukni leží na obrovském, tmavě modrém měkoučkém gauči a zlehka se opírá o bílé polštářky připomínající rozkrojené granátové jablko. Její oči hltají stránky knížky, kterou si náhodně vybrala z elegantních regálů obklopujících dokola místnost školní knihovny. A přemýšlí, jak se během posledního roku proměnilo její čtenářství. Hodně. Začala zase číst.

Po mnoha letech, kdy čas s knížkou byl pro mne spíše zbožným přáním a výsadou, kterou jsem si nemohla dovolit, se čtení opět stalo pravidelnou součástí mého života. Pamatuji na jednu z prvních hodin dílen čtení, kdy jsme s žáky diskutovali o tom, kdo je to čtenář. Většina z nich řekla, že se za čtenáře nepovažuje, protože moc nečtou. Když jsem se jich zeptala, zda považují za čtenáře mě, všichni horlivě přikyvovali. Na otázku, kolik jsem za předchozí rok přečetla knížek (protože to byl dle žáků důležitý indikátor čtenáře), padaly různé odpovědi, minimálně dvacet, maximální sto. A nastala téměř minuta ticha, když jsem na prstech ruky ukázala krásnou kulatou nulu.

A tak jsem začala číst s žáky. Ve školní knihovně byl bohatý výběr a ráda jsem se nechala inspirovat tipy od mých studentů z předchozích let. Začala jsem Kovyho **iPohádkou**, u níž jsem se neskutečně nasmála a která pro mě představuje naprosto dokonalou alegorii dnešního mediálního světa. S historicko-detektivními **příběhy Veroniky Válkové** jsem se tak snadno ponořila do minulosti a dozvěděla se tolik zajímavých věcí, že naprosto rozumím žákům, kteří čtou jenom tuto autorku. **Lapuťák a kapitán Adorabl** mě vždy naprosto odzbrojil svým suchým satirickým humorem mnohdy se společenským, až politickým přesahem. Pro koho je knížka vlastně určená? **Prašina** mě vrátila zpět do dětství, které z velké části vyplňovaly **Foglarovky**. Slupla jsem ji za jeden den. Kdy jsem naposledy četla do tří do rána? **Kmotr**. Asi před deseti lety.

Nakonec jsem se rozhodla být odvážná a vyzkoušet i žánry, které mě nikdy moc nepřitahovaly. Žánry o vážných tématech. Stálo to hodně přemáhání a **Hvězdy nám nepřály** byla skvělá volba. Alespoň jsem konečně mohla se čtenářkami z řad žákyň sdílet své dojmy a pocity. Dívky ze sedmé třídy také nadšeně mluvily o knížce **14–14** od S. Edgarové. Knižka šla ve třídě z ruky do ruky, prý je o přátelství dvou chlapců na pozadí války. Téma mě vůbec nezaujalo, ale dívky o knížce mluvily vždy s takovým nadšením... Dala jsem jí nakonec šanci a nutno přiznat, že mi úplně proměnila život. Tedy ten čtenářský. Kolem políček označených lístkem „válečné“ jsem v knihovně vždy chodila po špičkách nebo velkým obloukem. Možná, že po **Sophiině volbě** a **Modlitbě pro Kateřinu Horowitzovou** jsem již nechtěla znovu navštěvovat koncentrační tábory, vidět umírat lidi v nelidských podmínkách a prožívat útrapy války. 14–14 však něco změnilo... **Chlapec v pruhovaném pyžamu**, **Chlapec na vrcholu hory**, **Jak Hitler ukradl růžového králíčka** (škoda, že nemám pokračování), **Deník Anny Frankové**, **Nebe v kleci**, **Zlodějka knih...**

Na otázku, co čte, odpovídá zprvu trochu nesměle. Dětskou literaturu. Postupně však její sebevědomí roste a hrdě vykřikuje do světa: DĚTSKOU LITERATURU. Přála by si, aby v dětství mohla číst tolik krásných knížek o tématech, která tehdy byla tabu, knížek, které s lehkostí dokážou vystihnout dětskou duši a její trápení, knížek, které přibližují současnou dobu a její problémy v propracovaných zápletkách a charakterech postav. Tak ji nechte číst.

Děkujeme za čtení našeho časopisu.
Další číslo vyjde během zimy.
Nevyžádané příspěvky jsou vítány, s vyžádanými se počítá.