

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Implementace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova
do dílen čtení**

**Implementation of the Cross-Curricular Theme of Social and Emotional
Learning into a Reading Workshop**

Bc. Petra Saňáková

Vedoucí práce: PhDr. Lenka Felemanová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a
střední školy

Studijní obor: Český jazyk – speciální pedagogika

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Implementace průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova do dílen čtení potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2021

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Lence Felcmanové, Ph.D. za její cenné připomínky, ochotu a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž děkuji všem, kdo mě při psaní této práce podporoval.

ABSTRAKT

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a výzkumnou. Teoretická část je věnována dílnám čtení, konkrétně jejich významu a průběhu. Jedná se o metodu výuky, která rozvíjí čtenářské dovednosti a vytváří ve třídě čtenářské společenství. Dále je představeno jedno z průřezových témat, Osobnostní a sociální výchova.

Cílem výzkumné části diplomové práce je identifikovat možnosti propojování těchto dvou oblastí. Konkrétně je cílem popsat průběh dílny čtení u vybraných pedagogů působících na 2. stupni ZŠ, dále zjistit, zda a jakým způsobem probíhá začleňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy do dílen čtení.

Tohoto cíle bylo dosaženo prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s těmito pedagogy. Z rozhovorů vyplývá, že pedagogové při přípravě lekcí dílen čtení směřují k rozmanitým cílům, avšak nestanovují si zde za cíl uskutečňovat výstupy OSV. Ocenili by, kdyby vznikly návrhy příprav na lekce dílen čtení, kterými by se mohli inspirovat. Praktická část diplomové práce byla proto o tyto návrhy doplněna a předkládá jedenáct příprav na lekce dílen čtení, které směřují k naplnění cílů OSV.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnostní a sociální výchova, dílny čtení, čtenářská gramotnost, čtenářské společenství, sdílení

ABSTRACT

The thesis is divided into two parts, theoretical and research part. The theoretical part is dedicated to reading workshops, specifically to their importance. Reading workshop is a teaching method that develops reading skills and creates a reading community in the classroom. Furthermore one of the cross-curricular themes, Social and Emotional Learning (SEL), is introduced.

The goal of the research part of the thesis is to identify the possibilities of connecting these two areas, to describe how reading workshops are led by elementary school teachers, to determine whether and how can the cross-curricular theme of SEL be incorporated into the reading workshop.

This goal was achieved through semi-structured interviews with teachers. The interviews show that the teachers aim at various goals during the preparation for reading workshops, nevertheless they usually don't implement the outputs of the SEL. They would appreciate using inspiring lesson plans. In response to their need, eleven lesson plans for reading lessons were added to the thesis. They are aimed at fulfilling the objectives of SEL.

KEYWORDS

cross-curricular theme of social and emotional learning, reading workshop, reading literacy, reading community, sharing

Obsah

Úvod	7
1 Osobnostní a sociální výchova	8
1.1 Kompetence sociální a personální v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	10
1.2 Didaktika OSV	12
2 Dílny čtení	15
2.1 Čtenářská gramotnost	15
2.2 Význam dílen čtení	17
2.3 Průběh dílen čtení	18
2.3.1 Minilekce	19
2.3.2 Samostatné čtení	20
2.3.3 Čtenářské dovednosti	21
2.3.4 Individuální reakce na četbu	24
2.3.5 Sdílení se spolužákem	26
2.3.6 Společná práce v kruhu	27
2.4 Zapojení digitálních technologií do dílen čtení	28
2.5 Návaznost na dílny čtení	31
2.5.1 Sešity	32
2.5.2 Referát o knize	32
2.5.3 Zápisy z četby	33
3 Kritické myšlení	34
4 Výzkumná část	36
4.1 Cíl diplomové práce	36
4.2 Výzkumné otázky	36

4.3	Popis metodiky výzkumu.....	36
4.4	Výzkumný soubor.....	37
4.5	Analýza a interpretace výsledků šetření	38
4.6	Závěr výzkumného šetření.....	45
4.7	Diskuze k výsledkům.....	47
4.8	Návrhy dílen čtení.....	48
4.8.1	Jak Hitler ukradl růžového králíčka (J. Kerr).....	49
4.8.2	O všímavé Ele (R. Bahbouh).....	52
4.8.3	Vánoční koleda (Ch. Dickens)	56
4.8.4	Eliza a její nestvůry (F. Zappia)	58
4.8.5	Pamatuj na smrt (A. Novotný).....	61
4.8.6	Most do země Terabithia (K. Paterson).....	63
4.8.7	Jak jsem poznal vaši matku	66
4.8.8	Bajky barda Beedleho (J. K. Rowling).....	68
4.8.9	Úsměv prosím... přichází zlo! (R. L. Stine).....	70
4.8.10	Já, Simon (B. Albertalli).....	72
4.8.11	Dračí polévka (A. Ježková)	76
	Závěr.....	79
	Seznam literatury.....	80
	Seznam internetových zdrojů	81
	Seznam příloh.....	84

Úvod

S dílnami čtení jsem se seznámila během svého studia na Pedagogické fakultě a poté jsem měla možnost účastnit se některých provedení i osobně v různých školách. Dílny čtení mi připadají jako velice smysluplná metoda výuky českého jazyka. Zapojuji je také během svého pedagogického působení na ZŠ Strossmayerovo nám. Dílny čtení mě zaujaly natolik, že jsem absolvovala také několik online webinářů a kurz k dílnám čtení v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení pod vedením paní lektorky Niny Rutové.

Jeden ze seminářů k mému druhému oboru – speciální pedagogiky – mě přivedl k zábavným aktivitám rozvíjejícím osobnost žáka a jeho vztah k druhým lidem. Napadlo mě tedy propojit tyto dvě oblasti v mé diplomové práci.

Cílem diplomové práce bylo identifikovat možnosti začleňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy do dílen čtení. Dílčím cílem bylo zjistit, zda a jakým způsobem učitelé průřezové téma Osobnostní a sociální výchovy do dílen čtení zapojují na 2. stupni ZŠ a víceletých gymnáziích. Druhým dílčím cílem bylo vytvořit návrhy podoby dílny čtení se zapojením vybraných tematických okruhů Osobnostní a sociální výchovy.

Teoretická část práce představuje jednu z metod výuky českého jazyka a literatury – dílny čtení, jejich význam a průběh podle Miloše Šlapala. Dále se práce věnuje průřezovému tématu Osobnostní a sociální výchova.

Praktická část diplomové práce prezentuje výsledky výzkumného šetření, provedeného prostřednictvím rozhovorů s pedagogy 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií. Dále nabízí jedenáct návrhů na přípravu výuky dílen čtení, které směřují k naplnění cílů Osobnostní a sociální výchovy.

1 Osobnostní a sociální výchova

„*Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem osobnostních a sociálních dovedností, tedy rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samým a života v mezilidských vztazích*“ (Valenta 2006, s. 13). Tento pojem lze nalézt v zahraničních zdrojích také pod označením *Social and Emotional Learning (SEL)*, *Social and Emotional Education (SEE)*, *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL)*, *Personal and Social Education (PSE)*.

Tato práce bude operovat s pojmem SEL, sociální a emoční učení, podobně jako např. seattleská organizace *Comitee for Children*, vzniklá r. 1979. Dle ní SEL pomáhá zlepšovat akademické výsledky dětí, omezuje negativní sociální jevy, přispívá k budování osobnosti dětí a k vytváření pozitivního klimatu ve třídách. Zaměřuje se na oblast vztahů a komunikace, rozhodování, zvládání a rozpoznávání emocí, rozvíjení empatie, celkově pomáhá dětem úspěšně zvládat každodenní nástrahy. Jedním ze zdrojů učení je pro děti ve třídě učitel, kterého mohou napodobovat. SEL se ale nevyhýbá ani běžnému školnímu vysvětlování a seznamování se s jevy podobně, jako je to např. u matematiky (*Committee for Children 2006*).

Další americká organizace CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) sídlící v Chicagu představila tzv. CASEL Wheel, ve kterém stanovuje 5 základních kompetencí SEL. Jedná se o:

- Sociální povědomí (schopnost porozumět okolí);
- Vztahové dovednosti (schopnost navazovat a udržovat vztahy);
- Odpovědné rozhodování v různých situacích;
- Osobnostní povědomí (schopnost porozumět sobě);
- Řízení sebe sama (schopnost zvládat své emoce, dosahovat stanovených cílů).

Zároveň tato organizace upozorňuje na nutnost zapojení do rozvoje SEL nejen dítěte, učitele a celé školy, ale též zapojení s rodinami a s celou společností (CASEL 2021).

České prostředí nabízí závazný rámec pro Osobnostní a sociální výchovu (dále OSV) v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), kde rozpracovává šest tematických okruhů, procházejících napříč vzdělávacími oblastmi. Týkají se aktuálních světových problémů a jejich cílem je vytvářet příležitosti pro individuální uplatnění žáků a jejich vzájemnou spolupráci, rozvíjí osobnost žáků v oblasti postojů a hodnot a směřují ke komplexnímu vzdělávání žáků. Do základního vzdělávání školy se všechna průřezová témata zapojují povinně, jejich rozsah a způsob realizace stanovují školní vzdělávací programy. RVP ZV umožňuje několikero způsobů realizace průřezových témat, mezi nimi je jejich zapojení do vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu či tvorba samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.

Smyslem průřezového tématu OSV je pomáhat žákům utvářet si praktické životní dovednosti, hledat vlastní cesty k životní spokojenosti, založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem. OSV je úzce spojena se vzdělávací oblastí Jazyk a jazyková komunikace. Právě jazyk je klíčovým nástrojem při jednání v různých životních situacích.

Tematický okruh OSV zahrnuje tři části a dále konkrétní témata:

- Osobnostní rozvoj: rozvoj schopnosti poznávání; sebepoznání a sebepojetí; seberegulace a sebeorganizace; psychohygienu; kreativita
- Sociální rozvoj: poznávání lidí; mezilidské vztahy; komunikace; kooperace a kompetice
- Morální rozvoj: řešení problémů a rozhodovací dovednosti; hodnoty, postoje, praktická etika

(NPI 2021, s. 126-127)

Dle RVP ZV zavádění a zapojování OSV do výuky napomáhá dětem rozvíjet jak oblast vědomostí, dovedností a schopností, tak oblast postojů a hodnot (NPI 2021).

Také Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, vydaná v roce 2020 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR, klade důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí napříč kurikulem. Klade za úkol v rámci plánované revize RVP ZV,

aby byl rozvoj této kompetence zařazen průřezově napříč všemi předměty. Soustředění bude zaměřeno na prevenci rizikových forem chování. Získávání této kompetence povede dále k rozvoji sociální senzitivity, interpersonální percepce a empatie, zároveň k rozvíjení schopnosti sebepoznávání, k vhodnému reagování žáka na obtížné situace (MŠMT 2020, s. 34).

1.1 Kompetence sociální a personální v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vymezuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ Jejich osvojování je dlouhodobý a složitý proces a k jejich utváření a rozvíjení směřuje a přispívá veškerý vzdělávací obsah školy (NPI 2021, s. 12).

Pro základní vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní a nejnovější kompetence digitální, přidaná v roce 2021.

Rozvíjení kompetence sociální a personální, která je s OSV velmi úzce provázána, vede žáka k efektivní spolupráci a diskuzi se členy týmu, vytváření atmosféry respektu a ohleduplnosti v týmu a k vytváření si pozitivní představy o sobě samém, která podporuje sebedůvěru a samostatný rozvoj žáka (NPI 2021).

Vybavit žáka kompetencemi je také jedním ze dvou strategických cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Tyto kompetence povedou k aktivnímu občanskému, profesnímu a osobnímu životu v dynamickém a neustále se měnícím světě 21. století. Pro novou generaci již není výzvou memorovat si informace, ale orientovat se v množství informací, které jí jsou předkládány díky digitálním technologiím, kriticky je hodnotit a dále s nimi pracovat, vzájemně je provazovat (MŠMT 2020).

Klíčové kompetence jsou nutností k „*osobnímu naplnění a rozvoji, zaměstnatelnosti, sociálnímu začlenění, udržitelnému způsobu života, úspěšnému životu v pokojných společnostech, zvládnutí životních nároků s vědomím významu zdraví a aktivního občanství.*“ Všechny tyto kompetence jsou pokládány za stejně důležité, překrývají se a jsou vzájemně propojené (MŠMT 2020, s. 11). „*Kompetenční přístup však neznamena odklon od znalostí, ale naopak podporu schopnosti žáků tyto znalosti uplatnit v praxi, v různých kontextech a podmínkách*“ (MŠMT 2020, s. 28).

Protože je posouzení pokroku v dosažených kompetencích obtížnější než posouzení znalostí, Strategie 2030+ počítá také s poskytováním podpory učitelům. Velmi důležitým požadavkem Strategie 2030+ je i upravení obsahu a formy přijímacích i maturitních zkoušek tak, aby bylo kompetenční pojetí kurikula zohledněno (MŠMT 2020).

V dokumentu *Klíčové kompetence pro dlouhodobé učení*, vydaného Evropskou komisí v roce 2019, je stanoveno osm klíčových kompetencí. Tyto kompetence jsou, podobně jako ve výše uvedeném dokumentu, otázkou „*formálního, neformálního i informálního učení, a to pro učení během celého života v kontextu rodiny, školy, pracoviště, blízkého okolí i dalších.*“ Podobně i zde je každá kompetence považována jako rovná dalším sedmi a celkově mají vést k úspěšnému životu v pokojných společnostech (European Commission 2019,

s. 5). Zatímco RVP ZV České republiky uvádí samostatně klíčovou kompetenci personální a sociální a kompetenci k učení, v tomto dokumentu jsou dohromady považovány za jednu z osmi klíčových kompetencí. „*Představují schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, konstruktivně spolupracovat s ostatními, zachovávat si odolnost a řídit vlastní vzdělávání a kariéru. Zahrnuje to schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi, naučit se učit, rozvíjet svou fyzickou a emocionální pohodu, udržovat si tělesné a duševní zdraví, umět vést do budoucna orientovaný život s vědomím významu zdraví, být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí*“ (European Commission 2019, s. 11). Tento soubor kompetencí je kombinací následujících znalostí a vědomostí, dovedností a postojů.

Znalosti a vědomosti

- Znalost norem chování a pravidel komunikace v různých prostředích a společnostech
- Znalost komponent zdravého životního stylu
- Znalost vlastních strategií učení, vlastních potřeb
- Znalost způsobů dalšího rozvoje kompetencí během života

Schopnosti a dovednosti

- Dovednost rozpoznat vlastní silné a slabé stránky
- Dovednost zvládat složité životní situace
- Dovednost kriticky uvažovat a být odpovědný za své jednání
- Dovednost učit se, organizovat své učení
- Dovednost pracovat samostatně i komunikovat v týmu
- Dovednost dosahovat cílů
- Dovednost zvládat stres
- Dovednost empatie, uvažování nad různými úhly pohledu

Postoje

- Kladný postoj k osobní, sociální i fyzické životní pohodě (wellbeingu)
- Rozvoj asertivní komunikace, spolupráce a integrity
- Respekt k druhým
- Tvoření kompromisů
- Stanovování si cílů a motivace
- Konstruktivní řešení problémů
- Hledání dalších příležitostí k učení a rozvoji

(European Commission 2019, s. 11)

1.2 Didaktika OSV

Valenta (2013) stanovuje tři základní didaktické principy osobnostně-sociální výchovy.

1. Je praktická: Ve výuce jsou žákům představovány situace ze života, ve kterých se mohou ocitnout, žáci jsou vedeni k samostatnému jednání, myšlení a prožívání

v těchto situacích, za využití široké škály praktických postupů, nejen kognitivně-verbálních.

2. Je provázející: Při vytváření aktivit učitel respektuje osobnostní specifika žáků, jejich zájmy a motivace, doprovází žáka při hledání jeho osobní cesty
3. Je zosobněná: Rozvoj příslušných dovedností míří na každého žáka ve vztahu k jeho vlastnímu životu a s využitím jeho individuální reflexe zkušenosti nabyté v dané aktivitě.

Valenta dále rozpracovává tři úrovně zosobnění. Prvním typem je neosobní úroveň učiva. Takové učivo není spjato s osobní existencí žáka, je obecné, nevztahuje se bezprostředně k životu žáka nebo si žák tento vztah přímo neuvědomuje. Druhý typ učiva se vztahuje obecně k lidem, tedy i k žákovi, ale stále ne přímo a konkrétně. Až třetí úroveň učiva se týká každodenní a sociální existence žáka, jeho života. Učivo OSV by mělo dle Valenty spadat do této třetí úrovně (Valenta 2013).

Pro tuto práci byla zvolena implementace OSV do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, oboru Český jazyk a literatura, konkrétně do lekcí dílen čtení. Podle Valentova členění (2013) můžeme postupovat

- a) od předmětu k OSV, tzn. v učivu ČJL nalézáme tematiku OSV a využíváme metod vhodných pro obě oblasti;
- b) od OSV k předmětu, tzn. tematiku OSV a pro ni typické metody využíváme jako východisko pro učivo ČJL.

Při přípravě výuky si stanovujeme cíl OSV. Správně formulovaný cíl je základem přípravy učitele na výuku. Valenta (2013) rozpracoval návod postupu při práci s cíli.

1. Základním cílem OSV je chování žáka, tedy sledujeme primárně behaviorální a percepční cíl.
2. Pokud uvažujeme o cíli, může nám při výběru pomoci osnova OSV v RVP ZV, očekávané výstupy, zjištěné potřeby žáků, aktuální události ve třídě či mimo třídu, techniky či metody, které chceme využít.
3. Cíl má ovlivňovat žáka. Ptáme se tedy: *Co bude žák umět / v čem bude jiný po lekci?*

4. Cíl můžeme v případě potřeby změnit během lekce.
5. Cíl formulujeme konkrétně a nezaměňujeme jej s tématem lekce.
6. Cíl má být pro žáky smysluplný.
7. Cíl může být splnitelný v jedné hodině či v řádu více hodin.
8. Cíl lze žákům sdělit na začátku hodiny, v průběhu, na konci anebo vůbec.

Valenta (2013) doporučuje při integraci učiva využívat didaktické postupy, které v následujícím výčtu uvádím v souvislosti s integrací OSV a dílen čtení.

1. Hledáme analogie, metafory a logické vztahy mezi tématy dílen čtení a OSV, tzn. vztahy mezi situacemi v knihách, které čteme při dílnách čtení a mezi vlastním životem.
2. Hledáme shodná či podobná témata v učivu dílen čtení a OSV.
3. Využíváme témata OSV a zahrnujeme je do dílen člení, např. na základě vlastních zkušeností s konfliktním jednáním se žáci dostanou k definici konfliktu a jeho využití v dramatickém textu.

Kromě učiva dochází také k integraci metod průřezového tématu a předmětu:

1. Využíváme aktivity OSV pro učení v předmětu (herní, zábavné a relaxační aktivity, aktivizující metody rozvíjející osobnostní a sociální dovednosti, kooperativní učení).
2. Využíváme metody typické pro daný předmět k výuce OSV.

Valenta (2013) dále varuje před přílišnou snahou integrovat průřezová témata „vždy a všude“, je žádoucí si práci rozdělit, určit, kdo se bude více zaměřovat na OSV, kde je její zapojení vhodné více, kde méně, jaké metody jsou účinné, v jakém předmětu apod.

2 Dílny čtení

Programová ředitelka projektu *Pomáháme školám k úspěchu*, Hana Košťálová, uvádí několik důvodů, proč je nutné učit děti „správně“ číst. Kromě praktických důvodů, tedy toho, že si potřebujeme přečíst e-mail, návod na lécích nebo reklamu, těžíme z psaného vědění předešlých generací, rozvíjíme pomocí čtení poznávací dovednosti nebo se snažíme rozklíčovat manipulaci, nám správné čtení otevírá možnosti vstoupit a ponořit se do jiných světů, přináší nové zážitky a zkušenosti a rozvíjí schopnost vžít se do situace a být empatický k prožívání druhých (Košťálová 2016). Jednou z metod, která podporuje získávání pozitivních zážitků z četby je dílna čtení nebo také čtenářská dílna.

Propagátorem a lektorem dílen čtení v České republice je např. Miloš Šlapal. Následující text bude čerpat především z jeho publikací.

Dílina čtení je dle Šlapala „celoroční systém práce, který pomáhá žákům v tom, aby se stali skutečnými čtenáři. Vychází z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)* a nabízí možný způsob, jak rozvíjet čtenářské dovednosti a vytvářet ve třídě čtenářské společenství“ (Šlapal et al. 2011, s. 10).

Dílny čtení se do českých škol zavádějí v rámci předmětu Český jazyk a literatura do celého školního roku. Jsou spojením postupů, které podporují čtenářství a čtenářskou gramotnost žáků.

2.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je dle Zachové (2013) soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které jsou potřebné pro orientaci ve všech druzích textu. Představuje základní požadavek, kladený v současné době na vzdělávání.

Úrovní čtenářské gramotnosti žáků se v České republice zabývají projekty PISA (*Programme for International Student Assessment*) a PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). PISA, projekt OECD, opakuje šetření od roku 2000 každé tři roky a zaměřuje se na žáky ve věku 15 let. Protože tato práce je zaměřena na žáky druhého stupně,

využijí právě definice čtenářské gramotnosti projektu PISA. Čtenářská gramotnost je „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k účasti ve společnosti*“ (ČŠI 2020, s. 14).

Metelková Svobodová (2008) dále doplňuje, že pokud se zabýváme čtenářskou gramotností, bereme v úvahu gramotnost funkční, tedy takovou, která “*sleduje kompetenci člověka efektivně a bez problémů využívat jakýkoli písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích a která je bezpodmínečně nutná pro běžný život člověka ve společnosti*“ (Metelková Svobodová 2008, s. 12).

Z výše uvedeného vyplývá, že úroveň čtenářské gramotnosti je důležitým prostředkem k orientaci v našem životě. Je nutné ji mapovat a následně podporovat jak ve školách, tak v domácím prostředí.

Pojem čtenářská gramotnost lze dále odlišit od **čtení a čtenářství**. Pro tuto práci využijí publikaci Zachové (2013), která čtení a čtenářství odkazuje spíše ke vztahu dětí k četbě a jejich čtenářským zálibám. Tyto dále souvisejí méně než čtenářská gramotnost s organizací školního vzdělávání v rámcových vzdělávacích programech. Samotný pojem čtení, tedy proces dešifrování psaného textu, v této souvislosti lze považovat za stavební kámen pro utváření čtenářství a vyšší úrovně čtenářské gramotnosti.

Pro podporu čtenářské gramotnosti v České republice vzniká řada projektů. *Celé Česko čte dětem* je obecně prospěšná společnost, založená v roce 2006, která si klade za cíl podporovat důležitost předčítání dětem. Společnost založila mj. např. projekt *Babička a dědeček do školky*, ve kterém spojuje děti, rodiče i seniory.¹ *Noc s Andersenem* se každoročně opakuje 2. dubna, což je datum společné pro Mezinárodní den dětské knihy, a zároveň pro narození

¹ Informace dostupné na webu <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena. Projekt vznikl v roce 2000, kdy proběhl poprvé v uherskohradištské knihovně, kde na děti čekalo noční čtení.²

Čtenářskou gramotnost lze samozřejmě podporovat každý den ve škole i doma. O. Hník (2012) se ve sborníku *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje* přiklání k provádění čtenářsky pojaté literární výchově. Jedná se o výuku, ve které se obracíme k tvořivé práci, zážitkovému čtení a přímé čtenářské zkušenosti s textem a jeho interpretací a vzdalujeme se od popisnosti, opisování smyslu díla z tabule a reprodukování velkého množství učiva z literární historie. Takto se snažíme předejít pasivitě žáků a vytváření negativního vztahu k literární výchově, literatuře, a tím i ke čtení samotnému. Pravidelnou podporou čtenářské gramotnosti je i začleňování dílen čtení do výuky českého jazyka a literatury.

2.2 Význam dílen čtení

Středem pozornosti v dílně čtení je samotný čtenář. Dílny čtení vyžadují dlouhodobé využívání, jelikož jejich cíl je velmi obsáhlý: „*maximalistickým cílem je čtenář, který si dokáže vybírat knihy pro potěšení z četby i pro stanovený účel čtení, čte pravidelně a rád, dokáže číst i náročnější knihy a nacházet v nich estetický prožitek, vyhledává knihy rozličných žánrů, témat, autorů a vnímá své čtenářství jako hodnotu*“ (Šlapal a Šafránková 2017, s. 14).

Pokud učitel dílny čtení vede ve třídě efektivně, dochází u žáků k rozvoji široké škály schopností a dovedností, jež se pro ně stanou výhodnými v budoucím životě:

- širší slovní zásoba
- rozvíjení schopnosti komunikace
- rozvíjení vytrvalosti, trpělivosti a schopnosti soustředění
- zlepšování kritického myšlení a hlubší porozumění vícero typům textů
- setkávání s novými tématy, která by se jinak předmětem hovoru žáků nestala
- sdílení zkušeností, prohlubování zájmu o názory druhých

² Informace dostupné na webu <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

- rozvíjení schopnosti sebereflexe
- rozvíjení zájmu o knihy a čtení jako takové
- vznik čtenářských společenství mezi žáky, vzájemné sdílení zážitků z četby a doporučování knih
- lepší učení v jiných předmětech
- lepší úroveň vlastních psaných textů (Šlapal a Šafránková 2017).

Aby učitel s žáky dosáhl efektivního průběhu dílen čtení, je třeba dodržovat pravidla, z nichž jsou některá přísnější, jiná méně. Každý člen dílny čtení má svou roli, podle které se chová. Pro dílny čtení jsou stanovena následující tři základní pravidla:

1. Žák si knihu sám vybírá. Doporučovány jsou především knihy beletristické. Cílem je vést žáky ke čtení celých knih a nespokojovat se jen s ukázkami. Učitel však dbá na to, aby výběr nebyl příliš monotónní, tzn. nabízí žákům setkání s různými žánry a různě náročnými knihami. Lze např. stanovit žánry, ze kterých si žáci sami vyberou knihu dle jejich libosti. U některých žánrů můžeme také zúžit výběr.
2. Žáci mají příležitost ke čtení v pravidelných intervalech. Autoři doporučují zavedení minimálně jedné hodiny dílny čtení v každém týdnu. Minimálně 15 minut samostatného čtení, nejlépe 20-30 minut (záleží na ročníku a předchozích zkušenostech žáků), a to systematicky od 3. třídy, příp. v různých modifikacích už od mateřských škol.
3. Žáci sdílejí své zážitky z četby. Každý žák si sám pro sebe utřídí myšlenky z četby a následně je sdílí se spolužákem či učitelem. Učitel může stanovit „osnovu sdílení“ s body, kterých se žáci v konzultaci mají dotknout (Šlapal a Šafránková 2017).

2.3 Průběh dílen čtení

Dle aktuálního naladění žáků učitel rozhodne, zda volí volnější či řízenější dílnu čtení.

V dílně volného čtení žáci rozhodují, co budou číst i jak budou své zkušenosti sdílet. Přitom však stále platí pravidla dílen čtení (žáci se vzájemně neruší atd.).

Dílna pro řízenější čtení nabízí přísnější program postupu. V úvodu učitel zařadí „minilekci“, v níž se zaměří na jeden jev nebo dovednost, kterou bude se žáky rozvíjet. Následuje samostatné několikaminutové čtení. Žáci poté reagují na četbu různým způsobem

dle zadání učitele. Dále své myšlenky sdělí spolužákovi/spolužákům. Na závěr probíhá společná práce v kruhu, kde se názory sdílejí dohromady (Šlapal a Šafránková 2017).

2.3.1 Minilekce

Úvodní krátká lekce netrvá déle než 15 minut, může se odehrávat ve společném kruhu či běžně v lavicích. Minilekce vyvolává zájem o téma, objasňuje otázky, modeluje jednu z možností práce a je zacílena na jedno konkrétní úzké téma. Žáky uvádí do problematiky, které se bude týkat následující dílna čtení. Učitel v minilekci představí téma, zadání pro žáky a modeluje, jak by sám postupoval. Využívá tabule, počítače, flip-chartových papírů či prostého výkladu (Šlapal a Šafránková 2017).

Témata se mohou týkat rozličných oblastí, které jsem sepsala níže. Inspirací mi byla publikace *Teorie literatury* od Josefa Peterky (2007).

- postavy (záporné a kladné, sympatické a nesympatické, hlavní a vedlejší, důležité a méně důležité, vlastnosti, povaha, stáří, vztahy a konflikty, vývoj postavy, reakce a chování postav, zážitky a zkušenosti, věrohodnost, jazyk, dialogy a monology a přímá řeč);
- atmosféra (jazyk, časoprostor, prostředí);
- jazyk (obrazné konstrukce, celkový styl autora);
- děj (druh a žánr, téma a motivy, hlavní myšlenka, popisy v ději, dějová osnova a kompozice, autorův důvod pro vložení konkrétního odstavce, autentičnost a fikce v příběhu, sled vyprávění – chronologie, retrospektiva);
- intertextovost, souvislosti s dalšími texty;
- titul a jeho výběr;
- autor (jeho role v příběhu);
- vypravěč (typ vypravěče, jeho úloha, perspektiva);
- grafické ztvárnění;
- adresát, čtenář (komu je asi text určen).

Dílnu čtení a sledované jevy lze propojovat také s tématy z oblastí historie literatury či českého jazyka.

2.3.2 Samostatné čtení

Jak uvádějí Šlapal a Šafránková (2017), během samostatné četby je cílem mj. to, aby se žák dokázal začíst. Chceme-li, aby dítě četlo, je nutné mu na čtení dát dostatek času. Délku samostatného čtení postupně navyšujeme. V ideálním případě se dostaneme na 20 až 30 minut.

Při samém začátku zavádění dílen čtení je vhodné s žáky zformulovat pravidla průběhu. Knihu si vyberou ještě před začátkem čtení. Během tiché fáze žáci samostatně čtou po celou dobu, neruší se navzájem, neodbíhají na toaletu, nejedí. Mohou sedět pohodlně kdekoli. Pravidla učitel se žáky sepíše a vylepí na viditelné místo.

Pro dílny čtení je vhodné získat místo, kde se žáci budou cítit pohodlně. Dobře se jeví např. školní knihovna, kam se vejde minimálně jedna třída. Knihovna nabízí široký výběr knih k četbě a co nejjednodušší vypůjčování knih, které stojí na vzájemné důvěře žáka a učitele. Zde bych upozornila na montessoriovské „předem připravené prostředí“, které má žáky už samo o sobě vybudovat a lákat k činnosti. Čtecí místnost by měla být oddělena od sousedních tříd, ze kterých by žáka mohl rušit průběh hodiny jiného ročníku.

Autoři také předkládají možnost čtenářských konzultací žáků a učitele během četby (Šlapal a Šafránková 2017). Z mého pohledu toto řešení není příliš šťastné. Přesto, že vím, že sdílení zážitků s učitelem je nutné žáky naučit, podobnou konzultaci bych zavedla pouze v případě, že přijde žák dobrovolně. Třidu může rozhovor, ač tichý, rušit, žák se obírá o čas k četbě.

Před samotným začátkem čtení si žáci vybírají knihu. Nabízí se zde několik možností:

- a) žák si knihu přinese z domova,
- b) učitel přinese nabídku knih pro žáky,
- c) nabídku knih zajistí prostředí školní knihovny.

Vzhledem k tomu, že dílna čtení je postavena na svobodné volbě knihy, zdá se mi vhodné, aby si knihu žáci směli přinést z domova. Učitel by zároveň měl mít připravenou nabídku knih pro žáky, kteří si žádnou svou nepřinesli. Knihy musí být voleny z různých žánrů a tak,

aby byly lákavé pro danou věkovou kategorii žáků. Měly by být různorodé také z hlediska obsahové náročnosti. Pokud žák rozečte knihu z učitelovy nabídky, která se mu zalíbí, nechá si ji u učitele uschovanou do další dílny čtení.

Pokud učitel přinese k výběru knihy a plán dílny čtení tomu neodporuje, představí krátce učitel tyto knihy žákům, aby jim ulehčil výběr. Je-li náplní dílny čtení např. prvotní seznamování s neznámými knihami dle titulní stránky, učitel představování vynechá (Šlapal et al. 2011).

Hausenblas při výběru knihy klade důraz především na dětském rozhodování a zvažování. Čtenář si musí sám vybrat knihu, součástí je i rozvažování nad nabídkou a svými zájmy. Rozhovory s učitelem, rodiči, kamarády vedou žáky k žádoucímu pojmenování zkušeností (Hausenblas 2017a).

2.3.3 Čtenářské dovednosti

Předvídání je odhadování pokračování příběhu na základě skrytých vodítek a našich vlastních zkušeností. Součástí je předpoklad našeho zpětného upravování těchto odhadů. Protože se čtenář chce dozvědět, zda jeho odhad byl správný, pokračuje ve čtení, a proto je předvídání vhodnou motivací ke čtení. Čtenář předvídá události, téma příběhu, jeho atmosféru, záměr autora. Žáci by měli postupně pochopit, že předvídání není prosté hádání, proto je vhodné žáky vést ke zdůvodňování jejich předpovědí. Učitel nejprve ukazuje, jak probíhá předvídání v jeho mysli a modeluje tak žákům vhodné postupy. Mezi některé metody založené na předvídání patří např. Klíčová slova³, Čajová party⁴ či stříhání textu na části, kdy čtenář předvídá pokračování konkrétní části textu a následně ho čte (Kovaříková 2011).

³ Učitel vybere několik klíčových slov, která se týkají textu. Žáci předvídají, o čem bude celý text, příp. jak bude některá z jeho částí pokračovat. Po přečtení mohou doplnit další klíčová slova, která jsou dle nich pro text stěžejní.

⁴ Čajová party je metoda, při které každý žák dostane část informace o textu. Žáci procházejí třídou, vzájemně si sdělují své informace a snaží se předvídat, jak spolu informace souvisí a jak se vztahují k textu.

Předvídání je čtenářská dovednost, kterou zkušenější čtenář provádí automaticky. Čím víc zkušeností se čtením má, tím víc dokáže odhadovat, co z textu vyplyne a tyto odhady se více zakládají na jeho předchozích zkušenostech (z dané knihy nebo ze života obecně). Nezkušení čtenáři předvídají spíše na základě jejich přání, méně pak dle toho, co text naznačuje, anebo nepředvídají vůbec. Aby se strategie předvídání zautomatizovala, čtenář se ji nejdříve učí. Zkušený čtenář odhaduje význam titulu knihy, úvodního odstavce, ilustrací, klíčových míst v textu, přítomnosti určité postavy, časoprostoru, prostředí. Předvídání pomáhá při výběru té „správné“ knihy, v průběhu čtení pomáhá hledat vodítka v příběhu a stát se tak vnímavějším čtenářem.

S předvídáním je úzce spjato také *kladení otázek*, hledání odpovědí na ně, tedy jejich *vyjasňování*, a nakonec také shrnování, které čtenář srovnává s předchozím předvídáním (Klumparová a Hausenblas 2018).

To, jak např. Klumparová (2017) uvažuje nad možnými otázkami k poezii, lze využít v jakémkoli textu. Odpovědi na některé otázky jsou obsaženy přímo v textu, tedy postačuje doslovné porozumění obsahu. Zároveň se však může objevit další úroveň nutného porozumění, tzv. čtení mezi řádky, kdy odpověď není v textu explicitně řečená. Jako zdroj těchto odpovědí poslouží čtenáři jeho životní i čtenářské zkušenosti. Aby čtenář mohl porozumět textu v plné míře, a zároveň si uvědomit, že ne na všechno autor textu dává jednoznačnou odpověď, je nutné klást si během čtení různé typy otázek a všimnout si i těch, které zůstaly bez odpovědi. Hledat, jaké otázky jsou pro pochopení textu klíčové a pokoušet se jejich smysl poodhalovat. Otázky si čtenář klade v průběhu své četby a zpětně, po přečtení, upravuje své odpovědi.

Shrnování je komplexní proces, při kterém je podstatné, aby žáci dokázali nalézt v textu klíčové informace, odlišit je od nepodstatných a jasně a stručně je vyjádřit. L. Whitcroft (2011b) přejímá návod k postupu shrnování textů od A. Brow, J. Campione a J. Day (1981): vymazat nepodstatné a zbytečné informace, informace, které se opakují, místo výčtů zařadit nadřazený pojem a vybrat jednu větu, která shrnuje odstavec.

Při shrnování čtenáři poslouží metoda Šest dobrých sluhů⁵ nebo návodné počátky vět či mapa příběhu. Při mapování děje se nabízí také aktivita reakcí na podněty *Někdo* (postava) *Chtěl* (cíl), *Ale* (zápletka), *A tak* (následek), *Nakonec* (závěr). Otázky nemusí klást jen učitel, ale i žáci sami sobě. Někdo se může posadit do role horkého křesla⁶. Aktivita Poslední slovo patří mně je vhodná pro introvertní žáky, kteří mají komunikační zábrany. Metoda má různé podoby, např. žák sedící v křesle si vybere určitý úryvek textu, který ho zaujal, spolužáci tento výběr zkouší odůvodnit. Nakonec komentuje právě žák v křesle a má tak poslední slovo, na něž už nikdo jiný nereaguje.

Whitcroft (2011b) doporučuje nezůstat u shrnování a přejít ještě k následné syntéze. Shrnutí je tak doplněno dalšími reakcemi a otázkami žáků např. pomocí tabulky, v níž v levé části je shrnutí a v pravé části myšlenky čtenáře, další otázky, porovnání s jinými díly, hledání alternativních závěrů nebo vytváření jedinečných a nových interpretací.

Čtenáře je potřeba učit také tomu, co dělat v případě, že textu neporozumíme. Níže jsou vypsány některé body v návodu, které nabízí L. Whitcroft (2011a):

- znovu si přečíst náročnou část textu;
- číst dál a počkat, zda autor problém nevysvětlí;
- obtížnější text číst pomaleji;
- prohlédnout si doprovodný obrazový materiál;
- hledat význam různých typů písma;
- vyhledat si slova, kterým nerozumím či odhadovat jejich význam např. z předpony a přípony;
- vzpomínat na to, co už o textu vím;
- dělat si poznámky;
- všímat si uspořádání textu (např. různé vypravěči);
- klást si otázky;

⁵ Jde o šestici různě modifikovaných otázek, jež se týkají textu. Nejobecněji položenými otázkami mohou být Kdo? Co? Kdy? Kde? Jak? Proč?

⁶ Vybraný žák hraje určitou roli, sedne si do „horkého křesla“ a spolužáci mu kladou nejrůznější otázky.

- požádat o pomoc.

Paradox „čtení je silně individuální společenská činnost“, který zmiňuje Hausenblas (2017b), zdůrazňuji na závěr tohoto oddílu. Zkušenost z knih vnímáme každý jedinečně, avšak to je pouze začátek. Pokud se na dílo čtenář podívá z pohledu dřívějších recenzentů nebo z pohledu spolužáka, umožní nám to upravovat naše hodnoty a zasazovat je do nových kontextů. Jak hodnotím dílčí jednání postav? Jaké odhaduji pokračování? Co jsem nepochopil? Podobné otázky nemusí přijít zásadně až po dočtení knihy, ale také v průběhu čtení.

2.3.4 Individuální reakce na četbu

- **Individuální sdělení dojmů:** žák volně píše to, co ho ke knize napadá. Mnohdy je nutné nechat žáky odpočinout od řízených aktivit. Četba přináší spoustu podnětů, nad kterými žák přemýšlí. Pokud už žák získal „banku oblastí“, o kterých v četbě uvažuje, lze mu nabídnout aktivitu prostého, nijak neřízeného zápisu do sešitu. Žák neomezeně vyjádří své myšlenky;
- **Podvojný deník:** jedná se o metodu, která umožňuje žákům spojovat své myšlenky se čtením. Metoda také pomáhá odlišovat citace od komentáře. Má podobu dvou sloupců. V levém sloupci žák napíše textovou informaci (citát, frázi, slovo). Do pravého sloupečku svou myšlenku či nápad k ní. Žáci si takto rozšiřují slovní zásobu, učí se zdůvodňovat své názory, rozvíjejí porozumění textu, aktivují předchozí znalosti a propojují je s novými.

Je důležité, aby učitel pečlivě vysvětlil metodu a modeloval ji. K tomu dobře poslouží i tabule, která je rozdělená v půli. Žáci se poté pokusí napodobit postup společně, následně pouze ve dvojici, a nakonec každý samostatně.

Podvojný deník lze využít při zahájení nových informací, jako nástroj rychlého hodnocení porozumění textu, a pro nás nejdůležitější, jako závěrečná aktivita po čtení. Alternativou je také trojitý deník, který uskutečníme ve fázi sdílení. První sloupeček obsahuje text z knihy. Druhý sloupeček myšlenku žáka. Třetí sloupeček

myšlenku dalšího žáka, který reaguje na oba předchozí sloupečky (Šlapal et al. 2011, 36);

- Převádění textu do jiného žánru;
- Vyplnění pracovního listu;
- Životabáseň: metoda pracující s emocemi žáka a s jejich zvědomením. Žák díky metodě vyjadřuje pocity, myslí empaticky a reflektuje téma. Buď ji učitel píše postupně na tabuli, nebo dá žákům již předtištěný text. Podstatné je, že nejde o poezii ani o rýmy, tedy žáci nemusí vnímat báseň jako „nepovedenou“ (Rutová 2013);
- Časová osa děje;
- Pětílístek: metoda, která vede žáka ke shrnutí získaných informací do určitého schématu, to lze různě modifikovat. Dobře se provádí např. pro hlavní postavu knihy. Do první řádky uvedeme nadpis (např. jméno hlavní postavy), druhá řádka obsahuje dvouslovný popis tématu výše (vzhled postavy,), na třetí řádku se napíše tři výstižná slova k tématu (vlastnosti postavy), čtvrtá řádka je složena z čtyřslovné věty, na poslední řádku se vymyslí jednoslovné synonymum, které vše shrne (Poláková, 2021).

English Journal už v roce 1998 (!) přichází se článkem Diany Mitchell, kde je nabídnuto 50 nápadů pro zápisy z četby. Některé z těchto nápadů jsou určeny především pro domácí práci a jsou časově náročné. Pro účely dílny čtení se zdají být uskutečnitelné např. tyto:

- Napiš dopis postavě či autorovi.
- Vyber si jednu postavu z knihy a odhadni, koho by tato postava považovala za hrdinu. Napiš proč.
- Vyber si libovolnou postavu. Představ si, že tvá postava volá do rádia o radu. Proč by mohla volat? Jaký problém asi má. Můžeš se pokusit vytvořit celou konverzaci s mluvčím v rádiu.
- Vyber si jeden film, který jsi viděl a který bys doporučil postavě. Napiš krátkou poznámku, proč doporučuješ právě tento film. Co by se z něj mohla tvá postava naučit? Čím by se mohla inspirovat?
- Vyber si tři postavy ze tvé knihy a pro každou vymysli návrh na cenu. Zdůvodni proč.

- Kde by tvá postava nejraději trávila prázdniny/dovolenou? Popiš toto místo a zdůvodni.
- Co by si postava přála dostat? Napiš a vysvětli.
- Vyber pět slov, které knihu charakterizují a napiš, proč jsi vybral každé z nich.
- Vyber si libovolnou postavu z knihy. Najdi si, co znamená její jméno a pokus se vysvětlit, zda má něco společného s postavou.
- Vyber si libovolnou postavu z knihy. Jakou osobu by tato postava podle tebe měla potkat? Proč jsi ji vybral? Co by se od ní mohla postava naučit?

Abychom žákům umožnili také výběr grafických zpracování, lze se inspirovat např. některými ze záznamů četby dle Šafránkové a Hubákové (2016) a nabídnout žákům tato zadání:

- Představ si, že kniha se před tebou odehrávala jako film. Udělej si v duchu tři printscreeny tohoto filmu. Vytvoř filmový pás, který bude obsahovat tři scény ze tvé knihy. Pokud se tyto tři scény namalovat.
- Co je v příběhu vymyšlené a nemůže se stát ve skutečnosti?
- Co by si asi postava vzala na pustý ostrov? Zdůvodni.
- Co v příběhu považuješ za nadbytečné. Co by dle tebe měl autor vyhodit?
- Vyber si libovolnou postavu a zamysli se, co se jí v jejím životě nelíbí, proti čemu by mohla protestovat. Napiš, co by se asi mohlo objevit na jejím transparentu, kdyby šla na demonstraci.
- Představ si, že chceš natočit část knihy. Jakou chvíli by sis pro film vybral?
- Vytvoř selfie libovolné postavy z knihy. Jak by asi vypadalo?

2.3.5 Sdílení se spolužákem

Žáci utvoří dvojice, ve kterých diskutují o četbě a své písemné práci. Tyto dvojice mohou vzniknout podle volby žáků, dle uvážení učitele či losováním. Metoda losování je vhodná z několika důvodů:

- je zajištěna náhoda výběru;
- případné nespokojenosti nemohou být účtovány učiteli;
- žák se postupně setkává se všemi spolužáky.

Šlapal (2011) velmi zdůrazňuje to, že není samozřejmostí, že si žáci dokážou ve dvojicích či skupinách sdílet své myšlenky efektivně a že automaticky budou spolupracovat. Schopnost kooperace musí být rozvíjena dlouho před samotnou dílnou čtení, aby si žáci zvykli na společné diskutování a vyměňování názorů. U žáků mladších (6. třída) Šlapal doporučuje následující postup:

1. Žáci si sdělí název knihy a sledovaný jev.
2. První žák hovoří 30 sekund.
3. Naváže druhý žák a také hovoří 30 sekund.
4. U pokročilejší dílny čtení žáci při sdílení pokládají spolužákovi otázku, spolužák odpoví a poté se vystřídají.

Kromě sdílení ve dvojicích se nabízí také sdílení ve skupině. Tato forma však může mít svá úskalí, protože se každý žák zabýval svou knihou. Diskuze několika žáků najednou by mohla být problematická a někdo by se nemusel dostat ke slovu. Naopak sdílení ve dvojici umožňuje získat pouze jeden podrobnější úhel pohledu.

Metoda Velký papír

Skupina dostane velký papír, na který každý může zapsat svou zkušenost. Vše se odehrává v tichosti, což umožňuje zapojení i tichých žáků. Skupiny o čtyřech lidech mohou být bezpečnějším prostředím než sdílení v kruhu před celou třídou. Velký papír vede žáky k výstižnému zformulování svého názoru. Může sloužit jako prostor pro vyjádření stručnějších i obsáhlejších úvah. Může být použit jak ve fázi minilekce (např. pro počáteční brainstorming ve skupině), tak po fázi samostatného čtení (Professional Learning Board 2021).

2.3.6 Společná práce v kruhu

Nabízí se několik možností, jakým směrem kruh zaměřit:

- a) hodnocení sdíleného času ve dvojici – žák řekne, s kým pracoval a co se od něj dozvěděl, příp. jak se mu pracovalo, co mu vyhovovalo;
- b) každý žák řekne, kolik přečetl stran;
- c) každý žák oboduje svou knihu na stupnici 1-10;

- d) společná diskuze nad zadaným jevem;
- e) propojení s pisatelstvím;
- f) kladení otázek žáků;
- g) přečtení úryvku knihy;
- h) prezentace přečtených knih (dle předem daných kritérií). Můžeme zadat podmínku, že prezentovat může jen ten, kdo knihu celou dočetl. Lze zapojit metodu lístečků ocenění, tzn. po prezentaci spolužáci prezentujícímu napíší na kartičky ocenění. Metodu obohatíme např. tím, že kdo napíše dvě ocenění, může položit prezentujícímu otázku týkající se prezentace (Šlapal et al. 2011).

2.4 Zapojení digitálních technologií do dílen čtení

V této kapitole bylo původně mým cílem vyjádřit názor nad nutností zapojování mobilních telefonů, tabletů, počítačů do výuky. Myslím si, že i škola je místem, které má žákům v rozumné míře pomoci orientovat se ve světě technologií. Nyní, když tyto řádky čtu znovu, a to po roce distanční výuky, cítím tuto potřebu ještě silněji.

Během dílen čtení se nabízejí dovednosti spojené s využíváním informačních technologií, které lze žákům předat, např. kde a jak hledat oskenované knihy na internetu, jak pracovat s dokumentem ve formátu PDF, IPUB aj. nebo jak si vybrat čtečku. Žákům můžeme zprostředkovat, jaké možnosti nabízejí audioknihy a jejich poslech, v jakých chvílích audioknihy poslouchat. Jaké výhody a nevýhody přináší čtení na elektronickém zařízení v porovnání s tištěnou knihou. Během dílen čtení nejde pouze o čtení, ale také o vlastní zápisy z četby a o sdílení, které může probíhat prostřednictvím různých aplikací. Následuje popis několika aplikací, které jsou využity v návrzích dílen čtení v kapitole 4.8.

Jamboard⁷ – Jedná se o virtuální tabuli, která umožňuje vkládání písma, obrázků, kreslení. Pro použití tabule Jamboard je vyžadováno založení Google účtu. Tabuli je možné otevřít přímo při videokonferenci z Google Meet. Aplikace je zdarma, není třeba ji nijak instalovat. Je možné si stáhnout mobilní verzi pro OS Android.

⁷ Dostupné na: <https://workspace.google.com/products/jamboard/>

Jam (tabuli) může upravovat učitel i žáci najednou, nejvíce ale 40 lidí. Lze nastavit možnosti sdílení (úprava či pouze zobrazení).

Aplikace má velké množství výhod: Žákům stačí poslat pouze odkaz, na který kliknou. Aplikace je uživatelsky nenáročná, vhodná pro všechny ročníky 2. stupně i pro mladší žáky. Vizualně tabule vypadá lákavě, především díky možnému vkládání barevných lístečků, které skvěle slouží např. pro brainstorming v úvodu hodiny. Pokud učitel rozdělí práci žákům na jednotlivé tabule, může sledovat jejich pokrok na malých náhledech v horní části obrazovky a tabule přepínat. Po zavření se tabule automaticky ukládá do seznamu Jamů, které učitel vytvořil. V jednom Jamu je možné vytvořit 20 tabulí, pokud počítáme se skupinovou prací, kde na jedné tabuli pracuje více žáků, je počet dostačující.

Nevýhodami může být to, že žáci vidí tabule spolužáků. Omezující může být i maximální počet tabulí, který pro početnější třídy nemusí stačit. Dle mé zkušenosti je největší nevýhodou to, že žáci neodolají a „čmárají“ přes tabule, ruší výklad nebo práci ostatních, upravují to, co nemají. Tomuto se dá předejít nastavením sdílení ve chvíli, kdy učitel nechce, aby žáci mohli cokoli upravovat.

Mentimeter – Aplikace, která umožňuje tvorbu interaktivních prezentací a sbírání anonymních odpovědí či hlasů. Je uživatelsky nenáročná, učitel vytvoří vlastní prezentaci se zadáním na www.mentimeter.com a pošle žákům vygenerovaný kód. Žáci přejdou na odkaz www.menti.com, kam kód pro zobrazení zadání přepíší. Aplikace automaticky dle kódu přejde na správné zadání. Postup lze provést na počítači, tabletu, mobilním telefonu.

Aplikace umožňuje vytvořit různé typy a podoby otázek. Nabízí výběr z více odpovědí (Multiple Choice), slovní mraky (Word Clouds), kvízové zadání otázky s okamžitým vyhodnocením, škály, otevřené odpovědi a další. Do prezentace je možné vkládat obrázky i videa. Po zodpovězení odpovědí učitel může nasdílet žákům výslednou podobu slidu v prezentaci.

Sdílení výsledků bývá velmi působivé díky pěknému designu aplikace, zvláště oblíbené jsou slovní mraky. Práci s aplikací zvládají všechny ročníky 2. stupně ZŠ i mladší žáci. Hlasování je velmi rychlé (aktualizuje se automaticky) a skvěle se hodí pro úvodní brainstormingové aktivity, hlasování v průběhu hodiny i pro reflektivní aktivity v závěru.

Nevýhodou pro učitele je anglické prostředí aplikace. Základní verze aplikace je zdarma. Pro vytvoření více než dvou slidů či pro další rozšíření je ale nutné přejít na placenou verzi.

Padlet⁸ – Jedná se o virtuální nástěnku, na kterou lze vkládat příspěvky, obrázky, odkazy apod. Základní aplikace je zdarma, pro více než 4 uložené padlety je nutné zakoupit placenou verzi. Padlety ale lze opětovně mazat a znovu vytvářet. Registrace je nutná pouze pro toho, kdo padlet vytváří. V případě neregistrovaných uživatelů je přispívání na nástěnku anonymní. Sdílení funguje už jednoduše přes odkaz a nástěnka je celá v češtině. Lze nastavit sdílení pro upravování nebo pouze pro zobrazení. Úpravy se automaticky hned aktualizují.

Výhodou je vizuální podoba nástěnky, je možné měnit pozadí nástěnky, písmo i celkový vzhled dle zvoleného cíle. Takto může učitel připravit nástěnku pro vkládání příspěvků volně vedle sebe (zeď), pod sebou, v mřížce, ve sloupcích nebo jako konverzaci v „bublinách“, dále ve formě plátna, kde lze různě příspěvky seskupovat dle potřeby, v podobě časové osy nebo mapy. Jednotlivé příspěvky žáci mohou také hodnotit palcem nahoru/dolů, srdíčkem. To se mi líbí, známkou či hvězdami anebo je okomentovat.

Gather Town⁹ – Jedná se o virtuální místnost, jejíž podoba připomíná herní prostředí. Každý účastník si vytvoří svou figurku, kterou ovládá šipkami, a jimi se pohybuje po místnosti. Takto může aktivovat různé předměty vložené v místnosti, mluvit k nejbližším figurkám anebo ke všem účastníkům, pracovat ve skupině na společných nástěnkách, sledovat vložené video, příp. i hrát několik autory přednastavených her.

Učitel se zaregistruje např. pomocí Google účtu, vybere podobu místnosti, do které následně může vkládat různé předměty, které se přidělenými klávesami pro účastníky aktivují

⁸ Dostupné na: www.padlet.com

⁹ Dostupné na: <https://gather.town/>

a nabídnou vložený úkol. Aplikace je zdarma a může se jí účastnit maximálně 25 lidí, pro větší skupiny je nutná placená verze. Aplikace je vhodná pro skupinové práce, zvláště tam, kde je nutné žáky několikrát přeskupovat.

Největší nevýhodou aplikace je to, že se na méně výkonných zařízeních zasekává. Aplikace je v angličtině a dle mého názoru již vyžaduje více technických dovedností jak pro učitele, tak pro žáky, zvláště, pokud místnosti doplňujeme o více úkolů, které žáci mají plnit. Je žádoucí věnovat minimálně jednu vyučovací hodinu „osahání“ aplikace a vyzkoušení si jejích možností, zvláště u mladších žáků. Pro žáky 6. ročníku bylo používání aplikace v distanční výuce poměrně náročné, což ovlivňovalo celkový dojem z této jinak velmi užitečné aplikace.

Kromě výše zmíněných aplikací je možné žákům představit **Československou bibliografickou databázi**¹⁰, která nabízí široký seznam českých i zahraničních knih, které si čtenář zařadí do složky Mé knihy. V ní může knihy přesouvat mezi složkami Právě čtu, Chci si přečíst, Přečetl jsem. Web umožňuje mapování přečtených stran a přidávání přátel s nimiž může probíhat korespondence. U jednotlivých knih jsou obsaženy recenze dalších čtenářů. Lze stáhnout také aplikaci na mobil. Aplikace je zdarma. Díky této a jí podobným databázím si žák utváří seznam přečtených knih včetně těch, které nemá zapsané v deníku. Prohlíží si knihy svých spolužáků a jejich hodnocení. Také učitel vidí pokroky v četbě svých žáků a mapuje si knihy, které žáci čtou, čehož později využije při výuce.

2.5 Návaznost na dílny čtení

Kromě úvodní minilekce, fáze tichého čtení a reflexe přímo na hodině na dílnu čtení mohou navazovat i další písemné aktivity. Žáci mohou reflektovat zkušenosti z dílny čtení ve speciálním sešitě, mohou vytvářet referát o knize anebo domácí zápis z četby.

¹⁰ Dostupné na: <https://www.cbdb.cz/>

2.5.1 Sešity

Žáci si založí sešit na výuku čtenářských dílen. V tomto sešitu můžou být např. úvodní pravidla čtenářské dílny a zadání úkolů, zápisy z jednotlivých hodin, seznam přečtených knih a graf přečtených stran, referát o knize, vlastní hodnocení různého typu za delší časové období, doporučení knih od spolužáků (z referátů nebo i jinde), navíc i zápisy z četby (pokud nejsou zpracovány zvlášť ve čtenářském deníku).

2.5.2 Referát o knize

Šlapal (2011) popsal osnovy referátů o knize pro 7. a 8. ročník. Kromě úvodních informací o knize, citátu a závěrečného hodnocení je doporučeno pro sedmou třídu zvolit jako jeden bod osnovy Cestu hrdiny/hrdinky. Pro 8. třídu Šlapal nabízí navíc grafické schéma postav a jejich vztahů v příběhu a dále také ukázkou související s textem.

Podle tohoto vzorce by hlavním cílem referátu mělo být seznámení spolužáků s knihou, tedy hlavními postavami, dějem a ukázkou způsobu psaní. V závěru žák zhodnotí, jak se mu kniha líbila.

Z vlastní zkušenosti mám pocit, že žáci někdy nevědí, co vlastně do hodnocení napsat. Z tohoto důvodu si myslím, že by bylo vhodné nabídnout jim prvky, které mohou v hodnocení zmínit. Čeho konkrétně si všímat, když knihu doporučují spolužákům. Postačí jednoduché návodné otázky, např.:

- Proč jsem si knihu vybral/a? Jak na mě působila titulní strana na první dojem? Co se po přečtení změnilo?
- Co jsem si myslel/a, když jsem četl/a první kapitolu ve srovnání se čtením poslední kapitoly? Překvapilo mě něco?
- Zaujal mě žánr knihy? Proč?
- Kdo z postav mi byl sympatický, kdo ne?
- Líbilo se mi, v jakém prostředí byla kniha napsaná nebo bych ho změnil/a?
- Jak hodnotím jiné ztvárnění příběhu (např. film)?

Osobně si myslím, že popis samotné knihy je jedna půlka referátu, vlastní hodnocení druhá. Děj knihy, tak, jak jej spolužák popíše, nám nemusí připadat zajímavý do té doby, než uslyšíme názor referujícího a jeho doporučení.

2.5.3 Zápisy z četby

Na zápisy z četby, tedy to, co běžně nazýváme čtenářským deníkem, mají žáci prostor doma a je možné jim věnovat více času pro promýšlení než při běžné hodině. Čtenářský deník nabízí obrovské možnosti různých zpracování. Nemusíme zůstat u běžných zápisů, ale zadáváme i kreativní úkoly, které žáky budou bavit. Lze použít i některé aktivity z kapitoly 2.3.4.

U čtenářských deníků se, dle mého názoru, může objevovat mnoho úskalí. Např. to, že si žáci vybírají nevhodné knihy, nepíší vlastními slovy, píší pouze předpokládané správné vyžadované formy, píší velmi dlouhé zápisy, opisují z internetu a používají zautomatizované formulace.

Čtenářský deník by ale měl mít smysl. Žák samostatně formuluje své vlastní myšlenky, vypracovává zajímavé úkoly, učí se dodržovat stanovený rozsah, dostává zpětnou vazbu od učitelů apod. Děj knihy si dnes můžeme najít na internetu velmi snadno, vlastní pocity a hodnocení pro nás budou v budoucnu důležitější.

3 Kritické myšlení

Dílky čtení jsou výborným prostředkem pro rozvíjení kritického myšlení žáků. Dle publikace *Critical Thinking Skills* je kritické myšlení komplexní proces uvažování zahrnující různé dovednosti (vcítění se do druhých, hodnocení důkazů, zvažování argumentů, schopnost číst mezi řádky, rozpoznávání různých technik v textech, vyvozování závěrů, syntézu informací nebo hledání hlavních myšlenek.) (Carttel 2005).

Rozvíjení kritického myšlení vede k mnohým dovednostem, přinášejícím výhody pro každodenní život. Zvládneme uvažovat nad různými možnostmi řešení, nepřejímáme cizí názory bez potřebných znalostí, argumentujeme. Propojujeme naše znalosti, ověřujeme si již existující důkazy, které vybíráme, kategorizujeme, odlišujeme od sebe a porovnáváme. Objektivně se zamýšlíme nad různými úhly pohledu bez nežádoucího zapojování našich osobních emocí. Realisticky posuzujeme naše silné a slabé stránky, což vede k lepšímu rozhodování se v různých situacích života (Carttel 2005).

Kritické myšlení je v českém prostředí podporované např. zapsaným spolkem *Kritické myšlení*, založeným v roce 2000 Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. V současné době je vedený Květou Krüger a Kateřinou Šafránkovou. Organizace vydávala do r. 2013 čtvrtletník *Kritické listy* s články o konstruktivistické pedagogice a programu RWCT (*Reading and Writing for Critical Thinking*), tedy v překladu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Program byl vyvinut již roku 1997 v USA s hlavním cílem rozvíjet demokracii a občanskou společnost prostřednictvím kritického myšlení. Má za cíl seznámit učitele s konkrétními praktickými metodami, technikami a strategiemi psaní a čtení, které vedou jejich žáky k rozvoji kritického myšlení.

Metody RWCT stojí na tzv. třífázovém cyklu učení, zahrnujícím evokaci, uvědomění a reflexi. Autory této metody E-U-R jsou američtí odborníci Thomas H. Estes a Joseph Vaughn. Později byla metoda dále přepracována a upravena Jeannie L Steelovou a Kurtem S Meredithem.

Při první fázi, evokaci, si žáci vybavují informace, které již nashromáždili a formulují otázky, na které budou hledat odpovědi. Při uvědomění si významu informací se žák seznamuje s novými znalostmi a propojuje je s těmi, o nichž již věděl. V reflexi dochází k zhodnocení nových poznatků (Kritické myšlení 2020).

4 Výzkumná část

4.1 Cíl diplomové práce

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je identifikovat možnosti začleňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy do dílen čtení na 2. stupni základní školy. Práce se bude snažit popsat průběh dílny čtení realizovaný pedagogy na 2. stupni ZŠ a víceletém gymnáziu a zjistit, zda a jakým způsobem probíhá začleňování průřezového tématu OSV do dílen čtení. Práce dále nabídne návrhy podoby lekcí dílny čtení pro 2. stupeň ZŠ se zapojením vybraných témat OSV.

Cíl výzkumu byl zvolen proto, že metodu dílen čtení vnímám jako velmi důležitou a žákům prospěšnou složku předmětu český jazyk a literatura, která zároveň nabízí široké možnosti pro propojení s průřezovým tématem OSV.

4.2 Výzkumné otázky

Na začátku výzkumného šetření jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku a dále tři dílčí výzkumné otázky, které by měly být zodpovězeny v závěru této diplomové práce.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké přístupy jsou využívány učiteli 2. stupně ZŠ při propojování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy s dílnami čtení?

Dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Jaký je dle učitelů 2. stupně ZŠ cíl dílen čtení?

VO 2: Jakým způsobem probíhají dílny čtení vedené učiteli na 2. stupni ZŠ?

VO 3: Jakým způsobem propojují učitelé na 2. stupni ZŠ průřezové téma Osobnostní a sociální výchova s dílnami čtení?

4.3 Popis metodiky výzkumu

Praktická část diplomové práce zkoumá současnou praxi v začleňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy do dílen čtení. Pro získávání odpovědí na předem stanovené výzkumné otázky byl využit kvalitativní výzkum, který má za cíl komplexně prozkoumat obraz jevů založený na hlubokých datech. Takový výzkum není závislý na teorii, která by již byla vybudovaná. Výsledky jsou poté platné jen pro vzorek, na kterém byla data získána.

(Švaříček a Šed'ová 2014). Pro kvalitativní výzkum je charakteristické střídání předem plánovaných fází, kdy výzkumník hledá nepředpokládaná řešení vzniklých situací.

Pro sběr dat byla využita metoda hloubkového rozhovoru, tedy nejčastější metoda sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jedná se o „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek*“ (Švaříček a Šed'ová 2014, s. 159). Díky otevřeným otázkám není dotazovaný ovlivněn předem vybranými položkami v dotazníku.

Výzkumné šetření bylo realizováno technikou analýzy odborné literatury a kurikulárních a strategických dokumentů (školní vzdělávací programy škol, ve kterých pracují respondenti). Dále jsem využila polostrukturovaných rozhovorů. Bylo pro ně předem připravené schéma základních témat, která vycházela z hlavní výzkumné otázky a následně ke každému tématu několik dílčích podotázek.

Rozhovor obsahoval sedm připravených otevřených otázek, které byly následně analyzovány a interpretovány. Rozhovory trvaly 40-60 minut. V úvodu rozhovoru byli respondenti vždy dotázáni, zda mohou jejich odpovědi nahrávat na diktafon a zapisovat si poznámky, ve všech případech mi toto bylo umožněno.

Výpovědi respondentů jsem rozčlenila do oblastí, které měly stejný či podobný obsah a zařadila jsem je do následujících kategorií:

- 1) průběh dílen čtení
- 2) cíl dílen čtení
- 3) začlenění průřezových témat do dílen čtení
- 4) začlenění průřezového tématu OSV do dílen čtení
- 5) podpora realizace začlenění OSV do dílen čtení

Příklad kódů s informacemi získanými při rozhovoru s respondenty pro kategorii Průběh dílen čtení jsou uvedeny v příloze 2.

4.4 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvořilo sedm pedagogů z 2. stupně pražských základních škol a víceletých gymnázií, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumného šetření. Všichni tito učitelé do své výuky zapojují hodiny dílen čtení. Vzhledem k pandemické situaci v roce

2021 byli respondenti osloveni prostřednictvím facebookové stránky Učitelé+, všechny rozhovory byly vedeny online formou přes aplikaci Google Meet.

V následující části práce krátce představím všechny dotazované pedagogy. Neuvádím jméno respondenta ani název školy z důvodu anonymity osob a škol.

- Respondentka MA studuje na pedagogické fakultě, má za sebou kurz dílen čtení. Učí na 2. stupni ZŠ prvním rokem. S dílnami čtení má zkušenost především z distanční výuky.
- Respondentka RN má mnoho let zkušeností s literaturou pro děti, čtenářskými lekcemi i dílnami čtení. Byla šéfredaktorkou v redakci Kritických listů, vede dílny „Čtením a psáním ke kritickému myšlení“, koordinuje Školní čtenářské kluby.
- Respondenti MV, PN a LR učí na stejném pražském gymnáziu. Respondentka MV učí třetím rokem, dílny čtení zapojuje v primě a tercii. Respondentka PN učí prvním rokem primy a dílny čtení zapojuje v těchto třídách každý týden. Respondent RL stále studuje na pedagogické fakultě. Učil rok na základní škole, nyní učí tercii a kvartu. Ve svých hodinách neklade důraz tolik na literární historii, ale snaží se jí ve všech třídách nahradit dílnami čtení.
- Respondentka KR učí třetím rokem na mezinárodní střední a základní škole 9. ročník ZŠ a 2. ročník SŠ. Je zvyklá na integraci OSV do všech předmětů. Snaží se propojovat dílny čtení se slohem a využívat také dílen psaní.
- Respondentka FS je nyní na mateřské dovolené, před ní učila pět let na základní škole žáky druhého stupně. S dílnami čtení se seznámila na vysoké škole při volitelném předmětu Čtením a psáním ke kritickému myšlení.

4.5 Analýza a interpretace výsledků šetření

V této kapitole diplomové práce budou analyzována nashromážděná data. Ta byla nejprve převedena z audio nahrávky do písemné podoby a následně rozčleněna metodou otevřeného kódování. V kapitole je představeno 5 kategorií, do kterých byly kódy sdruženy. V závěru je připojena analýza školních vzdělávacích programů škol, ve kterých respondenti pracují.

1) Průběh dílen čtení

Z rozhovorů vyplynulo, že dílny čtení probíhají u každého učitele jinak.

Všichni respondenti se snaží ke každé dílně čtení přiřadit nějaké téma. Takto vznikají dílny zaměřené na literární postavy, možnosti výběru knihy, žánry, hledání různých jazykových prostředků, kterých autoři využívají, konkrétně např. na druhy vět, na slohové postupy apod.

Dílny čtení obvykle začínají úvodní fází. Respondenti MV, KR a PN považují za důležité začít dílnu čtení tzv. minilekcí. Nutné je podle nich vměstnat do dílen obsahovou složku, předat žákům malou část znalostí např. z teorie literatury, na níž bude navazovat i závěrečná reflexe. Minilekce jsou respondenty prováděny formou výkladu, který je velmi krátký a zahrnuje následně i zadání úkolu k četbě.

Naopak učitelka RN se podobným minilekcím raději vyhýbá: *“Přijde mi, že je příliš školské mít nejdřív přednášku, příliš naučné. Dílna by od začátku měla být něčím odlišným, a to i u klasických učitelů.”* Dává před minilekcemi přednost úvodnímu brainstormingu celé skupiny. Další možností, jak se vyhnout výkladu, je položit jednu či více otázek, na které žáci vymýšlejí odpovědi.

Učitelka PN zařazuje na úvod hodiny metodu čtenářské křeslo, kdy jeden žák vždy poví ostatním, co čte. K podobné prezentaci si se žáky vytvořila jasnou strukturu (hlavní myšlenka knihy, čtení úryvku, komu knihu doporučuji). *“Čtenářské křeslo mi tak tedy většinou nahrazuje čas, který bych jinak strávila minilekcí. A pak už jim jen řeknu, na co se mají ve vlastním čtení zaměřit.”*

Učitelka KR poukazuje na to, že pokud chceme vytvořit skutečně pestré dílny čtení, kde bude zapojeno i vícero z výše uvedených metod je nutné mít k dispozici celé dvě vyučovací hodiny.

Učitelka RN zastává názor, že učitel by měl vyzkoušet ve své praxi více metod a následně posoudit, co mu připadá nejlepší. *„Nejde postupovat podle návodu, který mi nefunguje. Důležité je být autentický. Chvilí jsem měla pocit, že když jsou teď dílny čtení, že nemůžu dělat čtenářskou lekci a používat společný text. Ne. Pokud vám něco funguje, tak to používejte.”*

Všichni respondenti po úvodní evokaci navazují tichou fází volného čtení žáků. Považují za důležité, aby si žáci přinesli vlastní knihu, které se budou věnovat. Respondentka PN přiznává, že hned od začátku žáci v jejích dílnách čtení četli 20 minut, poté se však ukázalo, že je to příliš dlouhá doba. Ostatní respondenti uvažují nad postupným navyšováním času tiché fáze čtení, např. od 10 minut až po 40 minut při času dvou vyučovacími hodin. Délku tichého čtení je dle respondentů třeba přizpůsobit konkrétní třídě.

Během tiché fáze žáci samostatně čtou a neruší se navzájem. Dle výpovědí všech respondentů je vhodné reagovat na aktuální potřeby žáků. Pokud učitel usoudí, že žáci v danou chvíli vyžadují tiché čtení bez dalších úkolů, převážně ve chvílích, kdy již jsou pokročilejší a nachází radost i v samotném čtení, je vhodné toto žákům umožnit. V jiném případě učitel volí kratší či delší úkoly při čtení. Zde je možné čerpat nápady z různých publikací. Opakovaně zaznělo doporučení na Grafické organizéry nebo Záznamy z četby od nakladatelství Šafrán. Učitelka FS tyto pracovní listy nakopírovala žákům dopředu a sdružila je do desek pro každého z nich. Při volném čtení pak měli všichni listy hned připravené.

Někdy postačí žákům zadat jednoduchou otázku, na kterou mají v knize hledat odpověď. Učitelka RN ze svých zkušeností doporučuje nezačínat analytickými typy úkolů, ale těmi kreativními, které jsou oblíbenější např. u žáků ze sociálně slabších rodin. *“Tvůrčí aktivity stejně nakonec často vedou k analýzám, ale ne tak násilně.”*

Závěrečnou fází dílen čtení je společná reflexe, ke které lze přistupovat opět různými způsoby. Jak podotýká učitel RL: *“Dílny by měl být svobodný prostor s nastavenou bezpečnou atmosférou. Každý může říct svůj názor. Líbí se mi, co žáci v knihách někdy najdou a že každý najde něco trochu jiného.”*

Respondenti provádějí s žáky reflexi někdy pouze formou povídání o tom, co kdo četl. Žáci odpovídají na předem uložené otázky či prezentují práci na úkolech při četbě. Zde lze využít např. čtenářských kostek anebo kartiček s otázkami, které si děti losují. Sdílení jindy může probíhat ve dvojicích nebo čtveřicích nebo v kruhu. Pokud se respondenti chtěli vyhnout ústním komentářům, zadali žákům odpovědět na otázky písemně. Pokud učitel propojuje

dílňy čtení se slohem, jeví se jako vhodné zadat žákům právě písemné úkoly. Příklad takového úkolu uvádí učitelka MV: *“Žáci vypíšou všechny informace, které ví o postavě. Od toho, jak postava vypadá, až po to, jaký používá zubní kartáček. Následně tvoří stránku biografie této postavy. “*

Největší úskalí provádění reflexí učitelé spatřují v nedostatku času (někdy má možnost sdílet pouze několik žáků) anebo příliš velký počet žáků ve třídě, kde je náročné diskuzi moderovat. Učitelka FS taktěž sdílela při rozhovoru nemožnost kontroly takových úkolů. *“Když jsem ty listy procházela, bylo to hodně náročné, psát tam vždycky i zpětnou vazbu. To jsem stíhala špatně. Neměla jsem čas na tohle, co bylo podle mě důležité, ještě s opravováním diktátů a dalších cvičení.”* Tato učitelka zároveň považuje za velmi potřebné mít podporu u kolegů a vedení školy. *“Učitelé by měli být při práci jednotní, protože děti si taky řeknou, jak to dělají s jinou paní učitelkou a nelíbí se jim to.”*

2) Cíl dílen čtení

Dílňy čtení u všech respondentů směřují k vytváření pozitivního vztahu žáků ke knihám. Připadá mi zajímavé, že každý z respondentů nad tímto cílem uvažuje z jiného pohledu, klade si velmi rozličné dílní cíle. Dle mého názoru je více než důležité všimát si právě těchto různých cest, kterými můžeme dílny čtení vést. Z tohoto důvodu jsou níže rozepsané cíle dílen čtení pro všechny respondenty zvlášť.

Respondentka RN by cíli “rozečíst žáky” obětovala i vše ostatní z dílen čtení. Sekundárně poté považuje za cíl to, aby žáci neměli prožitek pouze z děje knihy, ale také z formy. Z toho, jak je dílo napsané.

Respondentka PN mluví obecně o rozvoji čtenářské gramotnosti. Poté si stanovuje konkrétní dílní cíle pro každou lekci. Snaží se přimět žáky k tomu, aby byli schopni formulovat vlastní myšlenku, vyjádřit se vlastními slovy. *“Až se toto podaří, začínám do dílen cpát i nějakou literární teorii”.*

Respondentka KR si klade za cíl poznávat blíž žáky skrze literární dílo. *“Touto formou se zároveň žáci mohou poznávat navzájem, tím si rozšiřovat komunikační dovednosti a povědomí o našem světě. To mě na dílnách baví nejvíc. Samozřejmě mě baví i hra s jazykem, ukazovat dětem možnosti, jaké jazyk má.”*

Respondentka MV se snaží rozvíjet u žáků čtenářské kompetence. Umožnit jim seznámení se s knihami. *“Některé děti vůbec nečtou a ve škole je to pro ně jediná příležitost opravdu držet knihu v ruce a v tichosti si číst.”* Vede žáky k argumentaci, k vyjadřování vlastního názoru. Bere dílny jako místo pro doporučení si dobrých knih a zároveň jako pestřejší a kreativnější čas, než jaký žáci zažívají během běžných hodin.

Respondentka FS považuje za důležité, že se žáci díky knihám učí o životě. Rozvíjejí své myšlení a potažmo také vyjadřování a slovní zásobu.

Pro respondentku MA jsou dílny čtení formou relaxace. Ráda by žáky díky dílnám odpoutala od telefonů. Přivedla je k delším textům, které je potom nezaskočí u přijímacích zkoušek. Snaží se, aby žáci byli zvyklí číst. Dalším dílčím cílem je i umění diskuze, interakce žáků navzájem. *“Aspoň u nás dost platí, že se děti bojí ozvat s názorem, aby nebyl špatný. Takže je fajn se taky zaměřit na práci s chybou.”*

Podle respondenta RL je dílna čtení primárně o schopnosti reflektovat čtenářský zážitek, o vylepšování čtenářské gramotnosti. Jedná se o prostor pro hledání svých oblíbených žánrů a autorů, vymezení se. *“Je o sdílení. O schopnosti komunikovat, prezentovat se před ostatními. Bavit se ve skupině. Je to cesta ke čtení”.*

3) Začlenění průřezových témat do dílen čtení

Všichni respondenti se v rozhovorech shodují nad tím, že hodiny českého jazyka a literatury mají velký potenciál pro práci s průřezovými tématy i mezipředmětovými vztahy. Oblíbené je vědomé zapojování témat z multikulturní výchovy či mediální výchovy, které mají

k literatuře blízký vztah. Nad těmito tématy lze diskutovat u společných textů, které vybírá učitel.

Pokud jde o dílny čtení, respondenti cítí, že tyto mají již velké množství “svých” cílů a není tedy prostor pro vědomé zapojování dalších. *“Nezamýšlím se nad tím účelně. Hodně o tom přemýšlím v kategorii literatura nebo čeština. Ale samozřejmě se snažím i do dílen čtení vkládat zajímavé a aktuální podněty. Žáci si díky tomu budují pozitivní hodnotový systém a sbírají zkušenosti, které později využijí v běžném životě,”* vysvětluje učitel RL.

4) Začlenění průřezového tématu OSV do dílen čtení

Žádný z respondentů neuvažoval o cíleném zapojování průřezového tématu do dílen čtení. Poté, co jsme si společně prohlédli hlavní témata týkající se OSV, všichni respondenti si uvědomili, že s některými tématy v dílnách čtení pracují nevědomě. Konkrétně např. hledání alternativních řešení některých situací hlavních postav, diskuze a kooperace žáků, kreativní vymýšlení nonsensového příběhu, tvoření literárních kroužků, kde má každý svou roli při práci s textem, práce s dlouhodobými cíli a s organizací v rámci úkolů zadaných na několik hodin, vzájemné poznávání se a naslouchání si navzájem při společném sdílení např. prostřednictvím aktivity *Poslední slovo patří mně*, práce s emocemi při psaní dopisu hlavní postavě nebo při tvoření myšlenkové mapy s ústředním tématem EMOCE, hledání konfliktů mezi lidmi i v sobě samém a další.

Podle RN je cílů OSV v dílnách čtení jednoznačně dosahováno. *„Pokud se dílny vedou správně, tak se tam určitě tvoří nějaké čtenářské společenství, kde si děti vyměňují knížky i názory. Dětem ze znevýhodněného prostředí to také pomáhalo v začleňování se do kolektivu jejich třídy, když v některých věcech pak byli napřed.“*

Všichni respondenti se shodují, že začleňování témat OSV v dílnách čtení lze velmi snadno, a někdy dokonce nevědomky a přirozeně provádět. Učitel RL upozorňuje, že dílny by neměly skončit pouze u samotného textu. Ten má být pouze prostředkem k sebepoznávání nebo poznávání lidí kolem. *„Je to zrcadlo, ve kterém můžeme vidět, co se odehrává a které*

nám modeluje situace ze života, s nimiž se děti mohou potkat. S knihami souvisí schopnost to přečtené vztahovat k jejich životu. “

Učitelka MA vidí dílny čtení spojené s OSV jako potřebnou součást výuky protože „*spousta z dětí jsou ze znevýhodněného prostředí, nemají doma podporu a třída je pro ně velmi důležitou sociální skupinou. Jako celek by si měli uvědomit některé hodnoty a váhu něčeho a pak se to naučit jako kolektiv řešit. Je fajn si některé problémy z jejich života ukazovat na knižních textech a ukázat tak, z jakých cest si můžeme vybírat. “*

Respondenti přiznávají, že složení tématu OSV je překvapilo. Tato témata dle nich mohou sloužit jako dobrá osnova pro práci během dílen čtení a plánují tato témata do dílny zapojovat více uvědoměle a cíleně.

5) podpora realizace začlenění OSV do dílen čtení

Respondenti se shodují, že k takovému systematickému zapojování OSV do dílen čtení by se jim velmi hodila metodika. Ta by měla obsahovat ukázkové přípravy s konkrétními aktivitami, včetně otázek a úkolů k reflexi. Pro čtenářské lekce by učitelé uvítali soubor textů, které mohou využít s otázkami a úkoly. Líbila by se jim možnost sdílet zkušenosti s kolegy a mít také podporu vedení školy v této činnosti. Učitelka MA navíc upozorňuje na témata, která by neměl učitel řešit se třídou sám, zvláště, pokud se třída potýká s vnitřními problémy. V těchto případech by byla potřeba také pomoc odborníka.

Učitelka RN doporučuje vzít si vždy jedno téma z OSV, znát hodně aktivit z dílen čtení a vzájemně je propojit. „*Také je ale potřeba dávat pozor na to, aby aktivity nebyly samoučelné. Aby děti neházely s čtenářskými kostkami a nezapomněly při tom, proč to vlastně dělají. “*

Analýza školních vzdělávacích programů

Ve školních vzdělávacích programech (dále ŠVP) respondentek FS, MA a KR se nenachází zmínka o dílnách čtení. Učitelka SF byla jediná, kdo dílny čtení na škole provozoval. Cítila nedostatečnou podporu od vedení, absenci sdílení zkušeností z těchto hodin s kolegy a málo

volnosti, protože ŠVP jí nedovoloval strávit u dílen čtení příliš času. Učitelka MA ve svých hodinách dává přednost dílnám čtení, slohu a jazykové složce před literární historií. Dílny čtení zatím nevyučuje pravidelně, ale pouze pokud to cítí jako aktuální dobrou volbu. Učitelka KR vidí dílny čtení jako smysluplnou složku českého jazyka a bude usilovat o jejich promítnutí se v ŠVP školy.

ŠVP gymnázia, na kterém vyučují učitelé RL, MV a PN je nyní v revizi, avšak i starší verze tohoto ŠVP dílny čtení obsahuje. V rámci literární výchovy jsou dílny čtení uvedeny jako prostředek pro „*humanizaci žákovy osobnosti, rozvíjení jeho citů, pochopení mezilidských vztahů, rozpoznání dobra a zla, rozvoj estetického cítění, rozpoznání literárních a kulturních hodnot, podněcování žáků k četbě. Interpretace vybraných literárních děl přispívá k utváření názorů, postojů, zájmů, vkusu a mravního profilu žáka a celkově rozvíjí jeho duchovní život.*“ Zároveň je zde dílna čtení uvedena také jako jedna z metod která „*podporuje čtenářskou gramotnost žáků, motivuje ke čtení a nahlíží na literární dílo z několika aspektů, na něž se žáci zaměřují, díky nimž postihnou smysl textu, vysvětlí důvody a důsledky různých interpretací téhož textu, odhalí eventuální dezinterpretace textu.*“

Respondentka RN se k obsahu konkrétního ŠVP nevyjádřila, jelikož aktuálně nepracuje jako učitelka konkrétní školy.

4.6 Závěr výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo identifikovat možnosti začleňování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchovy do dílen čtení na 2. stupni ZŠ

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké přístupy jsou využívány učiteli 2. stupně při propojování průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova s dílnami čtení?

Respondenti v rozhovorech uvedli, že průřezové téma Osobností a sociální výchova znají z RVP ZV, avšak nejsou s ním seznámeni detailně. Při tvorbě příprav na dílny čtení nad zapojováním průřezových témat neuvažují. OSV zapojují pouze příležitostně do běžných

hodin českého jazyka, literatury a slohu. Pro dílny čtení si stanovují jiné cíle, především budování pozitivního vztahu žáků k četbě.

Po společném prozkoumání jednotlivých oblastí OSV respondenti přiznali, že k některým tematickým okruhům nevědomky při dílnách čtení směřují, nejčastěji jmenovali okruhy sebepoznání, poznávání lidí, kreativita, mezilidské vztahy, komunikace a řešení problémů.

Respondenti se shodují, že zapojování OSV do dílny čtení je přirozeným procesem a v budoucnosti budou hledat cesty, jak toto propojení realizovat cíleně. Ocenili by, kdyby vznikly návrhy, ve kterých budou spojeny výstupy OSV a konkrétní průběh dílny čtení.

Dílčí výzkumné otázky:

VO 1: Jaký je dle učitelů 2. stupně cíl dílen čtení?

Respondenti uváděli velké množství různých dílčích cílů, ke kterým během dílen čtení směřují. Mezi hlavní cíle patří především probuzení a budování pozitivního vztahu žáků k četbě, ze které budou pociťovat nějaký prožitek, jež budou schopni reflektovat. Prostřednictvím četby poté budou poznávat okolní svět i sami sebe. Cíle respondentů se dotýkají především tematických okruhů OSV sebepoznání a sebepojetí, poznávání lidí a komunikace.

VO 2: Jakým způsobem probíhají dílny čtení u učitelů na 2. stupni?

Respondenti uvedli různé průběhy jejich výuky dílen čtení. Hodiny obvykle začínají úvodní fází, mající různé podoby (minilekce, otázka pro diskuzi, brainstorming, práce s textem, prezentace knihy). Poté u všech respondentů následuje tichá fáze čtení, při které žáci čtou vlastní knihu. Pro toto čtení anebo až po něm učitel zadá úkol nebo otázku. V závěru hodiny přicházejí různé podoby reflexe splněného úkolu (společná diskuze, sdílení ve dvojicích či větších skupinách, psaní).

VO 3: Jakým způsobem propojují učitelé na 2. stupni průřezové téma Osobnostní a sociální výchova s dílnami čtení?

Dle výpovědi respondentů v jejich dílnách čtení nedochází k uvědomělému a systematickému propojování s OSV. Všichni respondenti ale uvádějí, že se jejich zadání otázek a úkolů s tematickými okruhy prolíná.

4.7 Diskuze k výsledkům

Z výpovědí respondentů vyplývá, že následují doporučení autorů odborné literatury a přizpůsobují lekce dílen čtení aktuálním požadavkům konkrétní třídy. Respondenti MV, KR a PN zařazují minilekce v podobě výkladu za cílem obohatit žáky znalostmi z literární teorie. Respondentka RN naopak minilekce vidí jako příliš naučnou součást dílen čtení a dává přednost jiným úvodním aktivitám. Podobná rozmanitost je ve výpovědích respondentů zřejmá taktéž u podob reflexí čteného textu.

Osobně zastávám názor, stejně jako respondentka RN, že učitel by měl vyzkoušet ve své praxi více metod a následně rozhodnout, co se jeví s ohledem na potřeby žáků jako nejlepší. Pokud budeme násilně zapojovat aktivity, ve které nemáme důvěru, nebudeme působit před třídou autenticky. Myslím si, že není potřeba sledovat striktně pravidla dílen čtení, např. podle Šlapala, pokud víme, že se nám tak nepracuje dobře. Dílny čtení by měly být pestré a pro žáky lákavé. Je nutné reagovat na aktuální situaci ve třídě, jednou úvodní minilekci prodloužit či zkrátit nebo vynechat úplně, jindy zařadit čtenářskou lekci, tedy práci se společným textem, na kterém si se třídou ukážeme konkrétní jevy, jež následně využijeme při samostatném tichém čtení. Reflexe může být během některých dílen čtení kratší a provedená ústně, jindy prodloužená do další hodiny a propojená s dílnou psaní.

Největší úskalí realizace dílen čtení spatřuji, stejně jako respondenti, v nedostatku času, který je pro dílny čtení určen. Zvláště při distanční výuce pro mě bylo velmi náročné držet se tematického plánu, a zároveň věnovat jednu z celkových dvou hodin týdně dílnám čtení. Překvapilo mě, že kromě pedagogů ze základní školy věnují čas dílnám čtení také pedagogové z gymnázia.

Respondenti uvedli velké množství dílčích cílů, ke kterým v dílnách čtení směřují. Tyto cíle zhruba mapují výčet schopností a dovedností uvedených v teoretické části této práce, které žáci podle Šlapala a Šafránkové (2017) při dílnách čtení rozvíjejí. Tyto cíle také korespondují i s uvedeným „maximalistickým cílem“ Šlapala a Šafránkové (2017).

Z výpovědí respondentů je patrné, že právě proto, že odborná literatura uvádí velké množství výhod, které dílny čtení přináší již samy o sobě, respondenti již neuvažují o tom, aby si stanovovali další cíle z průřezových témat obecně, ani konkrétně z průřezového tématu OSV.

Jak ale vyplývá z kvalitativního designu výzkumu, získané výstupy nelze zobecňovat, jsou platné pouze pro vybrané respondenty.

Dle mého názoru se cíle dílen čtení a OSV nejen nevylučují, nýbrž mnohdy dokonce překrývají, a proto je výhodné a žádoucí tyto dvě složky provázat. Jak uvádí Anderson (2018), ovládnutí dovednosti OSV je klíčové, a když není čas učit jej jako samostatný předmět, lze je považovat za automatickou součást každého jiného předmětu. Právě dílny čtení jsou pro to příležitostí. Také z tohoto důvodu v následující kapitole uvádím několik návrhů, jakým způsobem toho lze dosáhnout.

4.8 Návrhy dílen čtení

Respondenti při rozhovorech uvedli, že by ocenili, kdyby vzniklo několik ukázkových příprav na lekce dílen čtení, které budou rozvíjet cíle průřezového tématu OSV. Zároveň uvedli, že by rádi využili předem připravené texty z knih, na kterých by otevírali témata a úkoly hodící se pro samostatné čtení žáků během dílen čtení.

Následující kapitoly nabízejí jedenáct návrhů na vyučovací hodiny či vícehodinové bloky, které se mohou stát inspirací pro učitele dílen čtení. Návrhy nedodržují přesnou strukturu dílen čtení, popsanou v teoretické části diplomové práce, avšak slouží pouze jako banka nápadů, ze které si učitel vybírá.

U každého návrhu je jeho představení a popis průběhu hodiny s vybranými aktivitami. Dále je přiložena část věnující se provedení návrhu v praxi. Navržené lekce byly pilotně vyzkoušeny na pražské základní škole ve vybraných třídách druhého stupně. Všechny lekce byly vedeny mnou. Některé lekce proběhly prezenčně ve škole, některé jsem byla vzhledem k nepříznivé situaci při pandemii COVID-19 nucena uskutečnit pouze distančně. Jako poslední část je přiložena varianta pro distanční výuku. Tato část je vynechána u kapitoly 4.8.10, protože zvolené téma dle mého názoru vyžaduje osobní přítomnost učitele ve třídě.

Každá příprava v některé ze svých částí obsahuje text, který jsem vybrala, jež je podkladem pro další práci žáků. Při neformálním setkávání čtenářského klubu během distanční výuky, kterého se střídavě účastnili různí žáci napříč 2. stupněm ZŠ, jsem vytvořila dotazník, z něhož vyplývalo, že nejoblíbenějším knižním žánrem těchto žáků je fantasy. Z tohoto

důvodu také převážná většina zvolených textů spadá do tohoto žánru. Podle těchto textů jsem pojmenovala jednotlivé návrhy lekcí.

Průběh lekcí byl tvořen dle stejného schématu: Úvod každé navržené lekce zahrnuje buď společné čtení textu, shlédnutí videa anebo jiné aktivity, které mají žáky podnítit k diskuzi nad vybranými oblastmi průřezového tématu OSV. Následuje série aktivit a úkolů, které žáky vedou k dalšímu přemýšlení nad tímto tématem. Poté, co je takto „zpracováno“ dané téma, žáci se věnují samostatné četbě jimi zvolené beletristické knihy, při němž se vrací zpět k původnímu tématu a přemýšlejí nad ním v kontextu jejich knihy. Kromě kapitol 4.8.2 a 4.8.5 jsou otázky a úkoly zaměřené především na postavu z knihy. Lekce je završena reflektivními a shrnujícími aktivitami.

4.8.1 Jak Hitler ukradl růžového králíčka (J. Kerr)

Doporučený ročník: 6.-7.

Doba trvání: 2 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Seberegulace a sebeorganizace – Žák rozeznává ve svém životě projevy a užitečnosti vůle.

Řešení problémů a rozhodovací schopnost – Žák používá techniky efektivního řešení problémů.

Popis: Žáci pracují se společným textem knihy *Jak Hitler ukradl růžového králíčka* od autorky Judith Kerr¹¹ (viz Příloha č. 3). Nejprve společně přemýšlejí nad postavami v textu a jejich reakcemi. Poté samostatně prostřednictvím volného psaní vzpomínají na situaci, kdy jim chyběla vůle a motivace pokračovat. Třída sepíše některé z takových situací a hledá řešení. Návrhy se žákům mohou hodit při psaní krátkého vzkazu jedné z postav z textu v dalším úkolu. V závěru mají žáci za úkol hledat podobné situace a řešení i ve svých knihách při samostatném čtení.

Smyslem zvoleného textu je poukázat na náročný život uprchlíků, a to z pohledu desetileté Anny, která se musí v období druhé světové války přestěhovat z rodného Německa do Francie. V konkrétním úryvku vystupuje postava maminky a její dcery Anny. Anna v nové škole musí zvládnout těžké zkoušky, ale jazyková bariéra je velikou překážkou pro studium.

¹¹ KERR, Judith. *Jak Hitler ukradl růžového králíčka*. Praha: Argo, 2018, s. 154. ISBN 978-80-257-2200-8.

Je zde vyličenno Annino vyčerpání a ztráta motivace při práci na domácích úkolech. Anna se cítí bezradně, protože se snaží, a přesto se jí dlouhodobě nedaří dosáhnout cíle. Důležitý moment úryvku spočívá také v podrážděné reakci maminky, po níž se Anna rozpláče. Zvláště u postavy maminky lze odhadovat, proč reaguje vyhubováním. Je pravděpodobně též unavená, má mnoho práce, kterou nestíhá, francouzsky také nerozumí, potýká se s nedostatkem peněz, tatínek se jí snaží porozumět, ale příliš mu to nejde.

Text se hodí pro žáky ze všech ročníků druhého stupně. Postava Anny je stejně stará jako šestáák. Dětským jazykem přibližuje čtenářům náročný život uprchlíka. Potíže s udržením motivace jsou vlastní starším žákům i dospělým. S osmým a devátým ročníkem se lze zaměřit navíc na otázku migrace, na historické události 2. sv. války, na postavu Adolfa Hitlera apod.

Průběh:

1. Práce se společným textem

Otázky k textu:

- *Jaké postavy v textu vystupují a jaký mají mezi sebou vztah?*
- *Co víme o Anně?*
- *Proč asi maminka zareagovala takhle?*
- *Proč asi Anna zareagovala takhle?*
- *Jak byste pojmenovali to, s čím se Anna potýká?*

Další možnosti práce: Lze pracovat také s anotací knihy. Zeptat se žáků na to, kdo je onen zmíněný „kníratý muž“, co se myslí nejistou budoucností, s čím se asi musejí potýkat uprchlíci jako Anna a její rodina. Poslední zmíněná otázka vede k dlouhému seznamu odpovědí, z nichž nejčastější se bude týkat odlišného jazyka i kultury, nedostatku financí apod. Žáci mohou vytvořit příběh o nějaké situaci z Annina nového života, např. Annin první školní den v nové zemi nebo Annina první návštěva obchodu.

2. Volné psaní

- *Stalo se vám někdy, že jste se cítili jako Anna? Chyběla vám vůle a motivace? Měli jste pocit, že nikdy nebude lépe?*
- *Co vám tehdy pomohlo?*

3. **Lístičky na flipu:** Žáci napíší na lísteček situaci, při které lidem chybí vůle pokračovat. Nalepí je na společný flip chart. Učitel odstraní opakující se situace a společně se žáky lístky seskupí do větších skupin, pokud je to možné (např. oblast týkající se školy, rodiny, volného času). Žáci poté na lístečky jiné barvy píšou návrhy na řešení těchto situací. Čím víc návrhů, tím lépe.

4. **Vzkaz postavě:** Žáci se s učitelem vrátí zpět k textu a samostatně napíší dopis adresovaný Anně nebo mamince.

a) *Napište vzkaz mamince. Pokuste se jí vysvětlit Anninu reakci. Porad'te jí, jak by se mohla zachovat, aby situace dopadla lépe.*

b) *Napište vzkaz Anně. Pokuste se jí vysvětlit maminčinu reakci. Porad'te jí, jak by se mohla zachovat, aby situace dopadla lépe.*

5. **Samostatná četba:** Žáci ve vlastní knize hledají situaci, kdy nějaká postava ztratila vůli pokračovat a nedařilo se jí situaci vyřešit, anebo naopak zda se nějaké postavě něco povedlo. Promyslí, co by postavě mohlo pomoci, příp. co jí pomohlo dosáhnout stávající situace

6. **Reflexe:** Žáci si napíší na lísteček třetí barvy jméno vybrané postavy z vlastní četby a přilepí je na původní flip ke konkrétnímu návrhu řešení. Pokud řešení pro jejich postavu chybí, doplní nový lísteček. Na závěr žáci udělají značku u návrhů řešení, která by byla přijatelná pro ně samotné (např. motivovalo by mě vytvořit si vision board¹², koupit si za odměnu zmrzlinu, po třiceti minutách soustředěného učení si

¹² Vision Board je typ manifestace cílů člověka. Má podobu plakátu, zahrnujícího obrázky, fotografie, texty či citace, které nás mají motivovat k dosažení cíle, kterého se týkají.

pustit jeden díl seriálu, učit se s kamarády, upravit si to-do list, vytvořit si seznam úkolů...).

Varianta pro distanční výuku: Hodina začíná rozdělením žáků do skupin po čtyřech. Ve skupině si přečtou text a odpoví na úvodní otázky. Přemýšlejí společně nad potížemi, které může mít uprchlík. Dohromady také sdílejí zkušenosti vážící se k úkolu 2 a 3. Velký papír jednoduše nahradí aplikace Jamboard, která umožňuje přikládání lístků na společnou tabuli. Podle toho, jak učitel uzná za vhodné, žáci píší vzkaz mamince či Anne (úkol 4) buď pouze do chatu, anebo v delším provedení do Google Dokumentu. Následuje tichá samostatná četba. Jamboard umožňuje provedení i posledního úkolu, protože kromě vkládání lístků do něj lze také psát a kreslit značky.

Provedení v praxi: Výuka proběhla distančně v 8. třídě během dvou vyučovacích hodin. Žáci odpovídali po přečtení textu na otázky a snažili se vžít do postav. Připadalo mi, že během distanční výuky bylo pro žáky velmi obtížné udržet pozornost a soustředit se, proto pro ně téma motivace a vůle bylo velmi aktuální. Druhý úkol žáci bohatě komentovali ústně všichni dohromady. Za běžných podmínek bych žákům zadala volné psaní, aby se mohl vyjádřit každý a nebylo tolik času, příp. pouze sdílení ve dvojicích. V tuto chvíli jsem se ale rozhodla nechat diskuzi volný průběh, protože jsem měla pocit, že je pro žáky potřebné a aktuální sdílet své zkušenosti s ostatními a poslechnout si ty jejich. Třetí úkol psali žáci pro zjednodušení pouze do chatu. V odpovědích se nejčastěji opakovala ztráta vůle při učení, sportování a hraní na hudební nástroj. Druhá hodina začala samostatnou třicetiminutovou četbou. Žáci zapsali do chatu jméno postavy a v krátkosti její situaci. Dobrovolníci je podrobněji okomentovali.

4.8.2 O všímavé Ele (R. Bahbouh)

Ročník: 6.-7.

Doba trvání: 3 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Rozvoj schopnosti poznávání – Žák rozvíjí smyslové poznávání a cit pro rytmus

Popis: Během první hodiny si žáci vyzkouší jeden ze tří úkolů, které se týkají formulace instrukcí. Všechny tři možnosti vedou žáky k zamyšlení se nad tím, proč se záměr (zadání

učitele, zadání dítěte z videa¹³, popis obrázku kamaráda) neshoduje s výsledkem a jak dosáhnout shody záměru a výsledku. Pokud vytváříme návod, popisujeme obrázek, situaci nebo např. i naše pocity, máme na paměti adresáta. Formulujeme naše myšlenky tak, aby je druhý člověk pochopil podobně jako my. Toho se snaží dosáhnout i autoři knih.

Druhá hodina začíná čtením společného textu *O všímavé Ele* od autora Radvana Bahbouha¹⁴ (viz Příloha 4) a prací s tímto textem. Text popisuje několik dní v životě mladé Ely, která objevuje krásy pražské Stromovky a okolí. V úryvku Ela potkává malířku, která vidí svět mnohem barevnější, než si Ela dovedla představit. Popisuje krajinu kolem sebe, využívá barev, metafor, detailů, které mohou být pro žáky inspirací při jejich vlastním popisu.

Žáci dále vymýšlí vlastní přirovnání. S popisy pracují také při samostatné četbě vlastní knihy. Výsledky sdílí ve čtveřici a upravují vyhledané popisy. Třetí hodinu se žáci věnují psaní vlastního popisu.

Průběh:

1. Formulace instrukcí (tři varianty provedení)

A) Zadávání instrukcí

- Učitel diktuje instrukce záměrně nekonkrétně. Např. *Nakresli čtverec. V něm hvězdičku. Vedle čtverce srdíčko. Srdíčko vybarvi. Žáci kreslí dle instrukcí na papír.*
- Zamyslí se, proč jejich obrázky nevypadají stejně. (Instrukce musí být přesné a detailní. Pomůže nám vcítit se do „malíře“.)
- Některý z žáků se může pokusit instrukce zadat tak, aby všichni měli obrázek stejný.

B) Video

- Ve videu otec vykonává úkol (namazat toast) podle nepřesných instrukcí svých dětí. Popis zároveň následuje doslovně, z čehož vznikají komické situace.
- Žáci odhadují, proč ve videu dochází k nedorozumění a jak by mohli popis pracovního postupu upravit, aby se dal provést pouze jedním správným způsobem.

¹³ Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Ct-IOOUqmyY&t=208s>

¹⁴ BAHBOUH, Radvan. *O všímavé Ele*. Brandýs nad Labem: Dar Ibn Rushd, 2019, s. 28-29. ISBN 978-80-88099-26-0.

C) Instrukce ke kreslení ve dvojici

- Žáci dostanou vytisknutý obrázek. Obrázek by měl být něčím zajímavý. Nevybíráme např. pouze obrázek psa, nýbrž psa, který má brýle, aby se žáci museli zaměřit na více detailů. Jeden žák z dvojice popisuje obrázek tak, aby ho druhý z dvojice namaloval co nejpřesněji. Poté se dvojice vymění.

2. Práce se společným textem

Otázky a úkoly k textu:

- *Jakým způsobem autor popisuje přírodu? Najděte všechny části, kde autor popisuje barvy.*
- *Najděte v textu popis pomocí přirovnání.*
- *Pokuste se vytvořit přirovnání, která se týkají přírody a takéž by mohly být použity v příběhu. (K tomuto úkolu učitel může využít obrázků.) Přirovnání žáci píšou na tabuli. Následně barevně rozdělí přirovnání do skupin podle vlastního uvážení. Takto k sobě mohou přiřadit barvy, tvary, vůni, pocit, vlastnosti apod.*

3. **Samostatná četba:** Žáci ve svých knihách hledají popis. Najdou CO nebo KOHO autor popisuje, jakým způsobem to dělá - zda využívá detailní nebo strohé popisy nebo přirovnání. Žáci si zaznamenají místo v knize.

4. **Sdílení ve čtveřicích:** Žáci si ve skupinách přečtou pasáže z knihy, ve kterých se vyskytuje popis a popisy seřadí od nejvíce strohého po nejvíce detailní. Nejvíce strohý popis se pokusí rozšířit o další detaily. Nejvíce detailní popis naopak zkrátí tak, aby nebyl pozměněn význam.

5. **Samostatné psaní:** Pro další trénink psaní popisu poslouží publikace Fantazník¹⁵, která nabízí mnohá témata pro tvůrčí psaní, např. *Papírový svět, V cukrovém zámku, Doba dinosaurů, Zapomenuté město, Ledové království*. Pro tento úkol je vhodný

¹⁵ KOCHOVÁ, Blanka. *Fantazník: piš, kresli a tvoř vlastní příběhy*. Brno: Zoner Press, 2020. ISBN 978-80-7413-429-6.

např. pracovní list *Zaplavat si pod mořem*, ve kterém žáci vymýšlí, co vše pod mořem mohou najít, jak vypadá nejtajemnější mořská ryba a jaká dobrodružství pod hladinou moře můžou zažít.

Venkovní varianta: Pokud má učitel dostatek času a možností, vezme třídu na výlet do pražské Stromovky a jejího okolí. Připraví si předem jednotlivé zastávky, ve kterých bude číst úryvky knihy popisující Elino putování. Zážitek z četby bude jistě silnější.

Varianta pro distanční výuku: Pro úvodní úkol se hodí varianta videa anebo kreslení dle obecných instrukcí, avšak pouze pokud žáci mají zapnuté kamery a mohou obrázky ukázat ostatním. Kreslení ve dvojicích se jeví jako příliš komplikované. Následuje část aktivit určená pro skupinovou práci (přečtení textu, zodpovězení otázek, vymýšlení přirovnání). Přirovnání žáci „lepí“ do společného Jamboardu tak, aby se neopakovala. Samostatná četba vlastní knihy a následné skupinové práce můžou probíhat stejným způsobem jako ve škole, žáci zapisují poznámky k popisům na papír nebo do Google Dokumentu. Aby žáci nezůstali ochuzeni o lákavé grafické ztvárnění jednotlivých stran z Fantazníku, bylo by lépe tento poslední úkol v distanční výuce vynechat.

Provedení v praxi: Výuka proběhla prezenčně v 6. třídě během tří vyučovacích hodin. Nejdříve žáci následovali mých instrukcí a kreslili geometrické tvary. Aktivita se protáhla, protože několik žáků také chtělo zkusit zadávat instrukce. Příliš se jim to nedařilo, vznikaly tedy vtipné situace, a o to větší snaha, aby „se to teď určitě povedlo“. Při videu se žáci zasmáli a odhadli jeho cíl, i když bylo v angličtině. Hodinu jsme zakončili popisováním obrázků. Zde vznikala komplikace, protože žáci sice obrázek popisovali správně, ale bylo náročné jej nakreslit, což pro ně bylo demotivující. Zdatnější kreslíři se ale u aktivitu zasmáli.

Druhá hodina se zdála nejdříve, pravděpodobně vlivem červnové letní atmosféry, jako nevydařená, výsledek byl ale nakonec uspokojivý. Kniha *O všímavé Ele* nabízí pěkné ilustrace, proto jsem vytvořila kopie do dvojic. Sem si žáci podtrhávali popisy pomocí barev i přirovnání. Protože však třída tuto hodinu nebyla příliš soustředěná, dostala za úkol rovnou napsat vlastní popis jejich oblíbeného místa. Žáci se brzy dostali do potíží, protože již

nevěděli, co popisovat, jak popis prodloužit. Tuto situaci jsme využili a pracovali s žákovskými chybami. Žáci četli některé části svých popisů, společnými silami poté popisy obohacovali, přidávali detaily, vymýšleli nová přirovnání.

Navazující hodinu žáci četli 25 minut ve vlastních knihách a hledali popisy. Většinou se však omezili pouze na vyhledávání přirovnání. Přirovnání ze svých knih si zapsali do sešitu. Pokud žádná nenašli, zapsali si alespoň přirovnání některého ze spolužáků.

4.8.3 Vánoční koleda (Ch. Dickens)

Doporučený ročník: 6. - 9.

Doba trvání: 1 vyučovací hodina

Cíl OSV: Sebepoznání a sebepojetí – Žák poznává svou osobnost (temperament, motivaci, schopnosti); Žák poznává svůj vztah ke druhým lidem

Popis: Po přečtení společného i vlastního textu žáci přemýšlí nad skutky vystupujících postav. Poznatky sdílí ve dvojicích. Třída posléze vymýšlí možnosti, jak pomoci lidem kolem nich pomocí Tabulky radosti, což může vést až k dlouhodobému projektu, při kterém žáci shromažďují dobré skutky vykonané během roku.

Úryvek textu pochází z prvních stran knihy *Vánoční koleda* od autora Charlese Dickense¹⁶ (viz Příloha 5). V úryvku duch účetního Marleyho navštíví pana Skruže a vysvětluje mu, že vše, co v životě činíme špatného, musíme později napravovat. Duch si s sebou nosí těžký řetěz všech špatných skutků a varuje Skruže, protože jeho řetěz je ještě těžší. Na následujících stranách Skruže navštíví ještě dva další duchové, aby mu připomněli, že může svůj život stále změnit a chovat se ke svým blízkým lépe. Vše se odehrává během vánoční doby. Smyslem textu je navést lidi k tomu, aby se k sobě chovali dobře, zvláště během zimní atmosféry Vánoc. Žáci si převedou myšlenku řetězu špatných skutků do vlastních životů.

Průběh:

1. Práce se společným textem:

¹⁶ DICKENS, Charles. *Vánoční koleda*. Praha: XYZ, 2018, s. 28. ISBN 9788075971265.

Otázky k textu:

- *Kdo v úryvku vystupuje?*
- *Co ději úryvku asi předcházelo?*
- *Co symbolizuje Marleyho řetěz?*
- *Jak bude asi příběh pokračovat?*

2. **Samostatné čtení:** Žáci si vyberou postavu z vlastní knihy a pokusí se do sešitu popsat, jak by asi vypadal řetěz skutků takové postavy.
3. **Sdílení ve dvojicích:** Žáci si navzájem řeknou, jakou postavu z knihy si vybrali a jak vypadá její řetěz. Poté se společně zamyslí, zda by jej postava mohla nějak odlehčit, jaký dobrý skutek by mohla vykonat.
4. **Tabulka radosti:** Učitel rozdá žákům tabulku se dvěma sloupci. Žáci samostatně odpovídají na otázky *Kdy jste měli z něčeho radost? Kdy jste naposled udělali někomu radost a čím?* Učitel mluví s žáky o tom, jak se v takové situaci cítili.
5. **Dobré skutky:** Žáci sepíší seznam skutků, které mohou vykonat, aby udělali někomu radost. Mohou si dát předsevzetí, že se následující týden pokusí jeden nebo více dobrých skutků opravdu vykonat.

Možnosti další práce:

- Pokud to učitel uzná za vhodné, tento úkol by mohl být prodloužen na celoroční projekt s celotřídním záznamem dobrých skutků.
- Učitel může také navázat ukázkou z filmu *Pošli to dál*¹⁷, jehož podstatou je řetězová reakce vyvolaná konáním dobrých skutků. Pomůžeme-li třem lidem a každý z nich poté dalším třem, dobro se šíří.
- Lze zadat otázku: *Jak asi vypadá tvůj řetěz skutků?*

¹⁷ *Pay It Forward*. Mimi Leder. Režie. USA: Warner Bros. Pictures. 2000.

Varianta pro distanční výuku: Všechny aktivity lze dobře převést do online prostředí. Pro text a video učitel nasdílí žákům svou obrazovku či pošle fotografii textu/odkaz videa. Jako ozvláštnění může sloužit aplikace Padlet. V tomto případě zvolíme sloupcové nástěnky. Sloupce reprezentují jednotlivé otázky k úkolům 3-5 (jméno vámi vybrané postavy, co obsahuje řetěz této postavy, z čeho jste měli radost, jak jste udělali radost někomu jinému, jaké další dobré skutky můžeme běžně vykonat).

Provedení v praxi: Výuka proběhla v 6. třídě prezenčně během jedné vyučovací hodiny. Žáci projeví nadšení nad kratším, pouze jednostránkovým textem. Po čtení vlastní knihy si do sešitu namalovali řetěz dané postavy. Vzhledem k tomu, že úkol se týkal především dějové, více konkrétní části textu (co postava udělala zlého nebo dobrého), prováděl se žákům jednoduše. Žáci doplňovali k řetězu dlouhý seznam skutků a s chutí vymýšleli i další. Při sdílení ve dvojicích vedli zaujaté diskuze a přemýšleli, jaký skutek je natolik dobrý, aby vyrovnal jiný špatný. Společně jsme shrnuli, jaké dobré skutky by postavy mohly vykonat a úkol jsme spojili vytvářením seznamu dobrých skutků, které se ve světě dějí. Žáci se shodli, že např. při předávání dárků členům rodiny o Vánocích mají mnohdy stejně velkou radost jako při rozbalování vlastních, že kdykoli někomu pomohli, měli z toho dobrý pocit. Každý žák si zapsal do sešitu jednu věc, se kterou někomu chce pomoci. Na další hodině jsem se zeptala, kdo si vzpomněl na tuto pomoc. Přibližně polovina třídy se přihlásila s tím, že někomu pomohla.

4.8.4 Eliza a její nestvůry (F. Zappia)

Ročník: 7.-9.

Doba trvání: 2 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Sebepoznání a sebepojetí – Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebepřijetí)

Poznávání lidí – Žák identifikuje zdroje chyb v poznávání lidí a jejich vliv na svůj život

Popis: Během první hodiny žáci čtou ukázkou z knihy *Eliza a nestvůrné moře* od autorky Francescy Zappii¹⁸ (viz Příloha 6) a hledají rozdíl mezi vystupováním Elizy a Lady

¹⁸ ZAPPIA, Francesca. *Eliza a její nestvůry*. Praha: Cooboo, 2019, s. 9-10; 20-22. ISBN 978-80-7544-867-5.

Souhvězdí (tataž postava). Podobný rozpor hledají u slavných osobností a také u sebe. Přemýšlí, jaký vliv může mít sláva na lidi a jaká negativa s sebou přináší. Při vlastním čtení druhou hodinu si všímají rozporů chování a prožívání postav.

Text pojednává o dvojím životě mladé dívky. Elizu zná její rodina a spolužáci, je tichá a nesmělá. Na internetu se proměňuje v záhadnou Lady Souhvězdí, autorku velmi populárního komiksu. Zvolený úryvek pochází z úplného začátku knihy, kdy se Eliza představuje. Díky její postavě lze s žáky diskutovat o dalších lidech, kteří možná žijí dvojitý život, vícero rolí, které se někdy vylučují anebo se cítí odlišně, než jednájí. Postava Elizy může být žákům velmi blízká, řeší běžné problémy mladých lidí. Být autorkou komiksů je navíc lákavá záliba pro mnohé mladé dívky.

Průběh:

1. Práce se společným textem

Otázky k textu:

- *Odhadněte, jaké vlastnosti má Eliza a jaké Lady Souhvězdí?*
- *Co znamená „matka fandomu“?*
- *Kvůli čemu se Elize dělá špatně od žaludku?*
- *Co jste se dozvěděli o Nestvůrném moři?*

2. **Slavné osobnosti:** Žáci si vyberou libovolnou slavnou osobnost. Učitel může nabídnout dle svého uvážení slavnou osobnost, kterou třída zná a zaměřit pozornost na ní. Žáci napíšou vlastnosti, které na osobnosti obdivují. Poté se pokusí odhadnout, jaká je tato osoba v soukromém životě a s jakými nesnázemi se možná potýká.

3. Diskuze ve čtveřicích (vliv slávy):

- *Jaké úskalí nám může přinést sledování slavných vzorů na internetu?*
- *Pomocí T-grafu argumentujte, proč je výhodné či nevýhodné být slavný.*
- *Napište společně pravidla, která si by podle vás slavný člověk měl dodržovat.*

Další možné otázky a úkoly:

- *Kde ještě můžeme vidět rozpor mezi tím, jak se člověk chová navenek a jak by se choval ve skutečnosti?*
- *Napsali jste někdy na sociálních sítích něco, co byste pravděpodobně ve skutečnosti neřekli? Proč tomu tak bylo?*
- *Pokuste se popsat sami sebe tak, jak vás vidí lidé na sociálních sítích, kamarádi navenek. Je rozdíl mezi tím, jací skutečně jste?*

4. **Samostatné čtení:** Žáci ve své knize hledají postavu, u které cítí rozpor mezi jejím chováním navenek, tedy tím, jak ji vnímá okolí a mezi tím, jaká je uvnitř.

5. **Reflexe:** Tento rozdíl popíšu do sešitu a následně sdílí ve dvojicích. Společně přemýšlí i nad tím, zda se někdy sami chovali v rozporu se svým prožíváním.

Další možnosti práce: Žáci vytvoří komiks s následujícím zadáním: *Eliza je spíše neoblíbená dívka, je tichá a nesmělá. Její život bez komiksu je obyčejný. Ale co kdyby se právě ona dostala do nějakého komiksu. Buď do jejího Nestvůrného moře nebo do úplně jiného. Vyberte si jedno z nabízených prostředí nebo vymyslete své, hlavní hrdinkou zde bude Eliza. Jak by mohlo vypadat její dobrodružství? Zpracujte ve formě komiksu.*

Nabídka prostředí: Nestvůrné moře, Pouštní oáza, Lesní cesty, Skalnaté vršky, Orientální zahrada, Sopečná zkáza, Hřbitovní ticho, Jezerní království, Žár plamenů, Jeskynní temno, Kamenné síně, Vesmírné dálky.

Varianta pro distanční výuku: Distanční hodinu lze oživit aplikací Padlet, do prvního vytvořeného sloupce žáci nejprve vkládají obrázky svých osobností z úkolu 2. Do dalších sloupců píšou výhody a nevýhody slávy, pravidla pro slavné osobnosti, nakonec i jména vybraných postav z knih a jejich rozpor v chování.

Provedení v praxi: Výuka proběhla ve dvou 8. třídách prezenčně. Při popisu osobností někteří žáci nenacházeli rozpor mezi tím, jak se osobnost chová na veřejnosti a jaká je asi ve skutečnosti. Věřili, že je opravdu vždy skromná, hodná, obětavá apod. Ve společné

diskuzi se dostali k celebritám, které spáchali sebevraždu, a takto jsme přešli k dalšímu úkolu, tedy hledání kladů a záporů slávy. Zde v obou třídách vznikly dvě skupiny, jedna obhajovala slávu a výhody viděla v přístupu k penězům, alkoholu, drogám, ženám. Stejně aspekty druhá skupina považovala za negativa. Jako další důvody jmenovali také velké množství stresu, cestování, ztížené možnosti mít rodinu apod. V první třídě žáci pracovali rychleji, zběžně jsme se tedy dotkli i problematiky vlivu sociálních sítí známých osobností na naše životy. Ve druhé třídě se tento úkol již nestihl. Navazující hodinu žáci samostatně četli. V knihách nacházeli především rozpor u postav, které se chovali navenek falešně a pokrytecky, dále u postav, které museli jednat, jak jim bylo nařízeno, přesto, že nechtěli. Pátý úkol byl vynechán.

4.8.5 Pamatuj na smrt (A. Novotný)

Ročník: 8.-9.

Doba trvání: 2 vyučovací hodiny

Cíle OSV: Kooperace a kompetice – Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu

Popis: Žáci vytvoří literární kroužky, ve kterých je každému z nich přidělena role s odlišným úkolem. Každá role je zaměřena trochu jiným způsobem, najít vhodný úkol tak může žák, který rád maluje, píše, vymýšlí, odhaduje apod. Při druhém úkolu vznikají expertní skupiny, ve kterých sdílí své výsledky žáci se stejnými rolemi a porovnávají je. Po čtení vlastního textu si žáci vyzkouší další z nabídnutých rolí.

Úryvek textu pochází z knihy *Pamatuj na smrt* od autora Aleše Novotného¹⁹ (viz Příloha 7). Popisuje vraždu chlapce a reakci jeho bratra. Kniha je řazena do detektivního žánru, nabízí se proto odhalovat daný případ (role detektivů), který bývá senzací v novinách (role novináře), využívá vhodných slovních spojení (role hledače citátů, jazykového odborníka), příběh je dějový (role komiksového výtvarníka) a lze ho upravit jednoduše i do hororové či sci-fi podoby.

¹⁹ NOVOTNÝ, Aleš. *Pamatuj na smrt*. Praha: Euromedia Group, 2019. Yoli, s. 312-315. ISBN 978-80-7617-721-5.

Průběh:

- 1. Práce se společným textem:** Žáci se rozdělí do skupin po pěti. Ve skupině si přečtou text z knihy *Pamatuj na smrt*. Domluví se, kdo bude mít kterou z nabízených rolí. Učitel jim popis rolí rozdává, žáci poté plní úkol spojený se svou rolí. Nabízí se např. tyto role:
 - *Hledač citátů:* Vyhledává zajímavé citáty, věty vystihující hlavní myšlenky textu nebo celé úryvky, které mu připadají podstatné. Ostatní členové skupiny odhadují důvod jeho výběru. Až poté hledač citátů svou volbu vysvětlí.
 - *Jazykový odborník:* Vyhledává zajímavá slova či slovní spojení. Ostatní členové skupiny odhadují důvod jeho výběru. Až poté jazykový odborník svou volbu vysvětlí.
 - *Novinář:* Na základě přečteného textu vytvoří krátkou novinovou zprávu o událostech, které text popisuje.
 - *Komiksový výtvarník:* Vytvoří 4 komiksová okna, ve kterých zobrazí situaci, která se mohla odehrávat těsně před přečtenou událostí.
 - *Detektivové (2x):* Shromáždí co nejvíce informací o všech postavách, vystupujících v textu. Popíšu prostředí, kde se událost odehrála. Odhadnou, jaká mohla být příčina smrti postavy.
 - *Žánrový odborník:* Zařadí text do žánru, na textu doloží prvky zvoleného žánru nebo prvky více žánrů. Přetvoří text do jiného žánru (např. hororového, sci-fi).

Jeden člen skupiny může být zároveň zvolen jako moderátor při následné diskuzi. Moderátor předává slovo členům skupiny, hlídá časový limit.
- 2. Expertní skupiny:** Poté, co skupina prodiskutuje úkoly všech členů, utvoří se nové, expertní skupiny. Takto vznikne skupina hledačů citátů, dále jazykových odborníků, novinářů, komiksových výtvarníků, detektivů a žánrových odborníků. Členové nových skupin si představí výsledky svých prací a porovnají je.

Každá expertní skupina krátce shrne, čemu se věnovali její členové a jednou dvěma větami představí práci každého z nich.
- 3. Zhodnocení diskuzí:** Nakonec jak původní, tak nové skupiny zhodnotí, jak fungovala jejich diskuze a jak se jim ve skupině pracovalo, co by mohli příp. zlepšit.

4. **Samostatné čtení:** Žáci si opět vyberou jednu z nabídnutých rolí (jinou, než měli poprvé). Plní úkol tentokrát na čteném textu své knihy. Závěrečné sdílení může probíhat opět v expertních skupinách, kde jsou žáci se stejnými rolemi. Zde pár větami představí část textu, kterému se věnovali a prezentují výsledek svého úkolu.

Varianta pro distanční výuku: Postup práce může probíhat stejně distančně jako prezenčně, avšak zabere více času, protože v průběhu dochází k několikerému přeskupování. Myslím si, že postup je vhodnější pro prezenční výuku, kde nebude komplikované sdílení informací mezi členy skupiny. Přestože každý žák pracuje na jiném zadání, může zároveň sledovat, jak se daří dalším členům a pohotověji na to reagovat. Pokud by učitel chtěl přenést hodinu do distančního prostředí, jeví se jako nejvhodnější aplikace Gather Town, díky které žáci mohou přecházet mezi skupinami velmi jednoduše.

Provedení v praxi: Výuka proběhla v 9. ročníku prezenčně. Žáků ve třídě je pouze 15, rozdělili se do tří skupin po 5, aby následně vzniklo 5 expertních skupin po 3. Detektiv byl pouze jeden v každé skupině, role jazykového odborníka a hledače citátů se spojila. Žáci pečlivě pracovali na zadaných úkolech, příliš spolu u toho nekomunikovali (třída je běžně velmi tichá), představili si své výsledky, ale bouřlivější diskuze nad jinými možnými podobami úkolů neproběhla. Proto pro ně dvojí prezentování vlastních úkolů bylo poměrně dlouhé. Žáci zpětně ocenili, že je bavilo vybírat si z různých rolí a pracovat nad úkolem jako „odborník“. Tuto aktivitu s chutí opakovali při vlastním čtení a samostatném psaní. Během závěrečného sdílení byl už vidět jejich zájem o to, co četli a vymysleli spolužáci.

4.8.6 Most do země Terabithia (K. Paterson)

Ročník: 6.-9.

Doba trvání: 2 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Komunikace – Žák vědomě pracuje s neverbální komunikací

Popis: Žáci porovnávají svůj přednes dramatického textu bez scénických poznámek s filmovou ukázkou²⁰. Sami tvoří rozhovory a vyhledávají v nich prvky neverbální komunikace. Popis neverbální komunikace vyhledávají ve vlastních knihách a sdílí jeho podobu ve skupině.

Vybraný text následuje promluvy herců filmu *Most do země Terabithia* (viz Příloha 8). Bez video ukázky ale není přesně jasné, jak herci využívají neverbální komunikaci, toho lze využít. Není zde psáno, kdo na koho promlouvá. Nevíme, koho oslovuje táta „Ahoj kotě“, komu říká máma „Sbal si svačinu“. Nevidíme popsanou celou situaci (kde se děj odehrává, jak to tam vypadá, kdo všechno vystupuje). Kompletně chybí další scénické poznámky, týkající se neverbální komunikace a paralingvistických prvků. Ve filmu je výrazná především Jessova mimika.

Průběh:

1. **Práce se společným dramatickým textem:** Zvolení žáci si rozdělí role a přečtou nahlas část textu dramatu. Poté zkusí zvolit jiné varianty přečtení (šeptají nebo křičí, mluví rozzlobeně nebo vlídně...). Některou variantu zahrají dobrovolníci před třídou jako dramatickou scénku.
2. **Neverbální komunikace:** Učitel se žáků zeptá na rozdíly mezi jednotlivými výstupy. Žáci jmenují rozdíly např. v hlasitosti řeči, rychlosti řeči, pauzách, gestech, mimice, pohledu, polohy a držení těla, vzdáleností mezi komunikujícími. Učitel je píše na tabuli, ve vyšších ročnících může pracovat i s odbornými pojmy, odlišit paralingvistické a extralingvistické prostředky. Dále žáci soupis rozdělí do dvou skupin podle jejich uvážení. Učitel využije návodných otázek pro nasměrování ke skupině paralingvistických prvků a skupině extralingvistických prvků. Dělení neverbální komunikace v tomto úkolu následuje dělení Gavory (2005, s. 99-100).

²⁰ Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=-SFvKpNRpFw&t=238s> (3:10-3:56)

3. **Scénické poznámky:** Žáci do textu doplní jimi zvolenou verzi scénických poznámek.
4. **Video:** Pro finální porovnání učitel pustí video z filmu *Most do země Terabithia*, ze kterého scénka pochází, aby žáci viděli i výstupy profesionálních herců.
5. **Samostatné čtení:** Žáci ve vlastní knize vyhledávají popis neverbální komunikace mezi postavami. Ve dvojici či čtveřici výsledky porovnají a seřadí popisy od nejméně detailního po nejvíce detailní.
6. **Scénka:** Žáci si ve skupinách připraví krátkou scénku na zadaná témata. Využijí prvků neverbální komunikace (paralingvistických a extralingvistických prostředků) k dosažení zadaného cíle. Nabízí se např. tato témata:
 - *Vystupuje dítě a rodič. Dítě přesvědčuje rodiče, aby mohlo odjet s kamarády na víkend na chatu. Rodiče jsou dlouho proti, ale nakonec souhlasí.*
 - *Vystupuje dítě a učitel. Dítě vysvětluje učiteli, proč nepřineslo domácí úkol. Učitel mu nevěří.*
 - *Vystupuje žák a moderátor. Moderátor klade otázky týkající se proběhlého školního vystoupení, žák odpovídá.*
 - *Vystupují dvě děti. Domlouvají se na srazu v kině. Každý z nich ale preferuje jiný čas a jiné místo srazu.*
 - *Vystupuje učitel a žák. Učitel žáka zkouší ze zadaného tématu, žák se snaží odpovídat, je ale nešťastný, protože mu to nejde.*
 - *Vystupují dvě děti a učitel. Děti se snaží učitele přesvědčit, aby jim prodloužil dobu večerky. Učitel je dlouho proti, ale nakonec souhlasí.*
7. **Reflexe:** Učitel vybere některé scénky, které žáci zahrají před ostatními. Scénky žáci porovnávají a přemýšlí, zda byl způsob neverbální komunikace zvolen vhodně vzhledem ke komunikační situaci a co by mohlo být pro danou situaci nevhodné.

Varianta pro distanční výuku: Lekce je zaměřená na neverbální komunikaci, při níž je třeba zaměřit se např. na detaily výrazu obličeje nebo na celkový postoj těla. Z tohoto důvodu nepovažuji za vhodné lekci uskutečňovat během distanční výuky.

Provedení v praxi: Výuka byla provedena v 7. třídě prezenčně. Žáci byli zpočátku unavení a do hraní scénky se jim příliš nechtělo. Ukázali jsme si dvě verze scének, a poté je již žáci porovnávali s videem. Spojení aktivit s videem žáky zaujalo více. Aktivně poté jmenovali prvky neverbální komunikace, velkou většinu jich znali. Když žáci zjistili, jaký bude mít hodina cíl, začali se vracet k původnímu úkolu a chtěli scénky hrát znovu, již s větším zaujetím. K tomu se velmi dobře hodil úkol č. 6. Samostatné čtení jsem zařadila začátek následující hodiny. Někteří žáci nenašli ve svých knihách žádné popisy neverbální komunikace, vlastní vůlí se je rozhodli domyslet. Před třídou poté představili svou ukázkou a odhadovali, jak by takový popis komunikace mohl v knize vypadat.

4.8.7 Jak jsem poznal vaši matku

Ročník: 6.-9.

Doba trvání: 3 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Psychohygienu – Žák rozeznává nežádoucí stres ve svém životě a odstraňuje příslušné faktory

Popis: Hodina začíná se žákům známým úryvkem seriálu *Jak jsem poznal vaši matku* (02x21) a slouží jako úvod k diskusi nad stresovými okamžiky. Vybraný díl seriálů představuje Marshalla těsně před svatbou s Lily. Marshall začne být ve stresu a vlivem situace zareaguje nepatřičně – oholí si strojkem pruh vlasů uprostřed hlavy. Žáci sdílí své zkušenosti se stresem a s pomocí internetu sepisují možnosti, které jim stresové chvíle pomůžou zvládat. Vytvoří výukový plakát. Stresory vybrané postavy vyhledávají ve své knize při samostatném čtení. Vyhledané antistresové techniky se pokusí využít ve vlastním životě.

Průběh:

1. **Video**
2. **Brainstorming:** Formou brainstormingu žáci říkají vše, co je napadá k videu.

3. **Stresové situace:** Žáci samostatně popřemýšlí nad těmito otázkami: *Stalo se vám někdy, že jste byli ve stresu před nějakou událostí? Nebo že jste reagovali přehnaně právě vlivem takové události?* Poté si o tématu popovídají ve dvojici.
4. **Plakát:** Žáci ve skupinách vytvoří výukový plakát, do kterého zaznamenají, jakými způsoby lze pracovat se stresovými situacemi, co pomáhá při zvládnutí stresu. Žáci mohou zmínit dechová cvičení, fyzická cvičení, hudbu, meditace, svěření se kamarádovi atd. Mohou využívat internet. Následně plakáty prezentují a vyvěsí ve třídě. Každý z žáků si do sešitu zapíše tři techniky, které mu pomáhají nebo které by mu mohly pomoci.
5. **Samostatné čtení:** Žáci odhadují, co by mohlo postavu z jejich knihy stresovat. Podle toho, co o ní již vědí, pro ni hledají vhodná doporučení pro zvládnutí dané situace. Čerpají i ze svých plakátů, na které pak mohou dopsat jména postav, např. autogenní trénink – vhodné pro Herminou Grangerovou.
6. **Využití technik zvládnutí stresu:** Žáci se s učitelem domluví, že během příštího týdnu/měsíce/testu zkusí využít nějakou techniku, kterou si zapsali a nasdílí si, co jim pomohlo.

Aby učitel dosáhl stanoveného dlouhodobého cíle, v průběhu celého školního roku zařazuje příklady relaxačních aktivit, které spolu s žáky při hodinách trénuje.

Varianta pro distanční výuku: Pro tento úkol může učitel vytvořit třídu v aplikaci Gather Town. Vybere třídu s jednou místností, do které rozprostře jednotlivé úkoly. Pod prvním vloženým předmětem žáci zhlédnou ukázkou ze seriálu. Dále získají odkaz a kód na Mentimeter, který bude sloužit pro brainstorming v úkolu 2. U jednotlivých tabulí budou rozděleni do skupin, kde si popovídají nad úkolem č. 3. Plakát může být vytvořen v Google Presentaci. Při představení prezentace se skupina postaví na místa v Gather Town, kde jí slyší všichni účastníci. Po samostatném čtení žáci spojí svou postavu s antistresovou metodou a napíše jí do chatu nebo připojí do své prezentace.

Provedení v praxi: Výuka byla provedena v 7. třídě prezenčně. Videokázka se jevila jako dobře zvolená, protože seriál žáci znají a je jim blízký, stejně jako stresové situace, které je provázejí. V souvislosti s videem žáci zmiňovali slova jako svatba, legrace, kadeřník, svoboda, průšvih, fotky, zmatek, křik, blázen, strach, stres. Žáci diskutovali ve skupinách na téma stres v jejich životě patnáct minut. Zbylou část hodiny vyhledávali informace a rozvrhovali si práci na plakátu, která se stručnou prezentací protáhla na celou následující hodinu a část třetí hodiny. Zbytek třetí hodiny byl věnován samostatné četbě. Žáci si svou postavu zapsali do sešitu.

4.8.8 Bajky barda Beedleho (J. K. Rowling)

Ročník: 6.-7.

Doba trvání: 1 vyučovací hodina

Cíl OSV: Sebepoznání a sebepojetí – Žák poznává a rozvíjí vztah k sobě samému (identitu, sebeúctu, sebedůvěru, sebedůvěru, sebedůvěru, sebedůvěru)

Hodnoty, postoje, praktická etika – Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček hodnot, hodnoty druhých lidí)

Popis: Učitel využívá řízeného čtení, žáci po menších částech přečtou jeden z příběhů knihy *Bajky barda Beedleho* od autorky J. K. Rowling²¹ (viz Příloha 9). Po každé přečtené části mají zadaný úkol či otázku. Na závěr žáci charakterizují přání postavy v jejich knize a odůvodní, proč si myslí, že by toto přání mělo být postavě splněno.

Příběh popisuje cestu a překážky vedoucí ke kouzelné fontáně, která má splnit přání jednomu z velkého zástupu lidí. Náhodou se k ní dostane celá skupina tří čarodějek a rytíře Smůly, každý z nich s nějakým přáním. Nešťestí čarodějek se vyřeší během putování, a proto umožní vyslovit přání rytíři. Rytíř věří, že mu fontána pomohla a do jeho života se vrací štěstí, přesto, že je nám na konci příběhu prozrazeno, že fontána vůbec kouzelná není. Žáci mohou hledat poselství tohoto příběhu, např. to, že pokud si věříme, daří se nám. Zároveň je možné připomenout si literární útvar bajka a porovnat ho s příběhem.

²¹ ROWLING, J. K. *Bajky barda Beedleho*. Praha: Albatros, 2017, s. 35-47. ISBN 978-80-00-04707-2.

Průběh:

- Práce se společným textem:** Žáci dostanou text oddělený čarami na několik částí. Části čtou postupně, vždy po vyzvání učitelem. Po přečtení každé části odpovídají na následující zadané otázky.
 - První část textu: *Co byste si přáli, kdybyste takovou fontánu navštívili? Vyberte přání, které vy sami můžete ovlivnit. Žáci napíší přání na kousek papíru, které symbolicky vhodí do připravené nádoby.*
 - Druhá část textu: *Kdo z postav by se měl podle vás ve fontáně vykoupat? Diskutujte ve dvojici.*
 - Třetí část textu: *Odhadněte, jak bude příběh pokračovat.*
 - Čtvrtá část textu: *Jak postavy situaci vyřešili? Proč vybrali zrovna rytíře?*
 - Pátá část textu: *Jaké příběh nese ponaučení?*
2. Každý žák si vzpomene na přání, které napsal v úvodu hodiny. Zamyslí se, jak by ho mohl dosáhnout bez čarovných účinků fontány.
3. **Bajka:** Kniha dle překladu (*Bajky barda Beedleho*) sdružuje několik bajek. Žáci zopakují, co si představí pod pojmem BAJKA a vysvětlí, proč přečtený příběh je či není bajkou. Vymyslí příhodnější překlad, např. *tales* nebo *stories*. Nakonec vyhledají originální název knihy.
4. **Samostatné čtení:** Žáci vyhledají nebo odhadnou, jaká přání má postava z jejich knihy. Zhodnotí, zda by se podle nich přání postavě mělo vyplnit a proč.

Varianta pro distanční výuku: Učitel sdílí obrazovku s textem příběhu a postupně odhaluje jednotlivé části. Pro psaní přání (po první přečtené části) je nejvhodnější zvolit aplikaci, která umožňuje anonymní zaznamenávání odpovědí žáků, jako např. Mentimeter. Pro diskuzi po druhé části učitel rozdělí žáky do skupiny, následně žáci hlasují za celou skupinu. Také pro toto hlasování může být využit Mentimeter. Nad závěrečným úkolem po páté

přečtené části textu, který se táže na vyplývající poučení, by se měl zamyslet každý žák sám dřív, než se inspiruje odpověďmi ostatních. Pro vystřídání aktivity učitel tentokrát zadá napsat odpověď do chatu, žáci odpověď pošlou ve stejný moment, který učitel odpočítá. Úkol č. 2 by mohl být zadán pro asynchronní hodinu a prodloužen. Žáci napíší dopis sami sobě do budoucnosti. Pokud učitel tyto úkoly vytiskne a opět rozdá za několik let, jistě se dočká zajímavých reakcí. Úkol č. 3 a 4 nevyžaduje žádné speciální přizpůsobení pro distanční výuku.

Provedení v praxi: Výuka byla provedena v 7. třídě distančně. Žáci se střídali ve čtení textu, který jsem sdílela. Svá rozličná přání zaznamenávali do Jamboardu. Otázky k 2. - 4. části textu a třetí úkol zodpovídali ústně. Úkol č. 2 byl pro žáky náročný, v chatu se opakovala odpověď „Cíle dosáhnu tak, že se budu dobře učit“. Snažila jsem se žáky přimět k tomu, aby odpověď více specifikovali (zaměřím se na konkrétní předmět, budu se dívat na filmy ve španělštině, budu trénovat kreslení komiksů a hodně jich přečtu apod.) Rizikem je, že žáci budou jmenovat přání, která přímo ovlivnit nemohou, jako např. „mít hezkýho a bohatýho kluka“. Během druhé distanční hodiny žáci prvních dvacet minut samostatně četli vlastní knihu. Následně jsem vyvolala každého žáka, aby řekl jméno své postavy, odhadnul její přání, toto povětšinou nebylo pro žáky náročné.

4.8.9 Úsměv prosím... přichází zlo! (R. L. Stine)

Ročník: 6. – 9.

Doba trvání: 1 vyučovací hodina

Cíl OSV: Seberegulace a sebeorganizace – Žák uskutečňuje své životní cíle

Hodnoty, postoje, praktická etika – Žák reflektuje hodnoty (osobní žebříček, hodnoty druhých lidí)

Popis: V textu *Úsměv prosím... přichází zlo!* od autora R. L. Stina²² (viz Příloha 10) vystupuje skupina dětí, z nichž jedno vlastní zázračný fotoaparát, jehož fotografie předvídají budoucnost. Text je hodnotný z hlediska obsahové složky. Budoucnost je velkou záhadou pro každého člověka, a proto může být i lákavým tématem žakovských diskuzí.

²² STINE, R. L. *Úsměv, prosím... přichází zlo!*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2005. ISBN 80-253-0038-2. Dostupné z: OLŽBUTOVÁ, Jana. *Hravá čítanka 5: pracovní učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-062-9.

Úvodními aktivitami učitel žáky dovede k přemýšlení nad budoucností, nad jejich plány a cíli. Třetí úkol směřuje žáky ke tvorbě argumentů pro a proti stanovenému tvrzení (*Je dobré znát budoucnost?*). Po samostatném čtení žáci přemýšlí nad proměnou cílů postavy z jejich knihy, což následně sdílí ve dvojicích.

Průběh:

1. Práce nad společným textem

Úkol k textu: *Vytvořte popis fotoaparátu z příběhu.* Učitel upozorní, že popis se nemusí týkat pouze toho, jak fotoaparát vypadá.

2. Moje budoucnost: Žáci napíší na barevné lepíky různé cíle, kterých by chtěli v budoucnosti dosáhnout. Ke každému cíli napíší způsob, jakým by ho mohli uskutečnit.

3. Hlasování a argumenty: Žáci napíší na lístek papíru, zda by chtěli či nechtěli znát svou budoucnost, zda by se chtěli dozvědět, jestli se jejich cíle a plány uskuteční. Lístky vhodí do připravené krabice, učitel následně projde výsledky.

Žáci dále ve dvojicích promyslí argumenty pro a proti tvrzení, že by bylo dobré znát svou budoucnost. Společné odpovědi učitel zaznamená na tabuli. Po diskuzi se učitel zeptá na název knihy, z níž pochází daný text (*Úsměv prosím... přichází zlo!*). Žáci odhadují, na jakou stranu diskuze se staví autor. Žáci mohou také předvídat, jak bude asi příběh pokračovat.

4. Samostatné čtení: Žáci si vyberou libovolnou postavu z jejich knihy. Na papír si připraví tři sloupce. Do prvního zaznamenají odhad, jaké plány a cíle měla postava v dětství a proč. Druhý sloupec bude sloužit pro aktuální cíle postavy. Třetí sloupec bude obsahovat odhad do budoucnosti. Žáci se také zamyslí nad otázkou, zda si splní postava své cíle a proč.

5. Reflexe: Žáci nakonec ve dvojicích sdílí své domněnky. Představí svou postavu a vysvětlí, proč a jaké cíle pro ni vybrali.

Varianta pro distanční výuku: Text učitel sdílí na vlastní obrazovce. Pro vkládání příspěvků s přáním se nabízí využít aplikace Mentimeter s možností otevřených delších odpovědí. Pro hlasování ANO/NE ve 3. úkolu učitel použije sloupcového grafu. Pokud chce učitel vyzvat žáky i k sepsání argumentů, vytvoří sloupcový Padlet (sloupec ANO, sloupec NE). Žáci mohou již napsané argumenty „olajkovat“. Padlet je vhodný také pro poslední úkol. Tentokrát učitel vytvoří sloupce tři (minulost, přítomnost, budoucnost) a každý žák připíše cíle své postavy do příslušných sloupců. Finální sdílení může být provedeno ve skupinách, anebo společně. Při obou možnostech žáci mají odůvodnit svá tvrzení.

Provedení v praxi: Výuka proběhla v 6. třídě distanční formou. Úvodní text sloužil jako evokace a navnadění pro následující diskuzi. Žáci po přečtení textu popsali postavy a shrnuli děj. Již při tomto popisu zmiňovali kouzelné účinky fotoaparátu, pro ušetření času nebyl tedy zadán psaný popis.

Žáci dále pracovali v Jamboardu, kam na lístky psali své cíle. Poté hlasovali v Mentimeteru, zda by si přáli vědět, jak bude jejich budoucnost vypadat. Zpětně hodnotím jako zbytečné zapojovat tyto dvě aplikace v jednu hodinu, jelikož Mentimeter umožňuje splnit oba úkoly, jak anonymní záznam odpovědí, tak hlasování. V hlasovacím úkolu žáci volili odpovědi ANO i NE v podobném množství, ptala jsem se tedy ústně jednotlivých žáků, jaký byl důvod pro jejich volbu. V tomto momentu byli žáci velmi aktivní, usuzují tedy, že je téma zaujalo. Na další, již asynchronní hodinu, žáci dostali za úkol čtvrtou část přípravy (samostatně četli a měli pouze odhadovat, jak bude vypadat budoucnost dané postavy). Odpovědi měli zaznamenat do Google Dokumentu. Využití Padletu namísto obvyčejnějšího dokumentu mi připadá jako žádoucí zpestření.

4.8.10 Já, Simon (B. Albertalli)

Ročník: 8. - 9. třída

Doba trvání: 2 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Mezilidské vztahy – Žák s respektem komunikuje se spolužáky o svém postoji k lásce, něžnostem a sexualitě

Popis: Hodina je postavená na řízeném čtení jednotlivých kratších úryvků, po nichž vždy následuje série otázek či zadaný úkol. Takto žáci čtou text a odpovídají na otázky na porozumění tohoto textu, pokouší se vcítit do jiných lidí, píšou několik krátkých textů, přemýšlí nad rozdílem mezi osobní a psanou komunikací. Na závěr hledají tajemství postavy v jejich knize.

Text knihy *Já, Simon* od autorky Becky Albertalli²³ (viz Příloha 11) vypráví o šestnáctiletém Simonovi a záhadné postavě Blue, kteří si dopisují přes internet. Blue je jediným člověkem, který ví Simonovo velké tajemství – to, že je gay. Autorka textu se snaží přiblížit život dospívajícího chlapce, který si připadá jiný než ostatní. Jeho myšlenky nás provází celou knihou a pomáhají nám odhalit jeho zmatený svět plný nových neznámých pocitů a hledání sebe sama. Zároveň poukazuje na překážky spojené s odhalováním sebe sama před veřejností. Kniha zaujme i formou, kdy se střídá Simonovo vyprávění s emaily, které si s Bluem posílají.

Průběh:

1. **Vzkaz** Učitel žáky uvede do hodiny: *Představte si, že máte říct někomu blízkému něco, co se neříká snadno. Dostali jste špatnou známku a víte, že se rodiče budou zlobit. Něco jste někomu provedli, měli byste se omluvit. Chcete někoho pozvat na rande atd. Případně si zkuste představit, že se něco takového někdy stane. Žáci napíší krátký vzkaz tomuto člověku, ve kterém mu sdělí, co cítí. Vzkaz nebude vybírán.*
2. **Způsoby komunikace:** Učitel vede dále návodnými otázkami diskuzi: *Máte pocit, že bylo jednodušší taková sdělení napsat? Že během psaní si toho řekneme více, jsme otevřenější než při osobním kontaktu? Myslíte, že takhle můžou fungovat zprávy na Facebooku, mailu apod.? Umíte si na druhou stranu představit i nějakou situaci, kdy je podle vás lepší (i když náročnější) mluvit s danou osobou tváří v tvář? Třeba právě nějaká omluva? Kdyby vám někdo něco provedl, spatřovali byste rozdíl mezi tím, kdyby vám jen napsal*

²³ ALBERTALLI, Becky. *Já, Simon*. Praha: Euromedia, 2017. Yoli. ISBN 9788075497376.

„sorry“ přes SMS, anebo by pro vás bylo hodnotnější, kdyby se upřímně omluvil osobně?

Dnes si budeme číst úryvek právě o dopisování přes internet.

3. Práce se společným textem

Po první části textu:

- *Pokuste se odhadnout, kdo (nebo co) je Blue. Jaký má vztah s vypravěčem (Simonem)? O čem si myslíte, že kniha bude?*

Po druhé části textu:

- *Co nového jste se dozvěděli o Blueovi?*
- *Kdo je Cal Price? Jaký má jeho postava v úryvku význam?*
- *Co znamená mít žaludek jako na vodě? Co chce Simon říci větou Jak vypadá člověk, kolem kterého se bortí zdi? V tomto kontextu tak vypadá člověk, který nemůže nikam utéct. Už toho má dost.*
- *Zkuste si nyní vzpomenout na situaci, kdy jste vy měli pocit, že se kolem vás bortí zdi, že na vás všechno padá, je toho na vás moc? Napište o tom krátký text.*

Po třetí části textu:

- *Mezi kým zde probíhá komunikace?*
- *Co podle vás Blue udělal?*
- *Proč si myslíte, že si tihle dva kluci píšou? Proč se nepotkají hned osobně? Vzpomeňte si, jak jsme o tom mluvili na začátku hodiny. Může pro ně být psaní jednodušší?*
- *Kde vidíte úskalí korespondence přes internet?*
- *Co v tomto kontextu (text B) podle vás, že znamená přirovnání „Je to neuvěřitelný pocit, jako by se bořila nějaká zeď“? (V tomto kontextu jde o pocit úlevy, postava je teď volnější, když kolem sebe nemá pomyslnou zeď. Když někomu něco svěříme, může se nám ulevit.*
- *Nyní si vzpomeňte opět na nějakou situaci z vašeho života, kdy se vám samotným hodně ulevilo. Jak jste se při tom cítili a proč to tak bylo? Napište o tom krátký text.*

Další možnost práce: Pokud někdo z žáků četl knihu nebo viděl film z roku 2018, učitel se ho zeptá, na zápletku Martin x Simon, která je spojená se situací, kdy se internetové zprávy

dostanou do nesprávných rukou. Je možné tento úsek říct nebo opět doplnit/nahradit ukázkou.

Po přečtení textu: *Napište jedno slovo, které ted' shrnuje vaše myšlenky. Napište otázku, na kterou byste se zeptali Martina, Simona nebo Bluea.*

4. **Hlasování třídy:** *Jak si myslíte, že celá situace dopadne? Potkají se hlavní hrdinové? Skončí příběh dobře?*

Myslíte si, že v takové situaci je lepší si s kamarádem psát anebo mu vše říct osobně?

Co by pro něj mohlo být jednodušší/vhodnější a proč.

5. **Vzkazy:** *Představte si, že by za vámi přišel váš dobrý kamarád a svěřil se vám, že je homosexuál. Napište jeden návrh, jak zareagovat, abyste nezranili jeho city. Aby mohl mít pocit úlevy jako Blue.*

Učitel návrhy od žáků vybere, přečte nahlas relevantní odpovědi (anonymně), při čtení rovnou vyřadí nevhodné odpovědi, které by situaci zesměšňovaly.

6. **Samostatná četba:** *Žáci odhadují, jaké tajemství může mít postava z jejich knihy a jaké následky by mělo, kdyby její tajemství bylo prozrazeno. Kromě jména postavy a odhadu jejího tajemství žáci také do sešitu připíší, co by jí doporučovali udělat. Výsledky sdílí ve dvojicích.*

Varianta pro distanční výuku: Myslím si, že tato hodina by měla probíhat pouze prezenčně vzhledem k závažnosti tématu. Kamery (pokud jsou vůbec zapnuté) mohou komunikaci velmi znesnadňovat, z tohoto důvodu neuvádím variantu pro distanční výuku.

Provedení v praxi: Výuka proběhla v 8. třídě prezenčně. Žáci jsou zvyklí probírat témata týkající se např. homosexuality ve všech předmětech. Toto téma je vhodné otevřít pouze v případě, že ve třídě panuje bezpečná atmosféra. Žáci podle názvu knihy neznali (až později někteří zjistili, že viděli film) a velmi je zaujala podoba textů. Chtěli hned vidět další část a odhadovali, jak bude příběh pokračovat. Žáci měli nastříhané a očíslované všechny části

textu i otázky k textu na kartičkách, vše bylo uloženo v obálkách. Tento postup jsem zvolila proto, aby nezaběhli k jednoslovnému odpovídání při pohledu na delší seznam otázek. Takto žáci viděli v danou chvíli vždy pouze jednu otázku, na kterou se mohli soustředit. Závěrečný blok otázek jsem žákům postupně četla, na tyto otázky každý odpovídal sám. Žáci se postavili k tématu velmi zodpovědně, snažili se odpovídat, text je dle mého názoru zaujal. Podívovali se, že „takovou romantickou knížku vypráví kluk“. Někteří říkali, že by si knihu přečetli. Téměř každá knižní postava má nějaké tajemství, poslední úkol byl pro žáky nenáročný.

4.8.11 Dračí polévka (A. Ježková)

Ročník: 7. - 9.

Doba trvání: 2 vyučovací hodiny

Cíl OSV: Poznávání lidí – Žák identifikuje zdroje chyb v poznávání lidí a jejich vliv na svůj život

Popis: Žáci pracují se třemi texty. První je vymyšlený (viz Příloha č. 12), poukazuje na předsudky ve vnímání bezdomovců. Následuje autentický facebookový příspěvek Jakuba Jury, který sepsal příběh bezdomovce Petra (viz Příloha č. 13). I v tomto příspěvku paradoxně můžeme najít prvky generalizace, např. ve větě „Petr není bezdomovec, feťák nebo alkoholik, jak je zvykem“. Zde ale autor vybírá slova s ohledem na adresáty, kteří právě takto mohou uvažovat. Poslední úryvek je z knihy *Dračí polévka* autorky Aleny Ježkové²⁴ (viz Příloha č. 14), která popisuje překážky, se kterými se musí vypořádat mladý vietnamský chlapec. Na chyby ve vnímání navazuje další úkol, který se zaměřuje na efekt prvního dojmu, jež žáci hledají ve svých životech i ve vlastních knihách.

Průběh:

- 1. Práce se společným textem:** Žáci si přečtou úryvek. Své dojmy si mohou sdělit ve dvojicích, anebo prostřednictvím volného psaní každý sám. Následuje společné sdílení. Učitel se ptá třídy, jak vypadají postavy v úryvku a co bychom o nich ještě mohli říci.

²⁴ JEŽKOVÁ, Alena. *Dračí polévka*. Praha: Albatros, 2011, s. 16-18. ISBN 978-80-00-02757-9.

2. Práce se společnými texty II.: Žáci si přečtou dva texty, na jejichž základě představí, co je to předsudek. Mohou využít i internetu. Dále doplní, vůči jakým skupinám lidé často předsudky chovají.

3. První dojem: Kromě předsudků je další chybou ve vnímání první dojem. Žáci přemýšlí, zda se někdy nechali ovlivnit efektem prvního dojmu a pak na danou osobu změnili názor, ať už směrem kladným, nebo záporným.

4. Samostatné čtení: Žáci přemýšlí nad odpověďmi na následující otázky:

a) *Jaký je/byl váš první dojem z vybrané postavy vaší knihy? Co vás ovlivnilo? Změnilo se to v průběhu četby?*

b) *Jak působí postava na ostatní lidi a co oni si o ní myslí? Popiš svůj první dojem – byl pravdivý?*

Jak autoři mohou využít efektu prvního dojmu při psaní?

5. Možnosti pro samostatné psaní:

a) *Napiš dopis člověku, kterého jsi zpočátku zařadil dle negativního prvního dojmu a až později jsi zjistil, že ses zmýlil. V dopise se tomuto člověku omluv a pokus se vysvětlit, co tě přimělo dát na první špatný dojem.*

b) *Napiš dopis postavě z tvé knihy, ve kterém jí sdělíš, jak na tebe a na ostatní možná působí a co udělat pro zlepšení.*

Varianta pro distanční výuku: Čtení textů proběhne ve skupině tří žáků. Žáci si texty mohou rozdělit tak, že každý čte jeden a poté si vzájemně nasdíle obsah. V těchto skupinách se žáci pobaví také nad úkolem č. 3 a po samostatném čtení splní ústně úkol 4. Posledních pět minut hodiny je věnováno úkolu 5. Závěrečné samostatné psaní učitel zadá jako asynchronní úkol. Příprava jinak nevyžaduje žádné speciální uzpůsobení pro distanční výuku.

Provedení v praxi: Výuka proběhla v 7. třídě prezenčně na jedné z prvních dílen čtení, které třída zažila. Žáci si přečetli pouze první text a v kruhu si povídali o svých zážitcích s lidmi bez domova. Žáci hned zpočátku zmiňovali slovo PŘEDSUDEK a ŠPATNÝ PRVNÍ

DOJEM. Pojmy jsme si ústně vysvětlili. Dvacet minut následně sdíleli, jak se nechali ovlivnit prvním dojmem, především vzpomínali na zážitky s novými učiteli a žáky. Ve druhé části hodiny četli vlastní knihu. Na závěrečnou reflexi, zde u úkolu č. 4, zbylo sedm minut. Po této zkušenosti jsem prodloužila dobu trvání této přípravy na dvě vyučovací hodiny. Žáci si povídali ještě přes celou přestávku o svých postavách.

Závěr

Diplomová práce ve své teoretické části představuje dílny čtení, jakožto metodu výuky, která umožňuje rozvíjet čtenářské dovednosti a vytvářet ve třídě čtenářské společenství. Dále popisuje jedno z průřezových témat Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, Osobnostní a sociální výchova.

Cílem diplomové práce je propojit tyto dvě složky, tedy dílny čtení a průřezové téma OSV.

Praktická část nabízí výzkumné šetření provedené prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, které mělo za cíl identifikovat možnosti začleňování průřezového tématu OSV do dílen čtení na 2. stupni základních škol a víceletých gymnázií.

Rozhovorů se účastnilo sedm pedagogů, kteří popsali cíle a průběh jimi uskutečňovaných dílen čtení. Z rozhovorů vyplynulo, že tito pedagogové dosud neuvažovali nad systematickým začleňováním průřezového tématu OSV do dílen čtení. Respondenti uvedli, že je tato myšlenka zaujala a ocenili by, kdyby se mohli inspirovat hotovými návrhy dílen čtení, které by směřovaly k dosažení očekávaných výstupů OSV tak, jak je popisuje RVP ZV a konkretizuje Projekt Odyssea²⁵.

Součástí praktické části diplomové práce je jedenáct návrhů na průběh dílen čtení, jejichž cíle vycházejí právě z cílů OSV. Všechny tyto dílny čtení byly uskutečněny během školního roku 2020/2021 napříč 2. stupněm pražské základní školy, některé prezenčně ve škole, některé vzhledem k situaci spojené s pandemií COVID-19 během distanční výuky. Z tohoto důvodu většina návrhů obsahuje také variantu pro distanční výuku.

²⁵ Cílem projektu Odyssea je pomáhat školám začleňovat osobnostní a sociální výchovu do praxe. Toto občanské sdružení vytváří metodické materiály, provádí výzkum a realizuje vzdělávací kurzy pro učitele i žáky, programy primární prevence rizikového chování na školách, podporuje třídní kolektivy v rozvoji sociálních dovedností. Dostupné z <https://www.odyssea.cz/o-nas>.

Seznam literatury

- COTTRELL, Stella. *Critical thinking skills*. London: Red Globe Press, 2017. Macmillan Study Skills. ISBN 978-1-137-55050-7.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073151049.
- HNÍK, Ondřej. Čtenářsky pojatá literární výchova a její klíčové kategorie. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.
- HUBÁLKOVÁ, Radomíra a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: další nápady*. Dobříš: Šafrán, 2016. ISBN 978-80-905978-6-0.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
- ŠLAPAL, Miloš a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Dílna čtení*. Dobříš: Reading and Writing for Critical Thinking, 2017.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.
- ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

Seznam internetových zdrojů

- ALTMANOVÁ, Jitka, Miloš ŠLAPAL, Ondřej HAUSENBLAS, Hana KOŠTÁLOVÁ, Petr KOUBEK, Lenka PALKOVSKÁ a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- ANDERSON, Mike. Teach Social-Emotional Skills through Literacy Workshop. *Leading Great Learning*. [online]. 2018 [cit. 2021-7-8]. Dostupné z: <https://leadinggreatlearning.com/teach-social-emotional-skills-through-literacy-workshop/>
- CASEL. What is SEL? *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* [online]. 2021 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://casel.org/what-is-sel/>
- EUROPEAN COMMISSION. *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. ISBN 978-92-76-00476-9.
- HAUSENBLAS, Ondřej. Dětský čtenář si vybírá knihu sám. *DUHA: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2017a [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/detsky-ctenar-si-vybira-knihu-sam>
- HAUSENBLAS, Ondřej. Jak se dobrat smyslu textu a pochopit autorův záměr. *DUHA: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2017 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/jak-se-dobrat-smyslu-textu-pochopit-autoruv-zamer>
- KLUMPAROVÁ, Štěpánka. Kladení otázek jako způsob přemýšlení nad básnickým textem. *DUHA: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2017 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://duha.mzk.cz/clanky/kladeni-otazek-jako-zpusob-premysleni-nad-basnickym-textem>
- KLUMPAROVÁ, Štěpánka a Ondřej HAUSENBLAS. Předvídání aneb čtenářská strategie, která motivuje k dalšímu čtení a zároveň nám pomáhá být pozornějšími a vnímavějšími čtenáři. *DUHA: Informace o knihách a knihovnách z Moravy* [online]. 2018 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z:

<https://duha.mzk.cz/clanky/predvidani-aneb-ctenarska-strategie-ktera-motivuje-k-dalsimu-cteni-zaroven-nam-pomaha-byt-poz>

- KOŠTÁLOVÁ, Hana. Čtenářský program projektu Pomáháme školám k úspěchu. *Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech*. 2016, 2. ISSN 2533-4042. Dostupné také z: <https://www.kellnerfoundation.cz/pomahame-skolam-k-uspechu/download/827/kriticka-gramotnost-special-let-2016-e-verze.pdf>
- KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie – 20. díl – Předvídaní. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2011 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20>
- RWCT. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení* [online]. 2020 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>
- MITCHELL, Diana. Fifty Alternatives to the Book Report. *National Council of Teachers of English* [online]. 1998 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://library.ncte.org/journals/EJ/issues/v87-1/3517>
- POLÁKOVÁ, Irena. Pětílístek – popis metody. *Učení bez učebnic* [online]. 2021 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://www.ucenibezucebnic.cz/index.php?id=519>
- PROFESSIONAL LEARNING BOARD. Using Big Paper Strategy to Encourage Student-Centered Learning. *Professional Learning Board* [online]. 2021 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <https://k12teacherstaffdevelopment.com/tlb/using-big-paper-strategy-to-encourage-student-centered-learning/>
- RUTOVÁ, Nina. Životabáseň. *Respekt neboli* [online]. 2013 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/zivotabasen>
- WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 16. díl – Sledování porozumění a zjednání nápravy. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2011 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-16>
- WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 21. díl – Shrnování a syntéza. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. 2011 [cit. 2021-7-5]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-21>

- COMMITTEE FOR CHILDREN. *What Is Social-Emotional Learning?*. 2016. Dostupné také z: <https://www.cfchildren.org/wp-content/uploads/policy-advocacy/what-and-why-one-pager.pdf>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Inspirace pro rozvoj gramotností PISA*. Praha, 2020. ISBN 978-80-88087-44-1. Dostupné také z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%05%99%03%adlohy/Mezin%03%a1rodn%03%ad%20%05%a1et%05%99en%03%ad/PISA_2020_04_01_e-verze_final.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: NPI, 2021.
- ŠLAPAL, Miloš. *Dílna čtení v praxi. Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010. Dostupné také z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120&view=2935>

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – Ukázka přepisu rozhovoru s respondentem RL
- Příloha č. 2 – Ukázka jednotlivých kódů ke kategorii Průběh dílen čtení
- Příloha č. 3 – Ukázka z knihy Jak Hitler ukradl růžového králíčka
- Příloha č. 4 – Ukázka z knihy O všímavé Ele
- Příloha č. 5 – Ukázka z knihy Vánoční koleda
- Příloha č. 6 – Ukázka z knihy Eliza a její nestvůry
- Příloha č. 7 – Ukázka z knihy Pamatuj na smrt
- Příloha č. 8 – Text Most do země Terabithia
- Příloha č. 9 – Ukázka z knihy Bajky barda Beedleho
- Příloha č. 10 – Ukázka z knihy Úsměv prosím...přichází zlo!
- Příloha č. 11 – Ukázka z knihy Já, Simon
- Příloha č. 12 – Text předsudky
- Příloha č. 13 – Facebookový příspěvek
- Příloha č. 14 – Ukázka z knihy Dračí polévka
- Příloha č. 15 – Ukázky práce žáků

Příloha č. 1 – Ukázka přepisu rozhovoru s respondentem RL

Popiš prosím své pedagogické zkušenosti. Kde a jaké ročníky učíš? Jak máš rozvržený předmět český jazyk?

Učím na druhém stupni, byl jsem jeden rok na ZŠ, měl jsem celý druhý stupeň. Ted' mám jednu osmou třídu (tercii) a dvě devítky (dvě kvarty). Děti mají 3 hodiny, plus k tomu jedna půlená. Ted' je to hodně mišmaš. Snažím se propojovat literaturu, sloh, mluvnici. Půlené hodiny využívám na pravopis. Děti jsou rozdělené na silnější a slabší skupinu. Zbylé hodiny mám rozdělené na sloh a na literaturu. Ted' v tercii v mé třídě kvůli online rozvrhu mám o jednu hodinu méně (2+1). Nemám tolik literaturu, nahrazuji to spíš dílnou čtení. Nesleduju literární historii. Teorii se snažím zařadit v rámci dílny čtení. Vymyslím třeba lekci na poezii. Dílčí druhy poezie. Mají to i v rámci záznamu z četby. Co se týče slohu, to tam narvat jde. Když se podívám do Frause, stejně tam mají stejné slohové útvary.

Jaký je cíl dílen čtení pro tebe?

Podle mě je dílna čtení primárně o schopnosti reflektovat svůj čtenářský zážitek, je to o vylepšování čtenářské gramotnosti, je to prostor pro hledání svého oblíbeného žánru a autorů. Vymezení se. Je to o sdílení. O schopnosti komunikovat, nějak prezentovat před ostatními. Bavit se o tom ve dvojici, ve skupině. Je to cesta ke čtení.

Jak fungují tvoje čtenářské dílny?

Nemám žádný systém. Zatím začínám, nemůžu práci věnovat tolik času. Snažím se to zaměřit někdy tematicky, jako třeba poezii. Nebo na nějakou aktualitu, třeba jsem dělal dílnu na holokaust, protože byly demonstrace, kde ombudsmanka připnula na bundu židovskou hvězdu. Pracovali jsme s ukázkou z Pianisty. Jestli na tohle má člověk vůbec právo to srovnávat. Budování hodnotového žebříčku. Potom jsou dílny, které pojmu tak, že jim dám tichou fázi a mají za úkol pracovat se šablonou se záznamy četby, vybrat si jednu z otázek a zodpovědět ji v rámci závěrečné reflexe. Každý odpoví na jednu otázku. Baví mě to, že můžou mluvit v jakýmkoli pořadí. Dílna by měla být svobodný prostor a nastavená bezpečná atmosféra. Abych je i nasměroval tak, jak odpovídat, aby to nebylo jednoslovné. Je to o schopnosti argumentovat. Někdy jsem dělal i dílny dvouhodinové, třeba zaměřené na žánry, promíchali si knížky a zjišťovali knihy někoho jiného (u prezenční výuce). Nakonec reflexe.

Schematičnost mi vadí. Už na základce mi to vadilo. Vždy se to snažím udělat pestřejší, aby to nezajelo na kolejích.

Uměl by sis představit zapojovat do dílen průřezového tématu?

Nezamýšlím se nad tím účelně. Hodně o tom přemýšlím v kategorii literatura nebo čeština. Ale když podnět je zajímavý aktuální, tak je dobré to zapojovat. Pro nějaký sociální rozvoj, měli by mít pozitivní hodnotový žebříček, učit se empatii a respektu i skrze text. Ale nejdu po tom.

Když teď vidím témata OSV napadají mě aktivity, které jsem dělal v dílnách. Měl jsem dílnu o krajní situaci a alternativách jejich řešení. Žáci je měli probírat ve skupině a domluvit se, to by mohlo patřit do kooperace, řešení problémů. Nebo jsme vymýšleli nonsensový příběh to je zas kreativita. Měli si přinést knihu, co teď čtou. Měli si ji vzít na nějaké konkrétní straně a první souvětí. A co tam najdou. Dalo se to do sdíleného dokumentu. Každý tam přepsal větu. Vytvořili tam 4 skupiny. A z těch vět měli vytvořit nějaký příběh. Z toho vznikly čtyři úplně odlišné texty.

V rámci literárních kroužků se to také odvíjí od čtení textu. Různé role, moderátor. To je opět o kooperaci.

U sebepoznání třeba v rámci přijímání literárního textu. Bylo zajímavé pozorovat, jestli se během dílny čtení pohled na poezii nezměnil.

Sebeorganizace, tam by patřila naše „dlouhodobá dílna čtení“. Čteme v kvartách O myších a lidech. Čtou kapitolu vždycky, udělají otázky a pak jednu hodinu věnujeme diskuzi. V rámci toho si mají vytvářet cestu postavy, zachytit důležité dějové mezníky. U cesty postavy to můžou využít i pro reflexi čtení zážitku, napsat, že někde něco čekali, že někde s tím nesouhlasili. Tady je potřeba, aby pracovali po kouskách, naplánovali si čtení, dodržovali stanovené úkoly. Vše o sebeorganizaci.

Vidíš v zapojování OSV do dílen čtení nějaký smysl?

Určitě. Mám pocit, že i když je dílna založená na práci s textem, nesmí to u toho skončit. Text je vždy prostředek k sebepoznávání nebo poznávání lidí a světa. To je to zrcadlo, ve kterém můžeme vidět, co se odehrává, a které nám modelují situace, se kterými se děti mohou setkat. Schopnost vztahovat to přečtené k jejich životu s tím souvisí.

Co by ti pomohlo, abys propojování OSV a dílen čtení uskutečňoval?

Pomohla by mi metodická příručka. Ted' dělám třídního, existuje příručka pro práci se třídou, kde i tyto otázky otevíráš. Byl by super materiál, který by obsahoval ukázkové přípravy, jak by to mohlo vypadat, i když si to dovedu představit, ale hlavně i ty otázky k reflexi. Nebo upozornění na to, že by to téma mohlo s dětma nějak rezonovat, aby se na to vyučující připravil. I když to je věc, co člověk leckdy odhadne.

Rešerše textu je další náročná věc. Zorientovat se na poli literatury pro děti a vůbec v tom, který text je vhodný, je těžké, aby se to neminulo s účinkem. Tohle by mi asi bohatě stačilo. Ty texty.

Příloha č. 2 – Ukázka jednotlivých kódů ke kategorii Průběh dílen čtení

Úvodní fáze

...místo minilekcí mám na začátku často brainstorming celé skupiny. Připadá mi, že jsou lidi od začátku aktivnější. Přijde mi, že je příliš školské mít nejdřív přednášku, příliš naučné a dílna čtení by měla být od začátku něčím odlišným i u klasických učitelů. (RN)

...minilekce jsem nedělala. My jsme dělali spíše grafické organizéry na pracovních listech, kdy každý žák měl svoje desky, ve kterých měl nakopírované pracovní listy. Tohle se mi líbilo. Pak jsem ty listy taky procházela, což bylo taky náročné, psát zpětnou vazbu, to jsem stihala špatně. (FS)

...nejdříve začínám evokací. Pokud tedy chci mluvit o snech postav, bavíme se s dětmi o snech (jak nočních, tak denních atd.) Následuje kratinká minilekce mého výkladu, kde se snažím shrnout to, co děti řekly, třeba jim řeknu, jak by měly danou věc v knize najít a podle čeho. (MV)

...začali jsme minilekcí, např. brainstormingem o tom, jaké můžeme mít postavy, dělali jsme myšlenkovou mapu. Ještě teď v druhém pololetí online jsem začala zařazovat čtenářské křeslo. (PN)

...snažím se to zaměřit na jedno téma. Inspiruji se jako začátečník tématy z materiálů z kurzu, např. téma postava (hlavní postava, jak vypadá, jak jí popíšeme). Vždy pár otázek na úvod. Na začátku řeknou, co mají za knížku. Třeba jednou když ji začínali číst, o čem si myslí, že bude plus porovnat s očekáváním. A pak položím otázku, na kterou mohou najít v textu odpověď. (MA)

...nemám žádný systém. Snažím se to zaměřit někdy tematicky, jako třeba poezii nebo na nějakou aktualitu. Dílna by měla být svobodný prostor a nastavená bezpečná atmosféra. Někdy jsem dělal i dílny dvouhodinové, třeba zaměřené na žánry. (RL)

Dávala bych tam minilekce, musí se to nacpat obsahem. Mohou být výkladové. Ale jen krátce. Na to je potřeba dvouhodinovka. (KR)

Samostatná četba

...a pak si přinesli knihu, rozdaly se desky, zaznamenávali si do pracovního listu. Snažila jsem se, abych je do toho nemusela taky nutit, což bylo taky tím, že si vybrali svou knížku. Nejprve šlo o 20 minut, poté se přidávalo. Vždy čtení zabíralo největší část hodiny. (FS)

...jednu dobu jsem měla pocit, že teď máme dílny čtení, a proto čtenářské lekce se společným textem nejsou v pořádku. Ale obojí má své místo a je potřeba to kombinovat. Používáme tedy i společné texty. Když dílny vedu pravidelně a třída je rozečtená, dále pak přecházíme k formálním postupům, které autoři používají, můžeme děti naučit nějakým požitkům i z formy, nejen z děje. (RN)

...poté je samostatné čtení. Trvá podle toho, jak se protáhne úvod a jaký mám připravený další úkol. Někdy při dvouhodinovkách třeba 40 minut, spíš ale kolem 20 minut. Po čtení žáci dělají zadaný úkol. Současně s dílnami čtení taky probíhají u nás na škole semináře dílen psaní, což je super propojovat. Při práci využívám třeba Záznamy z četby od Šafránu. (MV)

...potom čteme. Hned na začátku 20 minut, což zpětně vím, že bylo hodně podle různých metodik, ale já mám asi štěstí na sečtělé děti. Hodně to taky přizpůsobuji podle toho, jaký mám další plán. (PN)

...potom jsou dílny, které pojmu tak, že jim dám tichou fázi a mají za úkol pracovat se šablonou se záznamy četby, vybrat si jednu z otázek a zodpovědět ji. (LR)

...když propojuji se slohem, dám tam charakteristiku, popis. A to v rámci úkolu vyhledávají. Nejlepší je ale volné čtení. Někdy nemají rádi úkoly a čtou jen pro radost. Když jsem jela dílny čtení pravidelně, tak pak už chtějí rovnou číst. Každý týden a pravidelně je úplně nejlepší. (KR)

Reflexe

...pak jsem se na konci, když zbylo třeba deset minut, zeptala a povídali jsme si. Bylo hodně náročné dělat sdílení, když bylo ve třídě třicet dětí. Výměna myšlenek se dělala špatně. Určitě by se to dalo dělat lépe, ale k tomu už jsem se kvůli mateřské nedostala. (FS)

...na konci po čtení můžu doplnit, jestli jsme se naučili něco nového. Takhle podobně to dělám v oblíbené dílně, dělám soupis slohových postupů a jazykových prostředků na nějakém textu, potom se čte a soupis doplňujeme. Pak takový plakát visí ve třídě. Třeba přímé řeči nebo druhy vět. Protože často pokročilí učitelé propojují dílny psaní a čtení, a to se pak hodně hodí, vycházet z toho, co jsme se dozvěděli v dílně čtení se dá využít v psaní (využijte třeba tři věci, co už tu máme). (RN)

...nakonec společně sdílíme. Někdy je to časově náročné a sdílejí třeba jen tři děti. (MV)

...závěrečná část je reflektivní. Ve škole probíhalo sdílení v kroužku. Např. pomocí dřevěných čtenářských kostek anebo kartičky s otázkami, co se zaměřují např. na postavy, na děj atd. Pár dětí si vytáhlo otázku a odpovídalo. (PN)

...na konci, abych si ověřila, jak vnímají, by si měli napsat odpovědi. Vyberu pár jednotlivců, kteří se podělí. Nezkoušela jsem jiné formy. Přemýšlela jsem dát je do týmů. Objednala jsem si i kostku pro dílny čtení. Ale zatím pořád v plánu. Nebo jsem jim řekla, ať si to sepíšou a pošlou. Chci prozkoumat WordWallové kolečko v onlinu. (MA)

...mají za úkol pracovat se šablonou se záznamy četby, vybrat si jednu z otázek a zodpovědět ji v rámci závěrečné reflexe. Každý odpoví na jednu otázku. Baví mě to, že můžou mluvit v jakýmkoli pořadí. Abych je i nasměroval tak, jak odpovídat, aby to nebylo jednoslovné. Je to o schopnosti argumentovat. (RL)

...završila bych to buď úkolem (super úkoly jsou z grafických organizérů nebo něco napsat, když je to spojené se slohem) nebo sdílení ve dvojicích/čtveřicích/v kruhu. (KR)

Příloha č. 3 – Ukázka z knihy *Jak Hitler ukradl růžového králíčka*, s. 154

ve vlaku a napouštěli určitou rychlostí vodu do nádrží, které se zároveň jinou rychlostí vypouštěly – a to všechno si musela nejdřív převést do němčiny, aby mohla o zadání vůbec začít přemýšlet.

Dny byly čím dál chladnější a tmavší a na Annu začínala doléhat čím dál větší únava. Cestou ze školy sotva vlekla nohy a pak dlouze hleděla do sešitů, místo aby se do úkolů hned pustila. Znenadání ji opustilo všechno odhodlání. Madame Socratová neměla kvůli nadcházejícím zkouškám čas se jí dostatečně věnovat a Anniny výsledky se spíš zhoršovaly, než zlepšovaly. Ať dělala, co dělala, v diktátech se nezvládala dostat pod hranici čtyřiceti chyb – a poslední dobou už jich bylo kolem padesáti. Ve třídě se jí často stávalo, že znala odpověď, ale než si jí v duchu přeložila do francouzštiny, bylo už obvykle pozdě. Měla pocit, že se nikdy nevyrovná ostatním, a poslední dobou už ani neměla chuť se o to snažit.

Když jednou seděla nad úkolem, přišla za ní do pokoje maminka.

„Už budeš hotová?“ zeptala se.

„Ještě ne,“ odpověděla Anna. Maminka přišla blíž a podívala se do sešitu.

Byl to úkol z aritmetiky a jediné, co Anna napsala, bylo datum a nadpis „Slovní úlohy“. Kolem nadpisu narýsovala rámeček a ověřila ho vlnkami nakreslenými červeným inkoustem. Vlnovku pak ozdobila tečkami a přidala další zubatou čáru a další tečky, tentokrát modré. Zabralo jí to skoro hodinu.

Když to maminka uviděla, rozčílila se.

„Není divu, že nestíháš ty úkoly udělat!“ rozkřikla se. „Pořád to odkládáš a odkládáš, až jsi natolik unavená, že se na nic nezmůžeš! Tímhle tempem se jakživa nic nenaučíš!“

Trefila se do jejích pocitů tak přesně, že se Anna rozplakala.

„Já se snažím!“ vzlykala. „Ale prostě to nezvládnou. Je to moc těžké! Děláme, co můžeme, a stejně to k ničemu není!“



Další den se Ela cítila příjemně odpočatá. Hned po snídani vyrazila na výpravu. Opět si s sebou vzala zlatý kámen. Minula kříž, potom sochu připomínající jejího nočního patrona a sestoupala uličkou k bráně. Když branou parku prošla, byla udivená jeho velikostí. Váhala, kudy se má vydat, a zahlédla starší dámu fotící strom, který měl stejné květy, jaké už včera obdivovala. Vykročila směrem ke stromu. Jakmile si jí paní všimla, povzbudivě se usmála a k jejímu překvapení se zeptala: „Ahoj, hledáš něco?“ Ela hned nevěděla, co říct, ale pak se odvážila promluvit: „Dobrý den, nevíte náhodou, co je to za strom?“

„Náhodou vím,“ mile se usmála paní, „sakura, japonská třešeň. Krásný strom, že?“ dodala. Ela přikývla. Paní hned pokračovala: „V Japonsku se slaví na počest jejích květů svátek. Jakmile rozkvetou, všichni se přesunou do parků, položí si pod strom deky a květy si fotí. To aby zachytili krásný okamžik dříve, než pomine.“

Ela chvilku čekala, zda paní ještě něco dodá, a pak se zeptala: „Nevíte, jestli je tady v parku nějaká řeka nebo potok?“

„Určitě ano, je tady potok i několik rybníků,“ řekla paní. Ela přemýšlela, jak se má zeptat dál, ale milá paní jí přemýšlení usnadnila: „Jdu zrovna nahoru k letohrádku. Jestli se chceš připojit,

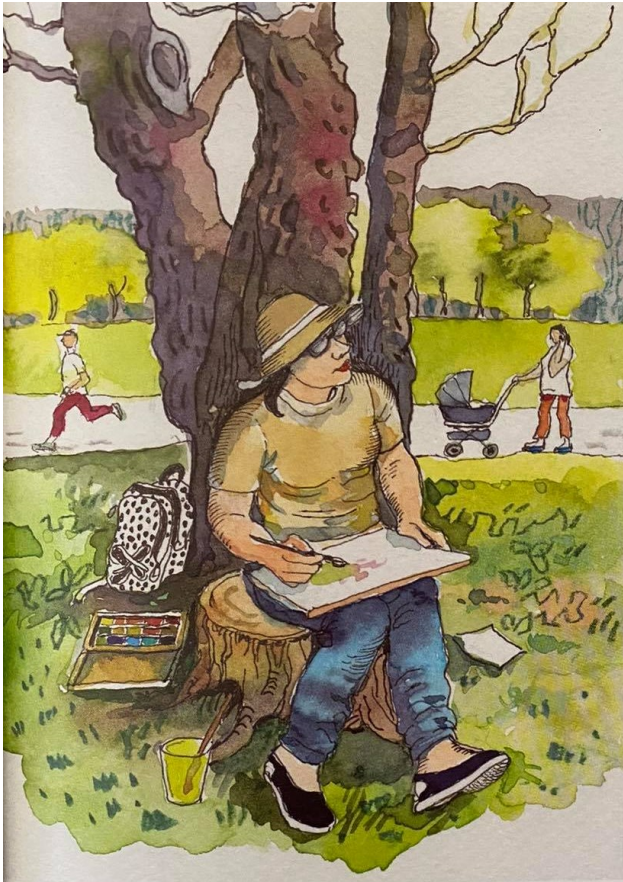
uvidíš odtamtud skoro celý park.“

Vyšly stoupající točitou cestou obklopenou stromy. Na příkré levé straně se občas objevil průzor do parku, zatímco napravo svah stoupal až k mohutné staré zdi. Na svahu mýjely stromy, z nichž některé už byly rozkvetlé. Jak se ukázalo, ta paní je malířka a chodívá sem pro inspiraci.

Cestou jí vyprávěla o barvách. Ela nevěděla, že má každý předmět tolik barev. Líbilo se jí, jak malířka květy i stromy popisovala. Květy



28 * Pondělí



sakur přirovnala k růžovým oblakům, jejich větve k bílé zpěněnému vodopádu a popadané květy k nafialovělému sněhu. Malířka Elu vybídla, aby také hledala barevná přirovnání, že je to zábavné.

Jakmile vystoupaly cestou nahoru, vynořil se před Elou letohrádek, který jí připadal jako pískově žlutý dům s cihlově červenou korunou střechy. A malířka připojila, že je pěkně zvědavý, protože má do všech stran úžasem rozevřené oči. To mluvila o oknech. Prošly kolem velkého glóbu z červeného mramoru, který byl pokryt magickými značkami a letopočty. Před nimi se objevil nádherný pohled. A to zas byla užaslá Ela, protože tu něco takového nečekala. Do dálky se rozprostírala svěží zeleň, všude bylo plno

rozkvetlých stromů, mezi kterými se vinul potok s vypouklými mostíky, a zároveň se na slunci zlatě i stříbrně zrcadlily rybníky. Na několika místech stříkala do vzduchu jiskřící fontána. „Tak tohle je Stromovka,“ řekla paní, „víš, jak už je tu dlouho?“ zeptala se. „Více než sto let?“ odhadla Ela a bála se, jestli to nepřehnal.



Příloha č. 5 – Ukázka z knihy *Vánoční koleda*, s. 28

✘ CHARLES DICKENS ✘

„Jestliže se člověk ke svým bližním nechová zaživa, jak má, jestliže se jich štítí a necítí s lidmi, jeho duše je odsouzena bloudit mezi nimi po smrti. Musí se toulat světem, ach, běda!“ zakvílel duch. „Musí napravit to, co mohl učinit a neučinil ke svému štěstí i ke štěstí lidí, když s nimi žil na zemi. Ach, běda!“ zakvílelo opět zjevení, vyrazilo ryk, zachřestilo řetězy a zalomilo rukama, které se tolik podobaly stínu.

„Vy jste spoutaný řetězem,“ zachvěl se Skruž. „Proč to?“

„Vláčím řetěz, který jsem si ukul, když jsem ještě žil. Vyrobit jsem si jej pěkně článkem za článkem, loket za loktem. Z vlastní vůle. A dobrovolně jsem ten těžký řetěz nosil.“

„Co mi to říkáš?“ Skruž se roztřásl ještě víc.

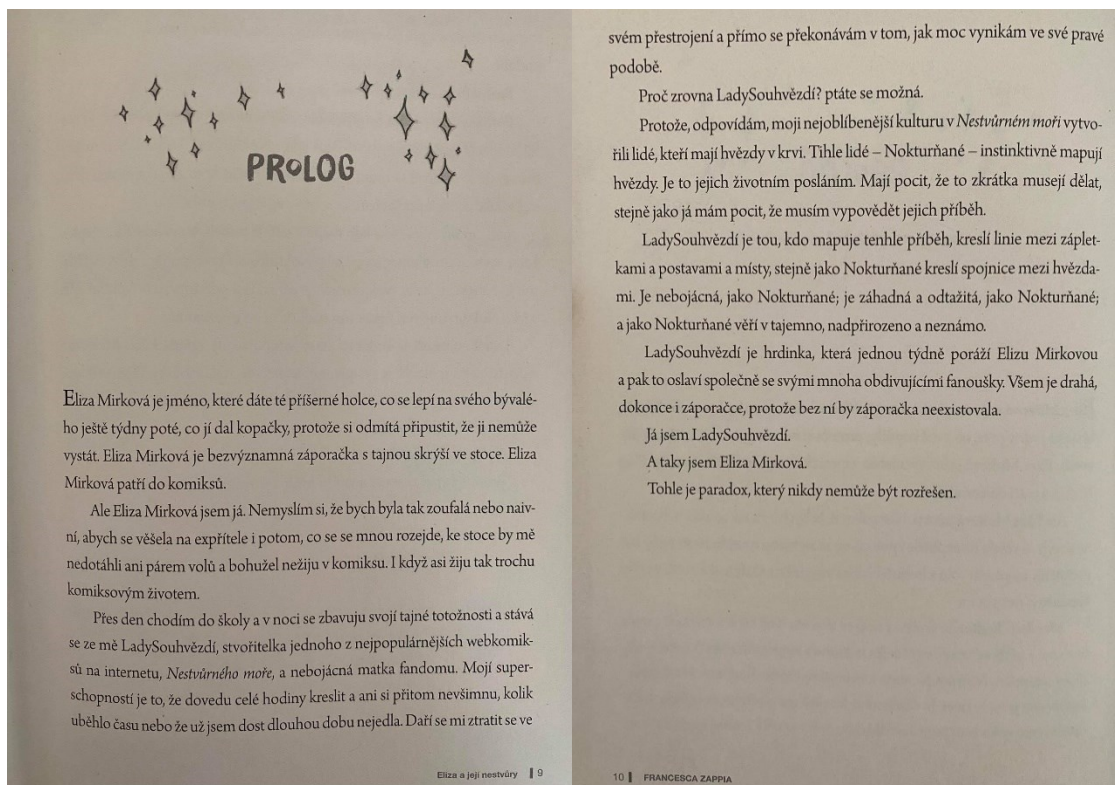
„Možná, že bys chtěl poznat tíhu a délku těžkého řetězu, který vláčíš ty sám, Skruží... Už před sedmi Štědrými večery byl zrovna tak těžký, jako je ten můj. Vždyť ty na něm stále pracuješ. A je to pořádný řetěz!“ Skruž se podíval na zem, a snad se domníval, že tam uvidí ocelový řetěz, ale nespatřil nic.

„Jakube, starý Jakube Marley, pověz mi víc. Nemůžeš mě alespoň trochu potěšit, Jakube?!“ prosil Skruž.

„Pro tebe nemám žádnou útěchu,“ řekl na jeho prosbu duch. „Útěcha přichází, Ebeneze Skruží, odjinud a jiným lidem, než jsi ty. A už ti ani nestačím říct, co bych chtěl. Zbývá mi jen malá chvílka, nemůžu se nikde zdržet, nikde si odpočinout ani pobýt. Můj duch se nikdy nepovznese nad naši účtárnu jako ten tvůj. Poslouchej, co ti povídám – za našeho

✘ 28 ✘

Příloha č. 6 – Ukázka z knihy *Eliza a její nestvůry*, 9-10, 13-14, 20-22



svém přestrojení a přímo se překonávám v tom, jak moc vynikám ve své pravé podobě.

Proč zrovna LadySouhvězdí? ptáte se možná.

Protože, odpovídám, moji nejoblíbenější kulturu v *Nestvůrném moři* vytvořili lidé, kteří mají hvězdy v krvi. Tihle lidé – Nokturnané – instinktivně mapují hvězdy. Je to jejich životním posláním. Mají pocit, že to zkrátka musejí dělat, stejně jako já mám pocit, že musím vypovědět jejich příběh.

LadySouhvězdí je tou, kdo mapuje tenhle příběh, kreslí linie mezi zápletkami a postavami a místy, stejně jako Nokturnané kreslí spojnice mezi hvězdami. Je nebojácná, jako Nokturnané; je záhadná a odtažitá, jako Nokturnané; a jako Nokturnané věří v tajemno, nadpřirozeno a neznámo.

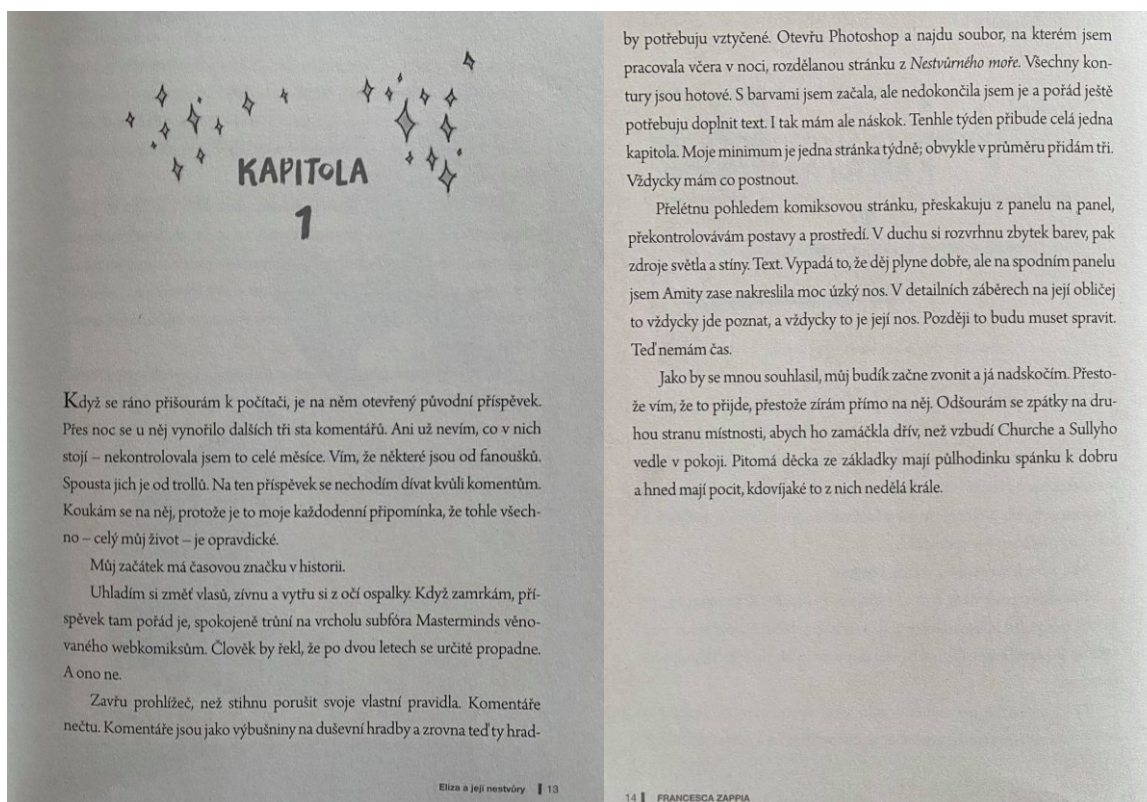
LadySouhvězdí je hrdinka, která jednou týdně poráží Elizy Mirkovou a pak to oslaví společně se svými mnoha obdivujícími fanoušky. Všem je drahá, dokonce i záporáče, protože bez ní by záporáčka neexistovala.

Já jsem LadySouhvězdí.

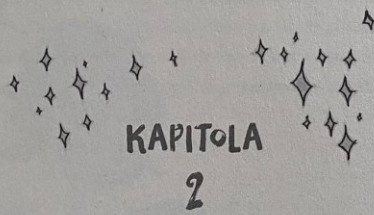
A taky jsem Eliza Mirková.

Tohle je paradox, který nikdy nemůže být rozřešen.

10 | FRANCESCA ZAPPALÀ



14 | FRANCESCA ZAPPALÀ



KAPITOLA 2

Někteří lidé *Nestvůrné moře* označují za fenomén. Tu a tam nějaký článek. Pár kritiků. Fanoušci.

Já ho tak označovat nemůžu, protože jsem ho stvořila. Je to můj příběh – to na něm mi záleží víc než na čemkoli jiném a zkrátka se tak nějak přihodilo, že baví i spoustu dalších lidí –, ale nemůžu ho označovat za fenomén, protože to by bylo namyšlený a taky narcistický a upřímně řečeno se mi dělá špatně od žaludku, když o něm takhle přemýšlím.

Je to divný, že se mi dělá špatně z uznání?

Ze spousty věcí okolo *Nestvůrného moře* se mi dělá nevolno.

Příběh je velmi jednoduchý a zároveň se fakt těžko popisuje. Nikdy jsem to nezkoušela osobně, ale mám pocit, že kdybych se o to pokusila, nejspíš bych nakonec někomu pozvracela boty. Vysvětlovat něco online je úplná hračka, stačí poslat odkaz a říct: „Hele, přečti si tohle.“ A oni kliknou. Přečtou si úvodní

stránku. Pokud se jim líbí, pokračují ve čtení. Pokud ne, no, aspoň jsem zkrátka nemusela mluvit.

Kdybych ten příběh ale musela vysvětlit bez přelivce příhodného odkázání na samotný příběh, asi by to znělo nějak takhle:

„Na vzdálené planetě jménem Orkus bojují jedna holka a jeden kluk na opačných stranách dlouhé války mezi domorodci a kolonizátory ze Země. Ta holka a ten kluk jsou hostitelé parazitických energetických stvoření a jejich jedinou slabinou jsou oni dva navzájem. Je tam fůra oceánu a v tom oceánu jsou nestvůry. Dějou se věci. Pěkný barvičky.“

Existuje důvod, proč jsem umělkyně, a ne spisovatelka.

Nestvůrné moře jsem začala zveřejňovat online před třemi lety, ale do opravdu obřích rozměrů narostlo tehdy, když se na stránce Masterminds objevil ten původní příspěvek. Lidi si ho konečně všimli. Začali číst.

Záleželo jim na něm.

To na tom bylo nejdůležitější. Záleželo na tom někomu jinému než mně. Záleželo jim na Amity a Damienovi a na osudu planety Orkus. Zajímalo je, jestli mají druhy mořských nestvůr nějaká jména. Záleželo jim na tom, jestli jsem zveřejnila stránky včas a jak dobře vypadají. Dokonce jsem je zajímala i já, kdo jsem, přestože se nikdy nedostali dál než k mojí přezdívce. Ani fanoušci, ani trollové, ani ty články a kritici. Možná z toho anonymita stvořitelky udělala ještě větší fenomén. Rozhodně teda zabránila tomu, aby mi bylo natolik špatně, že bych kvůli tomu nemohla pracovat. Dostávám e-maily od agentů a nakladatelů, jestli bych nechtěla *Nestvůrné moře* vydat jako knihu, ale ty vždycky hned smažu – vydávání tradičním způsobem je taková obří děsivá věc, kterou musím jednou za čas odrazit klackem, aby mě nepřemohlo pomyslení, že by nějaká korporátní masinérie mohla ublížit mému drobečkovi.

Nestvůrné moře jsem nestvořila proto, aby se z něj stal fenomén – stvořila jsem ho, protože to byl příběh, který jsem chtěla. Teď v něm pokračuju, protože mám kolem srdce namačkané něco, co mi říká, že zkrátka musím. To proto jsem na téhle zemi: abych ho stvořila, pro sebe a pro své fanoušky. Tenhle příběh. Je můj a je mou povinností ho přivést na svět.

Zním kvůli tomu namyšleně?

To je mi fuk.

Je to pravda.

Kapitola 52

Srdce mi uhánělo jako o překot. Ta hrůza byla nepopsatelná, nepojmenovatelná. Doslova jsem na okamžik zkamenněl. A křik se mi zadrhl v hrdle, uvízl tam a nemohl proniknout na povrch.

A pak jsem to prokletí zlomil a rozběhl se k nim.

Postava vytáhla nůž z Martina těla, pustila mého bratra a se zkrvaveným nožem pořád v ruce sbíhala ze schodů.

Martin se přidržoval stěny, aby se udržel na nohou. Byl v šoku. Totálním šoku. Bože, já byl v šoku! Brácha byl pobodaný! Slyšel jsem, jak se prudce rozevřely domovní dveře a zůstaly nedovřené. Chtěl jsem za útočником utíkat, ale nemohl jsem.

„Martine... Proboha! Proboha!“ Připadalo mi, že se celý svět tříští na kusy. Jako zrcadlo.

Bez zaváhání, ale spíš na autopilota, protože přemýšlet jsem prostě nemohl, jsem vrazil do svého pokoje, drapnul po mobilu na stole a rychle vytočil záchranku. Klepaly se mi prsty. Chtělo se mi zvracet. Mluvil jsem do telefonu přerušovaně a trhaně. Žena na lince mě musela napomínat, abych zachoval klid a vysvětlil jí naléhavost situace. Tvrdila, že záchranka dorazí za pár minut. Nabádala mě, abych bratrovi tlačil na ránu, což zpomalí krvácení.

Popadl jsem triko přehozené přes židli a vrátil se rychle k bratrovi. Třásl se v chodbě, opřený o zeď,

312!

krv mu smáčela tričko i kalhoty, krvavé šmouhy ulpěly i na koberci. Rozechvěle oddechoval a do očí se mu draly slzy.

„Brácho, vydrž.“ Přiložil jsem triko na ránu a lehce přitlačil. „Za chvíli tu bude záchranka. Slyšíš? Odvezou tě a všechno bude v pořádku. Budeš v pořádku. Neboj se.“

Neumřeš! Ty neumřeš!

Z očí mi taky vytryskly slzy. Plakal jsem jako malý kluk. Snažil jsem se být klidný, abych nedal najevo svou bezradnost. Martin byl bledý jako stěna. Vypadalo to, že upadá do šoku. Ze ztráty krve zřejmě ztrácel vědomí. Přitvrdil jsem a tlačil na ránu usilovněji.

„Adame, řekni to tátovi... řekni mu to prosím...“ Každé jeho slovo znělo jako sten, rozdiralo mi to srdce.

„Na to se vykašli, teď nemluv.“ Měl jsem pocit, že padám do prázdna. Že mě už nikdo nemůže zachránit.

Jímala mě hrůza.

Neumřeš!

„Řekni mu to...“ vyloudil ze sebe ztěžka. Ta slova se křehce vznášela ve vzduchu, dala se roztržítit pouhým hlukem.

Selhal mu hlas.

„Martine, prosím... nesmíš umřít, rozumíš...? Ty neumřeš.“ Začal jsem křečovitě vzlykat. „Brácho, mluv. Mluv se mnou.“

On tu umře! Můj bratr umře...

Vytáhl jsem z kapsy mobil, aniž bych povolil stisk, a volal jsem tátovi. Zvedl mi to při druhém zazvonění. Neslyšel jsem, co mi říká. Jen jsem mu štkal do reproduktoru, že bratra někdo bodl do břicha a že záchranka je na cestě a ať okamžitě přijede domů.

Přestože jsem měl oči zavřené, nedokázal jsem zastavit nový příval slz. Martin přestal mluvit a upadl

!313

do bezvědomí. Jeho teplá krev mi smáčela kalhoty. Držel jsem ho pevně za ruku a lehce s ní lomcoval.

„Martine, mluv se mnou...“ Hystericky jsem ječel.
„Ne! Martine, prosím ne!“

Mysl mi zaplavily vzpomínky. Protože u nich všechno končí.

Když bylo Martinovi šest, málem ho srazilo auto; viděl jsem to z okna...

S Martinem jsme jednou jako malí ukradli v obchodě umělohmotnou postavičku, kterou jsme pojmenovali: Táta...

Když bylo Martinovi deset, přišel ze školy s přeraženým nosem; toho kluka, co mu to udělal, jsem si našel a zmlátil ho...

Před pěti měsíci se mi Martin v pokoji se slzami v očích svěřoval, že se vloupal do skladiště...

Řev nabíral na síle a dral se mi ústy ven, vypouštěl jsem na svět ten nelidský zvuk zrozený z agónie, kterou jsem nedokázal popsat. Vycházel přímo z mého nitra, jako by se tam celé roky ukrýval. Tak děsivý, tak primitivní zvuk, tak hlasitý, že mi rozdíral hrdlo, tak silný, že musel bratra probudit, i kdyby byl mrtvý, připomínal výkřiky Ester, když zoufale vrískala při pohledu na neživého Samuela, na svého staršího bratra. Měl jsem pocit, že umírám sám...

Nevím, jak dlouho jsem seděl na chodbě vedle jeho krvácejícího těla. Zdálo se to jako hodiny. Držel jsem ho za ruku a brečel. Všechno v domě utichlo. Jako by všechny ty každodenní charakteristické zvuky najednou mlčely. Cítil jsem bezradnost, beznaděj. Celá moje sebedůvěra se zhroutila do sebe, skomírala jako umírající hvězda.

Neumírej!

Zaslechl jsem sirény. A hlasy. Záchranáři vtrhli do domu dveřmi otevřenými dokořán. Z plna hrdla jsem zařval, že jsme nahore.

Vyřítili se do schodů. Někdo větší a silnější mě zvedl a odtrhl od zraněného a bezvládného bratra, abych nepřekážel. Naložili Martinovo tělo na nosítka. Komunikoval se mnou jeden záchranář. Ptal se, co se stalo. Oznamil mi, že ho musí urgentně odvézt do nemocnice, ale že já s nimi nesmím. Sledoval jsem, jak ho snáší – opatrně, ale co nejrychleji – ze schodů a vychází z domovních dveří. Z venku dovnitř zářilo namodralé světlo sanitky, jejíž sirény křičely přes celou ulici. Opřel jsem se o stěnu a plakal. Třásl se a mlátil do zdi.

„Adame!“ Do chodby se vřítíl táta. Utíkal jsem k němu a objal ho.

„Tati! Martina někdo bodnul! Já jsem... Tati, on umřel! Tati!“

Snažil se mě utiшит. „To bude dobrý, už ho vezou do nemocnice. Zachrání ho. Všechno bude dobrý.“

Štkal jsem mu do bundy. Báł jsem se, že když ho pustím, propadnu se do temnoty, která se stahovala kolem mé mysli.

„Adame, to bude dobrý, uvidíš, Martin se z toho dostane.“

„Tati, on umřel! Martin nesmí umřít! Nesmí umřít!“ Podlamovala se mi kolena, slyšel jsem svoje vlastní slova, jako by přicházela z obrovské dálky, ztracená ve víru myšlenek.

„Adame, neumře! Rozumíš?“ Snažil jsem se mu věřit, chtěl jsem mu věřit, potřeboval jsem mu věřit. Ale nevěřil. „Pojedeme za ním do nemocnice. Uklidni se. Osprchuj se. Jsi celý od krve. Za chvíli dorazí někdo od policie, aby tě rychle vyslechl. A pojedeme za ním.“

„Ne! Já chci jet hned!“

„Adame, musíš se uklidnit. Vysprchuj se. Teď pro Martina víc udělat nemůžeš.“

Příloha č. 8 – Text *Most do země Terabithia*

JESS: Mami, nevíš, kde mám tenisky?

MÁMA: Jessi, už se tomu těžko dalo říkat tenisky, vyhodila jsem je.

JESS: Cože?

MÁMA: Je mi líto, ale nepošlu svoje dítě do školy jako strašáka do zelí. Připravila jsem ti krásný a pohodlný boty po Brandě.

JESS: Vždyť sou příšerný.

TÁTA: Byl to prasklej řetěz, musím koupit novéj. Ahoj kotě.

MÁMA: Sbal si svačinu.

TÁTA: Co je s tebou?

JESS: Dneska jsou závody.

TÁTA: No a?

JESS: Nemám tenisky.

MÁMA: Připravila jsem ti jiné, taky dobré.

JESS: Jo, ale holčičí. Ty si vzít nemůžu.

BRENDA: Ani v těch starých bys nic neuběhl.

TÁTA: Musíme mu koupit nové, Mary

MÁMA: Ted' si nemůžeme dovolit rozhazovat.

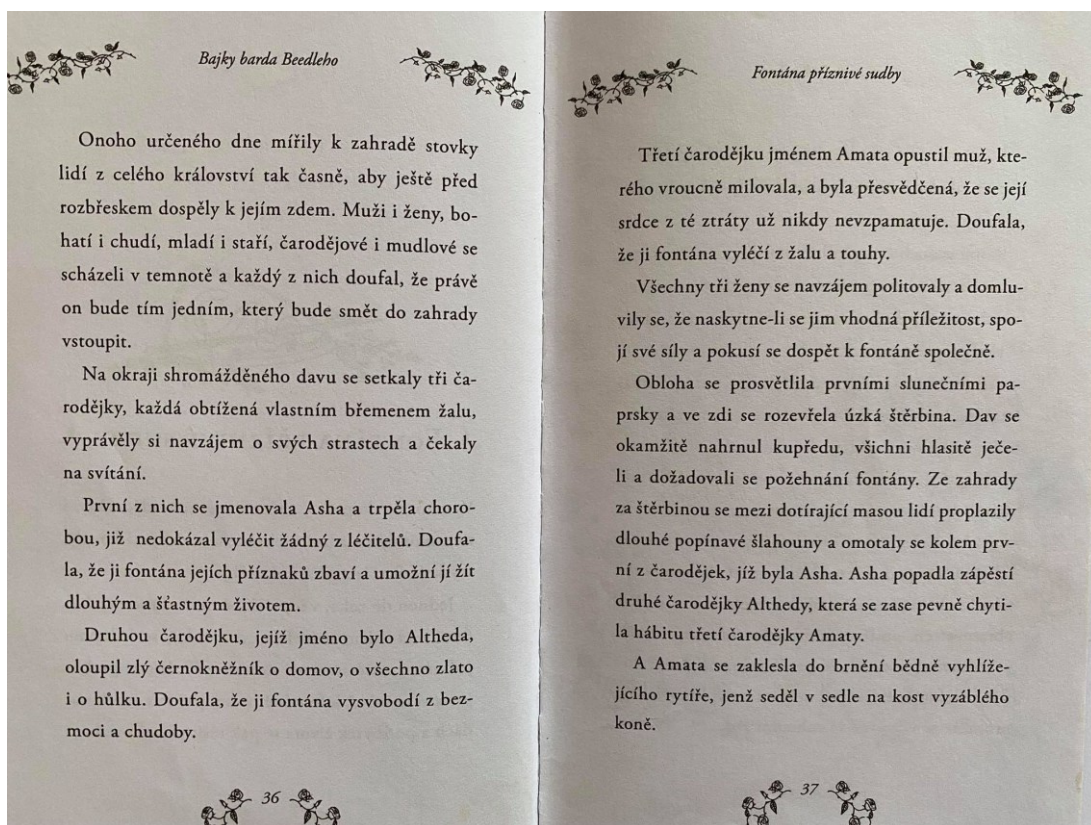
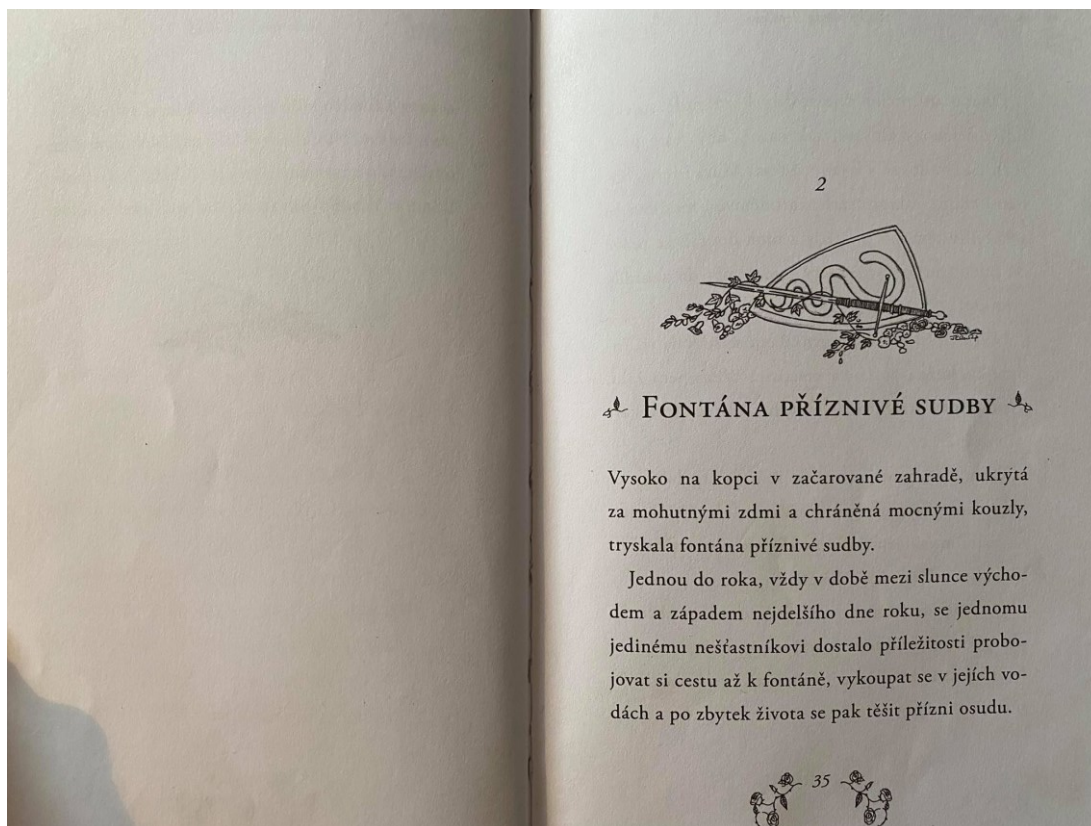
TÁTA: Tenisky jako tenisky. Máš všechno hotový?

JESS: Skoro všechno.

Vytvořeno dle filmu *Most do země Terabithia*, dostupné na:

<https://www.youtube.com/watch?v=-SFvKpNRpFw&t=223s> (3:10-3:56)

Příloha č. 9 – Ukázka z knihy *Bajky barda Beedleho*, s. 35-47



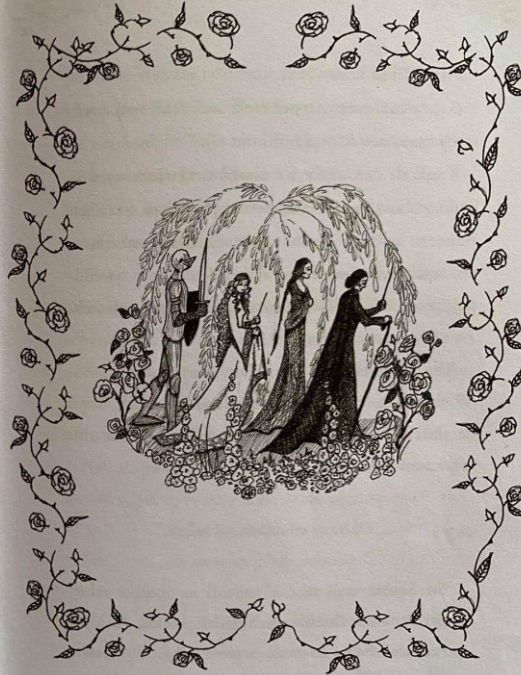
Šlahouny odvěkly všechny tři čarodějky štěrbinou ve zdi do zahrady, rytíře shodily z koně a od-táhly ho za nimi.

Ranní vzduch se zaplnil řevem zklamaného davu, a pak vše ztichlo, když se zahradní zeď opět spojila.

Asha a Altheda se zlostně pustily do Amaty, kte-rá s sebou nešťastnou náhodou přibrala i rytíře.

„Ve fontáně se může vykoupat jen jedna osoba! I tak bude dost těžké rozhodnout, která z nás to bude, a ty k nám přidáš ještě dalšího!“

Sir Smůla, což bylo jméno, pod kterým byl rytíř znám v zemích za zdmi zahrady, mezitím seznal, že jsou jeho společníci čarodějky; protože sám kou-zelnými schopnostmi nevládl a nevynikal ani v ry-tířských kláních, v soubojích s mečem či v jiných obratnostech, jimiž se mohl nekouzelnický člověk vyznamenat, usoudil, že nemá nejmenší šanci do-stat se k fontáně dřív než některá ze tří žen. Nabídl proto, že se vrátí ven za zahradní zeď.



To rozčílilo i Amatu.

„Ó, ty malověrný!“ pokárala ho. „Tas svůj meč, rytíři, a pomoz nám dosáhnout cíle!“

A tak tři čarodějky i s ubohým rytířem vyrazi-li do začarované zahrady, kde po obou stranách sluncem zalitých pěšin rostlo obrovské množství vzácných bylin, ovoce a květin. Nenarazili na žád-nou překážku, dokud nedospěli těsně pod pahorek, na němž se nacházela fontána.

Tam však, obtočeného kolem úpatí pahorku, na-šli obludného bílého červa, odolého a slepého. Když je slyšel přicházet, otočil se ohavnou tváří k nim a pronesl následující slova:

„Obětujte mi důkaz své bolesti.“

Sir Smůla tasil meč a pokusil se obludu zabít, čepel se však zlomila vedví. Pak začala Altheda po červovi házet kamení, zatímco Asha s Amatou

po něm metaly všechna zaklínadla, která by ho mohla zneškodnit nebo omámit, jejich hůlky na něj ale nepůsobily o nic víc než Althediny kameny a ry-tířova ocel. A červ jim nedovolil projít.

Slunce stoupalo na obloze stále výš a Altheda se v zoufalství rozplakala.

V tom okamžiku přiložil červ tlamu k Althedinu obličejí a napil se slz z jejích tváří. Když uhasil ží-zeň, odplazil se stranou a zalezl do díry v zemi.

Rozradostnění červovým zmizením se tři čarodějky a rytíř začali šplhat vzhůru do kopce a nepochybovali už o tom, že ještě před polednem dorazí k fontáně.

Asi v polovině příkrého svahu však narazili na slova, jež byla vyrytá do země před nimi.

„Obětujte mi plody své práce.“

Sir Smůla vytáhl jedinou minci, kterou u sebe měl, a položil ji na travnatý svah, mince se ale od-

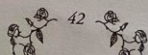
kuťálela a ztratila. Tři čarodějky a rytíř se pachtili dál. Třebaže se však plahočili celé hodiny, nepostoupili ani o krok, nedostali se o nic blíž k vrcholku a nápis měli stále na zemi před sebou.

Všichni začali propadat malomyslnosti, když jim slunce vystoupilo až nad hlavu a začalo se sklánět k protějšímu obzoru. Altheda kráčela rychleji a usilovněji než všichni ostatní a vyzývala společníky, aby následovali jejího příkladu, byť se jí vrchol zakletého kopce nijak nepřibližoval.

„Odvahu, přátelé, nedejte se odradit!“ křikla a otřela si pot z čela.

Jen co zářivě krůpěje potu dopadly na zem, nápis, který jim bránil v cestě, zmizel. Zjistili, že už zase mohou postupovat výš.

Rozradování odstraněním této druhé překážky neprodleně vyrazili k vrcholku, jak nejrychleji mohli, až před sebou konečně zahlédli fontánu, jež se jako křišťál třpytila uprostřed květů a stromů.

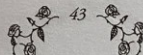


Než k ní však došli, narazili na potok, který se vinul po úbočí pahorku a bránil jim v další cestě. Hluboko v čiré vodě ležel hladký kámen s nápisem:

„Obětujte mi poklad své minulosti.“

Sir Smůla se pokusil přes potok přeplout na svém štítu, ten ale klesl pod hladinu. Tři čarodějky vytáhly rytíře z vody a pak samy zkusily bystřinu přeskočit, ta je však na druhý břeh odmítala pustit a slunce zatím na obloze klesalo stále níž.

Začaly tedy přemýšlet o smyslu vzkazu na kameni a Amata byla první, kdo jeho význam pochopil. Pozdvihla hůlku, vytáhla z mysli všechny vzpomínky na onu šťastnou dobu, kterou strávila se zmizelým milencem, a vhodila je do vody. Proud je zachytil a odnesl, vzápětí se objevily kameny vyčnívající nad hladinu a všechny tři čarodějky



i s rytířem konečně mohli zamířit k vrcholu pahorku.

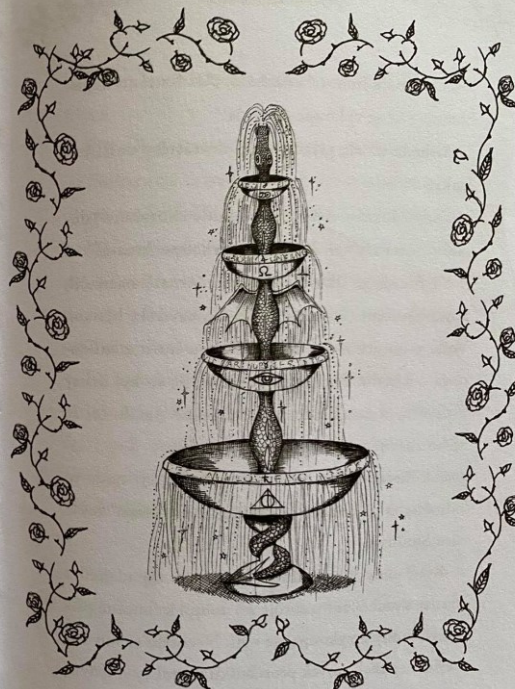
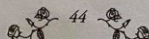
Přímo před nimi se blyštěla fontána, tryskající mezi bylinami a květinami vzácnějšími a nádhernějšími než vše, co kdokoli z nich do té doby v životě viděl. Obloha plála rubínově červenou září a nastal čas k rozhodnutí, kdo z nich se ve fontáně vykoupe.

Než se však stačili na čemkoli dohodnout, zhroutil se křehká Asha k zemi. Znavená namáhavým výstupem k vrcholu byla na pokraji smrti vyčerpáním.

Její tři přátelé se jí chystali odnést k fontáně, Asha však trpěla strašlivými bolestmi a prosila je, aby se jí nedotýkali.

Altheda spěšně natrhala všechny byliny, které podle jejího názoru vypadaly léčivé, smísila je v čutoře s vodou sira Smůly a výsledný lektvar nalila umírající do úst.

Asha byla okamžitě schopná se postavit. Ba co víc, všechny příznaky její strašlivé choroby zmizely.



„Uzdravila jsem se!“ zajásala. „Už fontánu nepotřebuji – ať se vykoupe Altheda!“

Altheda už ale pilně sbírala do zástěry další bylinky.

„Když dokážu vyléčit takovouhle chorobu, vydělám si zlata víc než dost. Ať se vykoupe Amata!“

Sir Smůla se uklonil a gestem Amatě naznačil, aby přistoupila k fontáně, ta ale zavrtěla hlavou. Voda v potoce z ní smyla veškerou lítost z milencova odchodu. Pochopila konečně, že to byl krutý a nevěrný ničema, a ke štěstí jí úplně stačilo to, že se ho zbavila.

„Šlechtný pane, musíš se vykoupat ty, bude to odměna za všechnu tvou rytířskou dvornost,“ řekla siru Smůlovi.

Rytíř tedy v posledních paprscích zapadajícího slunce s rachocením zbroje přistoupil k fontáně příznivé sudby a vykoupal se v ní. Nechtělo se mu ani věřit, že z těch stovek prosebníků se stal vyvoleným

právě on, a točila se mu z toho neuvěřitelného štěstí hlava.

Když slunce zapadlo za obzor, vynořil se z vody sir Smůla celý rozradostnělý svým triumfem a padl v rezivém brnění k nohám Amatě, která byla nejklavější a nejkrásnější ženou, jakou kdy viděl. Omámený úspěchem požádal o její ruku i srdce a Amata, neméně potěšená, seznala, že našla muže, který je toho obojího hoden.

Tři čarodějky se v doprovodu rytíře ruku v ruce vydaly na zpáteční cestu z pahorku dolů. Všichni čtyři pak prožili dlouhý a šťastný život a nikdo z nich nevěděl ani netušil, že voda fontány nemá vůbec žádné zázračné schopnosti.

Příloha č. 10 – Ukázka z knihy *Úsměv prosím...přichází zlo!*²⁶

ÚSMĚV PROSÍM

Všichni čtyři s otevřenou pusou kulili oči na fotografii, kterou Greg držel v ruce. Fotoaparát zachytil Michaela, jak letí vzduchem těsně poté, co se zábradlí prolomilo. „To není možné!“ vykřikla Shari. „Fotil jsi mě přece před tím, než jsem spadl!“ tvrdil Michael a vytrhl Gregovi fotku z ruky, aby si ji mohl prohlédnout zblízka. „Pamatuju si to.“ „Tak to si pamatuješ špatně,“ řekl Čáp a naklonil se mu přes rameno, aby se znovu podíval. „Právě jsi padal. To je skvělá akční fotka!“ Vzal přístroj do ruky. „Ukradl jsi kvalitní foťák, Gregu.“

„Já ho neukradl,“ zarazil se Greg, „já – já si vlastně neuvědomil –“ „Já jsem ale nepadal!“ vedl svou Michael. Otáčel fotku v rukou a díval se na ni z různých úhlů. „Vždyť jsem pózoval, copak si nevzpomínáte? Nasadil jsem takový ten přibližný úsměv a stál jsem a nehybal jsem se!“

„Ten přibližný úsměv si pamatuju,“ řekl Čáp a vrátil fotoaparát Gregovi. „Umíš se vůbec tvářit i nějak jinak?“

„To není moc k smíchu, Čápe,“ zabručel Michael. Strčil si fotku do kapsy. „To je divné,“ vrtěl hlavou Greg. Pak se podíval na hodinky. „Jejda, už musím domů.“

Rozloučil se s ostatními a chváta k domovu. Odpolední slunce už zapadalo za skupinku stromů a vrhalo na chodník dlouhé mihotavé stíny.



Slíbil mamince, že si před večerí uklidí pokoj a pomůže s luxováním. A pěkně se opozdil.

A co je to u nich před domem za neznámé auto?

Rozběhl se přes sousedovic trávník k domu.

Byl to tmavomodrý a zbrusu nový Ford Taurus.

Táta koupil nové auto! zaradoval se.

Juchú! Zastavil se a obdivoval ho. Na okénku ještě

mělo nálepku. Otevřel dvířka u řidiče, naklonil se

dovnitř a číchal vůni čalounění.

Mmmm! Nové auto krásně vonělo.

Znovu se zhluboka nadechl. Byla to taková omamná

vůně. Vůně novoty.

Zabouchl dvířka a líbilo se mu, jak zámeček pěkně cvakl.

To je ale parádní nové auto, pomyslel si nadšeně.

Zvedl fotoaparát k očím a kousek poodstoupil.

Musím si ho vyfotit, pomyslel si.

Abych měl památku, jak to auto

vypadalo, když bylo úplně nové.

Coval, až dostal vůz do hledáčku

v celé jeho délce a kráse. Pak stiskl spoušť.

Tak jako předtím fotoaparát hlasitě cvakl, blesk zazářil a štěrbina s tichým bzúčením vyplnila žlutošedý čtverec nevyvolané fotografie.

Greg se rozběhl s fotoaparátem domů. Vrazil do dveří a zavolal: „Už jsem tady!

Hned jsem dole!“ A hnal se po schodech pokrytých koberec do svého pokoje.

„Gregu? Jsi to ty? Tatínek je doma!“ volala na něj zdola maminka.

„Já vím. Hned tam jdu. Promiň, že jdu pozdě!“ křikl Greg. Bude lepší foťák někam

schovat, rozhodl se. Kdyby ho maminka nebo tatínek viděli, hned by se ptali, čím je

a kde jsem ho vzal. A na takové otázky nedokážu odpovědět.

„Gregu, viděl jsi to nové auto? Už jdeš dolů?“ volala maminka netrpělivě.

„Už jdu!“ křikl.

Horečně pátral po nějaké spolehlivé skrýši.

Pod postel?

Ne. Maminka by tam mohla luxovat a foťák objevit.

Pak si vzpomněl na skrytou přihrádku v čele postele. Objevil ji už před lety, když

mu rodiče koupili nový nábytek do pokoje. Rychle tam fotoaparát strčil.

Mrknul do zrcadla nad prádelníkem, rychle si pročísl blondaté vlasy, oťel si rukou

z tváře černou šmouhu od sazí a zamířil ke dveřím.

Na prahu se zarazil.

Fotka auta! Kam ji dal?

Pár vteřin mu trvalo, než si uvědomil, že ji odhodil na postel. Byl zvědavý, jak

vyšla, a vrátil se pro ni.

„To snad ne!“

Když se na ni zadíval, neubrnil se hlasitému výkřiku.

Co to má všechno znamenat? Greg nechápal. Dal si fotku přesně před oči. To není

normální, pomyslel si. Jak je to možné?

Z modrého fordů byla na fotce jen hromada šrotu. Vypadalo to jako záběr z místa

nějaké hrozné autonochody.

Robert L. Stine - Děsivé storky: Úsměv, prosím... přichází zlo!



²⁶ zde ukázka z: OLŽBUTOVÁ, Jana. *Hravá čítanka 5: pracovní učebnice pro 5. ročník ZŠ, v souladu s RVP*. Praha: Taktik, 2017. ISBN 978-80-7563-062-9.

Příloha č. 11 – Text upravený dle knihy *Já, Simon*

Text A

MUSÍME SE POTKAT.

Už to dál nesnesu. Je mi jedno, jestli se tím všechno zničí. Nemám daleko k tomu, abych se líbal s monitorem počítače.

Blue Blue Blue Blue Blue Blue Blue.

Mám pocit, že exploduju.

Otázky k textu:

Text B

Ve škole mám celý den žaludek jak na vodě – a zbytečně, protože vlastně ani nevím kvůli komu. Ve skutečnosti Bluea tvoří jen slova na obrazovce. Vždyť kurňa ani neznám jeho jméno.

Myslím, že jsem se do něj tak trochu zamiloval.

Celou zkoušku zírám na Cala Price a doufám, že šlápne vedle a dá mi nějakou indicii. Něco. Cokoli.

Jak vypadá člověk, kolem kterého se bortí zdi?

Text C

OD: bluegreen181@gmail.com

KOMU: hourtohour.notetonote@gmail.com

DATUM: 13. prosince 00:09

PŘEDMĚT: O tom a onom

Jacquesi, já jsem to udělal. Nemůžu tomu ověřit. Jsem pořád rozjitřený a v ráži, ani se nepoznávám. Obávám se, že dneska neusnu.

Každopádně jsem ti chtěl poděkovat. Nikdy jsem ti to neřekl, Jacquesi, ale měl bys vědět, že jsem to dokázal díky tobě. Nevím, jestli bych jinak našel odvahu. Je to neuvěřitelný pocit, jako by se bořila nějaká zeď. Netuším, co bude následovat. Jen vím, že se to stalo díky tobě. A za to ti děkuju.

Blue

TEN KLUK MLUVÍ V NÁZNACÍCH. Málem bych si nevšiml, že mě vydírá.

Sedíme v zákulisí na železných skládacích židličkách a Martin Addison říká: „Četl jsem tvoje emaily.“

„Cože?“ vzhlednu. Oněměle na něj zírám.

„A proč to falešné jméno?“ ptá se.

Paráda. Falešné jméno jsem si zvolil hlavně proto, aby lidi jako Martin nezjistili mou skutečnou totožnost. Koukám, že to zafungovalo výtečně. Evidentně mě u toho počítače viděl sedět (...).

„Nikomu to ukazovat nehodlám“ řekne. Na okamžik se mi nesmyslně uleví. Ale pak mi to docvakne.

„Ukazovat?“ zeptám se. „Tys...ty sis to vyfotil nebo co?“

„No,“ říká, „o tom jsem s tebou chtěl mluvit.“

„Počkej – ty sis to doprdele vyfotil?“

Našpulí pusku a dívá se mi přes rameno. „Věc se má tak,“ leze z něj. „Náhodou vím, že se kamarádíš s Abby Susovou, a tak jsem se chtěl zeptat, jestli bys mi s Abby trochu nepomohl.“

Příloha č. 12 – Text předsudky

Šla jsem tmavou ulicí, nikde nikdo. Jen na zemi leželo cosi, čemu jsem se chtěla obloukem vyhnout. Už na dálku to bylo cítit. Potem, močí, výkaly, špínou. Zakryla jsem si nos šálou, stejně mi mrznul. Pak se to pohnulo. Malé oči, půlka špinavého obličeje zahalená prošedivělými vousy. Muž si vrávoravým pohybem stoupl. Při tom pohybu se mu sesunuli tepláky. Vzhledem k zpomalenému pohybu, kterými si je natahoval zpátky, ho to příliš netížilo.

„Slečno, neměla byste korunku?“ Vypadalo to, že každé slovo bylo pro jeho zamotaný jazyk náročné.

„Aby sis mohl koupit další chlast?“ odsekla jsem.

Nechápu, jak tohle někdo může podporovat. Jakoby si ten člověk, nebo to, co z něj zbylo, nemohl najít normální práci jako my ostatní. Žebrat, to je vždycky jednodušší. Přešla jsem tu osobu a zapadla do vchodu mého bytu. Dnešek byl náročný. Nemohla jsem se dočkat, až si dám vanu a celý ten den ze sebe smyju.

Příloha č. 13 – Facebookový příspěvek



Jakub Jura je v Vyhlička.

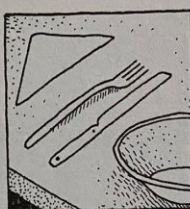
21. května 2019 · Brno, Jihomoravský kraj ·



PŮLKA BRNA ZNÁ PETRA, málokdo zná jeho příběh...

Petr je ten, kterého můžete vidět pravidelně každý den zejména na trase nádraží - Nám. Svobody. Je mu 42let, je to bývalý účetní a je těžce nemocný. Letos tomu bude 12 let, co se u něj začaly projevovat úporné křeče a bolesti především ruk a hlavy. Vzhledem k jeho stavu, který se vystupňoval a ani lékaři mu nebyli schopni pomoci, přišel o práci a střechu nad hlavou během pouhého roku a v nejlepším věku s původně dobrou perspektivou přišel o všechno. Ještě nedávno mohl alespoň nějak fungovat díky sociálnímu příspěvku 3400kč na měsíc ze kterého vyžil. Díky svým bolestem se ale před nějakou dobou nedostavil na smlouvenou schůzku na úřad a podporu mu na půl roku odepřeli. Od té doby je bez prostředků a jediné o co mu jde je sehnat denně 100kč, aby mohl za 45kč přespat na Armádě Spásy a za zbytek si koupit jídlo (pečivo, kávu v mcdonaldu, nebo snídani za 25kč v Ikea). V podstatě nežebrá, spoléhá na to, že za den co brázdí Masaryčku potká pár lidí co zná co mu semtam hodí nějakou korunu. Někdy se mu to nepodaří a tak nemá kde spát, někdy dá zase přednost bydlení před jídlem. Petr není "bezdomovec feťák, nebo alkoholik" jak je zvykem. Ačkoliv si spoustu lidí myslí něco jiného díky jemu podivnému chování, Petr nebere, nechlastá, nekouří, Petr by se chtěl zapojit do života, ale NEMŮŽE, nebo alespoň doteď nenašel cestu kvůli jeho postižení. Kdo ho vídá o tom nemůže pochybovat. Já osobně jsem ho poznal cca před dvěma lety, potkávám ho denně a nikdy jsem ho neviděl s alkoholem, nebo cigaretou. Když jsem mu dal peníze, sledoval jsem ho do obchodu, měl v košíku nejlevnější potraviny (pečivo). Momentálně měl nehodu, takže ho můžete vidět relativně "v klidu", protože chodí o berlích. KAŽDOPÁDNĚ ČEHO TÍMTO PŘÍSPĚVKEM CHCI DOSÁHNOUT. Vidím spoustu lidí, jak dávají peníze nebo jídlo dotěrným feťákům na parkovišti u Grandu, nebo na nádraží...mladým lidem co mají pořad svůj osud v rukou, jen se nechťejí zapojit do společnosti a proto parazitují a ničí se. Petr je úplně jinde. Sám nechce žebrat, protože je mu to blbě, jen v největší nouzi. Je to normálně uvažující člověk, který si za poslední dekádu zažil peklo. Jedna věc je být bez domova, druhá věc je být bez domova a těžce nemocný s velkými bolestmi. KDYŽ HO POTKÁTE NA ULICI, PROSÍM NEBOJTE SE HO OSLOVIT, DÁT MU NĚJAKOU TU KORUNU, NEBO JÍDLO. Bude vám vděčný a třeba právě vy ho ten den zachráníte před nocí strávenou venku. Brzy sem dám video s velice zajímavým rozhovorem s ním, aby Brno vědělo, že Petr není blázen, nebo feťák zběsile pobíhající po městě tam a zpět, ale že je to člověk jako my, který měl prostě velkou smůlu. ZA KAŽDÉ SDÍLENÍ DÍKY

Příloha č. 14 – Ukázka z knihy *Dračí polévka*, s. 16-18



nezeptal, kdo volá. Ale to už je teď fuk. Vysrknou vlažné nudle z misky, popadnu batoh a spěchám. Mám nejvyšší čas.

Do školy jezdím ze čtvrti s chrčivým jménem Krč. Do centra autobusem a pak ještě metrem. Cesta trvá skoro hodinu. Vlastně jsem rád, že je to tak dlouho. Poslouchám hudbu ze sluchátek a můžu se v klidu chystat k proměně. Protože zatímco doma mluvím vietnamsky, jím hůlkama a jmenuju se Long, ve škole mluvím česky, jím přiborem a jmenuju se *Láda*. Což je děsný. Proměna se ale děje jenom uvnitř. Vzít na sebe jinou podobu jako Dračí král samozřejmě neumím.

Někdy bych to fakt dost rád udělal.

Protože potíže s mým vzhledem jsou odjakživa. Už když jsem byl úplně malinký. Pamatuju si zvláštní pohledy maminek na sídlištním hřišti, když jsem si chtěl hrát s jejich dětmi. Později zvláštní pohledy těch dětí. A navíc *žlutáku*, *čířáku*, *tongu*... Ptal jsem se bezelstně mámy, co to znamená, ty jména, kterými mě oslovujou. Máma zrudla a neuměla nic říct a děda brblal, že všude na světě se najdou stejní blbci. První hroznou potupu ve škole jsem ale neutrpěl kvůli vzhledu. Bylo to ve třetí třídě, když jsem si vzal na školní výlet hůlky místo lžice. Přišlo mi, že když

16



je to mimo školu, můžu snad jíst normálně. Tenkrát jsem ještě nevěděl, že proměna musí být *v mysli*, jinak si to člověk vypije. Naštěstí učitelka zakročila a já jsem směl předvést žasnoucí třídě, jak bravurně umím jíst hůlkami guláš z hliníkového ešusu... Nebo ta slohová práce o rodině, kterou jsem musel číst nahlas! Psal jsem pravdu, o dědově stánku v tržnici, jak tam vaří jídla a lidi je přicházejí jíst. Všichni se mi pak pro to posmívali, jako by to byla nějaká hnusná věc, že někdo dává lidem najíst. Ale taky jsem se od spolužáků dočkal upřímného obdivu, když jsem měl jako první ve třídě empétrajku nebo notebook, což děda zařídil přes své známý v tržnici.

Ve škole teď nejvíc kámoším se Světlanou. Přišla k nám v září jako nová. Ne že bych se nekamarádil s klukama a s jinýma holčkama, ale Světlana je prostě *jiná*. Rovnou mi řekla: *Všichni si myslí, že Ukrajinci jsou jenom zedníci a dělníci nebo prodavačky. Ale to tak jenom vypadá. Můj táta v Praze pracuje na stavbě, ale u nás doma byl chirurg a operoval lidem srdce. Odjeli jsme do Čech, protože táta nevydělal dost peněz a tady nás takhle užijí*. A mně došlo, že s náma je to stejný. Lidi si myslí, že Vietnamci jen mají restaurace nebo stánky s jidlem nebo obchody

17

s hadrama, a už nevědí, že jsme mnohem zajímavější. Tohle nás se Světlanou spojuje. To *tajemství*, že ve skutečnosti jsme jiní, ale musíme se chovat, jak to lidi chtějí vidět.

Ve spoustě dalších věcí se samozřejmě lišíme. Například Světlana má světlé vlasy a šedý oči, a já jsem... prostě *šikmookej*. A navíc! Ona může klidně říkat „u nás“, protože na Ukrajině bydlela celý život a má tam babičku a tak. To já si odjakživa pamatuju jen Prahu a sídliště Krč a kromě Pham a strejdy Cuonga a jejich dětí, kteří jsou taky v Praze, žádný příbuzný nemáme. Světlana jezdí domů každý rok na celé prázdniny. Jednou se mě ptala, jestli bych taky chtěl jet tam k nám. Ale já nevím. Proč bych tam jezdil...? Pro mě to žádný *doma* není.

I když Vietnam sleduju a studuju. A dost často se mi o něm zdá.