evropský sociální fond v ČR
EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY
OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Metodika čtenářství

Kateřina Šafránková
s pomocí ostatních vedoucích metodiků a učitelů ze zapojených škol

PROJEKT ODYSSEA
ČLOVĚK V TÍSNI ČESKÁ REPUBLIKA
CDU CENTRUM PRO DEMOKRATICKÉ UČENÍ
RWCT INTERNATIONAL CONSORTIUM
Sdružení TEREZA

Obsah:

1. Proč rozvíjet čtenářství a zároveň PT?
Anotace: Očekávané výstupy ve čtenářství; pojem a definice čtenářské gramotnosti; Nosné myšlenky čtenářství

2. Nutné podmínky pro rozvoj ČG v souvislosti s průřezovými tématy
Anotace: Pravidla a zásady; Prostředí a materiální zajištění; Organizace a plánování roku a dne, Dovednosti učitele

3. Čtení s porozuměním
Anotace: Revoluce v chápání pojmu čtení s porozuměním; Čtenářské dovednosti a strategie; Ukázka práce s textem

4. Mýty o čtenářství a čtenářské gramotnosti
Anotace: Pět převažujících názorů na čtenářství, které je třeba vyvrátit

5. Postup vzniku lekce, ve které je využito aktuálních témat a zároveň je rozvíjeno průřezové téma a čtenářství
Anotace: Popis procesu tvorby UJ Krysař, ve které je propojen oborový cíl s cílem z oblasti čtenářství

6. Postup zavádění rozvoje čtenářství do výuky
Anotace: Na základě kroků k implementaci PTaČ do výuky popsaný model, jak mohou učitelé rozvíjet ve výuce čtenářství; Ukázka lekce a rozbor čtenářských cílů

7. Co se ve školách osvědčilo
Anotace: Semináře a konzultace přímo na školách; Úspěšná implementace do výuky

8. Sady textů
Anotace: Knihy pro děti a mládež, které jsou pro žáky atraktivní a zároveň je možné je využít při výuce směřující k cílům průřezových témat a čtenářství.
Materiál obsahuje anotaci knihy, ukázku z knihy, nosnou myšlenku (hlavní sdělení textu, které se vztahuje k průřezovým tématům), a u některých knih i nápady, jak knihu či její části využít ve škole.

9. Literatura

1. Proč rozvíjet čtenářství a zároveň PT?

Anotace: Očekávané výstupy ve čtenářství; pojem a definice čtenářské gramotnosti; Nosné myšlenky čtenářství

V projektu *Jak efektivně vyučovat PT a zároveň rozvíjet čtenářství* jsme si stanovili mimo jiné i cíl prozkoumat, jaké jsou možnosti propojení průřezových témat s rozvojem čtenářství a čtenářské gramotnosti.
Při práci na metodice čtenářství jsme vycházeli z výzkumů PISA. Ty opakovaně ukazují na slabší výsledky našich žáků ve čtenářské gramotnosti. Rozvíjení ČG není výslovně požadováno od škol ani v RVP, ačkoliv je vlastně jistou průřezovou kompetencí. Čtení je důležité nejen pro kulturní růst žáků, ale i pro jejich učení ve všech vzdělávacích oblastech.
Výzkumy uvádějí, že žáci se naučí číst s porozuměním, pokud často a pravidelně čtou, jsou vedeni k cílenému využívání postupů pomáhajících v porozumění (tzv. čtenářské strategie) a mají ke čtení důvod (vnitřní motivaci). Tyto podmínky podle našeho expertního názoru nastávají právě při výuce PT. Spojením plánovitého rozvíjení čtenářských dovedností a výuky PT navíc ušetříme čas; řadu informací mohou žáci získávat právě z textů vyžadujících zapojení celé škály čtenářských strategií. Texty v PT nejsou určeny jen pro procvičení čtenářských strategií, ale představují pro žáky autentický zdroj informací. Žáci potřebují texty přečíst proto, aby získali potřebné informace, čtení je tedy smysluplné.

Očekávané výstupy ke čtenářství

V rámci projektu byly popsány doporučené očekávané výstupy ke čtenářství. V nich může učitel najít popis toho, co dělá, jak se obvykle chová a nad čím přemýšlí zdatný čtenář. Tento popis může učitelům poskytnout návod, čeho si u žáků všímat a jaké úkoly či otázky jim pokládat. Cílem je systematický rozvoj všech základních čtenářských dovedností, zároveň také rozvoj vztahu ke čtení, čtenářského chování. Mezi DOVy nenajdeme obligátní výstupy, které jsou uvedeny v RVP ZV, např. žák vyhledává informace. S těmito výstupy pracují učitelé bez potíží, dokážou k nim vymýšlet zadání úloh i vyhledávat vhodné texty. Podstatnější podle nás je ukázat proces čtení, jeho jednotlivé fáze, zdůraznit, že zdatný čtenář jenom nečte, ale jeho aktivity začínají již před čtením a nekončí po dočtení posledního písmene textu. Tento pohled na čtení rozšiřuje naše vnímání celého procesu porozumění textu a staví učitele před nové výzvy – jak zadávat žákům úkoly, jak vystavět celou učební jednotku, aby v ní žáci smysluplně směřovali k cílům formulovaným v DOVech.

Pojem čtenářská gramotnost ve škole

V průběhu projektu se ukázalo, že učitelé chápou rozvíjení čtenářské gramotnosti v užším smyslu – pouze jako dovednost dekódovat text a porozumět mu na doslovné úrovni. Ostatní důležité oblasti čtenářské gramotnosti, zejména celkové porozumění významu textu, ale také využívání čtenářských dovedností, čtenářské sdílení, vztah k četbě, se ve škole rozvíjejí obvykle jen nahodile. Učitelé nemají žádnou promyšlenou koncepci rozvoje ČG v jednotlivých ročnících, ti poučení jednají podle svého uvážení, ale bez kooperace s kolegy. Při práci s učiteli i při analýzách ŠVP a školní praxe jsme vycházeli z definice čtenářské gramotnosti, kterou sestavil odborný panel VÚP.

Definice čtenářské gramotnosti
ČG je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve ČG se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

vztah ke čtení
Předpokladem pro rozvíjení ČG je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

doslovné porozumění
ČG staví na dovednosti dekódovat psané texty a se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností budovat porozumění na doslovné úrovni.

vysuzování
Nadto musí čtenářsky gramotný člověk umět vyvozovat z přečteného závěry a texty posuzovat (kriticky hodnotit) z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

metakognice
Součástí ČG je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

sdílení
Čtenářsky gramotný člověk je připraven své prožitky, porozumívání a pochopení sdílet s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

aplikace
Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Nosné myšlenky čtenářství

1. Přestože informace můžeme získávat i jiným způsobem než čtením (např. při sledování naučného pořadu v televizi), je čtení stěžejním nástrojem k sdělování informací a učení. Čtenářská gramotnost je klíčem ke vzdělání.
2. Jedinou cestou, jak se stát lepšími čtenáři, je více číst. Samotné čtení však nestačí: musí se také přemýšlet, sdílet, i psát.
3. Čtení s porozuměním je myšlení. A myšlení i čtení vyžaduje i rozvíjí abstrakci, myšlení v pojmech.
4. Každý z nás rozumí textu jinak, zároveň platí, že je možné a nutné společně sdílet, jak jsme textu porozuměli.
5. Společným hovorem o textu se lze dobrat nového porozumění.
6. Naučit mozek číst s porozuměním texty různých žánrů vyžaduje, aby se technika čtení stala automatickou.

7. Čtení je komplexní systém, který musí využívat biologického aparátu vytvořeného za jiným účelem. Schopnost číst v sobě nemáme zabudovanou předem, jako mluvení nebo chůzi po dvou, není dědičná. Každý člověk se musí učit číst vždy znova.
8. Čtení je nosičem zkušeností na dlouhé časové vzdálenosti. Čtení spolu s psaním umožňuje zachovat pro další generace zkušenosti a velké myšlenky, na které přišly generace předcházející. Čtenářská gramotnost a záliba ve čtení usnadňuje, aby generace následující chtěly a dokázaly tyto informace získat.
9. Člověkem nás činí mimo jiné to, že dokážeme své poznatky uchovávat i vně sebe, nejen ve své paměti.

2. Nutné podmínky pro rozvoj ČG v souvislosti s průřezovými tématy
Anotace: Pravidla a zásady; Prostředí a materiální zajištění; Organizace a plánování roku a dne, Dovednosti učitele

Pravidla a zásady
● Žáci čtou i v hodinách, nejen mimo ně (např. nejen doma).
● Žáci mají možnost číst ucelené texty, nejen úryvky.
● Žáci čtou knihy, ne pouze časopisy nebo učebnice.
● Žáci mají možnost ve výuce spolu hovořit o své četbě.
● Žák si může volit, jaký text bude číst.
● Učitelé ani ve vyšších ročnících neočekávají, že žáci přicházejí do školy jako čtenáři. U každého žáka je potřeba rozvíjet čtenářství od bodu, kde se právě nalézá.
● Učitelé jednají v souladu s předpokladem, že mohou z každého svého žáka vychovat čtenáře.

Prostředí a materiální zajištění
● Ve škole je funkční školní knihovna (informační centrum) s proškoleným knihovníkem.
● Ve třídách jsou třídní knihovničky; nebo učitelé mají možnost mít knihovničku v kabinetě a využívat ji ve výuce.
● Ve třídách jsou prostory pro dočasné ukládání knih (z domova apod.).
● Žáci mají k dispozici desky na čtenářské záznamy a možnost ukládat desky ve třídě.
● Ve třídách i na chodbách je prostor pro sdílení – nástěnka; k tomuto účelu slouží web.
● Ve třídách a na chodbách jsou vhodné prostory pro čtení (včetně slavnostního křesla pro čtenáře).

Organizace a plánování dne a roku
● Ve školním i třídním plánu je pamatováno na dostatečný čas na čtení.
● Čtení je zařazováno často a pravidelně.
● Čas na čtení je plánován i v „nečtenářských“ předmětech (informace získávané četbou).
● Konají se pravidelné celoškolní čtenářské akce (i s rodiči a veřejností).
● Školní knihovna (informační centrum) je využívána přímo pro výuku a ve výuce.
● Ve škole jsou zavedeny plnohodnotné čtenářské dílny na prvním i druhém stupni.

Dovednosti učitele
● Je vášnivým čtenářem knih pro dospělé i pro děti a mládež (čte pravidelně, sleduje novinky, baví se s kolegy i žáky o své četbě).
● Sleduje zájmy žáků a je schopen jim podle toho doporučit atraktivní knihu.
● Plánuje výuku tak, aby v ní byl prostor na čtení.
● Využívá metody a postupy, které prokazatelně rozvíjejí čtenářství.
● Umí modelovat čtenářské postupy.
● Poskytuje žákům popisnou a korektivní zpětnou vazbu a formativní hodnocení.

● Plánuje rozvíjení čtenářských dovedností s ohledem na aktuální potřeby a možnosti jednotlivých žáků, kompenzuje nepodnětnou domácí výchovu v oblasti čtenářství.
● Umí uspokojivě vysvětlit rodičům, proč čte se žáky tak, jak to dělá.
● Využívá ochotných rodičů pro pomoc při rozvíjení čtenářství u žáků.

Z uvedeného výčtu vyplývá, že rozvoj čtenářství (a tedy i propojování čtenářství s průřezovými tématy) není možné bez spolupráce učitelů, žáků, rodičů i vedení školy (případně i obce či komunity). Jednotlivý učitel může k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků významně přispět, ale jeho výsledky budou omezené tím, že nemá podporu kolegů a vedení školy, že je jeho snaha osamocená. Při analýzách ŠVP zapojených škol se ukázalo, že rozvoj ČG nemají formulován jako hlavní vzdělávací cíl. Může to být způsobeno tím, že se čtení považuje jen za součást tzv. trivia, za základ, který žáci zvládnou během prvního stupně. Důrazem na rozvoj ČG se škola dostatečně neprofiluje, stále je odlišujícím znakem spíše výuka počítačů či několika cizích jazyků. Školy pořádají mnoho akcí na rozvoj vztahu žáků ke čtení a ke knihám (např. Noc s Andersenem, pasování čtenářů), ale tyto dílčí aktivity nejsou zastřešeny jasně formulovanými dlouhodobými cíli a strategií, jak těchto cílů dosahovat.

3. Čtení s porozuměním

Anotace: Revoluce v chápání pojmu čtení s porozuměním; Čtenářské dovednosti a strategie; Ukázka práce s textem

Revoluce v chápání pojmu čtení s porozuměním

Během 20 let (1970-1990) se změnilo chápání pojmu čtení s porozuměním. Původně bylo pojímáno jako dovednost dekódovat text, tedy porozumět písmenům, slovům, větám a symbolům na doslovné či přenesené úrovni. Dnes je v anglosaských zemích i v Německu pojímáno porozumění jako souhrn dovedností, které pomáhají čtenáři postupně si budovat význam textu. Jedná se o proces, během kterého je čtenář velmi aktivní. Usiluje o porozumění a cíleně odhaluje význam textu. Odborníci začali zkoumat, co dělá zdatný čtenář, když čte s porozuměním, a vyvinuli řadu nástrojů, jak tyto dovednosti trénovat.

Čtenářské dovednosti a strategie

Určení účelu čtení

Určení smysluplného cíle je předpokladem efektivního učení. Z hlediska neurovědy určení cíle před začátkem činnosti uvádí mozek do chodu a připravuje ho na učení. To platí i o čtení. Čtenáři musejí vědět, proč čtou daný text. Již před čtením potřebují čtenáři jasné, přiměřené a konkrétní cíle. Přirozeně to funguje v případě, kdy čtenáři čtou text, který si sami vybrali. Čtenáři většinou čtou z těchto důvodů:

- aby získali informace
- aby se řídili instrukcemi
- aby se pobavili
- aby zjistili, jak něco udělat

Vysuzování

Pro porozumění textu je klíčová schopnost pochopit informace, které jsou pouze naznačeny (implikovány). Existují dva druhy vysuzování: jednoduché a složité. Jednoduchá vysuzování se objevují běžně a jsou pro čtenáře dobře srozumitelné. Např. z věty „Vyčerpanému kovbojovi, který se zhroutil pod paprsky sálajícího pouštního slunce, létali nad hlavou supi," se jednoduše vyvodí, že ptáci byli na obloze. Z toho, jak je popsané slunce, navíc víme, že bylo horko. Složitější vysuzování spočívá v tom, že rozpoznáme, že supi kroužící na obloze většinou čekají na smrt zvířete či člověka a že v tomto případě to bude asi smrt kovboje. Další složitá vysuzování souvisejí s filmem: představujeme si scénu z filmového westernu, možná vidíme kovboje, jak klečí a opírá se rukama o zem.

Shrnování

Čtenáři si nemohou pamatovat vše, co čtou. Místo toho by si měli zapamatovat charakteristické znaky a klíčové myšlenky. Při shrnování se studenti zaměřují na podstatu textu, nikoli na detaily a podružnosti. Shrnování může být ústní či písemné, musí být kratší než originální text a nesmíme při něm použít autorova slova.

Předvídání
Předvídání je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací. Předvídání se skládá z mnoha dílčích dovedností a strategií. Když čtenář předvídá, prochází většinou tímto procesem:

a) aktivuje svoji předchozí znalost o tématu
b) přemýšlí o zjevných i skrytých významech (vyvozuje, viz výše)
c) doplňuje či upravuje svou sumu znalostí
d) spojuje eferentní a emocionální procesy myšlení
e) vytváří souvislosti
f) doplňuje si prázdná místa v textu

Pro nás je výzvou ukázat studentům, že předvídání není pouze jakýsi divoký tip, ale spíše hypotéza, kterou zformulujeme na základě dostupných informací.

Kladení otázek
Čtenáři si kladou otázky před čtením, během něj i po něm a otázky se mohou týkat obsahu, kompozice nebo jazyka. Studenty můžeme učit např. klást otázky autorovi (metoda *debata s autorem*). Dovednost klást otázky má vliv na porozumění textu a výsledky v testech.

Vizualizace
Schopnost vizualizace neboli představování si v duchu či vytváření vnitřních obrazů očekávají spisovatelé u svých čtenářů. Spisovatelé vyvolávají ve čtenářích obrazy prostřednictvím slov. Když čteme, náš mozek vytváří „film v naší mysli“. Tato filmová zkušenost není omezena jen na čtení, ale je spíše způsobem, jak lidé zpracovávají všechny smyslové informace.

Monitorování
Monitorování je dovednost čtenáře sledovat během četby, zda text dává smysl. Mnoho čtenářů někdy zažilo, že četli a četli a najednou zjistili, že vůbec netuší o čem. To se může stát, když jsme unavení nebo když je text příliš těžký. Čtenáři mohou narazit na následující potíže:
- nová slova nebo známá slova, která nedávají smysl v daném kontextu
- věty jsou vágní či víceznačné, nebo informace v nich obsažené neodpovídají našim znalostem
- vztahy mezi odstavci jsou nejasné

Určování důležitosti
Všechny informace, které autoři uvádějí, nejsou stejně důležité. Když čtenář pozná, co je důležité, pomáhá mu to rozhodnout se, které části textu je třeba věnovat nejvíc pozornosti. Někdy jsou detaily méně důležité, jindy nám dodávají potřebné informace pro pochopení celku. Strategie popsané výše (např. vyvozování, vizualizace a shrnování) vyžadují, aby čtenář dokázal odlišit, co je v textu zaznamenání hodné více a co méně. „Určení důležitosti znamená, že při četbě objevíte nejdůležitější informace, vystihnete hlavní myšlenky, najdete podpůrné detaily a čtete, abyste našli konkrétní informaci.“

Hledání souvislostí
Čtenáři si informace z textu strukturují (vytvářejí si schémata či hierarchie). Tento systém jim ulehčuje vytvářet si souvislosti mezi informacemi a myšlenkami. Čtenáři často hledají souvislost mezi tím, co čtou, a svým vlastním životem či jinými texty či světem obecně

Ukázka práce s textem
Následující text je doplněn otázkami, které klade učitel. Jedná se o metodu řízeného čtení. Při ní si učitel nejprve vybere vhodný text, promyslí si jeho nosnou myšlenku (v tomto případě: Každý člověk, i hendikepovaný má svou hodnotu a může dokázat velké věci). Poté najde v textu místa, která jsou klíčová pro porozumění této nosné myšlence (celkovému smyslu textu). Formuluje několik otázek, které míří také na rozvíjení čtenářských dovedností. Ne každý text je vhodný k rozvoji všech čtenářských dovedností, některé texty se hodí k rozvoji předvídání a shrnování, jiné k vizualizaci a vytváření souvislostí (s vlastním životem). Učitel čte žákům text nahlas nebo čtou žáci text sami (v textu je označeno, kde se mají zastavit, kde je pauza ve čtení) a klade jim otázky. Jedná se o otázky otevřené, které nemají jen jednu správnou odpověď a nad nimiž může vzniknout ve třídě diskuse. V ukázce je formulováno více otázek, než učitel může položit. Přílišné rozdrobení takto krátkého textu by mohlo ohrozit porozumění celku. Učitel si tedy vybere jen některé otázky podle toho, jak si formuloval nosnou myšlenku a cíl práce s textem. V ukázce si všimněte otázek směřujících k pochopení celkového smyslu textu i otázek mířících na rozvoj čtenářských dovedností (např. předvídání).

Kde vzali indiáni oheň?
Před mnoha a mnoha zimami, když ještě indiáni neznali oheň, žil u Medvědí řeky mladý náčelnický synek. Protože měl od narození jednu nohu kratší a kulhal, říkali mu všichni Kulhavá Noha.
Všichni se mu smáli…

<u>OTÁZKA:</u> ***Za co se mu mohli smát? Vzpomenete si na situaci, kdy se někdo někomu smál?***

… a pokřikovali na něj: „S takovouhle nohou se nikdy nemůžeš stát naším náčelníkem!“
A tak Kulhavá Noha utíkal do lesa, kde se učil docela sám všemu, co musí umět správný indián.

Tak se stal z Kulhavé Nohy bezchybný střelec, nejlepší lovec a nejudatnější válečník.

<u>OTÁZKA:</u> ***Co asi umí bezchybný střelec, nejlepší lovec a nejudatnější válečník?***

Jednoho dne k němu promluvil moudrý kalous ušatý:
„Chceš se stát náčelníkem? Pak jdi za Matkou Slunce, vezmi oheň a přines ho svému kmeni. Ale opatrně! Cesta je nebezpečná!“

OTÁZKA: ***Co myslíte, vydá se na cestu? Jaké překážky bude muset překonat?***

A tak se Kulhavá Noha vydal na cestu. Zanedlouho došel k hluboké propasti, která mu ale nenaháněla vůbec strach. Pokácel strom, směle po něm přešel a pokračoval dál ve své cestě.

Na prérii musel čelit tříhlavému chřestýši. Ale i tentokrát si věděl rady. Zkrotil hada holí a nacpal ho do pytle.

OTÁZKA: ***Proč nacpal chřestýše do pytle?***

Znenadání na něj zaútočil jednooký sokol. Ale Kulhavá Noha rychle popadl síť, hbitě ho spoutal a vzal s sebou.

OTÁZKA: ***Připomíná Vám to nějaký jiný příběh, který znáte?***

Nakonec Kulhavá Noha dorazil až k příbytku Matky Slunce.
„Velice ti děkuji, že jsi pochytal tyhle nestvůry, aby už žádná z nich nemohla páchat žádné zlo," řekla.
„Vezmi si jako odměnu za své služby sluneční paprsek a dones ho svému kmeni."
Kulhavá Noha poděkoval Matce Slunce a pospíchal směrem ke své vesnici.

OTÁZKA: ***Co se asi stane ve vesnici?***

To bylo ale radosti, když Kulhavá Noha přinesl svému lidu oheň. Nyní už mohli indiáni své úlovky opékat a vařit. A když nastaly studené zimní noci, už nemuseli více mrznout.
Indiáni slavili svátek ohně a z Kulhavé Nohy udělali svého náčelníka: náčelníka Zlaté Slunce!

OTÁZKA: ***Co se doopravdy stalo?***

(Zdroj: Udo Richard: Indiánské příběhy, Thovt 2008.)

Častá praxe učitelů spočívá v tom, že kladou žákům otázky až po dočtení celého textu, nikoli v jeho průběhu. Tím se výrazně snižuje kvalita a obsáhlost žákovských komentářů, jak dokládá výzkum. Otázky mnohdy nemíří na rozvoj čtenářských dovedností, ale jen dovednost najít v textu odpověď, která se tam explicitně nachází. Takové otázky nevzbuzují diskusi, protože jsou uzavřené, správná je jen jedna odpověď. Stačí tedy, když správně odpoví jeden žák a ostatní se již nemohou přidat. Stává se, že učitel využije text také k procvičení některých gramatických pravidel, čímž zatemňuje žákům cestu k pochopení smyslu textu. Uvádíme zde příklady otázek, které **nemíří** k rozvoji čtenářských dovedností ani nosné myšlenky textu.

Otázky a úkoly k textu (zadávané po dočtení textu):
1) Jakou přezdívku získal mladý náčelnický synek?
2) Vypište z textu, s jakými překážkami se indián na cestě musel potýkat.

3) Co přimělo Kulhavou nohu, aby se vydal na cestu?
4) Vypiš z textu všechna vlastní jména. Zdůvodni jejich pravopis.
5) Ve větě „Velice ti děkuji, že jsi pochytal tyhle nestvůry, aby už žádná z nich nemohla páchat žádné zlo“ nahraď sloveso „páchat“ synonymem.
6) Nakresli k příběhu obrázek.

4. Mýty o čtenářství a čtenářské gramotnosti

Anotace: Pět převažujících názorů na čtenářství, které je třeba vyvrátit

Čtení je především technika čtení

Technika čtení, tedy dovednost žáků dekódovat jednotlivá slova a věty a porozumět jim na doslovné úrovni, příp. číst „hezky“ a plynule je podstatnou součástí dovednosti číst. Čtení však nemůžeme na tuto dovednost redukovat. Zdatný čtenář, který si poradí s různými druhy textů, využívá zcela automaticky celou řadu čtenářských dovedností. Ve chvíli, kdy narazí na obtížný text nebo pasáž textu, „nasadí“ některou svou dovednost vědomě, jako čtenářskou strategii. Nejedná se pak o automatické používání, ale o vědomé rozhodnutí nějak text přečíst, a tím potíže překonat.

Všichni zdatní čtenáři čtou plynule a dekódují zcela automaticky. Neplatí to ale obráceně. Ne všichni technicky zdatní čtenáři čtou s porozuměním. Jistě si vzpomenete na vzorné holčičky v první třídě, které předpisově předčítají části slabikáře, ale naprosto netuší, o čem čtou.

Rozvíjení čtenářských dovedností ruku v ruce s nácvikem techniky čtení (obojí na smysluplných a zajímavých textech) od první třídy je podmínkou úspěšného startu čtenářské kariéry každého dítěte.

Rozvoj čtenářské gramotnosti je záležitostí prvního stupně a pak už jen češtinářů

Učitelé přírodopisu, zeměpisu, dějepisu, ale i fyziky a matematiky si často stěžují, že žáci nedokážou přečíst zadání či naučný text v učebnici, neumějí si dělat výpisky a neumějí se učit. Při učení často selhávají. Učitelé očekávají, že žáci budou těmito dovednostmi vybaveni buď z prvního stupně, nebo sami od sebe. Učitelé těchto předmětů potřebují přijmout zodpovědnost za rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a začít žáky učit, jak číst naučné texty z jejich oboru. Jednak proto, že žáci by měli mít co nejvíc příležitostí číst přímo ve škole a trénovat se ve čtení s porozuměním. (Je naivní si myslet, že to budou dělat doma po škole.) Jednak proto, že je úkolem školy, aby žáka vybavila základní gramotností. Pokud žák nemá podněty z domova a není náruživým čtenářem, bude potřebovat od všech učitelů velkou podporu, aby svůj hendikep ve čtení překonal.

Když pracují žáci s textem, rozvíjím jejich čtenářskou gramotnost

Mnoho učitelů vnáší do výuky texty. Žáci většinou mají za úkol text si přečíst a vybrat z něj důležité informace, případně odpovědět na pár otázek, na které najdou doslovnou odpověď v textu. Text je tedy chápán jako zdroj informací, nikoli jako prostředek k rozvoji čtenářské gramotnosti a příležitost k hlubšímu zamyšlení nad tématy, které text předkládá. Účinný rozvoj čtenářské gramotnosti znamená, že si jako učitel stanovím, jakých cílů ve čtení by měli moji žáci v určitém období dosáhnout. Učitel fyziky si může stanovit cíl, že žáci porozumí textům s fyzikální tématikou, tedy textům obsahujícím vzorečky, odborné termíny a přesné formulace bez zbytečné omáčky. Tento cíl bude stát vedle dalších cílů oborových (viz výstupy v RVP), kompetenčních a cílů z oblasti PT. K tomuto cíli ale žáci nedojdou, pokud budou texty jen číst a hledat v nich informace. Učitel si naplánuje, jaké postupy by mohly žákům pomoct tuto dovednost si osvojit. Přikloní se např. k různým nástrojům vizualizace. Dovednost představovat si ve své mysli a různě zaznamenávat to, co

čtu, je velmi cenná při práci s odbornými texty. Žáci tedy budou při různých příležitostech např. kreslit několik načrtnutých obrázků, které budou zachycovat posloupnost děje obsaženou v textu. Nebo budou využívat různých grafických organizérů, např. pro porovnávání dvou jevů (Vennův diagram, tabulka), pro shrnutí důležitých myšlenek (pyramida údajů, značkování), pro jiné účely využijí myšlenkovou mapu. Pro každou hodinu učitel stanoví dílčí cíl pro oblast čtenářství, stále má však na paměti, že všechny cíle pomáhají naplnit jeho dlouhodobý cíl.

Když žákům zadám úkoly či otázky k textu, rozvíjím jejich čtenářskou gramotnost

Záleží na tom, jaké úkoly a otázky to jsou. Někdy bývají za čtenářské úkoly mylně považována různá jazyková cvičení, která souvisejí s tématem. (Žáci např. před čtením textu o vydrách dělají pravopisné cvičení na vyjmenovaná slova po *v*).

Velmi často mají žáci za úkol rovnou začít číst. Pro lepší porozumění textu je však dobré nejdříve si např. promyslet, co o tématu vím, a s někým se o takové poznatky podělit. Mnohdy stačí, když si žák vytvoří nějakou hypotézu, o čem by mohl text být, jaké informace bude obsahovat (např. na základě názvu, podtitulků, obrázků). Už tím se připraví na čtení a bude jím pak procházet s určitým záměrem (zjistit, zda se jeho hypotéza potvrdila), tedy vědomě a kriticky.

Také aktivity po čtení musejí být těsně přimknuty k hlavní myšlence textu a umožnit žákům celou četbu reflektovat. Otázky mířící přímo do textu, tedy otázky, na které najdeme v textu odpověď na jednom místě) jsou spíše otázkami kontrolními. Navíc tato kontrola směřuje jen na pečlivost čtení, nikoli na porozumění významu textu. Diskusi žáků a více možných odpovědí přinášejí otázky otevřené, bádavé, otázky „za text“. Při nich musejí žáci propojit to, co už o tématu vědí, s tím, co se v textu dočetli. Nestačí jim pečlivě číst, musejí tématu porozumět a přemýšlet nad ním. Abychom toho dosáhli, můžeme využít několika metod, které na tyto cíle míří (např. řízené čtení, čtení s otázkami, učíme se navzájem, skládankové učení s textem).

Žáci mají ve škole číst hlavně texty z učebnic

Ve snaze předat žákům objektivní informace se učitelé uchylují hlavně k textům z učebnic. Žáci si dělají z textů výpisky, pracují s nimi při skupinové práci, učí se z nich. Učebnicové texty tvrdí, jak věci jsou. Jsou to naservírované pravdy. Těžko nad nimi hloubat či o nich diskutovat. Pro rozvoj čtenářské gramotnosti je vhodné pracovat s různými druhy textů a obrazových materiálů. Nabízet žákům ověřené i neověřené zdroje, texty precizní i vágní, prameny i sekundární literaturu. Na takových textech se bystří žákův kritický pohled, při následných diskusích si žáci informace lépe zapamatují. Učíme tím žáky, že „objektivní“ pravdy bývají vždy prezentovány určitým autorem, který má svůj záměr a zájem. Tato kritická gramotnost pomáhá i při výuce mediální výchovy a má celoživotní dopad.

5. Postup vzniku lekce, ve které je využito aktuálních témat a zároveň je rozvíjeno průřezové téma a čtenářství

Anotace: Popis procesu tvorby UJ Krysař, ve které je propojen oborový cíl s cílem z oblasti čtenářství

Popis vzniku učební jednotky Krysař

V průběhu projektu jsme spolupracovali s paní učitelkou Ilonou Sochorovou Kotačkovou (ZŠ a MŠ Dobronín) na úpravách UJ Krysař.
Pokusíme se zde popsat, jak jsme postupovali, k jakým cílům jsme směřovali.

1. fáze

Paní učitelka si připravila UJ na téma Krysař, vedoucí metodik byl přítomen ve výuce.

Stručný popis hodiny

Paní učitelka zadala žákům 4 slova: Agnes, Sepp Jörgen, Hameln, Kätchen.
Úkolem žáků bylo během dvou minut promyslet, co slova označují a z jaké země pocházejí.
Žáci sdílejí své domněnky.

Žáci si přečtou stručnou verzi legendy o krysařovi.

Text:

Krysař – legenda
Je rok 1284, Hameln je zcela zamořeno krysami. Do města přichází neznámý muž v pestrobarevném oděvu, který tvrdí, že je krysař. Slibuje radním řešení jejich problému s krysami a radní mu obratem na oplátku slibují tučnou odměnu. Neznámý souhlasí a zahraje na svou píšťalu. Její melodii následují krysy až do řeky Vezery (Weser), kde se utopí. Navzdory úspěchu radní poruší svůj slib a odmítají mu zaplatit za odvedenou práci. Krysař ve vzteku odchází, aby se o nějaký čas později vrátil pro svou pomstu.

Je 26. červen, všichni místní jsou v kostele a krysař se vrací, aby znovu zahrál na píšťalu. Tentokrát ale její melodii následují hamelnské děti. 130 chlapců a dívek krysaře následují z města. Zde se různé verze příběhu liší. Podle jedné krysař vlákal všechny děti do jeskyně, ze které už nikdy nikdo nevyšel. Jiná hovoří o chromém dítěti, které zůstalo pozadu a tak vše mohlo povědět dospělým z Hameln. Další, ale již ne tradiční verze tvrdí, že krysař utopil děti ve Vezeře stejně jako dříve krysy nebo že děti vrátil poté, co mu radní zaplatili.

Žáci si přečtou 4 ukázky z díla V. Dyka Krysař.
Žáci zhlédnou česko-německý animovaný film Krysař.
Žáci porovnávají ukázky různě zpracované legendy (původní krátkou verzi, text V. Dyka, česko-německý animovaný film). Svoje pozorování si zaznamenávají do tabulky.

Tabulka

Německá předloha	Viktor Dyk (1877-1931) Krysař 	Česko-německý animovaný film Krysař

Žáci ve dvojicích sdílejí odlišnosti i shody mezi jednotlivými verzemi. Pak nastává společné sdílení ve skupině.
Učitelka žákům pustí píseň Krysař od D. Landy a vyvěsí obrázek Krysaře. Žáci přistupují k flipu a zapisují odpovědi na otázky: co vám z postavy krysaře vyplynulo? Co symbolizuje?

Co se podařilo
Po skončení hodiny jsme ocenili, že paní učitelka žáky nepodceňovala a nechala je přečíst dost velké kusy textu. Přiblížila jim obtížné symbolistické dílo a pomocí filmu žáky přiměla k porovnávání, tedy k uvědomění si toho, že legendy přetrvávají dál a obsahují poselství a lidskou zkušenost, které je třeba naslouchat opakovaně.
Paní učitelka dbala na to, aby žáci odešli z hodiny s prožitkem, aby i smysloví žáci dostali dostatek podnětů k přemýšlení (hudba, obrázky, film).

Cíle UJ
Při diskusi s paní učitelkou jsme formulovali cíle literární a čtenářské:
- Žák se seznámí se s dalším významným autorem přelomu
19. a 20. století prostřednictvím jeho díla.
- Žák pojmenuje symbolistické jevy v textu nebo filmu.
- Žák porovnává texty a hledá mezi nimi obsahovou souvislost.

I průřezové:
- Žák si uvědomí souvislosti mezi dvěma evropskými zeměmi (Evropa a svět nás zajímá – lidová slovesnost, Objevujeme Evropu a svět – naše vlast a Evropa).

Z hlediska průřezových témat bylo tedy cílem seznámit žáky s ryze německou pověstí, která se stala velmi populární i za hranicemi a inspirovala českého básníka V. Dyka k jeho dílu Krysař.
Tento cíl má nejblíže k tomu, jak jsou v RVP definována témata VMEGS (Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech).

2. fáze

Návrh úprav

Společně s paní učitelkou jsme se rozhodli UJ upravit tak, aby více zohledňovala nadčasovost tématu pomsty. Žáci by měli mít možnost uvědomit si, že to, co nás spojuje s minulostí (i s lidmi jiných národností), je sdílení společných hodnot a prožívání stejných situací.

Bylo nám jasné, že v UJ žáci neměli dostatek času na reflexi, proto jsme se domluvili, že upravená UJ bude trvat 2 vyučovací hodiny.

Hledali jsme v tisku i na internetu nějakou kauzu, která by obsahovala stejné motivy jako legenda o Krysařovi, zejména motiv pomsty a charismatické osobnosti, která dokáže omámit a zlákat ostatní, jinak rozumné lidi.

Našli jsme případ dvou dealerů, kteří vylákali z mnoha lidí peníze. Jednalo se o aktuální téma, protože byli odsouzeni asi před 2 měsíci.

Texty, které jsme shromáždili, přinášejí informace o zatčení i odsouzení obviněných.

Dvojice vytvořila a provozovala podnikatelský systém EDBUSY - Education Business Systém - zaměřený na zprostředkovávání finančních produktů Schopná půjčka a Rentiér-PIL. Na trhu společnost působila od února 2007 do ledna 2009. Podle soudu vytvořili muži zdání slušného finančního podniku. Firma nabízela výhodné úvěry, a to od 100.000 do milionu korun. Každý klient musel ale předem uhradit zálohovou platbu. Edbusy sice platby přijala, její představitelé si ale prý byli dobře vědomi toho, že svým závazkům nebudou schopni dostát.

Kromě této roviny se v případu objevil i motiv pomsty, přestože policie neprokázala, že mezi útoky na obviněné a jejich oběťmi je nějaká souvislost.

Nejméně ve dvou případech měli policisté podezření, že úmyslně zapálený dům a auto mohou být pomstou dealerům Edbusy za nesplněné sliby. V noci na 26. ledna shořelo osobní auto i s garáží v Babicích na Rosicku. Vůz patřil jednomu z dealerů Edbusy. Druhý případ se odehrál v srpnu ve Zbýšově, požár bytu způsobil škodu asi dvě stě tisíc korun.

Navrhovali jsme paní učitelce, že by v hodině mohla sledovat i cíle mediální výchovy.

Žáci by četli text o zatčení šéfů Edbusy a hledali by v textu důkazy pro tvrzení:

a) poškození se dealerům Edbusy pomstili

b) poškození se dealerům Edbusy nepomstili.

Jedná se o sledování náznaků, které používají novináři při zachování presumpce neviny.

Následovala by diskuse o tom, ve kterých situacích berou lidé do svých rukou spravedlnost.

Otázky: Jak je možné, že dealerům tolik lidí uvěřilo?(Zde by bylo možné využít i fotografie dealerů).

V další části hodiny by vše probíhalo stejně jako poprvé, možná s větším důrazem na dvě otázky:
Proč vzal krysař spravedlnost do svých rukou?
V čem spočívalo jeho charisma? Jak to, že mu tolik lidí naslouchalo?
V závěru UJ by žáci četli jeden z publicistických textů o kauze, aby se dozvěděli, jak dopadla. Pomocí Vennova diagramu by mohli hledat shody a rozdíly mezi příběhem krysaře a kauzou Edbusy.
Jako shody by mohli uvádět: poškození přišli o peníze, motiv pomsty, aktéři berou spravedlnost do svých rukou, motiv ošálení lidí.
Mezi odlišnosti patří, že v Krysařovi byla služba odvedena, došlo k zabití mnoha lidí, pouze 1 poškozený x v kauze Edbusy byla služba podvod, více poškozených, trest pro pachatele.

Bylo zřejmé, že téma má mnoho různých motivů, které může učitel vypíchnout, zdůraznit, akcentovat. Vždy je však potřeba si z mnoha nápadů vybrat ty, které nám nejlépe pomůžou naplnit vytčené cíle.

Nové cíle a nové aktivity
Paní učitelka se rozhodla příště akcentovat motiv pomsty a ukázat žákům, že některé „příběhy“ se stále opakují, že pomsta je silná emoce, která může mít neblahé následky.
Ujasnili jsme si, že UJ s těmito cíli nemíří na oblast VMEGS, ale na OSV.
S pomocí vedoucího metodika za OSV Michala Dubce jsme definovali nové cíle navazující na tematický okruh OSV č. 11 (z doporučených očekávaných výstupů)
Hodnoty, postoje, praktická etika.
Bylo třeba se zaměřit na dvě konkrétní oblasti dovedností:
1. Eticky náročné situace, do kterých se v životě dostáváme
2. Rozhodování se v těchto situacích.
Cíle:

1. Eticky náročné situace - pomsta

- Žák uvede alespoň jeden příklad eticky náročné situace, do které se dostal a ve které se chtěl někomu za něco pomstít
- Žák uvede, v čem spočívala náročnost situace, kterou uvedl a co prožíval, když v situaci byl.

2. Rozhodování se v eticky náročných situacích

- Žák u popsané situace, ve které měl chuť se někomu za něco pomstít, uvede, co konkrétně ovlivňovalo jeho rozhodování, když ji řešil.
- Žák uvede nejméně dva další způsoby, jak jinak by bylo možné řešit eticky náročnou situaci, kterou popsal.
- Žák vyslechne popisy situací spolužáků, ve kterých se chtěli někomu za něco pomstít, a uvede jiné možné varianty jejich řešení.

- Žák popíše plusy a mínusy jednotlivých řešení konkrétní eticky náročné situace.

S cíli pak souvisely i nově zařazené otázky pro reflexi (viz UJ popsanou v tabulce).

Paní učitelka našla texty s příběhy o pomstě ze současnosti, které více korespondovaly s příběhem o krysařovi a mohly tedy lépe posloužit k naplnění daných cílů.

Závěr

Při práci na této UJ jsme vycházeli z toho, že paní učitelka chtěla ve svém předmětu literární výchova představit žákům dílo V. Dyka Krysař co nejsrozumitelnějším způsobem. Kromě toho však vnímala i přesah tématu pomsty, symboličnosti a legendárnosti za hranice svého oboru. Cítila, že toto učivo by mohlo být navázáno na téma, které je v současnosti aktuální, a že by bylo možné dosáhnout ve výuce i cílů z oblasti průřezových témat. Společně jsme hledali způsob, jak toho dosáhnout. UJ jsme upravovali a vyjasňovali si, které PT zde má být akcentováno. Postupně jsme rezignovali na VMEGS a MeV a zaměřili se na OSV, na hodnoty a postoje, na praktickou etiku. Z UJ, která byla realizována poprvé jako klasická literární hodina, se stala UJ s cíli v oblasti PT a čtenářství. Z UJ na 45 minut se stala UJ devadesátiminutová. Žáci získali možnost vnímat sto let staré literární dílo a několik set let starou původní legendu jako aktuální díla spojená se současností, nikoli jako zastaralá a zcela přežitá díla, o kterých se učíme, ale nikoho nijak neinspirují. Díky tomu, že jsme učinili výše popsané změny, se nám podařilo efektivněji dosáhnout i cílů literárních. Naše snaha tedy pomohla naplnit i oborové cíle z ŠVP.

6. Postup zavádění rozvoje čtenářství do výuky

Anotace: Na základě kroků k implementaci PTaČ do výuky popsaný model, jak mohou učitelé rozvíjet ve výuce čtenářství; Ukázka lekce a rozbor čtenářských cílů

Vytvořit vhodné podmínky pro rozvoj čtenářství ve škole

Pro rozvoj čtenářské gramotnosti a čtenářství ve škole je důležité průběžně si zajišťovat vhodné podmínky. Jedná se o pravidla a zásady, na kterých se shodují všichni učitelé (např. že žáci čtou texty přímo během výuky, nikoli jen doma), prostředí a materiální zajištění (např. že ve třídách jsou k dispozici neustále obměňované třídní knihovničky se zásobou beletristických i naučných knih), organizace a plánování dne a celého školního roku (např. že čtení je zařazováno pravidelně) a v neposlední řadě jsou důležité dovednosti učitelů (např. že umějí modelovat, jak porozumívají textu, rozpoznávají čtenářské dovednosti a strategie a vědí, jak je u žáků rozvíjet).
Pro následnou práci s DOVy je dobrým startem, když žáci rozvíjejí své čtenářské dovednosti a vztah ke čtení pod vedením učitele už od první třídy ZŠ. Pro učitele jsou pak DOVy jen doplňkem jeho každodenní práce, lépe jim rozumí a dokáže snadno vymyslet aktivity, které na tyto výstupy míří.

Příklad z Vraného nad Vltavou: učitelé 1. stupně se pravidelně vzdělávají, účastní se pedagogických seminářů. V projektu využili maximálně nabídky ze strany vedoucího metodika čtenářství a formulovali přesně své potřeby. Takto vedené semináře (např. jak u žáků rozvíjet dovednost vyjasňování, jak vést čtenářské dílny) měly okamžitý efekt na jejich práci. Učitelé ovládají celou škálu čtenářských dovedností, dokážou žákům vše modelovat a poskytovat jim zpětnou vazbu. Učitelé vnímají rozvoj ČG jako prioritu, neustále se vzdělávají v oblasti metodiky a účinných strategií k rozvoji čtenářství. Učitelé zavedli pravidelné dílny čtení i v nižších ročnících 1. stupně, ve výuce každodenně pracují žáci s texty různého typu. Učitelé vymýšlejí aktivity mířící k daným cílům, které na sebe navazují, jsou provázané a promyšlené. V mnoha třídách jsou třídní knihovničky, učitelé zvažují i výstavbu čtenářského koutku společného pro 1. stupeň na chodbě školy.

Seznámit se s materiály, které definují cíle z oblasti čtenářství (DOV)

Pokud učitelé přijmou tento materiál za hodnotný, mohou se společně shodnout na tom, jaké výstupy jsou obtížnější a jaké jednodušší, se kterými začít a jak jejich repertoár postupně rozšiřovat. Zároveň však stále platí, že by učitelé už od prvních tříd měli vymýšlet vhodné aktivity před čtením, během čtení i po čtení. Tím by mělo být zajištěno, že se z DOVů nestanou jen střípky dovedností a k nim vymyšlených úkolů, které jsou ve výuce zařazeny nesourodě s ostatními činnostmi, bez vědomí důležitosti celého procesu čtení a porozumění čtenému.

Příklad z Vraného nad Vltavou: učitelé se záhy seznámili s DOVy pro oblast čtenářství. Za pomoci vedoucího metodika, který komentoval jejich popsané UJ, si postupně definovali priority, které jsou pro rozvoj čtenářství klíčové. Učitelé porozuměli tomu, že DOVy popisují proces a ve svých UJ vždy dodržují zásadu, že žáci mají projít třemi fázemi učení či čtení. Mnoho UJ má vzorně naplánovanou i dodrženou strukturu třífázového modelu učení E-U-R, ostatní hodiny dodržují

schéma před čtením – během čtení – po čtení. Učitelé mají ambice rozvíjet potřebné čtenářské dovednosti už u žáků nejnižších ročníků, byť ti čtou jen krátké texty. Učitelé zapojují do výuky metody a strategie, které efektivně napomáhají učení a rozvoji čtení, např. kostku, skládankové učení, myšlenkovou mapu, čtení s předvídáním, řízené čtení, V-CH-D. I.N.S.E.R.T., Vennovy diagramy.

Plánovat zařazení čtenářství do výuky

Zvažujeme možnosti, jak zapojit do výuky PT a zároveň čtenářství. (Samostatnou kapitolou je úsilí systematicky rozvíjet čtenářství spolu s oborovými výstupy RVP.)
Průřezové téma, které chceme do výuky zařadit, nám určuje, zda je vhodné přidat i cíle o oblasti čtenářství. Nestačí nám totiž jen číst v hodině nějaký text. Jak pro PT, tak i pro čtenářství musíme mít definovány cíle, kterých chceme v dané UJ dosáhnout. Zároveň bychom měli mířit k cílům dlouhodobým (OV RVP, tzv. DOV za čtenářství).
Při plánování UJ přemýšlíme nad cíli a hledáme vhodné texty, nebo obráceně. Při výběru textů volíme raději texty neučebnicové (ty totiž neumožňují o informacích v nich obsažených přemýšlet, jedná se o nezpochybnitelné danosti a fakta), vhodnější jsou texty, které prezentují určitý názor, nebo více názorů, a to i v případě, že našim cílem je aby se žáci naučili nové věci. Více si totiž budou pamatovat fakta, o kterých uvažovali, diskutovali, než fakta, která jim byla předložena k věření. Někdy je potřeba takové texty napsat, protože zcela vyhovující pro daný cíl a danou skupinu žáků nebudou k dispozici.

Příklad z Vraného nad Vltavou: učitelé pečlivě formulují cíle z oblasti PT, zejména jsou zběhlí v promýšlení cílů z oblasti EV. Práce s textem pro ně je samozřejmostí. Řadu textů si učitelé píší sami, aby přesně odpovídali jejich záměru. S učebnicovými texty pracují žáci jen výjimečně. Texty jsou svěží, čtivé, jejich délka odpovídá čtenářským dovednostem žáků. Učitelé přenášejí zodpovědnost za učení na žáky, proto mohou při skupinové práci či práci ve dvojicích obcházet třídu a pomáhat individuálně žákům, kteří mají s řešením úkolů potíže. Postupně se učitelé naučili nevnímat práci s textem jen jako „vyhledávání potřebných informací“, ale jako příležitost k rozvoji dalších čtenářských dovedností, zejména vizualizace (přenést relevantní informace z textu a mé pochopení textu do obrázku, nákresu, schématu), předvídání, shrnování, kladení otázek. V některých UJ vyvstala potřeba tyto dovednosti modelovat. Příkladem může být UJ K. Vrtiškové Vánoce ve světě.

Definovat si cíl dané UJ

Příklad z Vraného nad Vltavou:

Hlavní cíl UJ

Hlavní motivací paní učitelky K. Vrtiškové k tomu, aby pro žáky připravila UJ Domácí mazlíčci, byl popud, který přišel přímo od žáků. Žáci totiž paní učitelku žádali, aby si mohli do třídy pořídit nějakého zvířecího mazlíčka. Slibovali, že se o něj budou starat sami.
V učební jednotce Domácí mazlíčci proto bylo pro paní učitelku K. Vrtiškovou hlavním cílem, aby si žáci uvědomili, jaká rizika přináší chov domácího mazlíčka. Žáci vnímali pozitivní stránku chovu domácích mazlíčků, ale potřebovala se ujistit, že před závažným rozhodnutím mají také všechny informace.

Aktivity vyplývající z hlavního cíle UJ
Z tohoto cíle vyplývá, že paní učitelka potřebovala dosáhnout toho, aby žáci formulovali svoje současné postoje, znalosti a názory. Poté jim potřebovala nabídnout takové nové informace, které mohou některé jejich názory či postoje změnit, revidovat. Tuto změnu názorů měli žáci formulovat, aby se dovršil proces učení a nové informace našly pevné místo v paměti žáků (devatero správného chovatele).

Čtenářské cíle
Svoje současné postoje a názory žáci evokovali a zapsali formou myšlenkové mapy. Paní učitelka používá ve výuce MM často, proto ví, že mladším žákům je vhodné nabídnout nějaké kategorie, jichž se budou držet. Zcela volné asociování na téma domácích mazlíčků by bylo příliš širokou evokací. Žáci přemýšlejí o tom, nač by měl myslet a co by měl dělat chovatel domácích mazlíčků před tím, než si domácího mazlíčka pořídí, když už ho má doma a když se o něj už nemůže starat.
V pracovních listech k textům mají žáci za úkol porovnat své úvodní představy s tím, co se dozvěděli v průběhu hodiny.
Těmito aktivitami žáci naplňují čtenářský cíl: *žáci vycházejí z dosavadních vědomostí a zkušeností, porovnávají s nimi čtený text, propojují text s tím, co už věděli dříve.*

Paní učitelka se rozhodla, že nové informace přinese žákům text, resp. několik kratších textů, které budou informovat o různých rizicích chovu mazlíčků. Každý žák tedy bude číst jen kousek celého textu a zbytek informací mu zprostředkují spolužáci. Proč byl zvolen tento poměrně organizačně náročný postup (skládankové učení)? Paní učitelka dává žákům příležitost, aby trénovali několik čtenářských dovedností. Jednak musejí být schopni vybrat z textu důležité informace a shrnout, co se ve svém textu dozvěděli, jednak předat tyto informace srozumitelně ostatním. Při přeformulování informací z textu do vlastních slov si žáci uvědomují, zda a jak dobře textu rozumějí, leccos si mohou ujasnit, nebo vznést otázky. Pracují samostatně, ale v určité fázi vždy konzultují ve skupině, díky čemuž si svůj způsob porozumění obohacují o porozumění spolužáků. Může dojít k doplnění či revizi jejich závěrů. Při formulování závěrečného devatera žáci ještě jednou propojují své dosavadní znalosti s novými informacemi z textů a vytvářejí vlastní nový text.
Těmito aktivitami žáci naplňují čtenářské cíle:

- *hodnotí kvalitu textu a posuzují hodnotu textu, a reagují na text různými způsoby, jak racionálně, tak emocionálně*
- *při četbě věcného textu často shrnují a upřesňují svá shrnutí*
- *porozumění textu se u nich odehrává nejen přímo při četbě, ale i během malých pauz, které během četby činí, a pak také když vlastní čtení skončí, když dočtou*
- *budují si význam textu, ten neustále podrobují kontrole a upřesňují ho, kladou si otázky v průběhu četby*

Důkaz o učení
Pro paní učitelku je devatero dostatečným důkazem o tom, že cíle hodiny byly splněny, že tedy proběhlo učení. Žáci odcházejí z hodiny s novými informacemi i

postoji. Nakonec si pod vlivem této hodiny vybrali pro chov ve třídě zcela nenáročnou strašilku. V péči o živočicha se musejí střídat a stále se řídí devaterem. Ve chvíli, když péče ochabuje, paní učitelka může žáky odkázat k devateru, které si přeci sami zformulovali, dobře mu rozumí a všichni s ním souhlasí.

Devatero správného chovatele

1. Než si zvíře koupím, měl/a bych si o něm zjistit potřebné informace.
2. Po získání informací se musím rozhodnout, jestli se mi vejde do bytu, jestli na něj mám čas a vhodné místo.
3. Koupím mu vhodné a kvalitní vybavení.
4. Kupovat pravidelně vhodné krmivo a vodu.
5. Koupím živočicha u dobrého chovatele, zdravého a finančně dostupného.
6. Vycvičím zvíře, které to potřebuje.
7. Když už zvíře mám, musím se o něj starat, věnovat mu čas a lásku.
8. Když je potřeba, vezmu zvíře k veterináři.
9. Když se už nemohu o něj starat, musím ho dát k hodnému člověku.

V čem je UJ výjimečná

Učitelé na 1. stupni se často vyhýbají obtížnějším či kontroverzním tématům, snaží se žákům svět spíše přibližovat, zjednodušovat, než komplikovat. Žáci prvního stupně jsou schopni využívat všechny myšlenkové operace, včetně těch nejnáročnějších (syntéza, hodnocení). Všechny myšlenkové operace museli žáci v této hodině využít, aby postupně došli k vlastnímu závěru. V devateru nově a po svém zformulovali vše, co se v hodině dozvěděli (syntéza) a nakonec se rozhodli, jaké zvíře si do třídy pořídí (hodnocení).
Paní učitelka skvěle odhadla, jak a kdy téma žákům podat, přesně vystihla sílu vnitřní motivace žáků. Její hodina je smysluplná, míří na téma, které žáky bytostně zajímá. Paní učitelka před žáky neskrývá nepříjemná fakta, naopak chce, aby se s nimi žáci vyrovnali.

7. Co se ve školách osvědčilo

Anotace: Semináře a konzultace přímo na školách; Úspěšná implementace do výuky

Semináře a konzultace

Během projektu jsme realizovali několik kratších seminářů a konzultací na téma rozvoj čtenářství ve škole. Několik škol se rozhodlo pro užší spolupráci s metodiky a učitelé si dokázali sami určit své priority a cíle svého dalšího vzdělávání. Tento model se velmi osvědčil např. v ZŠ ve Vraném, ale také v ZŠ Lesní v Liberci a v ZŠ v Jesenici. Většinou bylo potřeba najít jednoho až dva zájemce, kteří se ochotně stali i organizátory akcí na půdě školy. Metodik čtenářství nabídnul školám témata, která by mohla být v kontextu projektu zajímavá (např. zavedení dílen čtení, zapojení rodičů při rozvoji čtenářství žáků, čtenářské dovednosti, rozvoj čtenářství v souvislosti s PT). Semináře probíhali většinou odpoledne, aby nebyla narušena výuka. Jen výjimečně se konaly semináře celodenní. Metodik mohl reagovat na přesná zadání, proto byla naplnění účastníků naplněna. Pravidelné setkávání umožnilo diskusi nad problémy při zavádění postupů do výuky a nabídky řešení. Nejméně ve dvou školách (ZŠ Vrané a ZŠ Jesenice) se podařilo zavést pravidelné dílny čtení alespoň na prvním stupni, učitelé více dbají na čtenářsky podnětné prostředí. Pokud bylo učitelů se zájmem o rozvoj čtenářství málo, konaly se pravidelné konzultace. Na nich se v přátelském prostředí rozmlouvalo nad otázkami, které učitelé vnímali jako palčivé, a metodik poskytoval učitelům materiály a nápady do výuky. Základem úspěchu byla pravidelnost obou typů akcí. Pokud by metodik přijel do školy jen jednou, nemohl by si získat důvěru učitelů a efektivita jeho snažení by byla velmi nízká.

Co je důležité pro úspěšné zavedení metod rozvíjejících čtenářství

- učitel zavádí metody postupně, nečeká, že žáci vše hned zvládnou – metoda je zpočátku cílem, nikoli nástrojem učení (teprve, když žáci ovládnou metodu jako, mohou díky ní získávat lépe informace, lépe se učit)
- učitel implementuje každou metodu do výuky postupně, krok za krokem – s ohledem na úroveň zvládání čtenářských dovedností u jejich žáků (pokud žáci neumějí pracovat ve skupinách, je třeba je to nejprve naučit při práci ve dvojicích, nikoli po nich chtít bravurní zvládnutí např. metody skládankového učení)
- učitel by měl mít přehled o tom, na jaké úrovni se ten který žák nachází – k tomu by měly sloužit tzv. mupy (mapy učebního pokroku), které pomalu začínají vznikat i v ČR
- učitel se chová k žákům respektujícím způsobem, používá popisnou zpětnou vazbu jak vhledem k výkonu žáka, tak k jeho chování (první učitelé často zvládají, druhé je však obtížnější)
- učitel plánuje výuku a ovládá nástroje hodnocení (pozorování, záznamy, slovní hodnocení, zpětná vazba…)

8. Sady textů

Anotace: Knihy pro děti a mládež, které jsou pro žáky atraktivní a zároveň je možné je využít při výuce směřující k cílům průřezových témat a čtenářství.

Materiál obsahuje anotaci knihy, ukázku z knihy, nosnou myšlenku (hlavní sdělení textu, které se vztahuje k průřezovým tématům), a u některých knih i nápady, jak knihu či její části využít ve škole.

Knihy vhodné pro žáky 1. – 5. tříd

Krolupperová, D. – Kratochvíl, M.: Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě. Mladá Fronta, Praha 2009

Kniha obsahuje několik krátkých pohádek, ze kterých mají děti pochopit základní pravidla slušného chování. Jednotlivé kapitoly se věnují např. zdravení a děkování, uklízení, stolování.

Pohádka s názvem O černé kočičce dětem představuje téma předsudků.

Využití ve škole:

Děti mohou na základě četby textu definovat, jak se lidé chovají, co dělají, když trpí předsudky. Následuje také jakési desatero, které může být rovněž využito ve výuce (Neposlouchej pomluvy a nešiř je o ostatních…).

Nosná myšlenka: Předsudky vznikají, když znak chování jedinců považujeme za znak chování celé skupiny.

PT: OSV

Ukázka:

Černým kočkám nastaly krušné časy. „Huš! Jdeš odsud!“ volali lidé, jen co je z dálky zahlédli. Každý je raději obloukem obešel a zavíral před nimi vrátka. Nikdo je nepohladil po srsti, natož aby jim snad nalil do misky mléko. Černé kočky posmutněly a začaly se lidem i ostatním bytostem vyhýbat.

Vhrsti: Už se nebojím tmy. Mladá Fronta, Praha 2006

Kniha líčí příběh Štěpána a jeho medvídka Bartoloměje, kteří se po rozhovoru s Tmou přestanou tmy bát. Kniha pojednává o nočních děsech a odhaluje, z čeho vznikají (kostlivec je jen ve tmě zdeformovaná lampička, Ďábelsky se usmívající upír = zátiší s vázou apod.).

Nosná myšlenka: Pokud máš z něčeho strach, bývá to proto, že tomu dost nerozumíš. Pomůže ti, když se strachu pokusíš čelit.

PT: OSV

Ukázka: „Mluvil jsi o kostlivci, který se snaží prolézt oknem do tvého pokoje,“ vysvětlovala tma klidně. „Ale žádného kostlivce jsi nikdy neviděl.“

„Viděl! Viděl jsem ho!“ zlobil jsem se. „Jako teď vidím tebe.“

„Vždyť je to jen obyčejná lampička na tvém pracovním stole, z níž sis ty sám ve své hlavě udělal strašidelný přízrak."
„Ale… ale… to přece…," nezmohl jsem se na slovo.

Langreuterová, J. – Neuendorf, S.: Kapitán Žralok. Knižní klub, Praha 2008.

Kniha obsahuje dva příběhy, v nichž vystupují dva asi šestiletí chlapci – pirát jménem Žralok a Míša.
V kapitole s názvem Tajemství ostrova pokladů se oba chlapci vydají hledat poklad. Při jeho kopání na Želvím pobřeží objeví v písku ukrytá želví vajíčka. Rozhodnou se, že poklad vyloví později, až budou želvičky vylíhnuté (aby je neohrozili). Míša si však jedno vajíčko strčí do kapsy a po čase se z něj vylíhne želvička, kterou si Míša nechá jako domácího mazlíčka.

Nosná myšlenka: Abychom nenarušili nevratně okolní prostředí, musíme se vzdát rychlého zisku.

PT: EV

Ukázka:
„Opatrně!" říká Míša. „Je tady jamka se spoustou želvích vajíček!"
„Poklad musí být určitě pod nimi," přemýšlí kapitán Žralok. „Ale přece nemůžeme všechna ta vajíčka jen tak položit na prudké slunce – a pak je zahrabat někam jinam – tolik vajíček – kdo ví, jestli by to těm želvičkám neublížilo."

Lobato, A. Největší poklad. Thovt, Praha 2005

Kniha pojednává o zemi čarodějek, kde je jednou za 400 let volena nová královna. Tou se stává ta čarodějka, která najde „největší" poklad (to, co se nedá koupit). Tiberie a její havran Emilio potkají po cestě velrybu a snaží se ji dostihnout. Čarodějka se s ní chce seznámit a poprosit ji, aby jim vyprávěla staré příběhy o moři. Nakonec se jim to podaří a Tiberie se stává královnou.

Nosná myšlenka: Lidé by se měli s ohroženými zvířaty seznamovat a snažit se jim porozumět – tím zabrání jejich vraždění.
Největší poklad je většinou to, co je pro nás cenné, ale nelze to koupit.

PT: EV + OSV

Ukázka:
„Čarodějko, teď už toho mám vážně dost! Vysvětli mi konečně, proč tu velrybu hledáš. Chceš ji snad ulovit?" „Jak si něco takového můžeš myslet!" odvětila Tiberie rozhořčeně. „Já bych přece žádné velrybě nemohla ublížit. Velryby byly po staletí lidmi loveny a zabíjeny, a proto jich je dnes málo. Chtěla bych s velrybou jenom mluvit a poprosit ji, aby nám vyprávěla staré příběhy o moři. Pomysli jenom, jaké by to bylo krásné, kdyby se stala naší přítelkyní! Vzali bychom ji s sebou do našeho města čarodějek a všechno jí ukázali."
Poznámka: K tomuto textu připojuji lekci.

Crummenerl, R.: Džungle. Thovt, Praha 2010

Kniha obsahuje několik krátkých povídek, které se týkají tématu džungle, tedy deštných pralesů. V knize jsou rovněž naučné dvoustrany s obrázky, které vysvětlují důležité momenty z příběhu. Např. jak funguje koloběh vody a jak se na něm podílejí deštné pralesy, jaká zajímavá zvířata žijí v pralesích.
V povídce *Majitelem džungle* je popsán vznik tzv. Věčného lesa dětí v Kostarice (děti kupují části pralesa, aby zabránily jeho vykácení).

Nosná myšlenka:
V této povídce: Každý z nás (i ten nejmladší) se může pokusit změnit tvář světa k lepšímu.

PT: EV

Ukázka:
José se na chvíli zadumal. „Když si pomyslím, že ten úžasný prales se všemi rostlinami a zvířaty už měl namále… Představte si, před nedávnem se ho chystali vykácet!“ Zamyšleně si měřil Pavla. „Kolik je ti vlastně let?“
„Ještě chvíli mi bude devět.“
„Vidíš,“ řekl José, „Rolandovi ze Švédska bylo také devět let, když ho po jedné školní hodině o deštném pralese napadlo: *Budu sbírat peníze a prales koupím a zachráním.*
José se napil vody. „A to taky udělal.“
„A teď mu tady patří všechny stromy a všechna zvířata?“ užasl Pavel.
„No ano, částečně.“ José se zasmál.
„Taková džungle není zrovna levná. Takže mu pomohli nejdřív spolužáci z jeho školy a později děti z celého světa.“ José ukázal na pamětní desku na stěně chaty. „Bosque Eterno de los Niños,“ předčítal nahlas. „To znamená Věčný les dětí.“

Crummenerl, R.: Vše o delfínech. Thovt, Praha 2006.

Kniha obsahuje několik povídek na téma delfíni. Stejně jako předchozí kniha je doplněná naučnými dvoustranami. Povídka *Dovolená s delfínem* popisuje záchranu zraněného delfína. V souvislosti s naučnou dvoustranou, kde je vysvětleno, co všechno ohrožuje delfíny, se můžeme žáků ptát, co se asi mohlo stát tomuto zraněnému delfínovi.

Nosná myšlenka: Lidé mají pomáhat zraněným živočichům.

PT: EV

Ukázka:
V mělké vodě, mezi dvěma rybářskými čluny, ležela obrovská ryba. Vůbec se nehýbala a vlny jejím bezvládným tělem otáčely ze strany na stranu.
„Ryba!“ zvolal Ben. „Podívej se, tati, tamhle leží velká mrtvá ryba.“
„Ne ryba,“ vysvětlil mu lámaně muž, který právě telefonoval. „Velký delfín. Žije.“
„Musíme ho vytáhnout,“ navrhl jeden starší muž, „jinak se utopí.“
„Jak se může delfín utopit?“ divil se Ben. Nahlas ale nic neřekl.

Říčanová, T.: Kozí knížka. Baobab, Praha 2005.
Kniha pojednává o životě koz. Je vyprávěna dětskýma očima a zachycuje reálný stav, nikoli idealizovanou podobu chovu. V knize je stručně popsáno, co kozy jedí, jak se rozmnožují a k čemu je lidé využívají (včetně masa). Na každé dvoustraně je krátký text a obrázek. Síla knihy spočívá v autentičnosti, otevřenosti a ilustracích.

Nosná myšlenka: Domácí zvířata chováme proto, abychom z nich měli užitek. Měli bychom jim zajistit odpovídající podmínky.

PT: EV

Ukázka:
Když Líza u sebe nemá kůzlata, přebývá jí ve vemínku mléko. Tak ji chodíme dojit.
Z mléka dělá maminka sýr. Maminka také vaří pudink a kaši a dává mléko do těsta a palačinek. Na začátku zimy zase přestaneme dojit, protože Líza je březí a mlíčko si schovává pro svoje další kůzlata.

Lvíče. Knižní klub, Praha 2008.
V sérii knih Já a moje rodina vyšly knihy o šimpanzovi, ledním medvídkovi, lvíčeti a slůněti. Příběh zachycuje vždy jeden den z života mláděte (v přirozeném prostředí). Mládě se musí vždy naučit nějakou dovednost k přežití (šimpanz vylézt na strom, aby si natrhal potravu, lvíče najít cestu zpět ke smečce). Příběh je vyprávěn z pohledu mláděte a neobsahuje scény popisující např. zabíjení zvířat navzájem, lov. Součástí knihy je i DVD s filmem o životě mláděte (namluveno dětským hlasem).

Nosná myšlenka: Když se chceme naučit něco nového, často musíme překonat strach.
Zvířata se učí (stejně jako lidé) nápodobou.

PT: EV + OSV

Ukázka z knihy:
Slunce už pomalu zapadalo, když jsem před sebou najednou uviděl strom. Vzpomněl jsem si, jak nás maminka učila, že na stromě je lev v bezpečí. A taky jsem si vzpomněl, jak jsme s bratrem a sestřičkou odpoledne z našeho spadlého stromu pozorovali slony a antilopy. Z té výšky byli vidět líp než ze země. Bylo mi jasné, že musím vylézt nahoru a rozhlédnout se.

Satrapi, M.: Ajdar. Mladá fronta, Praha 2008.
Bohatě ilustrovaná kniha pojednává o Matyldině zemi, ve které dojde k zemětřesení. Během něj se vše změní (např. se popletou zvířátka a vzniknou nové druhy: psoželva, koňopták, lidé přijdou o některé části těla). Matylda se vydá na popud krále do nitra Země, aby zjistila, jak lidem a zvířatům pomoci. V jádru země sídlí drak Ajdar, který způsobil zemětřesení proto, že mu lidé neustále vrtají díry a jámy a draka to bolí. Matylda drakovi pomůže od bolesti, Země se znovu zatřese a vše je v pořádku. Ajdar je metaforou pro přírodu, přírodní bohatství.

Nosná myšlenka: Neuvážlivé činy vůči životnímu prostředí mají za následek nepředvídatelné a často katastrofální úkazy.

PT: EV + OSV

Ukázka z knihy:
Ale pst! Král bude mít projev.
„Ajdar nad námi bdí, hlídá nás před vším zlým. Musíme ho chránit, jako on nás chrání: tak pozor, až budete kopat jámy!“

Dvořák, J.: Zpátky do Afriky! Baobab, Praha 2005.
Kniha vypráví o sedmi zvířatech (žirafa, kobra, marabu, slon, fenek, pelikán a papoušek), kteří utečou z pražské ZOO. Po náročné cestě napříč Evropou si v přístavu vydělají peníze na lodní lístek a odplují do své domoviny, do Afriky. Tam se jejich cesty rozdělí.

Nosná myšlenka: Zvířata nemohou být v ZOO spokojená (zejména pokud se tam nenarodila).

PT: EV

Využití ve škole:
Kniha se výborně hodí na rozvíjení dovednosti předvídat. Z přiložené mapy příběhu mohou žáci odhadovat, co se stane dál. Je možné předvídat i z názvů kapitol, obrázků či samotného názvu knihy. Žáci z knihy získají znalosti o některých zvířatech (že jsou původem z Afriky), např. se dozvědí, jaký je rozdíl mezi africkým a indickým slonem).
Kniha může sloužit jako podklad pro diskusi o smyslu ZOO. Příběh je možné zdramatizovat. Kniha je velmi vtipná, objevují se v ní slovní hříčky.

Ukázka:
„Mám na vás drobnou prosbičku. Mohli byste prosím pootočit támhletím klíčem?“ zašeptal a ukázal zobákem k zámku ve dveřích klece. Až teď si děti všimly, že v něm někdo zapomněl svazek klíčů.
„A proč bychom to dělali?“ zeptala se uvážlivější Terezka.
„Abych se, prosím, dostal ven,“ odpověděl po pravdě papoušek.
„Ale co byste dělal venku? Ve své kleci jste přece doma, pane papoušku,“ namítl Ondřej.
„Jakýpak pane: pro kamarády vždycky Járo,“ zašvitořil papoušek. A pak teskně dodal: „Kdepak doma! Doma jsem někde úplně jinde, daleko za mořem a za horami. V kleci jsem jen tak… no zkrátka v kleci. Dovedete si představit, jaké to je, být zavřený v kleci?“

Iggulden, C.: Tolinové. Mladá fronta, Praha 2010.
Tolínci – druh skřítků – se dostanou do smrtelného nebezpečí, když lidé zjistí, že je možné je využívat jako zápalnou hmotu do rachejtlí. Vystřelení z rachejtle odnese toliny daleko od domova a musejí čekat, dokud jim znovu nenarostou křídla. Někteří

ohluchnou či mají jiná zranění. Tolini vymyslí látky (disičnan sodný, chlorid měďnatý, uhličitan strontnatý), které nakonec lidé přijmou jako náhradní střelivo.

Nosná myšlenka: Nikdo nemá právo kvůli svému prospěchu ničit jiné tvory.
Osobní statečnost a boj za pravdu má vždy smysl.

PT: EV + VMEGS + VDO

Ukázka:
„Potom," slyšel, „budeme nejslavnější továrnou na rachejtle v celé Anglii!"
Jeho společník s trošku méně vousatým hlasem opáčil: „Ale kde je budeme pořád brát? Jednou nám přece dojdou."
„Pročešeme kvůli nim celou jižní Anglii, když teď máme ty modré brýle," odvětil jeho rozveselený přítel. „Na několika málo zahradách jsme jich našli čtyřicet. Když dostaneme tu práci pro Buckinghamský palác, budou nám zákazníci stát na ulici frontu. Vyděláme jmění!"
V Jiskříkovi v tubě to vřelo. Vousatí muži si neuvědomovali, že tolinové můžou v rachejtli přežít! Oni si skutečně myslí, říkal si Jiskřík, že prostě vyletíme do vzduchu! Vyděsil se a pak, když nad tím zapřemýšlel, se vylekal ještě víc. Vousatí muži určitě brzy zjistí, že tolínky lze používat *znovu a znovu a znovu!*

M. de Laubier, M. Aubinaisová, G. Bouletová, C. Proteauxová: Gaston, chlapeček, který se pořád ptal. Knižní klub, Praha 2008.
Kniha je rozdělena do několika kapitol, z nich některé se týkají tématu multikulturality (Proč nejsme všichni stejní?), některé tématu správného chování, pravidel (Proč nemůžu dělat jen to, co chci?) a další např. tématu smrti, strachu, vzniku života). Hlavním hrdinou je chlapec Gaston, který vždy položí dospělým otázku, oni mu na ní odpovídají. Na vedlejší stránce je pak ilustrace, která odpověď doplňuje, či rozšiřuje. Kniha poskytuje výborné argumenty pro správné chování i návrhy, co může každý z nás udělat, aby překonal překážky a zachoval se správně. Vše je sdělováno řečí, které rozumí i mladší žáci.

Využití ve škole:
Otázka s odpovědí a obrázkem může rozproudit diskusi. Pokud ve třídě nastal některý popisovaný jev (podvádění, lhaní, ubližování, posmívání), nebo se učitel s žáky během výuky dostal k obtížným tématům (strach, smrt), může učitel využít knihu k znovunastolení pravidel, či k tomu, aby podpořil důvody pro správné chování nebo pomohl žákům najít řešení jejich problému.

PT: OSV, MKV

Ukázka:
Ve škole při malování Gastona napadlo…
Proč Artur umí tak krásně kreslit stromy, a já ne?
Paní učitelka mu odpovídá: Nemusíš přece všechno dělat jako Artur. Podívej, ty zase kreslíš krásné panáčky, a když se do díla pustíte společně, bude z toho nádherný obrázek.

Dvořák, J.: Minimax a mravenec. Baobab, Praha 2009.

Kniha vypráví příběh devítiletého chlapce Maxe, syna přírodovědce, který sám rád provádí přírodovědné pokusy. Jednoho dne se při takovém pokusu nečekaně zmenší na velikost mravence a prožije tak s mravencem, se kterým chtěl pokus provádět, dobrodružný den. Na jejich cestě využije své dosavadní poznání ze říše rostlin a zvířat a zároveň získá poznatky nové. Příběh je doplněn vysvětlením různých přírodních jevů, které na cestě Maxe a mravence potkají.

Nosná myšlenka: Když s nějakým tvorem prožijeme různá nebezpečí, lépe pochopíme, čím ho ohrožujeme my sami.
Naše vědomosti o přírodě se nám mohou nečekaně hodit, pomohou najít cestu domů nebo i zachrání život.

PT: EV

Ukázka (závěr knihy):
„Max si v zápisníku nalistoval první stránku, naslinil tužku a přeškrtal všechno, co tam stálo. Napřed důkladně začmáral nadpis Výzkum mravence lesního a pak i Odběr vzorku. Shora dolů, zprava doleva a nakonec ještě křížem krážem. Pak notýsek zaklapl, zhasl baterku a zavřel oči.
Konečně se mohl nechat odnést do nočního světa peří, sov a snů. Pokračovat v tomhle pokusu by totiž byla hloupost.
Naprostá hloupost.“

Možné otázky: Proč Max přeškrtal připravený zápis pro výzkum mravence lesního? Proč by byla hloupost v pokusu pokračovat? Vzpomenete si na nějakou vaši hloupost provedenou při zkoumání přírody? V čem to byla podle vás hloupost?

Klíma, I.: Jak daleko je slunce. Portál, Praha 2011.

V této knize najdeme příběhy jako odpovědi na různé otázky dětí, některé z nich se týkají environmentálních témat. Na začátku každého příběhu je rozhovor zvídavého dítěte a dospělého, který mu nakonec místo odpovědi vypráví příběh. Najdeme tu např. příběh o koloběhu vody nebo o svobodě zvířat.

Nosná myšlenka (příběh Jak drahá je svoboda): Všichni tvorové i zvířata se cítí lépe na svobodě, i když pro ně může být více nebezpečná.

PT: EV

Ukázka:
Byl jsi někdy ve vězení?
Ne!
A proč jsi tam ještě nebyl?
Asi proto, že jsem nikdy nic neukradl.
Ale až něco ukradneš, tak tě zavřou.
Doufám, že mě nezavřou. Nehodlám přece nic ukrást.
Proč?

Nemám na to povahu. Taky mi nepřipadá správné krást.
Kdyby tě zavřeli, měl bys na okně mříže?
Ve vězení bývají mříže.
Dovedl by ses na nich houpat jako šimpanz?
Ne.
Proč?
Nejsem opice.
A co bys teda celý den dělal?
Řekl jsem ti, že doufám…
Tobě by se to nelíbilo? Nosili by ti tam jídlo a nemusel bys nic dělat.
Nikomu by se ve vězení nelíbilo, ani zvířeti.
Copak zvíře můžou zavřít do vězení?
Ne. Ale můžou je zavřít do klece a vzít mu tak svobodu.

Možné otázky: Jak se liška cítila ve svém prostředí, jak když byla v kleci a jak poté, co se dostala opět na svobodu? Zažili jste vy někdy pocit bez nesvobody a naopak, kdy jste se cítili volní? Proč lidé zavírají zvířata do klecí?

Dvořák, J.: Rostlinopis. Baobab, Praha 2012.
Rostlinopis je kniha plná příběhů a básní o rostlinách a jevech z říše rostlin. Příběhy jsou doprovázené tzv. „dobrými otázka“, které vysvětlují různé zákonitosti a fakta o rostlinách. Kniha nabízí specifické informace o konkrétních rostlinách i vysvětlení obecnějších jevů (např. funkce chloroplastů, šlechtění rostlin nebo rozdíl mezi houbami a rostlinami.)

Nosná myšlenka (příběhu Smrk): Smrkový les je dobrá továrna na dřevo, ale také nejlepší domov pro kůrovce, který les ničí.

PT: EV

Ukázka (Smrk):
„Co po lese? Město, louka, pole nebo zase les. Teď už ale jiný: žádná divočina, spíš továrna na výrobu dřeva. V ní je nejlepší zaměstnat smrky. Rychle rostou, mají rovné kmeny a v nich dřevo, které se hodí pro topení i stavění. Spíž než pořádný les z nich ale vyroste smrkové pole: zelené šošolky na dlouhých tlustých stéblech, všechny stejně vysoké a vzorně vyrovnané“

Možné otázky: Co všechno získávali naši předkové z lesa? V čem je smrkový les dobrý a v čem naopak dobrý není? Proč se kůrovci neboli lýkožroutovi smrkovému dobře daří ve smrkovém lese?

Tashlin, F.: Medvěd, který nebyl. Baobab, Praha 2012.
Kreslený, textem doprovázený, příběh medvěda, který se jednoho dne vzbudí ze zimního spánku a místo lesa, ve kterém ke spánku uléhal, stojí továrna. Lidé medvědovi nevěří, že je medvěd a snaží se ho přesvědčit o opaku.

Nosná myšlenka: Lidé dokáží druhé (lidi i zvířata) tak dlouho přesvědčovat o něčem, co je opakem jeho přirozenosti, až se jim to podaří. Když se pak ale ti přesvědčení ocitnou v nouzi tak si na své přirozené pudy vzpomenou.
Některá zvířata máme s prostředím, které jim vytvořili lidé, tak silně spojená, že je mimo toto prostředí nepoznáme.
Když je někdo jiný a nezapadá do našich stereotypů, snažíme ho přesvědčit, že je tím, kým se nám právě hodí.
PT: EV + MKV

Ukázka:
Prezident řekl: „Jsi nejen hlupák, který by se měl oholit a který nosí kožich, ale jsi zároveň velmi tvrdohlavý. Přesvědčím tě tedy jednou provždy o tom, že nejsi medvěd.“
„Ale já jsme medvěd,“ odpověděl medvěd.
Prezident se usmál a řekl: „Nejsi medvěd. Medvědi jsou jen v zoologické zahradě nebo v cirkuse. Nikdy nebývají v továrně – a ty jsi uvnitř továrny. Tak jak bys mohl být medvěd?“

Možné otázky: Jak se podle vás medvěd cítil, když mu lidé nevěřili, že je medvěd? Co medvěda zachránilo před umrznutím? Co byste v příběhu změnili?

Knihy vhodné pro žáky 6. – 9. tříd

Poliaková, P.: Za bráchou do Afriky
Kniha: Tisíc jizev (11 cest za dobrodružstvím). Albatros, Praha 2008.
Povídka ze souboru textů mladých českých autorů se odehrává v Africe, v Keni. Hlavní hrdina jede s rodiči navštívit devítiletého chlapce Ochienga, který je jeho na dálku adoptovaným bratrem. Vydají se spolu na průzkum okolí Viktoriina jezera. Při plavbě na loďce se zhorší počasí a Ochieng ztratí při pádu vědomí. Hlavnímu hrdinovi se podaří doplout ke břehu a vyhledat
pomoc. Přitom si uvědomí, že chlapce opravdu vnímá jako svého bratra, cítí k němu pouto a ochranitelský pud.

Využití ve škole:
Povídku je možné využít ve chvíli, kdy škola plánuje adopci na dálku, příp. pokud už žáci nějaké dítě adoptovali. Práce s tímto textem by mohla být vstupem do projektu o adopci na dálku, během nějž by se žáci zabývali tématy:
a) způsoby pomoci lidem v nouzi (systémová pomoc, zapojení místních lidí a samospráv, např. projekty Člověka v tísni x individuální pomoc).
b) navštěvování adoptovaných lidí – jaká forma pomoci je dovolena?
c) vznik citového pouta mezi adoptovaným dítětem a adoptující rodinou

PT: OSV + VMEGS

Ukázka:
Naši před rokem adoptovali kluka z Keni. Na dálku, přes jednu speciální agenturu. Přispívají mu na školu a někdy mu taky posílají dárky, třeba pastelky a omalovánky. Pak se jednoho dne rozhodli, že by se s ním chtěli osobně setkat. A tak jsem jel s nimi, že se jako podívám na brášku. OChiengovi Atwallahovi je devět let. Je tedy o tři roky mladší než já. Má už jenom maminku a pět sourozenců – tři sestry a dva bratry. Jsem zvědavý, jak brácha ve skutečnosti vypadá.

Lomová, L: Divoši. Labyrint, Praha 2011.
Komiks Lucie Lomové pojednává o cestě jihoamerického indiána Čerwuiše do Prahy, o jeho pobytu a o jeho návratu zpět. Příběh je pravdivý – indiána do Prahy přivezl Alberto (Vojtěch) Frič, aby nalezl příčinu onemocnění Čerwuiše i dalších členů jeho kmene.

Nosná myšlenka: Pokud se chceme stát součástí určité kultury, musíme ji přijmout. Pokud ji přijmeme, je návrat do naší původní kultury obtížný, ne-li přímo nemožný.

PT: VMEGS + MKV

Využití ve škole:
Vtipný i dojemný příběh ukazuje, jaké následky pro jedince mívá střet různých civilizací a jak důležitá je naše identita. Frič patřil k cestovatelům, kteří žili s původními obyvateli objevovaných území v přátelství, viděl v nich lidi, nikoli podlidi, sluhy či otroky. S Čerwuišem se spřátelili, přestože se kvůli němu dostal do různých

prekérních situací. Kniha obsahuje i dovětek – pozadí příběhu a reálie. Tato kniha by se mohla stát podkladem k diskusi o tom, zda bylo možné zabránit odcizení Čerwuiše od vlastního kmene a o příčinách tohoto odcizení. Bylo Fričovo jednání správné? Mohl situaci řešit jinak?
Žáci by mohli také porovnávat různé verze příběhu o Čerwuišovi (vzpomínky V. Friče a povídky J. Haška).

Ježková, A.: Dračí polévka. Albatros, Praha 2011.
Kniha s povedenými ilustracemi mladého výtvarníka, který si říká Nikkarin, vypráví příběh vietnamského Čecha, chlapce Longa, který žije se svou matkou a dědečkem na pražském sídlišti. Náhle se v jeho životě objeví jeho otec, kterého Long nikdy neviděl. Složitá životní situace vyžene Longa z domova. Aby se od své rodiny odlišil (krize identity), nabarví si vlasy na blond. Je napaden rasisty.

Využití ve škole: Kniha nenásilně ukazuje, jak se může cítit vietnamský kluk žijící v Čechách, poodhaluje mýtický svět Vietnamců, jejich zvyky a hodnoty. Žáci si mohou uvědomit např. to, že nazývat Longa Láďou není příliš vstřícné (přestože jsou pro nás vietnamská jména obtížně zapamatovatelná). Mohou se s chlapcem identifikovat, protože má stejné osobní problémy. Mohou přemýšlet, jak by se zachovali jako svědci rasistického útoku.

Nosná myšlenka: Abychom věděli, kým jsme a co chceme, musíme znát vlastní kořeny.

PT: VMEGS + VDO + MKV

Ukázka:
Rovnám do misek nudle. Děda na ně klade plátky masa a dává po hrsti zeleniny. Já ty hromádky přelévám horkým vývarem. Plné misky děda vydává strávníkům a bere a vrací peníze.
Najednou jsem ve frontě uviděl pana Frantu. Toho z vrátnice.
„Jak to dneska jde, dědouši?“
Úplně jsem zrudl nad tou nezdvořilostí. Jak se to ten chlap k dědovi chová?!
Děda česky nemluví dobře, ale výborně rozumí. Proto zírám, když se široce usměje a jako *mentálně zaostalý cizinec* odvětí:
„Dóblý, dóblý.“
Pan Franta si spokojeně odnese polévku a zanoří do ní lžíci.
„Ten strážný je tvůj kamarád, dědo?“
S odporem sleduju, jak Franta hltavě jí a nudle mu visí z pusy. Srká jako pes.
„Kdepak, Longu. Známe se jen od vidění.“
„Tak proč ti tyká? Proč si to necháš líbit? Vždyť tě uráží!“
„Není to pro mě důležité.“
„Tobě nevadí, že si tě neváží? Že si myslí, že jsi nějaký… blbeček?“ vyhrkl jsem a hned jsem se zděsil, jestli se děda neurazí.
„Nepotřebuju lidi soudit a hodnotit, jak se chovají. On chce jen jídlo, tak mu nabídnu stejně dobré jako každému jinému. Víc nechce. Proč bych se měl zabývat tím, co si o mně myslí? Přemýšlí snad drak o tom, co si myslí moucha?“

Fombelle, Timothée de: Tobiáš Lolness – I Život ve větvích, II Elíšiny oči. Baobab, Praha 2009

Hlavním hrdinou této dobrodružné knihy je třináctiletý chlapec Tobiáš, který měří jen pár milimetrů a jeho světem je obrovský strom. Tento strom představuje pro jeho obyvatele jakousi „planetu“. Tobiášův otec – vědec odhalil věci, které nechtějí bohatí spoluobčané slyšet. Proto se i se ženou ocitne ve vyhnanství a následně ve vězení. Tobiášovi se podaří uprchnout, je pronásledován a snaží se otce a celý strom zachránit. V příběhu knihy najdeme velkou podobnost se současným děním na naší planetě, v zacházení s přírodou i ve vztazích mezi lidmi. Zároveň se podíváme na strom opravdu zblízka a trochu jinýma očima.

Nosná myšlenka: Vždy se najdou ve společnosti ti, kteří bezohledně touží po moci a stále větším bohatství a zároveň ti, kteří se snaží domýšlet a zkoumat dopady našeho jednání. Pokud budou takoví lidé trpělivě a odvážně bojovat za zachování světa a nebudou v tom sami, může se svět zachránit.

PT: EV

Ukázka:

Nabízely se mu dvě cesty. První, jít směrem, jímž se vydali muži. Druhá, následovat nosatce. Rozhodl se pro brouka. Když se dobrou hodinu brodil v bahně a otevřel se před ním ten pohled, nebyl zklamaný.

Jsou obrazy, na které se nezapomíná. Jdou také obrazy, které jsou jakoby předzvěstí budoucnosti. To, co měl Tobiáš před očima, zapůsobilo tak i tak. Obludná podívaná, která se člověku navždycky vryje do paměti.

Tobiáš se zastavil na kraji obrovské díry, gigantického kráteru pod otevřeným nebem na větvi. Kráter ale vypadal jako živý, hemžilo se to v něm a vlnilo. Vypadalo to jako páchnoucí bublající hmota. Armáda nosatců brodící se v bahně prohrabávala a prohledávala měkké dřevo. Na zádech měli horkým železem vypálené iniciály Jo Mitche Arbora.

Z tohoto chovu vycházely stovky zvířat, která už léta podemílala větve a hloubila odporná sídliště JMA, co údajně měla zachránit strom před přelidněním.

Pozoruhodné na tom bylo, že Tobiáš četl v knihách svého otce popis, který se této podívané mimořádně podobal.

Možné otázky: Co všechno pomohlo Tobiášovi zachránit strom? V čem se příběh podobal příběhu naší planety? Koho vám připomínali jednotliví hrdinové knihy? S jakým záměrem autor knihu napsal?

Pavel, O.: Mám rád tu řeku. Supraphon, Praha 1989

Malá kniha méně známých povídek Oty Pavla. V povídkách najdeme autorovu vášeň pro rybaření, vztah ke konkrétní krajině či řece i příběhy lidí, které žili v souladu s přírodou (povídka Fialový poustevník). Příklad narušení života v potoce najdeme v povídce Potok pana inženýra.

Nosná myšlenka (povídka Fialový pouvstevník): Člověk se k přírodě uchyluje, když je nešťastný z civilizace, vydrží-li těžké začátky, naučí se žít bez lidí v souladu s přírodou. O to více pak vidí, jak se lidé okolo něj mění a co to dělá s přírodou.

PT: EV

Ukázka:
Nastává zima. Pořád je tam ta bíla tečka stanu, jako by to byla bílá tečka Amudsenova stanu na pólu země. Matoušek strašně strádá. Pár kilometrů od lidských obydlí žije jak zvěř, vyhrabává kořínky zpod sněhu, jí zmrzlé ptačí bobule, pije vodu z potoka, který protéká údolím a žábrami krásných pstruhů. V největších mrazech vidí vesničané z oken stále hořící ohýnek, který má Matoušek zapálený, aby nezmrzl. Ale jeho duše je stále nemocná a stále bolavější, čím víc trpí. Matoušek přečkává svou první zimu pod hradem Týřovem. Objeví se sněženky, po nich první květy mateřídoušky, přilétávají od lidí včely. Sedají mu na stan, jsou unavené, oddechují, hřejí se na bílém chatrném plátně a on je pozoruje celé hodiny, jak se zas vracejí do vesnice k lidem. Včely nemohou žít bez lidí, lidé jim dávají cukr a teplo v úlech.
Matoušek začíná být pod hradem šťasten. Příroda mu přikládá první hojivé obklady. Stává se postupně součástí přírody, tak jako je vítr a déšť. Nezabíjí zvěř, neloupí lesy, jenom trhá plody, které by stejně opadaly nebo zvadly.

Možné otázky: Proč se pan Matoušek rozhodl pro svobodný život venku v přírodě? Jakými změnami v životě poustevníka prošel? Proč byl Matoušek ke konci svého života tolik nešťastný?

Leopold, A.: Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky. Abies, 1995
Známý americký lesník a ochránce přírody ve své knize krásnou formou líčí svá pozorování volné přírody po celý rok od ledna do prosince. V dalších dvou částech najdeme autorovi eseje o ochraně přírody, volné přírodě a etice země.

Nosná myšlenka (kapitola Lednové tání): Tvorové vnímají tání sněhu různě. Někomu přináší radost z konce období nouze a strachu, jinému smutek z konce bezpečného a hojného období.

PT: EV

Ukázka:
Myš polní vylekaná mým příchodem, čvachtavě vystřelí přes skunčí stopu. Co tu za denního světla vůbec dělá? Asi je jí líto, že už přichází obleva. Ode dneška již celý její labyrint tajných chodeb, pracně prokousaný spletenou trávou pod sněhem, není systémem chodeb, ale jen cestiček vystavených pohledu a výsměchu veřejnosti. Vlastně hřejivé paprsky slunce rozbořily základní předpoklady fungování jednoho malého ekonomického systému!
Myš je střízlivý občan, který ví, že tráva roste proto, aby si jí myši mohly ukládat do podzemních seníků, a že sníh padá proto, aby myši mohly budovat chodby od

skladiště ke skladišti. Dodávka surovin, poptávka a doprava – vše je pečlivě promyšleno a uspořádáno. Pro myš sníh znamená zbavit se nouze a strachu.

Možné otázky: S jakým záměrem asi vyšel skunk ze své nory? Jak vnímala různá zvířata tání sněhu? Jak vnímáte tání sněhu vy sami?

Satrapiová, M.: Persepolis. BB/art 2006

Sugestivní autobiografický komiks íránské autorky, která výrazným přímočarým stylem kreslí svůj život v Íránu od dětství a dospívání za dob islámské revoluce a za války s Irákem až po svůj nedobrovolný odchod ze země. Děj se odehrává v atraktivně tajemné lokalitě – v Íránu, a dotýká se v dnešní době velmi populárního a zároveň kontroverzního tématu: islám a šaríja.

A protože je to příběh paličaté, silné osobnosti, která si vždycky vede svoje, ale která žije v tuhém ideologickém režimu nesnášejícím odlišný názor, je to samozřejmě i příběh o rebelantství a o svobodě.

PT: VMEGS

Klíčová slova: totalita, univerzálnost lidských práv, osobnost, nositel práv

Otázky:

- Které momenty v ději z hlediska íránské společnosti vás překvapily?
- Jaké otázky vás během četby napadaly?
- Máte představu, co se v době, kdy se příběh odehrává, dělo u nás?
- Co jste řešili/ co vás trápilo, když jste byli ve věku hrdinky?
- Co si myslíte, že je společným rysem totality?
- Jak člověka ovlivňuje v jeho životě totalita?
- Co myslíte, že byste dělali na místě Marjane?
- Znáte nějaký příběh někoho z Čech, kdo zažil persekuci za totality?
- Co si myslíte o Marjaniných snech a představách/ jak se s nimi vyrovnávala její rodina?
- Kdybyste potkali M. – co byste jí řekli?
- Cítíte kulturní rozdíly?
- Myslíte, že lidská práva jsou užitečná/potřebná i v jiných zemích s odlišnou kulturou? Jaké jiné potřeby mají lidé v těchto zemích?

Sís, P.: Tibet – tajemství červené krabičky. Labyrint 2005

Bohatě ilustrované vyprávění o cestě do Tibetu, prokládané poetickými, magickými příběhy, je určeno především starším dětem.

V graficky velice zdařilé knize se střídají úryvky z deníku z červené krabičky - z deníku autorova tatínka, který se jako filmař musel v 50. letech 20. století zúčastnit

stavby silnice, která měla otevřít Tibet Číně. Plánované dva měsíce se protáhly na dva roky. Po návratu vyprávěl tatínek chlapci kouzelné příběhy: o chlapci s rolničkami, o yettiech, o setkání s chlapcem - Buddhou, čtrnáctým dalajlamou. Deníkové záznamy a vyprávění jsou doplněny po straně vysvětlujícím textem, který má dětem přiblížit některé informace o Tibetu.

PT: VMEGS

Otázky:
Deník

- Proč a v jakých situacích si lidé píšou deníky?
- Pro koho ho píší?
- Co když se k nim dostane někdo další?
- Co když svůj deník někdo někomu (svým dětem) daruje?
- Co to může znamenat?
- Jak na čtenáře působí, když někdo zpracuje vzpomínky svých předků?
- Znáte nějaké příklady?
- Jak na vás zapůsobila tato svědectví doby?
- Co asi pro otce Petra Síse znamenala tato cesta?

Tibet

- Co věděl otec P.S. o Tibetu před cestou?
- Jak a proč se jeho pohled na Tibet měnil?
- Jak vnímáte výtvarnou stránku knihy?
- Co by mohly znamenat barvy v knize?
- Jaké místo má v knize magično a jakou funkci plní?

Spiegelman, A.: Maus. Torst 1997
První a druhá část světoznámého komiksu o holokaustu v sobě spojuje příběh otce, polského Žida, který přežil, a syna kreslíře, snažícího se s otcem i dějinami vyrovnat.
Mimořádné dílo avantgardního amerického tvůrce komiksů, v němž Židé vystupují jako myši a nacisté jako kočky, je naplněno utrpením, laskavým humorem i řadou běžných událostí ze života východoevropské židovské rodiny. Autor dovádí svého otce až do Osvětimi, během vzpomínání s ním řeší své současné i minulé synovské problémy. Jedná se o originální a sdělné zachycení tragické historické zkušenosti a její přiblížení mladé generaci.
V druhé části otec vzpomíná na svůj zápas o přežití v koncentračním táboře, na závěrečný pochod smrti, na osvobození, poválečný návrat do Sosnovce a shledání s manželkou. Vzpomínky jsou prokládány obrazem konfliktů mezi otcem a synem, mnohé otcovy zvyklosti a názory jsou právě výsledkem kruté životní zkušenosti z Osvětimi.

PT: VMEGS

Otázky:

- Popište, jaké byly vztahy mezi otcem a synem; příp. dalšími postavami příběhu.
- Proč autor zvolil pro výtvarné ztvárnění postav zvířata a proč zrovna tyto druhy?
- Setkali jste se s tímto způsobem už v jiné knize, filmu? Porovnejte.
- Najděte příklady lidské statečnosti v příběhu. Má dnes člověk příležitost projevit svou statečnost? Kde? Jak?
- Jak svou zkušenost předávají rodiče svým dětem? Je to důležité? Proč?
- Jak rozumíte tomu, že v příběhu jde o vyrovnávání se s minulostí?
- Už jste se tématem holocaustu někde setkali? Co nového jste se o tomto tématu dozvěděli v této knize?

Hosseini, K.: Lovec draků. Rozmluvy 2007

Autor, americký lékař afghánského původu, se ve svých vzpomínkách vrací do těžce zkoušené země za dob monarchie, sovětské okupace i za časů útěku z vlasti, s čímž se pak pro každého jednotlivce pojí nutnost hledání svého místa v emigraci. Nepochopitelně kruté události, střídající se však s někdy až patetickými příběhy lásky a přátelství, jsou v *Lovci draků* líčeny očima chlapeckého hrdiny Amíra. Ten vzpomíná na krásné dětství prožité s otcem a věrným kamarádem Hasanem v Kábulu, na osudový zlom ve svých dvanácti letech, který ovlivnil celý jejich další život. Vypráví o útěku do Pákistánu a následně do USA, o svých literárních začátcích, o svém manželství, o životních prohrách i vítězstvích. Kniha je doplněna stručným přehledem dějin Afghánistánu a slovníčkem orientálních výrazů.

PT: VMEGS

Úryvek:

Stal jsem se, čím jsem dnes ve věku dvanácti let, jednoho zamračeného zimního dne roku 1975, přesně si pamatuju, jak se krčím za oprýskanou zdí a dívám se do aleje blízko zamrzlého potoka. To bylo dávno, ale zjistil jsem, že není pravda, co se říká o minulosti, že ji můžeš pochovat. Protože minulost si najde cestu ven. Když se dívám zpět, uvědomuju si, že jsem se do té aleje díval celých dvacet pět let.

Využití ve škole:

Kniha je vhodná pro starší a zkušenější čtenáře. Je to napínavý příběh, ze kterého se však můžeme dozvědět i něco nového o lidech a místě, kde se děj odehrává. Děti mohou na základě četby popisovat a porovnávat, čím prošel Afganistan v posledních

zhruba 35 letech. Mohou zkoumat problémy uprchlictví, života v cizí kultuře, vztahu menšiny a většiny, postavení žen v islámské společnosti. Kniha nabízí i odpověď na otázku, proč Talibanci nastolili tak brutální útlak a náboženskou nesnášenlivost. Další témata k diskuzi nabízí ústřední příběh hlavních hrdinů – přátelství, zrada, svědomí, zbabělost, vztah otce a syna.

Forrest Carter: Škola Malého stromu; Kalich 2007

Osiřelého šestiletého indiánského chlapce se ujímají jeho dědeček a babička, Čerokíové. Dávají mu jméno Malý strom a učí ho moudrosti lesa a hor. V jeho výchově se prolínají prvky čerokíjské kultury a také kultury skotské, protože jeho pradědeček byl Skot. Příběh se odehrává ve Spojených státech třicátých let minulého století. Kniha je oslavou moudrosti původního indiánského života v sepětí s přírodou. Škola Malého stromu je napsaná hovorovým jazykem z pohledu dítěte, které se snaží pochopit svět okolo sebe, které vnímá přírodu a učí se jí rozumět.

PT: VMEGS

Nosná myšlenka:

Svérázná a podivuhodná je moudrost lidí, kteří žijí s přírodou v harmonii, neboť je to jejich domov.

Úryvek:

Duchovní mysl se může scvrknout jako hrášek nebo i docela zaniknout, když tělesná mysl začne vládnout všemu. Tak se z tebe stane mrtvý člověk. Babička řekla, že mrtví lidé se dají docela snadno poznat. Když se mrtví lidé podívají na ženu, nevidí nic než špínu, když se podívají na druhého, nevidí nic než zlo, když se podívají na strom, spatří jen prkna a peníze; nikdy krásu. Babička řekla, že světem se toulá mnoho mrtvých lidí.

……

„To je Cesta", řekl dědeček tiše, „ber jen to, co potřebuješ. Dyž lovíš jelena, neber nejlepšího. Vem menšího a pomalejšího, a jeleni porostou silnější a dycky ti dají maso. Pako, panter, to ví, a tak bys to měl vědět i ty. Jen Tý-bí, včela, ukládá víc, než spotřebuje, a pak ji vokrádaj medvěd a mýval… a Čerokí. Tak je to s lidma, co ukládaj a tloustnou z toho, vo co se nechtěj dělit. Přídou vo to. Budou kvůli tomu války, aby si udrželi víc, než kolik jim patří. Lidi budou umírat kvůli slovům a práporu…, jenže nikdy nemůžou změnit zákony Cesty."

Využití ve škole:

Kniha ukazuje, jak by spolu mohli lidé žít při střetávání rozdílných kultur. Děti mohou přemýšlet o tom, jaké je to žít v zázračném světě divočiny, v horách. Žáci mohou získat podněty pro formulaci konkrétních příkladů, jak se učit respektovat přírodu, jak

rozumět stromům, zvířatům i lidem. Kniha se hodí také jako podklad pro diskuzi o vztahu mezi generacemi. Ten je dobře vidět na způsobu výchovy malého indiána – prarodiče zasvěcují vnuka do věcí, o nichž se většinou s dětmi nemluví, např. o smrti; jednají s ním jako se sobě rovným. Určitě je kniha vhodná k dramatizaci.

Další tipy na knihy pro děti a mládež, ve kterých najdete příběhy a texty k výuce EV:

Skála, F.: Jak Cílek Lídu našel. Meander, Praha 2006
Tolkien, R. J. R.: Hobit aneb cesta tam a zase zpátky. Argo, 2006
Carter, F.: Škola malého stromu. Kalich, 2007
Krakauer, J.: Útěk do divočiny. Columbus, 2007
Šebeková – Brezovická, L.: Medové příběhy. Advent-Orion s.r.o., 2012
Sepúlveda, L.: O Rackovi a kočce, která ho naučila létat.
Saint-Exupéry, Antoine de: Malý princ. Albatros, 2009
Čapek, K.: Válka s mloky. Fragment, 2010
Holý, S.: Procházky pana Pipa. Eltsen, 2011
Giono, J.: Muž, který sázel stromy, Literární čajovna Suzanne Renaud, 2006
Gaarder, J.: Haló! Je tu někdo? Albratros, 1998
Law, S.: Akta F - Filosofie pro záškoláky. Argo, 2005
Černá, O., Volfová, E.: Z domu a zahrady. Baobab, 2011
Nevrlý, M.: Karpatské hry. Vestri, 2006
Dlouhá, B.: Tarbíci a Marabu. Edice ČT. 2012

Vynikajícím zdrojem textů a zadání pro žáky je také **Čítanka k osobnostní a sociální výchově**, kterou v rámci projektu sestavili M. Ulmanová a M. Dubec.

9. Literatura:

Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (I-VIII), vydalo o.s. Kritické myšlení

Čtenářská gramotnost ve výuce autorů Altmanové, Hausenblase, Hesové, Košťálové, Koubka, Palkovské, Prchlíkové, Šafránkové, Šlapala a Klumparové, kterou vydal Národní ústav pro vzdělávání, divize VÚP, je dostupná na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/ctenarskagramotnost_final.pdf

Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka autorů Košťálové, Hausenblase, Šlapala a Šafránkové, kterou vydala Česká školní inspekce je dostupná na: http://www.csicr.cz/cz/85256-ctenarska-gramotnost-jako-vzdelavaci-cil-pro-kazdeho-zaka

Netradiční úlohy aneb Čteme s porozuměním, publikace Ústavu pro informace ve vzdělávání I. Kramplové a spol. (2002) přináší zadání úloh PISA a komentáře k jejich výsledkům

Jak čtou české děti (Výsledky sociologického průzkumu z roku 2003), autorů Gabala a Václavíkové Helšusové, dostupné na: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_cten_jak_ctou_ceske_deti.pdf

Zahraniční literatura:

Block, C. C. – Rodgers, L. L. – Johnson, R. B.: *Comprehension proces instruction: Creating reading success in grades K–3*. Guilford, New York 2004.

Collins, A. – Smith, E. E.: *Teaching the proces of reading comprehension*. Center for the study of reading, Urbana: University of Illinois 1980.

Frey, N. – Fisher, D. – Lapp, D.: In a reading state of mind. IRA, Newark 2009.

Frey, N. – Fisher, D. – Hernandez, T.: What´s the gist? Summary writing for struggling adolescent writers. *Voices from the Middle*, 2003, 11 (2), 43–49.

Harvey, S. – Goudvis, A.: *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Stenhouse, York 2000.

Keene, E. O. – Zimmermann, S.: *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader´s workshop*. Heinemann, Portsmouth 1997.

Koch, C.: The movie in your head. *Scientific American*. www.sciam.com/article.cfm?id=the-movie-in-your-head&print=true.

McKeown, R. G. – Gentilucci, J. L.: Think-aloud strategy: Metacognitive development and monitoring comprehension in the middle-school second-language classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2007, 51 (2), 136–147.

McKoon, G. – Ratcliff, R.: Inference during reading. *Psychological Review*, 1992, 99 (3), 440–466.

Pressley, M.: Metacognition and self-regulated comprehension. In: A. E. Farstrup – S. J. Samuels (ed.), *What research has to say about reading instruction* (s. 291–307). IRA, Newark 2002b.

Raphael, T. E. – Au, K. H.: QAR: Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 2005, 59 (3), 206–221.

Wolfe, P.: *Brain matters: Translating research into classroom practice*. VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria 2001.

Wosley, T. D. – Fisher, D.: *Learning to predict and predicting to learn: Cognitive strategies and instructional routines*. Allyn & Bacon, Boston 2008.
Yang, Y.: Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 2006, 27 (4), 313–343.