

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra českého jazyka a literatury

Diplomová práce

Bc. Sylva Filová

**Podpora čtenářství na 2. stupni ZŠ prostřednictvím práce
se čtenářskými deníky**

Olomouc 2017

vedoucí práce: Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Podpora čtenářství na 2. stupni ZŠ prostřednictvím práce se čtenářskými deníky“ vypracovala samostatně a s použitím uvedené literatury a pramenů.

V Ostopovicích, dne

Podpis

Děkuji paní Mgr. Janě Sladové, Ph.D., za trpělivost, vstřícnost, odborné vedení a cenné rady při zpracovávání diplomové práce a manželovi a rodině za podporu.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá využitím čtenářských deníků ve výuce literární výchovy na druhém stupni základní školy. Důraz je kladen na prohlubování vztahu k četbě a zvyšování čtenářských kompetencí žáků.

Teoretická část podává základní informace o pojmech spojených s tematikou čtení a čtenářství, přináší informace o specifikách čtenářství dospívajících. Dále mapuje problematiku čtenářských deníků v odborné literatuře.

Praktická část přináší metodické návrhy pro práci se čtenářskými deníky. Zabývá se souvisejícím tématem zadávání mimoškolní četby. Do popředí jsou kladeny potřeby a zájmy žáka a růst jeho čtenářských dovedností.

Klíčová slova

Čtenářský deník, čtenářství dospívajících, mimoškolní četba, reflexe četby, čtenářské kompetence, podpora čtenářství

Citace

FILOVÁ, S. *Podpora čtenářství na 2. stupni ZŠ prostřednictvím práce se čtenářskými deníky*. Olomouc, 2017. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jana Sladová, Ph.D.

Abstract

Master's thesis is focusing on usage of reading diaries during the education on second level of elementary school. It's mainly targeted on deepening of relationship with reading and to increase pupil's reading competencies.

Theoretical part brings basic information about terms connected with reading, it brings information about pubescent reading specifics. It maps reading diaries issues in professional literature.

Practical part brings methodical concepts to work with reading diaries. It's focusing on related theme about issuing extracurricular reading. It's mainly focusing on pupil's interests and growth of his reading skills.

Keywords

Reading diary, pubescent reading, extracurricular reading, reading reflection, reading competency, reading support

Obsah

ÚVOD	3
1 ZÁKLADNÍ POJMY	5
1.1 Vybrané základní pojmy	5
1.2 Čtenářství a jeho specifika během dospívání	9
2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A ČTENÁŘSTVÍ V RVP ZV	18
2.1 Literární výchova v RVP ZV	18
2.2 Čtenářství v RVP ZV	21
2.2.1 Potřeba rozvoje čtenářství v rámci literární výchovy	21
3 ČTENÁŘSKÝ DENÍK VE ŠKOLE	26
3.1 Charakteristika pojmu	26
3.2 Čtenářské deníky versus dílna čtení	29
3.3 Přístupy k vedení čtenářských deníků	31
4 ČTENÁŘSKÝ DENÍK NA KNIŽNÍM TRHU	41
5 ČTENÁŘSKÝ DENÍK A INTERNET	43
6 KONCEPCE ČTENÁŘSKÉHO DENÍKU	45
6.1 Inspirace k návrhům	45
6.2 Obecná koncepce čtenářského deníku	45
6.3 Motivace žáků	47
6.4 Cíle čtenářského deníku	48
7 MIMOŠKOLNÍ ČETBA	50
7.1 Zadávání mimoškolní četby	50
7.2 Návrhy pro práci se seznamem doporučené literatury	51
7.3 Výběr knih pro seznam doporučené literatury	54
7.4 Návrhy konkrétních titulů k četbě	55
7.5 Motivace žáků k doporučeným knihám	61

8 PÍSEMNÉ ZÁZNAMY Z ČETBY	64
8.1 Podvojný deník	65
8.2 Literární dopisy	66
8.3 Průběžné zapisování „před a po“	66
8.4 Zápis vycházející z inspiračních otázek	67
8.5 Návod pro písemné záznamy	67
9 VÝTVARNĚ VEDENÉ ZÁZNAMY Z ČETBY	77
9.1 Obecná východiska pro výtvarnou práci v literární výchově	77
9.2 Výtvarné návrhy pro čtenářský deník	78
9.2.1 Ilustrace	79
9.2.2 Fotoalbum	83
9.2.3 Komiks	84
9.2.4 Literární plakát	85
9.2.5 Obálka knihy	86
10 AKTIVITY PRO SDÍLENÍ ZÁŽITKŮ Z ČETBY	87
11 MOŽNOSTI VYUŽITÍ ČTENÁŘSKÉHO DENÍKU	90
ZÁVĚR	91
PŘÍLOHY	101

ÚVOD

Téma čtenářských deníků jsme pro diplomovou práci zvolili proto, že máme s jejich psaním osobní zkušenost z dob vlastních školních let. V současnosti jsou pro nás aktuální i z jiného pohledu, kdy máme možnost pozorovat v domácím prostředí problémy žáků, kteří jsou četbou a zápisy úkolováni. Protože věříme, že čtenářské deníky jsou v osobní i vzdělávací rovině užitečné, rozhodli jsme se touto problematikou zabývat podrobněji.

Náš přístup inspirovaly semináře didaktiky literatury s doc. J. Valou, který nás seznámil s metodami kritického myšlení a s pohledem na čtenářství, který zohledňuje roli čtenáře a respektuje jeho vlastní názor na literární text. S takovým postojem ke čtenářství jsme se v období vlastního vzdělávání na základní, ani střední škole nesetkali. Na základě neformálních rozhovorů jsme zjistili, že se s nimi často nesetkávají ani někteří současní žáci.

Cílem následujícího textu je podat souhrn metodických návrhů, které by rozšířily možnosti práce se čtenářskými deníky ve výchovně-vzdělávacím procesu na druhém stupni základních škol. Pozornost soustředíme na četbu prozaických děl, která jsou těžištěm zadávání mimoškolní četby a která jsou dle výzkumů L. Lederbuchové¹ i K. Homolové² samotnými žáky při výběru upřednostňována.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabýváme základními pojmy z oblasti čtenářství, největší pozornost je věnována problematice čtenářství dospívajících. Dále se věnujeme postavení a obsahu literární výchovy a čtenářství v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Využíváme aktualizovanou verzi dokumentu z roku 2016. Významnou součástí teoretické práce je výběr publikovaných textů týkajících se čtenářských deníků a jejich využití. Stručně se věnujeme problematice čtenářských deníků na internetu a pojmu čtenářský deník na knižním trhu.

Teoretická část práce sloužila jako východisko pro praktické metodické návrhy. Snažili jsme se zohlednit jak informace z výzkumů dětského čtenářství, tak specifika dospívajících čtenářů. Přínosné byly i názory a zkušenosti pedagogů, kteří se o své koncepty čtenářských

¹Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy?*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 71.

²Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 174.

deníků podělili v odborné literatuře.

V praktické části vymezujeme v úvodní kapitole obecné pojetí a cíle čtenářského deníku. Protože se čtenářskými záznamy úzce souvisí také téma zadávání četby, věnujeme se i návrhům pro práci s mimoškolní četbou. Dále podáváme náměty pro písemnou reflexi četby, kde publikované techniky zápisu doplňujeme o vlastní návod pro tvorbu záznamu. Následující kapitola shrnuje možnosti, jak na literární dílo reagovat prostřednictvím výtvarné tvorby. Praktickou část uzavíráme dvěma krátkými kapitolami, které uvádí aktivity pro sdílení zážitků z četby v hodinách literární výchovy, a možnostmi, jak dále záznamy z četby prakticky využít.

V diplomové práci používáme citační normu ISO 690 a poznámkový aparát uvádíme průběžně pod čarou. Pracovní listy a navržené návody jsou součástí příloh. Jejich grafickou podobu a ilustrace vytvořila autorka práce.

1 ZÁKLADNÍ POJMY

Čtenářství je pro lidskou společnost významnou hodnotou. Skrze čtení jsme schopni získávat poznatky, rozvíjet fantazii, prožívat možné i neskutečné příběhy, nacházet nové myšlenky, inspirovat se i relaxovat. Prostřednictvím čtení je člověk schopen intelektuálního růstu. Obecně tuto činnost chápeme jako známku vzdělanosti a přikládáme jí nenahraditelný význam. Také z toho důvodu je kultivace čtenářství často diskutovaným tématem v odborných kruzích i v samotných vzdělávacích institucích. Aktuální situaci se snaží podrobně zmapovat teoretické práce a výzkumy. Významný přínos k problematice rozvoje i vývoje čtenářství a chování čtenářů podali O. Chaloupka, J. Trávníček, K. Homolová, K. Lepilová, L. Lederbuchová, I. Gejgušová, J. Toman, O. Hausenblas ad.

S rozšiřujícím se spektrem odborných studií a jejich výsledků narůstá množství odborných termínů, jejichž charakteristiku je třeba přizpůsobovat potřebám měnící se společnosti. V následujícím textu uvádíme základní termíny, které v této práci využíváme a které vysvětlujeme dle různých autorů.

1.1 Vybrané základní pojmy

Pojem **čtení** definuje *Pedagogický slovník* jako druh řečové činnosti, která prostřednictvím zrakového vnímání znaků podněcuje myšlenkovou činnost, jejímž výsledkem by mělo být porozumění čtenému textu a vnitřní zpracování dané informace.³

J. Trávníček zužuje pojetí čtení na mediální aktivitu zaměřenou pouze na knihy a „jejich duševní přisvojování“. Obecně činnost chápe jako čas, který věnujeme knihám, či jako společensko-kulturní dovednost.⁴

I. Gejgušová zasazuje čtení mezi základní komunikační dovednosti (čtení, psaní, naslouchání, vyprávění).

³Srov. PRŮCHA, J., Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. s. 42.

⁴Srov. TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008. s. 35.

Záměry a cíle čtenáře odráží v následujících formách:

- **Čtení orientační**, během kterého si čtenář vytváří představu o podstatě textu a jeho využitelnosti vzhledem ke svým záměrům,
- **čtení výběrové**, charakteristické pro vyhledávání konkrétních informací,
- **čtení kritické**, zahrnující maximální porozumění textu, jeho hodnocení a utvoření vlastního postoje k problematice,
- **čtení tvořivé**, které jako součást literární výchovy podněcuje k vlastní tvorbě,
- **čtení korekturní**, jehož cílem je odstranění nedostatků textu,
- **čtení adaptivní**, považované za projev čtenářské zralosti, kdy čtenář sám rozhoduje, jakou formu čtení zvolí.⁵

Souhrnně tedy čtením rozumíme myšlenkovou schopnost člověka porozumět na základě viděných znaků určitému sdělení. Vlastní využívání této dovednosti může probíhat v různých formách. Specificky lze tuto aktivitu spojovat pouze se čtením knih.

Blízkým a zjednodušeně synonymickým je chápán termín **četba**. V užším pojetí bývá četba charakterizována jako „*proces komunikace mezi čtenářem a estetickofunkční strukturou uměleckého textu*“. Je specifická vnitřními procesy jednotlivce, jeho zkušenostmi, úrovní vnímání, myšlení i jeho fantazií, a tyto mechanismy také rozvíjí.⁶ I. Gejgušová navíc zahrnuje k tomuto termínu hledisko dlouhodobosti a systematickosti a uvádí, že naplňuje funkce instrumentální (text je zdrojem informací), potvrzovací, estetickou, prestižní a relaxační.⁷

Užší definice četby přesněji reflektuje využívání pojmu ve školním prostředí. Četbou tak rozumíme komunikaci jednotlivce, žáka, s uměleckým literární textem. Tato interakce

⁵Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s 14.

⁶Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 58–59.

⁷Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s 15.

je jedinečná a závisí na mnoha poznávacích procesech a vlastní vyspělosti a zralosti čtenáře. V neposlední řadě je kladen důraz i na dlouhodobost a plánovitost tohoto procesu, jehož předpokladem je rozvoj a kultivace čtenářství.

Čtenářem označujeme v obecné rovině každého, kdo ovládá techniku čtení, v běžných situacích čte a rozumí textům rozmanité povahy. Tradičně pod tímto pojmem chápeme i toho, „kdo na základě vnitřní i vnější motivace čte knihy, případně jiné texty, systematicky je vyhledává a zájem o četbu deklaruje“.⁸

Měřítka pro stanovení čtenáře a nečtenáře vycházejí ze statisticky odvozených výcho-
disk. J. Trávníček uvádí stupnici, která klade na čtenáře mírnou podmínku alespoň jedné přečtené knihy za rok. Užší čtenářská škála podává následující typologii čtenářů:

- Nečtenář: 0 přečtených knih ročně,
- sporadický čtenář: 1–6 přečtených knih ročně,
- pravidelný čtenář: 7–12 přečtených knih ročně,
- častý čtenář: 13 a více knih ročně.

Podrobnější kategorizace častých čtenářů je rozvinuta na:

- Stálého čtenáře: 13–24 přečtených knih ročně,
- silného čtenáře: 25–49 přečtených knih ročně,
- vášnivého čtenáře: 50 a více přečtených knih ročně.⁹

Považujeme za důležité zmínit na tomto místě zjištění O. Chaloupky, který v roce 1973 provedl výzkum týkající se literární kulturnosti patnáctiletých. Autor uvádí, že kvantita přečtených titulů je svázána s kvalitou čtenářství jen po určité mez, která je přibližně

⁸Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 13.

⁹Srov. TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008. s. 62–63.

vymezena 4–5 přečtenými knihami měsíčně. Vyšší počet titulů ukazuje na jistou jednorozměrnost a povrchnost, při které se vytrácejí podstatná kritéria četby. Je zde poukázáno na fakt, že toto enormní čtenářství se stává často únikem z reality, a jako takové pozbývá smysluplnost, která je naplněna zařazením čtenářství mezi další aktivity dítěte. Následující období, v němž se otevírá množství jiných možností trávení volného času, přináší zpravidla rapidně klesající tendenci, která často vede až k nečtenářství.¹⁰ (I. Gejgušová však poznamenává, že ke kategorii nečtenářství patří podle měřítek O. Chaloupky žáci, kteří nepřečtou alespoň 1 až 2 knihy měsíčně.)¹¹

Pojem **funkční gramotnost** se týká aktuální problematiky fungování a orientace dospělého člověka ve společnosti. Jedná se v podstatě o gramotnost, jejíž význam je naplňován efektivním využíváním dovedností číst a psát ke společenskému růstu.¹² Podrobně se tímto termínem zabývala M. Rabušicová, která vysvětluje, že pojem funkční gramotnost byl zaveden poměrně v nedávné době poté, „*co dosavadní interpretace ve smyslu základních dovedností číst, psát a počítat přestaly dostatečným způsobem vysvětlovat současnou komplikovanou realitu moderní společnosti.*“¹³

V souvislosti s výzkumy zaměřenými na zjišťování gramotnosti žáků se objevuje také pojem **čtenářská gramotnost**. Národní ústav pro vzdělávání jej definuje jako: „*. . . celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ V jejím rámci se prolíná několik významných rovin, kterými jsou: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice, sdílení a aplikace.¹⁴

Obsahem je čtenářská gramotnost velmi blízká termínu **čtenářská kompetence**, kterou lze definovat jako soubor dovedností práce s textem, kterou by měl jedinec zvládnout.

¹⁰Srov. CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971. s. 448–450.

¹¹GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 13.

¹²Srov. RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. s. 19.

¹³Tamtéž, s. 181

¹⁴ALTMANOVÁ, J. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011 [cit. 2017-09-08]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf s. 8.

nout, aby získal čtením informace v textu obsažené a dokázal je v životě prakticky využít. Ve vztahu k textům uměleckým můžeme pojmenování dále zúžit na **kompetence literární**, které zahrnují dovednosti analytické, interpretativní a hodnotící. Předpokládá se zde čtenářský zážitek a zkušenost, která by se měla projevit při další četbě.¹⁵

1.2 Čtenářství a jeho specifika během dospívání

I. Gejgušová definuje obecně pojem čtenářství jako soustavnou, dlouhodobou aktivitu a uvědomělou zálibu ve čtení, „*kteřá se formuje a postupně rozvíjí od dětského věku pod vlivem rodiny, školy, médií, dalších kulturních institucí a hodnotových měřítek společnosti.*“¹⁶

J. Trávníček upozorňuje na fakt, že se tento termín používá zejména v souvislosti s dětskou populací a přímo uvádí, že se jedná o „*plánovité a cílené rozvíjení četby zejména za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí; rozvíjení, které je často doprovázeno institucionálně organizovanými kampaněmi a podpůrnými akcemi.*“¹⁷ Takové pojetí čtenářství tedy zužuje obecný charakter pojmu a soustředí zájem na mladou vrstvu obyvatelstva, která podléhá vzdělávacím a kulturním institucím.

Čtenářství dospívajících je spojeno s mnoha specifiky, která jsou neodmyslitelně svázána s přirozeným psychickým i fyzickým zráním osobnosti. Považujeme za důležité tyto procesy znát a respektovat a snažíme se je zohlednit v praktické části práce. Četba je ve školním prostředí obvykle podněcována vnějším tlakem ze strany školy. Žák zaujímá proti učiteli zpravidla podřízenou roli. Mimoškolní četba zaměstnává značnou část volného času dítěte, vyžaduje velké množství sebekázně, smyslu pro povinnost a motivace. Pokud žák nespatřuje v četbě přínos pro sebe sama a nevnímá ji jako podnětnou, tkví význam splněného úkolu pouze v hodnocení v podobě klasifikace. Taková motivace nemusí být dostačující. Za stěžejní předpoklady, na kterých lze stavět prohlubování vztahu žáka ke knize, považujeme respekt

¹⁵Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 15.

¹⁶Srov. Tamtéž, s. 13.

¹⁷TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize: (2007)*. Brno: Host, 2008. s. 35.

k žákovi, jeho vkusu, aktuálním potřebám, ale i jeho čtenářské úrovni.

Období dospívání je pro školní docházku na druhém stupni základní školy typické. Věková periodizace se u různých autorů vývojové psychologie liší. Vyjdeme-li z členění V. Příhody, které uvádí ve svém přehledu J. Šimíčková-Čížková, můžeme označit rozestup mezi 11. a 15. rokem jako pubescenci. Tomuto období předchází čas prepubescence, a po jeho završení pokračuje období hebetické.¹⁸

Během puberty dochází k výraznému vývoji v oblasti myšlení, paměti i poznávání. Oslabuje se citová vazba dítěte k rodičům, naopak se posiluje vztah k vrstevníkům a potřeba příslušnosti k vrstevnické skupině. Rodičovská autorita se dostává do krize. Pubescence je náročným obdobím, během kterého se očekává přerod dítěte v dospělého jedince. Cesta je determinována zráním osobnosti a přijímáním svého dospívajícího těla. Zákonitosti světa a společnosti, které se dosud zdály jako pevné a neměnné, podléhají kritickému zpochybňování. Pubescent ztrácí emoční stabilitu, hledá vlastní identitu a místo ve společnosti.

Dle K. Homolové, se dospívající čtenáři vnímají odlišně než čtenáři dospělí. Zásadní rozdíl spočívá v tom, že zájem o svoji četbu nedeklarují, zejména proto, aby se vymezili proti obecně přijímaným hodnotám dospělé generace. Dospívající čtenář je dle autorky charakterizován jako implicitní (skrytý, popřípadě deklaruje svůj zájem pouze mezi vrstevníky, kteří tuto hodnotu oceňují), selektivní (jeho čtenářství podléhá specifické výběrovosti odvíjející se od dynamiky jeho dospívání) a emocionální (zásadní význam hraje vlastní pocit z četby a benefity z aktivního přijetí role čtenáře).¹⁹

Přínosné poznatky přinášejí výzkumy, které ilustrují vztah dospívajících k zájmovým činnostem, ke kterým se řadí i čtenářství. Charakteristická je rozmanitost a prohloubenost aktivit a snaha po společenském dosahu. Vrchol období bývá typický značnou mnohostranností až roztříštěností činností. Doprovodným jevem může být napětí mezi zájmy a vlastními možnostmi realizace těchto přání. Obecně stoupá zaujetí pro sport, hudbu, film nebo četbu. Může se projevat snaha o vlastní tvorbu v uměleckých oblastech.²⁰ O. Chaloupka

¹⁸Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. s. 20.

¹⁹Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 224–225.

²⁰Srov. Tamtéž, s. 167–168.

pokládá za významný činitel uspokojení z činnosti a dále uvádí, že se projevuje ve vztahu k dítěti jako faktor verifikační, na jehož základě dospívající usuzuje, že aktivita je pro něj smysluplná a poskytuje mu individuální i sociální perspektivu.²¹ Z výše uvedeného lze vyvodit, že pubescentní období je charakteristické objevováním a zkoušením velkého množství činností, jejichž výsledky přispívají k formování osobnosti jedince. Je nutné poznamenat, že čtenářství jako adekvátní činnost dítěte, má svůj význam zejména v kontextu ostatních aktivit, protože, jak píše O. Chaloupka, právě v „*konfrontaci světa uměleckého díla se světem společenské reality, v níž se dítě pohybuje*“, je naplňováno poslání četby.²²

Čtenářský zájem i potřeba četby prochází příznačnou proměnou, jejímž výsledkem je často retardace, v některých případech i stagnace. Čtenářský zájem, jako poměrně stálé zaměření jedince na čtení a jeho pozitivní prožívání, stojí v základu vytváření čtenářského postoje, jehož kořeny sahají až do dětství. Čtenářský postoj souvisí s tím, jak člověk hodnotí sebe sama jako čtenáře, jaké stanovisko zaujímá ke čtenářství a jak se staví k literárním textům. V období pubescence je v této souvislosti typické kolísání mezi rozumem a emocemi. Motivace čtenářského postoje je jedním z nejrychleji se měnících psychosociálních znaků čtenářství pubescenta. K. Homolová upozorňuje, že pokud budeme přehlížet tento fakt, může dojít ke znehodnocení jakéhokoliv pokusu o efektivní cestu ke čtenářství v podmínkách rodiny, školní literární výchovy i knihovny.²³

Prožitek z vlastní četby pozbývá předchozí (prepubertální) estetickou spontaneitu, je pryč dětský synkretismus i bezprostřední obraznost tzv. naivního realismu a schopnost poetické představivosti. Pubescent již stojí na pevnějších základech racionalismu. Nelze však ještě předpokládat jeho specifickou schopnost osvojování uměleckého literárního díla, která by byla opřena o poznatky z literatury, orientaci v kontextu, znalosti poetiky ad.²⁴

Pubescentovo vnímání a prožívání literárního díla je postaveno na specifických proměných, typických pro dané období. Obecně lze říci, že dítě přistupuje spontánně se zájmem k literárnímu textu s určitým očekáváním, jehož naplňování mu poskytuje zdroj estetického

²¹Srov. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 365.

²²Tamtéž, s. 13.

²³Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 170–171.

²⁴Srov. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 370.

prožitku. Dospívající chápou literární dílo dle vlastních dosažených schopností od elementárního (fragmentárního), kdy určitá epizoda či část děje zastíní komplexní dějovou výstavbu, přes celistvé chápání příběhu, až po ojedinělou schopnost pojmově abstrahovat estetickou funkci díla. Pro pubescentního čtenáře je tak poznávací a citová hodnota díla významně převažující nad jeho estetickými kvalitami. Estetickou působivost díla hodnotí pubescent na základě zobrazované skutečnosti, nikoli jako svébytný umělecký čin. O. Chaloupka shrnuje tuto problematiku následovně: „*Znamená to, že příběh, jehož děj je zajímavý, příjemný, napínavý, vzrušivý, s dobrým koncem, úspěšným hrdinou, bohatým a dynamicky proměnným dějem atd. dosáhne u dítěte většího ocenění než příběh umělecky třeba podstatně lepší, ale situovaný do málo zajímavého prostředí, se smutným koncem apod. . . .*“²⁵

Potřeba identifikace

Prožívání uměleckého díla úzce souvisí s potřebou identifikace pubescenta s literárním hrdinou jako vzorem. L. Lederbuchová uvádí, že proces identifikace je: „*. . . výsledek interpretace významů textu a smyslu, který jim dítě přisoudí, je dominantní estetickou a psychologickou hybnou silou pubescentního čtenářství.*“²⁶

Pubescent má možnost prostřednictvím literárního hrdiny a příběhu předjímat své vlastní nápady a fantazie. Díky tomuto fikčnímu světu může naplňovat a rozvíjet své plány, aniž by byl jakkoliv odsuzován, zesměšňován či kritizován. Dle O. Chaloupky je obvyklé, že dospívající čtenář svého hrdinu napodobuje po vnější stránce, někdy také ve svém chování, povahových rysech nebo životních názorech.²⁷

L. Lederbuchová v této souvislosti upozorňuje na problematiku, která na pozadí tohoto procesu vyvstává. Jedná se o nejisté vymezení dobra a zla v postmoderní umělecké literatuře a filmu. Dobro už nenabývá svých tradičních zřetelných hodnot a nebývá, na rozdíl

²⁵CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971. s. 21–27.

²⁶LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 67.

²⁷Srov. CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971. s. 33.

od zla, dostatečně vyzdvihováno. Dospívající, který se i ve zpravodajství běžně setkává s reálným zlem, může v důsledku přijímat negativní vzory chování a jednání. Problém je zde spatřován v tom, že postmoderní tvorba již počítá se zvnitřněnými morálními hodnotami jedince. Pubescent si však svůj pevný hodnotový žebříček teprve vytváří. Autorka se proto domnívá, že: „... *literatura provokující citovou a mravní účast pubescenta ve smyslu humanálních hodnot i prostředky méně umělecky zdařilými, jako „sentimentální četba“... je navzdory její neperspektivní úloze v rozvoji čtenářství pro dítě nesmírně důležitá, neboť saturačně supljuje žádoucí kvality životního kontextu, který je v procesu relativizace či negace archetypových etických a estetických hodnot ztrácí.*“²⁸

Žánrové preference

Dlouhodobě mapovanými aspekty čtenářství dospívajících jsou obliba a preference literárních žánrů. Výsledky šetření vykazují po několika desetiletí relativní stálost. K obměnám dochází především kvůli zavádění nových žánrů, např. sci-fi, fantasy nebo komiksu. Významným faktorem, který do této problematiky vstupuje, je akcelerace vývoje dítěte, jež urychluje také vývoj jeho čtenářského zájmu. Čtenářská potřeba se v tomto období začíná genderově diferencovat.²⁹

Výzkum struktury čtenářství patnáctiletých pubescentů, který prováděla v roce 2012 K. Homolová, představil poměrně aktuální přehled žánrových preferencí. Nejoblíbenějším a nejfrekventovanějším žánrem se stala příběhová próza. Dívky vyhledávají zejména příběhy o lásce, přátelství a příběhy humorné. Tématika sportovní, hororová, sci-fi a fantasy je hodnocena jako nejméně zajímavá. Preference chlapců jsou dle předpokladu odmítavé k četbě o lásce, naopak je upřednostňována literatura sci-fi, fantasy, hororová, sportovní, o zvířatech a přírodě. Také dobrodružnou a detektivní tematiku favorizují spíše chlapci než dívky.

²⁸LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 67–68.

²⁹Srov. Tamtéž, s. 69.

Poezie je obecně u obou pohlaví přijímána s menším zaujetím. Dívky jsou k básnickým textům otevřenější, zájem projevují nejvíce o příběhovou poezii, dále o básně o lidech, o přírodě a o věcech. Chlapci se staví k poezii chladněji, nejpozitivněji přistupují k básnickým textům s příběhem.

Značnému zájmu se těší u dospívajících i encyklopedie. Oběma pohlavím jsou blízká témata o zvířatech nebo rostlinách, hudbě a zpěvácích či filmu a hercích. Chlapci dále inklinují k technicky orientované populárně naučné literatuře.³⁰

L. Lederbuchová popisuje i odlišnou potřebu chlapců a dívek v aktivitě identifikační, ve čtenářské empatii i v prostoru poznávacích aktivit čtenáře. U chlapců je preferován chlapecký či mužský hrdina. Děvčata sice upřednostňují dívčí hrdinku, avšak i chlapecká tematika se u nich těší určité oblibě. Chlapci naproti tomu dívčí četbu zcela odmítají. Výsledky autorčina výzkumu navíc ukázaly, že se dívčí čtenářství jeví jako vyspělejší, obliba a frekvence četby je u nich vyšší, stejně tak preference četby delších pasáží textu a upřednostňování knihy před časopisem. Chlapecké čtenářství bylo vyhodnoceno jako čtenářství nižší kompetence, na kterou negativně působí vlivy (preference časopisů a filmu, neochota mluvit o přečteném) bránící vytvoření nutných mechanismů ve čtenářském chování. Vyšší kompetenci dívek byl však předpokládán postupně se projevující rozklad zapříčiněný vzrůstajícím zájmem o četbu časopisů a o film coby náhradu literatury.³¹

Za obecně platné stanovisko lze považovat tvrzení, že dospívajícího čtenáře naplňuje příběhová próza s napínavým dějem, šťastným koncem a romanticky pojatým schematizovaným hrdinou/hrdinkou, se kterým se lze identifikovat a dosáhnout silného citového prožitku.³²

³⁰Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 173–174.

³¹Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 70.

³²Srov. Tamtéž, s. 71.

Čtenářská erupce

Čtenářství v pubescentním období bývá spojováno s pojmem tzv. čtenářské erupce či exploze. O. Chaloupka, který termín zavedl v 70. letech 20. století, popisuje tento jev jako náhlý intenzivní nárůst četby, který svojí kvantitou značně překračuje čtenářství prepubescenta a v následujícím období oslabuje, v některých případech téměř odeznívá. Tendence je spatřována u dospívajících kolem 13. a 14. roku, přičemž typickým znakem je žánrová i autorská nevyhraněnost. O. Chaloupka spatřuje popis obdobných sklonů i ve výzkumech mnohých dalších autorů, nejranější z 20. let 20. století, čímž považuje čtenářskou erupci pro pubescenci za symptomatickou.³³

Navzdory těmto zjištěním vykazuje současná doba trend spíše opačný. Obecně bývá deklarováno, že „mladí nečtou“, napovídají tomu také neuspokojivé výsledky mezinárodních srovnávacích testů PISA.

I. Gejgušová posouvá hranici čtenářské exploze do 10-11 let věku dítěte. Vychází ze svého výzkumu prováděného v letech 2008-2010 a dále uvádí, že s nástupem puberty přichází obvykle čtenářská krize, k jejímuž překonání je třeba: „. . . *revidovat dosavadní žánrové a tematické preference, objevit okruh nových autorů, vhodně vybrat tituly, které zaujmou natolik, že čtenář přistoupí na zvyšující se náročnost četby.*“ Přechod do nové etapy čtenářství a přijetí literatury pro dospělé však může být pro samotného dospívajícího natolik náročný, že nakonec na čtenářství rezignuje.³⁴

Otázkou aktuálnosti čtenářské exploze se zabývala ve své kvalitativní sondě v r. 2012 také K. Homolová, která pracovala s výpověďmi 10 nenáhodně vybraných respondentů. Zjištění tohoto průzkumu potvrdila, že čtenářská exploze je mezi dnešními pubescenty méně obvyklá, a její charakteristika dosáhla jistého posunu. Autorka shrnuje problematiku slovy: „*Na tom, aby pubescent dnes čtenářsky „explodoval“ je třeba souhry více situačních proměnných. Není to však nemožné a revidovaná čtenářská exploze není zcela vyloučena.*“³⁵

³³Srov. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 366–370.

³⁴Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 50.

³⁵HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 196.

O. Chaloupka spatřoval původ čtenářské exploze v úniku od reality či v modelu života, do kterého je možné se začlenit. Četbu dospívajících pokládal za dostupný způsob trávení volného času, pokud nebylo možné zabývat se jinou aktivitou. Literatura v tomto pohledu otevírá prostor pro hledání řešení osobních problémů, odpovědí spojených s vlastními životy čtenářů, pro důležitou identifikaci s hrdinou jako vzorem. Může být útočištěm pro všechny, kteří se zatím cítí být odcizeni a nenalézají ve svém okolí bývalé opory.³⁶

Považujeme za nepravděpodobné, aby během několika desetiletí současní pubescenti nabývali takové sebejistoty, aby výše popsané sklony již nebyly aktuální. Možná vysvětlení se pravděpodobně nachází v síle jiných mediích, která jsou současným dospívajícím evidentně bližší a která mohou představovat rychlejší, efektnější a snazší cestu k dosažení obdobných potřeb, které předchozím generacím poskytovala četba. Výsledky šetření K. Homolové svými výroky tento názor potvrzují. Nečtenářství dospívajících bývá odůvodňováno trávením volného času na atraktivnějších sociálních sítích, internetu nebo u televize. Čtenářství se zdá být nepřitažlivé, obvykle je pro četbu nutný vnější tlak v podobě školy, příp. maturitní zkoušky. Pokud je to možné, vítězí filmové zpracování nad knižním. Z hlediska vlastního zájmu podléhá četba značné výběrovosti. Motivací mohou být populární zfilmované tituly.³⁷ Výzkum I. Gejgušové tradičně vysvětluje nezájem pubescentů o četbu: „...množstvím volnočasových aktivit, kroužků, potřebou trávit volný čas s vrstevníky, náročností přípravy do školy, u žáků 9. ročníků přípravou na přijímací zkoušky na střední školy.“³⁸

Hodnota čtenářství by neměla být v žádném případě bagatelizována. Navzdory dostupnosti a popularitě nových médií bychom neměli na jeho podporu rezignovat. Považujeme však za nutné přijmout odlišnou realitu, ve které současná mládež vyrůstá, a zohlednit aktuální trendy v přirozeném vývoji pubescentního čtenářství. Za nadčasové a platné tvrzení považujeme, že zájem o literaturu v tomto období je čin sebeuvědomění a sebeuskutečnění, projevující se již na počátku období jako individuální rys osobnosti. Mezi jednotlivci existují

³⁶Srov. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982. s. 371.

³⁷Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 196.

³⁸GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 50.

značné rozdíly a vedle žáků, kteří se četbě věnují jen málo, nebo z povinnosti, se objevují čtenáři „*velmi intenzivní, věnující knize podstatně více času než dospělí*“.³⁹

³⁹Srov. CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971. s. 16.

2 LITERÁRNÍ VÝCHOVA A ČTENÁŘSTVÍ V RVP ZV

2.1 Literární výchova v RVP ZV

Od září roku 2007 upravují normu vzdělávání žáků od 3 do 19 let rámcové vzdělávací programy, které obecně vymezují obsah a cíle vzdělávání v jeho jednotlivých etapách. Vzhledem k zaměření této diplomové práce se budeme soustředit výhradně na rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV). V České republice absolvují povinně základní vzdělávání všechny děti. Organizačně se člení do dvou obsahově a didakticky navazujících stupňů.

Vzdělávací obor Český jazyk a literatura se pro přehlednost tradičně dělí do tří vzájemně se prolínajících a doplňujících částí: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy.

Literární výchova zde zaujímá poměrně specifické postavení. Dle RVP ZV je v obecné rovině kladen důraz na individuální prožitek a sdílení čtenářských zážitků, na rozvoj kladného vztahu k literatuře i jiným druhům umění založených na uměleckém textu, ale také na rozvoj citového a estetického vnímání.

Vlastní čtenářská zkušenost má žákům umožnit poznání základních literárních druhů a jejich znaků a má být základem pro formulaci vlastního názoru na literární dílo. Žáci mají rozvíjet své čtenářské návyky a vnímavost vůči umělecké literatuře, interpretovat ji a reflektovat prožitek z četby.

Literární výchova je tak ve velké míře založena na vlastní komunikaci žáka s uměleckým textem a, jak uvádí O. Hník, přenáší „*těžiště předmětu od vědomostí k dovednostem*“.⁴⁰

Formálně udává RVP ZV konkrétní výstupy a učivo, kterých mají žáci dosáhnout ve vymezeném období. První stupeň základní školy je z pohledu četby a čtenářství charakteristický zejména procesem zvládnutí dovednosti věcného a praktického čtení v rámci Komu-

⁴⁰HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 16.

nikační a slohové výchovy. Osvojení si této dovednosti je nadále stěžejní nejen pro obor Český jazyk a literatura, ale i pro všechny ostatní oblasti vzdělávání.

Literární výchova si klade za cíl dovednost čtení prakticky využívat k porozumění uměleckého textu. Na konci pátého ročníku by žák již měl být schopen psanou i ústní formou vyjádřit a zaznamenat své pocity z četby, na základě svých možností by měl vlastními slovy reprodukovat daný text a vytvořit vlastní literární text na určité téma. Měl by rozlišit umělecké texty od neuměleckých a využívat základní literární pojmy.⁴¹

Výše zmíněných výstupů, které lze chápat jako očekávané cíle, dosahuje žák ve spolupráci s pedagogem prostřednictvím učiva, jehož obsahem je poslech literárních textů, zážitkové čtení a naslouchání, tvořivé činnosti s literárním textem a osvojení si základních literárních pojmů.⁴²

Tyto vědomosti a dovednosti žák prohlubuje, zdokonaluje a rozšiřuje během svého vzdělávání na druhém stupni základní školy. Obsah učiva je zde obohacen o způsoby interpretace literárních i audiovizuálních a dramatických děl a základy literární historie a teorie. Očekávané výstupy absolventa základního vzdělávání zahrnují komplexní rozbor literárního díla, jeho složek a zasazení do širšího kontextu literárněhistorického. Předpokládají využití literárněteoretických pojmů i vyhledávání informací v různých zdrojích. Pro čtenářství a individuální pojetí literární výchovy jsou důležité zejména interpretace smyslu díla, formulace dojmů z četby a tvorba vlastního literárního textu. Vědomosti z oblasti termínů literární teorie jsou zde nezbytné pro pojmenování skutečností souvisejících s literaturou, stejně tak poznatky z literární historie dokreslující význam a charakter uměleckého díla.⁴³

Konkrétní obsahy a cíle vzdělávacích oborů jsou závazné celostátně pro všechny školy zajišťující základní vzdělání. L. Lederbuchová v této souvislosti upozorňuje na nesoulad mezi definováním tematických okruhů učiva v rámci vzdělávacího oboru a vlastní definicí pojmu učivo. To se má tradičně skládat ze složky dovednostní, vědomostní a hodnotové.⁴⁴ Učivo

⁴¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf s. 21.

⁴² Tamtéž, s. 21–22.

⁴³ Tamtéž, s. 24.

⁴⁴ KALHOUS, Z. a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. s. 126.

v RVP ZV přináší však pouze složku vědomostní. „*Aby žák dosáhl určitých komunikačních dovedností reprodukčních, interpretačních i produkčních, s dosahem utváření schopnosti kritického hodnocení literatury, to svou formulací ukládají učitelé a žáku stanovené očekávané výstupy žáka.*“⁴⁵

Nadpředmětovou platnost v RVP ZV mají tzv. klíčové kompetence, formulované zejména se zřetelem na postojovou složku. Jejich cílem je absolvent s všestranně rozvinutými vědomostmi v konkrétních oborech i aktuálních společenských problémech, jehož dovednosti budou v souladu s nabytým vzděláním a jehož postoje a hodnoty se budou promítat ve vnímání regionálním, globálním, ekologickým, společenským i občanským. Naplňování výstupů oboru Český jazyk a literatura má tedy přispívat a napomáhat k integraci těchto kompetencí.

Ačkoli jsou složky oboru Českého jazyka a literatury v běžné praxi odděleny a v rámci RVP ZV je jim přikládán různý obsah učiva, považujeme za důležité poukázat na vlastní provázanost těchto složek při čtení umělecké literatury. Jak bylo výše naznačeno, Komunikační a slohová výchova si během primárního vzdělávání klade za cíl vybavit všechny žáky dovedností číst a psát a tuto schopnost následně prohlubovat a rozvíjet vlastním čtenářstvím, písemným projevem a kultivovanou komunikací. Jejím obsahem je i výuka a využití slohových útvarů a stylových prostředků, které se v různých kombinacích promítají v umělecké literární tvorbě. Literární výchova se zaměřuje na vlastní kontakt s literárními díly jako nositeli estetických kvalit textu, naplňujících funkci poznávací, výchovnou, estetickou, společenskou, relaxační ad. Zasazuje literární díla do historického a literárněvědného systému, seznamuje žáky s potřebnou terminologií a měla by podporovat jejich vlastní čtenářství. Druhy jazykových prostředků a vrstvy slovní zásoby se promítají v učivu Jazykové výchovy. Naplňování jejich výstupů žákům umožňuje vytvořit si na základě dekodování jazykových znaků konkrétní představu o čteném textu. Základem pro vytvoření čtenářské kompetence dítěte se tak stává jediné všestranný rozvoj ve všech složkách oboru Českého

⁴⁵Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 15.

jazyka a literatury.

2.2 Čtenářství v RVP ZV

Shrnutím požadavků na čtenářství žáků ve vzdělávacích dokumentech základních škol se v rámci svého výzkumu zabývala I. Gejgušová. Ta uvádí, že od 2. světové války až do přijetí RVP byl na čtenářství kladen značný důraz, a to jak na školní četbu z čítanek a společnou četbu, tak i na četbu mimoškolní, která se často týkala doporučených (povinných) titulů vybíraných zpravidla z české klasiky a ruských autorů.

Do RVP ZV se konkrétní formulace zmiňující výchovu ke čtenářství již nedostaly. I. Gejgušová se domnívá, že důvodem je obtížné naplnění takového cíle. Výzkumy totiž trvale potvrzují, že vztah ke čtenářství je v první řadě probouzen v rodině, a to už od útlého dětství. Dále pak blízkým okolím, médií, knihovnami a dalšími kulturními organizacemi, a až potom školou, výukou, literární výchovou. Stejně tak RVP ZV nestanoví kritéria mimoškolní, individuální, povinné ani doporučené četby. Její naplňování je tak v kompetenci každé základní školy. Revize školních vzdělávacích programů však ukázala, že ani zde nebývají požadavky na četbu zmiňovány.⁴⁶

Lze tedy předpokládat, že vzdělávací dokumenty pro vzdělávací obor základní škola na státní i školní úrovni ponechávají řešení problematiky individuální, povinné či doporučené četby na kompetenci učitele nebo na interní dohodě v rámci předmětových komisí.

2.2.1 Potřeba rozvoje čtenářství v rámci literární výchovy

Význam čtenářství a nutnost podpory jeho rozvoje během vzdělávání na základní škole nabyl opět na důležitosti po vyhodnocení Mezinárodního výzkumu PISA v roce 2009, který se zaměřoval na zjišťování čtenářské gramotnosti patnáctiletých žáků. Výsledky ukázaly, že mezi ostatními zúčastněnými zeměmi OECD dosáhli čeští žáci pouze podprůměrných

⁴⁶Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 16–28.

výsledků a oproti šetření z roku 2000, se jejich výkony dokonce významně zhoršily.⁴⁷

Odborná veřejnost v této souvislosti uvádí, že četba beletrie působí na rozvoj a stav čtenářské gramotnosti velmi pozitivně.⁴⁸ I. Gejgušová se proto staví za názor, že by četba uměleckých textů měla být „pevnou součástí mimoškolních, volnočasových aktivit žáků“. Dále poukazuje na propojení kvality čtenářství s celkovou úrovní vzdělanosti a za předpokladu, že je dětství zásadním obdobím pro vytváření čtenářských návyků, apeluje na základní školy, které by tak na soustavné posilování čtenářství žáků neměly rezignovat.⁴⁹

Podobné názory zaujímal již na počátku 80. let i O. Chaloupka, který uváděl, že teorie literární výchovy „*má programově směřovat k pozitivnímu ovlivňování*“ dětského čtenářství. Konkrétně má určovat, jaká literatura by měla být dětem doporučována, jaké metody volit pro rozvoj čtenářství, jak se má dítě samo podílet na jeho rozvoji a jak má být v rámci výchovně vzdělávacího působení žák ke čtenářství veden v kontextu ostatních vlivů a procesů.⁵⁰ K. Homolová dodává, že: „*...při výchově a vzdělávání pubescentního čtenáře je klíčovou činností kritická diskuze o četbě, kdy hlavní těžiště spočívá v konfrontaci žákovského čtenářského sebepojetí a učitelského vnímání žáků jako čtenářů.*“⁵¹

Koncepci komunikativní literární výchovy v současnosti propaguje L. Lederbuchová. V jejím pojetí je centrem zájmu výchovně vzdělávacího procesu didakticky transformovaný literární text, který je nositelem nejen historicko-literárního poselství, ale zejména originálních uměleckých a estetických kvalit, a jako takový má i schopnost vyvolat v žákovi jedinečný estetický dojem a zážitek.⁵² Pokud škola omezí práci s textem a v důsledku toho dojde k redukci funkcí a významů uměleckého textu jen na funkci ilustrace poznatků

⁴⁷ *Mezinárodní výzkum PISA 2009 - Programme for International Student Assessment: Stručné shrnutí.* Česká školní inspekce [online]. 2010, 3 [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/0-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/strucne-shrnuti.pdf>

⁴⁸ Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství.* Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 11.

⁴⁹ Srov. Tamtéž, s. 11–12.

⁵⁰ Srov. CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství.* Praha: Albatros, 1982. s. 49.

⁵¹ HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 233.

⁵² Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia.* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 37–39.

o literatuře, hrozí podle autorky, že žáci ztratí zájem o četbu krásné literatury.⁵³

Pokud chce škola jako vzdělávací instituce podporovat, naplňovat a rozvíjet čtenářství žáků, zvyšovat úroveň jejich čtenářské gramotnosti a schopnosti recepce literárního textu, je nutné, aby v rámci výuky byla schopná zprostředkovat žákům podnětné čtenářské zážitky, které je budou motivovat a inspirovat k vlastní četbě i tvorbě a které budou základem jejich pozitivního postoje ke čtenářství.

Svým *inovativním* přístupem k výuce literární výchovy přispěl v posledních letech i O. Hník. V jeho pojetí se literární výchova stává předmětem s výrazným potenciálem tvořivé expresivity, která je zde chápána jako zdroj i způsob poznávání a která akceptuje jedinečnou osobnost žáka. Literární výchova se tak dostává mezi ostatní expresivní předměty, jakými jsou např. výtvarná, dramatická, hudební nebo taneční výchova. Koncepce tohoto zařazení předmětu je obhajována tvořivou složkou literárně výchovného působení, která je předmětu vlastní a která se projevuje vlastním tvůrčím působením žáků (tvorbou textu, rekonstrukcí textu, úpravou textu, interpretací textu, čtením textu ad.). Autor upozorňuje i na potřebu kvalitativního, nikoli kvantitativního rozměru literární výchovy. Naplňování cíle i obsahu předmětu spatřuje v systematickém poznávání literárních děl, literárního vývoje a kulturního kontextu, za rovnocenné složky však staví i výchovu ke čtenářství a výchovu k lidskosti.⁵⁴

Je zřejmé, že oba výše zmíněné přístupy k výuce literatury přesahují tradiční pojetí literárně výchovného procesu, založeného na frontálním předkládání literárněhistorických a literárněteoretických faktů a zužujícího interpretační aktivity žáků na cestu k předem známému cíli. Současné trendy ve výuce očekávají aktivní přístup žáků, ale také náročnou a pečlivou přípravu pedagoga, který by měl být schopen v rámci své specializace adekvátně zohledňovat individuální potřeby žáků.

Je nutné upozornit, že tyto koncepty nedeklarujeme jako jediné možné. Vyzvedáváme

⁵³Srov. LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy a v odpovídajících ročnících víceletého gymnázia*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. s. 24.

⁵⁴Srov. HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. s. 36.

však jejich tvůrčí potenciál a otevřenost k vlastní poznávací aktivitě žáků, kterou považujeme ve výchovně-vzdělávacím procesu za nutný předpoklad k vytváření pozitivních postojů ke čtenářství, literatuře, ale i obecných lidských hodnot.

Pozice žáka jako subjektu výchovy a vzdělávání nesmí být opomíjena už z toho důvodu, že v procesu výuky je nutná jeho spolupráce s pedagogem. Bez ní prakticky nelze dosáhnout vytyčených poznávacích, dovednostních ani postojových cílů.

K. Homolová uvádí v souvislosti se čtenářstvím dospívajících, že: „... čtenářství pubescenta je těkavým fenoménem, který osciluje mezi suverénní osobnostní zaměřeností a výrazně socializovaným vědomím skupinové příslušnosti.“⁵⁵ Autorka upozorňuje na problém koncepce tradičního literárního vyučování, který chápe žáka jako jedince, který se má čtenářem teprve stát. Tento přístup však žákům neposkytuje prostor pro zpětnou vazbu a nezohledňuje jejich vnitřní pohnutky pro to, aby se čtenáři stali. Produktivním posunem se jeví chápat dítě v první řadě jako čtenáře a až následně jako žáka. Díky přehodnocení obou rolí se otevírá cesta k přítomné potenciální čtenářské kompetenci jedince. Homolová spatřuje v preferenci čtenářské role nad žákovskou usnadnění přenosu pedagogických i didaktických principů, které mají vést za aktivní spoluúčasti žáka k žádoucímu formování jeho osobnosti.⁵⁶

Zamyšlení nad motivací žáků ke čtenářství v rámci výuky literární výchovy přinesl ve svém článku i O. Chaloupka, který spatřuje východisko v jedinečnosti čtenářského zážitku. Konkrétně autor uvádí, že by škola: „... od samého počátku literární výchovy na základním stupni měla žákovi výslovně a přímo programově zdůraznit, že čtenářský zážitek je jeho výsadní právo a výsledek nejen díla, ale i jeho samého... Měla by mu dát zřetelně najevo, že on sám je středobodem svého setkání s literárním dílem, které je tu proto, aby mu dalo jisté podněty a šance, nikoliv proto, aby ho stavělo do pasivní role.“⁵⁷

O. Chaloupka uvažuje nad aktualizací a zdůvodněním „smyslu literatury“, který je v praxi literární výchovy tradičně chápán jako axiom, a je tudíž uzavřen jakékoliv diskuzi.

⁵⁵HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 232.

⁵⁶Srov. Tamtéž, s. 233.

⁵⁷Srov. CHALOUPKA, O. *Interaktivita čtenářství*. Český jazyk a literatura. Praha: Fortuna, 2012-2013, 63(2), s. 61.

Ve vysvětlení a obhájení pojmu vidí způsob, jak může literatura v současnosti obstát v konkurenci s jinými skutečnostmi. Autor připouští, že volný přístup čtenáře a jeho záměrnosti v textu může způsobit kolaps hodnot, na kterých je literární výchova postavena. Přiklání se však k optimistickému pohledu na problematiku a uvádí, že: „... *pokud literární výchova právě v tomto prostoru čtenářské interaktivnosti najde svou podstatu, najde zde i své zdůvodnění a své stimulační příležitosti.*“⁵⁸

⁵⁸Srov. CHALOUPKA, O. *Interaktivita čtenářství*. Český jazyk a literatura. Praha: Fortuna. 2012-2013, **63**(2), s. 60.

3 ČTENÁŘSKÝ DENÍK VE ŠKOLE

3.1 Charakteristika pojmu

Výše již bylo řečeno, že čtenářství a konkrétní metody jeho rozvoje, nejsou součástí oficiálních vzdělávacích dokumentů. Stejně tak je tomu v případě čtenářských deníků, jejichž vedení a využívání je nepovinnou součástí literární výchovy.

Pojem čtenářský deník, který v této práci využíváme, je tradičně spojován s psaným textem o přečteném literárním díle. Jako synonymní výraz lze chápat i termín čtenářské portfolio. V praxi se můžeme setkat dále s označením kulturní deník, jehož obsahem se stávají také záznamy navštívených kulturních akcí (kin, divadel, výstav ad.).

Ve své podstatě může být čtenářský deník ryze osobní záležitostí každého čtenáře, který má vůli a motivaci zaznamenávat si přečtené knihy, osobní postřehy, či informace, které se k dílu váží nebo jsou pro daného jedince inspirující. Deník vedený z vlastní iniciativy žáka vnímáme jako ryze soukromý prostor, do kterého bez svolení autora nenáleží vstupovat. V textu se soustředíme na čtenářské deníky vyžadované autoritou. Jejich koncepce a kritéria tak naplňují cíle a požadavky školy, respektive pedagoga, a tímto je očekávána i jejich kontrola a hodnocení.

Význam deníku pro výuku vyzvedla např. M. Frydrychová, která konkrétní čtenářský deník žákyně 4. ročníku podrobila obsahové a jazykové analýze. Ve svém shrnutí uvádí, že: „*Je nasnadě, že četba může podstatně přispět ke zlepšení vyjadřování i pravopisu a že vedení čtenářského deníku je k tomu dobrou pomůckou i podnětem.*“⁵⁹ K. Lepilová navíc poznamenává, že: „*Číst a psát text o literárním díle znamená představovat si, vést vnitřní dialog s textem a klást si otázky ... Vedení deníku ... vede k formulaci myšlenek.*“⁶⁰ V tomto smyslu se stává čtenářský deník prostorem pro úvahu a přemýšlení, stává se cestou k sebepoznávání. Je tedy reflexí, která vzniká na základě přečteného díla.

Pokud očekáváme od žáka četbu celého literárního díla, musíme přijmout fakt, že se

⁵⁹FRYDRYCHOVÁ, M. K obsahové a jazykové charakteristice čtenářského deníku žákyně 4. třídy. *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Problematika tvorby pro děti a mládež a její recepcce na konci 20. století*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000.

⁶⁰LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. s. 126.

jedná o časově náročnou aktivitu, kterou obvykle nelze v plné šíři realizovat přímo ve vyučovacím procesu. Každý čtenář má navíc odlišné nároky na prostor a čas, ve kterých tuto činnost upřednostňuje. Přírozeným řešením tedy je zadání četby i zápisu jako samostatné práce mimo vyučovací hodiny literární výchovy. I. Gejgušová definuje takto zadávanou aktivitu pojmy mimoškolní či doporučená četba a popisuje je jako: „... *souhrnné označení čtenářských aktivit žáků realizovaných mimo školní výuku českého jazyka a literatury, avšak školou určitým způsobem korigovanou. Učitelé stanovují požadavky na rozsah, a případně i na obsah doporučené četby, vyučující také četbu žáků sledují, hodnotí, poznatky a dojmy z četby a případné záznamy o přečteném podle možností využívají ve výuce mateřštiny.*“⁶¹ Významově se mírně diferencuje mimočítanková četba, která v dokumentech 2. pol. 20. století označovala souvislou četbu (tradičně probíhající jako společné čtení v rámci výuky literární výchovy) a individuální četbu (coby aktivitu žáka probíhající v jeho volném čase a na základě jeho samostatné volby).⁶²

V laické i odborné veřejnosti vyvolávají čtenářské deníky kontroverzní postoje. Obvykle jsou zmiňovány negativní, někdy dokonce znechucené ohlasy k povinnosti jejich vedení, a to jak u současných žáků, tak i dospělých, kteří na ně tímto způsobem vzpomínají.

Svérázným způsobem přináší vzhled do problematiky J. Trávníček, jehož příspěvek, zabývající se primárně postoji veřejnosti k povinné četbě, popisuje také přímo související vztah čtenářů ke čtenářským deníkům. Autor uvádí, že všeobecně převládá v postojích veřejnosti spíše odpor k jejich vedení. Významným faktorem je, že se tento názor týká jak těch, kteří čtou s malou oblibou, tak i těch, kteří čtou rádi. Negativní postoj první skupiny je založen na nepříjemné povinnosti, nelibost druhé na omezování a řízení jejich vlastní čtenářské volby. Na řadu poté přichází různé způsoby, jak protivnou povinnost obejít a věnovat jí co nejméně času a úsilí. Pozitivně vnímá čtenářské deníky převážně jen nejstarší generace.⁶³ Výpovědi se týkaly vesměs tradičně vedených čtenářských deníků, jejichž obsahem bylo

⁶¹ GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 29.

⁶² Srov. Tamtéž, s. 15.

⁶³ Srov. TRÁVNÍČEK, J. *Česká čtenářská republika: vybrané fenomény. Povinná četba. Čtenář: měsíčník pro práci s knihou*. Praha: Academia, 2016. 68(9), s. 315.

z velké části pouze shrnutí děje příběhu. V současnosti je kladen důraz na zavádění inovativních aktivizujících metod pro záznam z četby. Snahou je v první řadě zvýšit čtenářskou gramotnost žáků. Metody však svým charakterem působí i na přiblížení příběhu k vlastnímu životu žáka, čímž záznamy získávají osobní charakter. Lze doufat, že tento přístup k vedení zápisu bude pro žáky podnětější, a nebude tak impulsem pro ostrý negativismus popisovaný výše.

Připomeňme, že výzkum I. Gejgušové prokázal i nezanedbatelnou míru (konkrétně 38 % dotázaných žáků 2. stupně) pozitivních ohlasů na vedení čtenářských deníků.⁶⁴ Je tedy zřejmé, že sami žáci, kterých se tato problematika týká především, zaujímají postoje různě vyhraněné a že nelze čtenářské deníky jednoznačně odsoudit. Za významný faktor v této problematice hodnotíme poměr těchto zastoupených hlasů a také fakt, že je tato diskutabilní otázka neustále aktualizována.

Nesnáze, které čtenářský deník doprovázejí, spatřujeme nejen v časové náročnosti, kterou jeho vedení vyžaduje, ale i v hledání jeho smyslu. Dotýkáme se zde citlivého tématu, které, více než mnohé jiné školní povinnosti, reflektuje osobnost a povahu jedince. Někteří čtenáři, zastánci deníků, při zápisu opětovně prožívají čtenářský zážitek a reflexe jim tak přináší potěšení. Jiní po dočtení knihy nemají dále tendenci se k příběhu vracet a zápis se stává „nutným zlem“ pouze pro uspokojení učitele.

Vyžadování a existence čtenářských deníků je v českém prostředí dlouholetou zvyklostí. Vycházíme zde ještě z tradice, kdy byla propojena výuka čtení a slohu. Umělecká literatura tak byla východiskem pro rozvoj jazykových a stylistických dovedností. Četba literárního textu byla spojována s jeho reprodukcí, samotný text byl modelem pro osvojování slohových útvarů. Po roce 1960 došlo k přeskupení složek předmětu. Čtení a literární výchova se osamostatnily, jazyková a slohová výuka se naopak propojily. Na konci 70. let 20. století se slohová výuka stala nezávislou složkou českého jazyka a literatury.⁶⁵

Izolovanost složek předmětu, o jejichž provázanosti jsme se zmínili i v předchozí kapi-

⁶⁴Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 30.

⁶⁵Srov. Tamtéž, s. 77.

tole, může vytvářet mylný dojem, že se jedná o tři různé části. Na prvním stupni je obvykle čtenářský deník učiteli vnímán jako „prostředek vnitřní integrace předmětu“. Dle výzkumných zjištění lze však usuzovat, že na 2. stupni ZŠ se tato jeho funkce redukuje a záznamy slouží pouze k ověřování splnění čtenářské aktivity. Negativní postoj pubescentních žáků navíc umocňuje zvyšování nároků na kvalitu zápisu, časové hledisko a potíže s vytvořením stručného a výstižného obsahu děje, což dokládají některé vlastní výroky respondentů. Demotivujícím prvkem je pro žáky nejasné využití pracně vytvořených poznámek o díle. I. Gejgušová proto apeluje na vytvoření inovativní podoby reflexí četby ve školní praxi.⁶⁶

3.2 Čtenářské deníky versus dílna čtení

V současné době je s rozvojem čtenářství často zmiňována dílna čtení, která se snaží o propojení individuálního a zároveň sociálního aspektu čtenářství. Protože se jedná o četbu spojenou s následnou reflexí, chtěli bychom v této krátké kapitole ozřejmit charakteristické znaky obou přístupů, abychom poukázali na jejich specifika a vzájemný vztah.

V dílně čtení mají žáci možnost zvolit si individuálně knihu, kterou samostatně tiše v rámci výuky čtou po určitý vyhraněný čas. Své reakce si zaznamenávají různými reflektivními formami (např. do podvojného/třídílného deníku). Poté přichází na řadu aktivity, jež žákům umožňují sdílet čtenářské dojmy s ostatními, konzultovat je s vyučujícím, podněcují k informování ostatních o knize atd. Dílnu čtení se doporučuje provádět pravidelně alespoň jednou týdně.⁶⁷

Dílna čtení je přínosná svým společenským a reflektivním charakterem. Obsahuje i písemný záznam z četby, o kterém se dále v textu zmíníme. Významným hlediskem je individuální přístup k výběru knihy. Méně vstřícné osobním preferencím žáka je časové i prostorové omezení. Vlastní četba tímto podléhá opět školní organizovanosti a povinnosti. Nesporně

⁶⁶Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 77.

⁶⁷Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 19.

zde velmi silně záleží na osobnosti a přístupu pedagoga, který dílnu vede, protože hranice mezi motivací a znechucením četby je na půdě školy velice tenká. M. Šlapal vidí přínos dílny čtení zejména v tom, že umožní rozečíst a přivést k pravidelnější četbě všechny žáky a že každý z nich pracuje s literárním textem adekvátním své čtenářské úrovni.⁶⁸ Všímáme si také potenciálu motivačních aktivit před četbou a následných rozhovorů o četbě, které mohou žáky významně podněcovat k myšlenkám a strategiím, ke kterým by se samostatně dopracovávali pravděpodobně pomaleji, nebo vůbec. Dílnu čtení hodnotíme jako jeden ze způsobů, kterými lze dosahovat určité motivace a růstu čtenářských kompetencí žáků. Vzhledem ke své pevné struktuře a školní organizovanosti má odlišný charakter než četba mimoškolní.

Při tradiční práci se čtenářským deníkem se předpokládá značná žákova samostatnost. Ta se uskutečňuje při výběru knihy (není-li striktně zadán povinný titul) a jejím opatření. Pokud škola nedisponuje vlastní knihovnou vybavenou adekvátními a atraktivními tituly, musí si žáci zpravidla knihu obstarat jinde. K dispozici se otevírají možnosti rodinných knihoven, případně pořízení knihy nové, a samozřejmě i návštěva a členství ve veřejných knihovnách. Ačkoliv se může zdát tento úkol komplikovaný, věříme, že žáci tímto získávají další příležitosti k samostatnosti a sociálnímu růstu. Ve veřejných knihovnách může škola navíc získat dobrého partnera, který sleduje podobný cíl jako literární výchova, a to kultivaci čtenářství.

Samotné čtení probíhá ve volném čase žáka, který má možnost si aktivitu naplánovat a rozčlenit do tolika fází, kolik mu vyhovuje. Je zde maximalizována individualizace činnosti. Na žáka jsou kladeny nároky na vlastní organizaci úkolu, který má být splněn do předem určeného termínu. Považujeme tento tlak na žákovy organizační schopnosti za důležitý. Úkoly vyžadující velkou dávku samostatnosti umožňují každému jedinci, aby se naučil plánovat, měl možnost vyzkoušet si různé strategie plánování a poznal, které z nich mu vyhovují. Tyto dovednosti sice s kultivací čtenářství přímo nesouvisí, ve výchovně-vzdělávacím

⁶⁸Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 28.

procesu však velice komplexně rozvíjí osobnost žáka. Ten si tímto osvojuje takové schopnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro osobní i pracovní růst.

Provedení zápisu z četby a charakter jeho hodnocení je v praxi prostorem velmi rozrůzněným. Každá škola, příp. pedagog, vytváří vlastní kritéria a systém hodnocení. Domníváme se, že právě tato část práce se čtenářským deníkem je stěžejní a že se zde rodí výše zmíněné negativní postoje žáků. Následující kapitola proto podává přehled, který shrnuje nejrozličnější publikované přístupy k vedení čtenářských deníků.

3.3 Přístupy k vedení čtenářských deníků

V roce 2007 přinesla příručka *Kudy vede cesta ke čtenáři* soubor metod na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti. Součástí metodických návrhů pro 6. a 7. ročníky základních škol se stal i koncept kulturního/projektového deníku. V úvodu prohlašují autoři, že jeho účelem: „... nebylo zatížit děti další povinností, naopak jsme jim chtěli poskytnout prostor k přemýšlení nad knihami i nad kulturními zážitky.“⁶⁹ Práce s kulturním deníkem je založena na kritériích, sebehodnocení i hodnocení spolužáků. Kritéria a jejich indikátory mají dostat všichni žáci k dispozici, je také umožněno dotvářet je spolu s učitelem. Žáci mají do deníku zapisovat každý měsíc, přičemž se očekává, že během roku budou minimálně tři záznamy reflektovat knihu ze seznamu doporučené literatury. Učitelé mají za úkol zápisy pravidelně slovně hodnotit.

Čtenářské dovednosti mají být posilovány tím, že si žák vybere knihu k četbě, porozumí textu, zhodnotí a zdůvodní svůj názor na text, přetváří text a používá ho k dalším aktivitám, nachází souvislosti mezi textem a vlastní zkušeností. V rámci klíčových kompetencí jsou sledovány tyto cíle: žák logicky formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory, jeho písemný projev je výstižný, souvislý a kultivovaný, svůj názor obhájí vhodnými argumenty, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje způsob zdokonalení svého učení.

⁶⁹VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. s. 52.

Kritéria zápisu do deníku obsahují:

1. Formální náležitosti – konkrétně vyjmenované pro knihu a různé druhy kulturních akcí.
2. Zdůvodnění výběru.
3. Průběžné záznamy z četby – přesné zadání a forma záznamu jsou kompetencí učitele. Metody, které se pro tuto část zápisu nabízí, jsou např. debata s autorem, podvojný deník či předvídání dalšího děje.
4. Zhodnocení kulturního zážitku – podmínkou vlastního hodnocení je patřičné konkrétní zdůvodnění.
5. Přiblížení knihy/kulturní akce – příkladem pro knihu je zde uveden úryvek textu.
6. Okomentování zápisu další osobou – povinnou součástí metodiky je nechat jednou za dva měsíce písemně okomentovat zápisy další osobou (rodičem, kamarádem). Hodnocení na základě daných kritérií je zde možné, ale není nezbytné.
7. Stručný obsah díla – tento bod byl určen pouze praktickým školám.

Přínos práce byl autorkami spatřován v získání intimního prostoru pro žáky, kde „*pravidelně a systematicky přemýšleli o svých kulturních zážitcích a učili se formulovat vlastní názor*“.⁷⁰ Významným momentem bylo také vyjadřování negativních postojů k četbě a dalším kulturním akcím, vždy s konkrétním odůvodněním. Praktickým se ukázalo hodnocení dle daných kritérií, která udržovala soudy v objektivních mezích.

Autorky metodiky v závěru uvedly, že práci se čtenářským/kulturním deníkem hodnotilo 54 % žáků jako zábavnou. Za stěžejní faktor se uvádí vhodné motivování k činnosti. Připomeňme však, že převážná většina zúčastněných žáků nebyla ze standardních spádových základních škol, ale ze škol výběrových. Zájem o četbu navíc žáci deklarovali ještě před zahájením projektu.

⁷⁰VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. s. 57.

V závěru autorky vyzdvihují kladení důrazu na přemýšlení a sebevyjádření žáků, na promyšlenou práci s kritérii - s poznámkou, že některá kritéria mohou zůstat pro žáky dobrovolná, např. výtvarná podoba deníku ad. Je také poukázáno na problematické hodnocení třetí osobou a na časovou náročnost hodnocení zápisů pedagogem.⁷¹

Koncepce těchto kulturních deníků, zejména jejich kritérií a hodnocení, se dotkl článek B. Rozehnalové *Kniha - cesta za poznáním sebe sama*. Autorka popisuje takto pojaté deníky jako kontraproduktivní a nemotivující. Systém hodnocení považuje za přehnaně časově náročný, což vytváří reálný předpoklad pro jeho nedůsledné dodržování či odbývání. Čtenářský deník by podle B. Rozehnalové měl být: „... hájemstvím žáků, poněvadž se v něm kromě bibliografických dat mají objevovat i emotivní výpovědi, mnohdy až osobní zpovědi; zápis může obsahovat postoje, názory, třeba i kontroverzní, vše by mělo být zpracováno stylem, který je žáku vlastní.“⁷² Svůj skeptický postoj k povinnému vedení čtenářských deníků odůvodňuje autorka faktem, že každý jedinec má daný určitý druh inteligence. Každý žák by tedy měl mít možnost vyjadřovat své myšlenky způsobem, který mu vyhovuje.

Přípomínky B. Rozehnalové se jeví jako rozumné. Problémy se složitě nastaveným kombinovaným hodnocením vyplynuly i z reflexe samotného projektu. Hodnocení další osobou považujeme za nadbytečné. Komplikace může působit organizace takového hodnocení, žáci jsou navíc nuceni odkrývat své myšlenky dalším osobám. Přínos takového hodnocení navíc nelze objektivně považovat za adekvátní vynaloženému úsilí. B. Rozehnalová v druhé části článku připojuje zásobu návrhů, jak přiblížit žákům knihu nenásilnou a spíše zábavnou formou. Vymezuje se tím proti povinování četby a záznamu z přečteného. Aktivitu přináší úkoly, které žáky vedou hravou formou k hledání mezi tituly, objevování specifických znaků knih, uvažování nad jejich názvy, seznamování se s knihou coby artefaktem atd.

Problematiky čtenářských deníků se dále dotýká diplomová práce D. Slavíkové, věnující se reflektivním aktivitám ve výuce literatury. Autorka se metodologicky opírá o prakticky zaměřenou didaktickou publikaci *Invitations* R. Routmanové, která v zápisech klade

⁷¹Srov. VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. s. 52–62.

⁷²ROZEHNALOVÁ, B. *Kniha - cesta za poznáním sebe sama. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: 2007, s. 306.

důraz na osobitou reflexi z četby. Smysluplnost záznamu je spatřována právě v jedinečnosti, kterou je zde svébytná komunikace jednotlivce s dílem a která stojí v opozici proti bezcennému opisování obsahů dějů. Význam vlastního názoru studenta je nutné podpořit aktivním a vstřícným přístupem pedagoga, který dá žákům najevo, že je pro něj originální reflexe na prvním místě.

Nespornost přínosu písemné reflexe četby cituje autorka práce dle R. Routmanové následujícími slovy: „*Písemná odpověď na otázku nebo písemné reflektování dojmů, nálad nebo účinku čtení, jak se zdá, podporuje kritické myšlení. Reflexe může být intelektuální nebo emocionální, osobní či obecná, nebo kombinovaná. V každém případě literární reflexe obvykle přesahuje pouhé shrnutí a výčet faktů.*“⁷³

Dle výše zmíněné citace je zřejmé, že takové pojetí čtenářského deníku se kloní k vedení zápisu, který předpokládá hlubší vhled do literárního díla. Žák by měl prostřednictvím vhodně a inspirativně kladených otázek a úkolů dojít k vlastní interpretaci textu.

Druhy záznamu podle R. Routmanové, které D. Slavíková uvádí, mohou být postaveny jako: odpověď na otevřenou otázku, zápis osobní reakce z četby, výběr několika neznámých slov, ilustrace části textu, zaměření se na autora, jeho styl a motivy, představa jiného úhlu pohledu, položení jedné nebo více otázek k diskuzi.

Autorka práce poukazuje na fakt, že žáci často nevědí, jak se zápisem začít a co se od nich očekává. S těmito případy máme také zkušenost a souhlasíme s návrhem východiska, kterým je strategie modelování a nabídka úvodních formulací vět, které mohou žáka pro psaní „nastartovat“.⁷⁴

Zamyšlení nad smyslem a úskalími zápisů do čtenářských deníků přinesl v roce 2009 článek A. Macurové *Nebaví mne psát ... čtenářský deník ...*. Je zde poukázáno na fenomén internetových webových stránek, které nabízejí (za úplatu i zdarma) nepřeberné množství vypracovaných zápisů a referátů z povinně zadávané četby. Autorka se zaměřila na zpracování zápisů o Nerudových Povídkách malostranských, které jsou žáky subjektivně vnímány

⁷³SLAVÍKOVÁ, D. *Reflektivní aktivity ve výuce literatury*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Hausenblas. s. 14.

⁷⁴Srov. Tamtéž, s. 91–94.

jako „nezáživné“ a jejich vlastní čtení jako „utrpení“. Za problematické je zde označeno samotné zadávání četby Povídek malostranských. Současní mladí čtenáři jsou podle A. Macurové zvyklí na zjednodušené čtení, a Nerudova kniha se pro ně tak stává náročnou četbou, která předpokládá určitou úroveň čtenářských kompetencí a vynaložení úsilí o pochopení podstaty díla. Svá tvrzení autorka dokládá ukázkami nekvalitně zpracovaných referátů, poskytujících často mylné informace o obsahu i smyslu jednotlivých povídek.⁷⁵

Článek v závěru ústí k obecné úvaze o způsobu zadávání a ověřování mimoškolní četby, nad hodnotou zápisu staženého z internetu nebo nad tím, zda vůbec pedagog může přimět žáky ke čtení a porozumění povinné četby.⁷⁶ Diskuze nad tématem a pojetím čtenářských deníků následně pokračovala v dalších dvou příspěvcích.

Svůj pohled na danou problematiku přinesl gymnaziální učitel, J. Soukal. Do popředí vstupuje osobnost učitele a jeho snaha o dosažení uspokojivých výsledků při výchově čtenářů. Čtenářský deník je hodnocen jako významný prostředek k naplnění tohoto cíle. Autor zde deklaruje potřebu upustit od formálního přístupu sestávajícího ze zadání, kontroly a klasifikace. Za nutné aspekty práce se čtenářským deníkem považuje: motivaci k četbě, rozvoj schopností čtenářské percepce, výběr knih, formu zpracování zápisů a jejich hodnocení.⁷⁷

Práce se čtenářským deníkem je dle autora zahájena už pedagogovým působením v hodinách literární výchovy, kdy by si žáci měli osvojit základy literární teorie, historie a poslání literatury. Význam by měl být kladen na pochopení smyslu čtenářského deníku, na kritéria jeho tvorby i na jeho hodnocení.

Pojetí čtenářských deníků J. Soukala je určeno žákům kvarty a kvinty osmiletého gymnázia, což odpovídá deváté třídě základní školy a prvnímu ročníku středních škol. Formálně jsou záznamy rozděleny na část dobrovolnou a povinnou. Právě popisu povinné části se budeme věnovat podrobněji. Výběr literatury je podmíněn seznamem doporučených knih, který poskytuje alespoň malou možnost volby. Zápis žákům usnadňuje i reguluje rámcová

⁷⁵Srov. MACUROVÁ, A. *Nebaví mně psát ... čtenářský deník ...* Český jazyk a literatura. Praha: Fortuna. 2009-2010, **60**(2), s. 75–80.

⁷⁶Srov. Tamtéž, s. 75–80.

⁷⁷Srov. SOUKAL, J. *Čtenářský deník podruhé*. Český jazyk a literatura. Praha: Fortuna. 2009-2010, **60**(4), s. 183–189.

šablona. Ta vychází ze struktury hesel literárních slovníků a obsahuje tyto náležitosti: základní údaje a charakteristika, popis (obsah) díla, výklad díla, kontext, ukázka(y), doprovodné materiály, literatura a prameny.

Hodnocení záznamů podléhá následující škále:

- Neodevzdaný či opsaný zápis, hodnocený slovně jako *nesplnil*, odpovídá známce 5.
- Zápis kusý a povrchní, označený *splnil*, bez známky, která by mohla ovlivnit klasifikaci.
- Propracovanější záznam hodnocený v klasifikaci jako „plus“.
- Záznamy výborné kvality známkou 1.

Klasifikace záznamů vyžaduje několik vyučovacích hodin, během kterých má učitel možnost osobně s každým žákem konzultovat jeho zápis a pocity z četby. Autor připouští, že je tento přístup časově náročný, ale že lze tímto způsobem docílit rozvoje čtenářství žáků a jejich recepce literárního textu.

O pojetí smysluplného zápisu do čtenářského deníku se podělil i J. Čihák, který svůj koncept realizuje na bilingvním šestiletém gymnáziu.⁷⁸

Pro zápis žáků v nižších ročnících (na základní škole by se jednalo o 8. a 9. ročníky) je zadáno vypracování charakteristiky hlavní nebo vedlejší postavy knihy. Dochází tak k propojení literární výchovy s aktuálním učivem komunikační a slohové výchovy. Po zvládnutí tohoto slohového útvaru je studentům nabídnuta pro zápis úvaha, která svým tématem i obsahem rozebírá konkrétní problém, téma nebo motiv díla. Vyšší ročníky se následně zabývají detailnější analýzou nebo interpretací knihy. Zásadně J. Čihák odmítá jako součást záznamu obsah děje, biografické údaje o autorovi a povrchní a nepodložené názory na dílo.

Součástí článku je i vyjádření k zadávaným titulům četby. Jsou strukturovány podle období, žánrů nebo podle toho, zda díla náleží do české nebo světové literatury. Student má povinnost vybrat si z každé skupiny minimálně jednu knihu. J. Čihák v souvislosti s tím deklaruje, že žáci mají velký prostor pro výběr titulu a že je jim, po konzultaci s vyučujícím,

⁷⁸ ČIHÁK, J. *Nebaví nás číst ... obsahy ...* Český jazyk a literatura. Praha: Fortuna. 2009-2010, **60**(5), s. 233-237. ISSN 0009-0786

umožněna i četba jiného díla, které se tematicky pojí do daného rámce učiva. Opomíjena nejsou ani díla, která lépe odpovídají věku čtenářů, ale která například nezapadají do aktuálně probíraného období literární historie.

Hodnocení záznamů odráží všechny složky oboru českého jazyka a literatury. Studenti jsou hodnoceni za znalost díla a jeho zpracování, za stylistickou a jazykovou vrstvu psaného projevu.

Čtenářskému deníku je zde přikládán značný význam. Působí jako prostor pro aplikování nabytých znalostí ze všech složek vzdělávacího oboru. Je přípravou studentů ke státní maturitě i cestou k prohlubování recepčních a čtenářských schopností. Zápisy jsou vyžadovány každý měsíc, vyplývá zde tedy značná časová náročnost opravování deníků. Kompenzace je spatřována v kvalitně odvedené práci studentů.

Obě výše zmíněné koncepce záznamů z četby hodnotíme jako promyšlené. Dle slov autorů je práce s nimi účinná. Ačkoli jsou pojetí zápisů určena gymnaziálním studentům, lze se v obecné rovině některými zásadami inspirovat i pro prostředí základních škol. Velký přínos spatřujeme v celistvosti, která zahrnuje nejen kritéria zápisu a jeho hodnocení, ale i důraz na problematiku doporučené četby a motivaci ke čtení. V této souvislosti jmenuje J. Soukal konkrétní činnosti, které může pedagog uplatnit, např. přiblížení doporučených knih žákům a vytipování potenciálních čtenářů, občasné připomínání četby apod.⁷⁹

Rozhodující se zdá být i vlastní nasazení pedagoga, který čtenářským zápisům věnuje značnou pozornost a který tím žákům dává najevo význam jejich práce. Úctu a vstřícný postoj učitele k myšlenkám a názorům žáků považujeme za jeden ze zásadních aspektů pro motivaci k zapisování. K. Homolová vidí cestu k dospělému, resp. vyspělému čtenářství, jako sled postupných kroků, „z nichž žádný není možné vynechat“. Právě dospělý čtenář, kterým by pedagog literární výchovy měl být, se na této cestě stává průvodcem. Jeho snaha by měla směřovat k naslouchání čtenářským zájmům žáků, měla by reagovat na aktuální situaci a na tomto základě čtenářství rozvíjet.⁸⁰

⁷⁹Srov. SOUKAL, J. *Čtenářský deník podruhé*. Český jazyk a literatura. Praha: Fortuna. 2009-2010, 60(4), s. 183-189.

⁸⁰Srov. HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 226.

S osvědčenými nápady pro čtenářské deníky se na stránkách Kritických listů podělila i pedagožka H. Šundová. Její pojetí je cíleno přímo na druhý stupeň základní školy. Tomu také odpovídají zvolené metody a strategie. Autorka článku spatřuje v zápisech z četby velký přínos. Za podnětný považujeme zejména autorčin přístup k vlastní podobě čtenářského deníku a jeho záznamům. Jejich charakter je vytvářen ve spolupráci s žáky a směřuje k tomu, aby byla práce přínosná i zábavná pro všechny zúčastněné strany. H. Šundová čerpá, dle svých slov, zejména z metod kritického myšlení, např. podvojného deníku.⁸¹

Ve volném pokračování článku přináší taktéž autorka několik kladně laděných ohlasů svých žákyň, které projevíly zájem podělit se se čtenáři o svůj názor na vedení čtenářského deníku. V úvodu článku autorka vysvětluje, jakým způsobem organizuje výběr mimoškolní četby. Zásadním kritériem je období vzniku díla. Žáci si ze seznamu vybírají autora, jehož knihu přečtou. H. Šundová daný přístup obhajuje vlastní pozitivní zkušeností, kdy právě díky doporučené četbě objevila sobě oblíbené autory. Žákyně ve svých názorech oceňují např. možnost výběru způsobu zápisu, příležitost vyjádřit svůj názor nebo šanci ke sdílení zážitku z četby. Zadávaný okruh četby se v jednom případě setkal s kritikou.⁸² Je třeba připomenout, že se jedná pouze o pozitivní ohlasy vyjádřené z vlastní vůle děvčat, nejedná se o objektivní postoj všech žáků, nicméně i takto výběrovou zpětnou vazbu lze ocenit, přihlédneme-li k její jedinečnosti.

Zajímavé a prakticky vyzkoušené záznamy, vycházející z metod kritického myšlení, přinesl i článek K. Šafránkové. Její přístup k vedení čtenářských deníků hodnotíme jako motivující a inspirativní. Studentům šestiletého soukromého gymnázia je v každém ročníku nabídnut komentovaný seznam doporučené četby, který může, ale nemusí, sloužit jako vodítko k výběru knih. Jsou poskytnuty takové formy zápisu, které mají vést žáky k hlubšímu zamyšlení nad textem, např. podvojný deník, „před a po“ (forma průběžného zápisu před, během a po čtení), osobní dopis hlavnímu hrdinovi nebo různé formy tvůrčích záznamů, které umožňují kreativní práci (tvorba plakátů, reklam apod.). Jmenované metody nejsou

⁸¹ŠUNDOVÁ, H. *Nápady pro čtenářské deníky*. Kritické listy [online]. 2001, 2(5) [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_ctenarskedeniky

⁸²ŠUNDOVÁ, H. *Co si myslím o čtenářském deníku*. Kritické listy [online]. 2001, 2(6) [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_ctenarskydenik

uzavřeným výčtem, žáci mohou v rámci své invence realizovat i vlastní nápady, což dokazuje respekt ke studentům a jejich potřebám. Autorka dále uvádí, že žáci nižších ročníků (odpovídá 8. a 9. ročníkům základních škol), mají možnost výběru četby zcela podle svého vkusu. Psaní záznamů se teprve učí, a hodnocení je proto mírné.⁸³

Podrobný návod pro zápis v rámci školní dílny čtení přinesl příspěvek M. Šlapala zařazený do příručky *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Reagujeme zde na písemnou reflexi čteného textu, která se charakteru čtenářského deníku velkou měrou podobá, a lze ji tedy využívat i pro tyto účely.

Důraz je kladen na formulování vlastních myšlenek, dodržování stanoveného rozsahu, osobní přístup k zápisu a emoční vazbu k textu. Osobní slovní hodnocení učitelem má napomáhat ke zvyšování úrovně čtenářských kompetencí. Žák se učí rozlišovat obecné informace od konkrétních, citace a příklady z textu jim pomáhají ujasnit si vlastní obecná a nejasná tvrzení.

Jako nosné a praktické shledáváme rozdělení do tří úrovní, které by měly zohledňovat čtenářskou úroveň žáků a být adekvátní motivací a podnětem pro úvahu o literárním textu.

1. úroveň zápisu obsahuje v úvodu základní údaje o knize. Záznam se zaměřuje na prostor a čas děje, výčet a charakteristiku hlavních postav a stručný děj. Hodnocení a názor na knihu jsou doplněny podnětnými otázkami. Žák označuje intenzitu svých pocitů na škále od 0 do 10. Rozsah takto zpracovaného zápisu má odpovídat 1 – 1,5 straně A5, bez základních údajů.

2. úroveň vychází z předchozí osnovy, její náročnost narůstá zdůrazněním významu hodnocení, které by mělo odpovídat polovině rozsahu čistého textu.

3. úroveň, tzv. speciální, se předpokládá od osmého ročníku. Rozsah zápisu by se měl pohybovat mezi 1,5 – 2,5 stranami A5 čistého textu. Záznamy jsou zaměřené zvláště na postavy, prostředí, jazyk, problémy a zkušenosti. K souvislému textu mají žáky inspirovat

⁸³Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006): *Záznamy o četbě, které se osvědčily*. Kritické listy [online]. 2006, 7(24). [cit. 2017-05-23] Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy

připravené sady otázek.⁸⁴

Speciální úroveň předpokládá zkušenější čtenáře a pečlivé vedení pedagoga. Žák by měl být schopen na základě vlastního čtení odhalovat autorské záměry. Sebereflexí a analýzou textu by měl objevit původ svých dojmů z četby. Psaní zápisů mají napomáhat stručné pokyny, které každý žák obdrží.

Mezi shromážděnými přístupy k vedení čtenářských deníků jsou patrné odlišnosti jak ve vytyčených cílech, tak ve strategiích jejich dosahování. Nároky kladené na gymnaziální studenty se obvykle liší od požadavků na žáky základních škol. Z obecného hlediska bychom mohli rozdělit čtenářské záznamy na ty, které sledují v první řadě studijní cíle, a na ty, které více zohledňují žáka a jeho cestu ke čtenářství. Typickou se zdá být deklarovaná snaha o motivování žáků a o individuální přístup. Tato prohlášení jsou realizována v různé míře, od pouhé možnosti výběru knihy z omezeného množství titulů, až po spoluúčast žáků na tvorbě kritérií a forem zápisů.

S množstvím požadavků na záznam narůstá časová náročnost kontroly a hodnocení čtenářských deníků. Jako kontraproduktivní se jeví přílišná zahlcenost kritérii. Ve výsledku může docházet k nedůslednému dodržování vytyčených standardů hodnocení, překračování termínů či jiným ústupkům a změnám. Věří-li pedagog potenciálu čtenářského deníku, je nutné věnovat mu značnou pozornost, a to jak při plánování jeho struktury, tak i v procesu jeho hodnocení. Nemělo by však docházet k tomu, aby se čtenářský deník stal položkou, která zahltní žáky i pedagoga a která bude ve výsledku ubírat pozornost ostatním neméně důležitým součástem výuky.

Aby byl čtenářský deník pro žáky a jejich čtenářství podnětný, je třeba vzít v úvahu velké množství proměnných. V popředí této problematiky by měl vždy stát žák a jeho čtenářské potřeby a zájmy. Věříme, že pečlivě strukturovaná a promyšlená osnova práce se čtenářským deníkem může žáky inspirovat k novým pohledům na knihu, literaturu a vlastní četbu.

⁸⁴Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf

4 ČTENÁŘSKÝ DENÍK NA KNIŽNÍM TRHU

Pojem *čtenářský deník* lze běžně objevit také na knižním trhu. Jedná se o různé učební materiály, které doplňují svými rozbory a obsahy literárních děl učebnice a čítanky. Pro studenty středních škol a gymnázií mohou tvořit pomůcku pro bližší poznání tématu knihy, jejího obsahu, informací o autorovi či některých zajímavostí s daným dílem spojených.

Příručka *Čtenářský deník nejen k maturitě* se zabývá stručně životy autorů a následně popisuje děj dané knihy, spíše okrajově se v závěru záznamu zabývá rozbořem literárního díla.⁸⁵ *Čtenářský deník k literatuře v kostce* se naopak zaměřuje na vlastní rozbor díla. Informace podává tezoovitě, v bodech, bez hlubšího vysvětlení souvislostí.⁸⁶ Uvedené učebnice naplňují svým obsahem požadavky na znalosti školou vyžadovaných literárních děl české i světové literatury. Podotýkáme, že memorováním faktografických příruček nelze v žádném případě vlastní četbu nahradit. Kvantitativně zaměřená literární výchova na středních školách a povaha závěrečných zkoušek však může vést některé žáky k přesvědčení, že naučený obsah díla může četbu substituovat.

Pro potřeby žáků druhého stupně základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií sepsala čtenářský deník J. Eislerová. Seznamuje žáky převážně s intencionální literaturou pro děti a mládež. Knihy jsou rozděleny tematicky do dílčích celků na Pohádky, Bájky a pověsti, Bajky, Poezii, Českou prózu 19. století, Divadlo, Dobrodružství, Cestopis, Historii, Fantazii, Příběhy o dětech a pro děti, Dívčí četbu a část Pro zábavu a poučení. Autorka vždy krátce pojednává o spisovateli a jeho díle a následně podává obsah děje vybrané knihy. Závěrečná část zápisu přináší obvykle nějakou zajímavost týkající se literární teorie nebo rozboru textu, většinou se objevuje i otázka, kterou autorka aktivizuje čtenáře.⁸⁷

Nakladatelství Fragment vydalo pro zápis vlastní četby normovaný pracovní sešit, *Čte-*

⁸⁵ *Čtenářský deník nejen k maturitě: 301 obsahů z děl 202 autorů*. 3., přeprac. vyd. Třebíč: Jirí Mrákota, 2004. ISBN 80-86378-02-0.

⁸⁶ SOCHROVÁ, M. *Čtenářský deník k Literatuře v kostce: pro střední školy*. 3. vyd. Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. V kostce. ISBN 80-253-0035-8.

⁸⁷ EISLEROVÁ, J. *Čtenářský deník pro žáky základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. ISBN 80-7200-280-5.

nářský deník – 2. stupeň ZŠ, obsahující prázdné formuláře řazené dle literárních žánrů. Autorka textu pracovního sešitu, L. Nagyová, zde ke každému žánru udává osnovu, kterou má čtenář podle své četby vyplnit. Kromě základních údajů o knize jsou zde řádky pro informace o místě děje, o hlavní postavě a její charakteristice, vedlejších postavách, ději a dalších složkách jednotlivých žánrů. V závěru vždy ponechává několik řádků pro vlastní hodnocení a doporučení knihy.⁸⁸ Používání takového deníku žákům, dle našeho názoru, omezuje prostor pro vyjádření. Předem je určen maximální rozsah, který nemusí být vždy dostačující. Návodné nadpisy mohou být pro některé uživatele vodítkem, avšak jejich formulace je natolik obecná, že lze jednoduše využít pro záznam již některý existující internetový příspěvek. Chybí zde podněty, které by žáky navedly k hlubší úvaze o díle, k porovnání příběhu s vlastními zkušenostmi čtenáře nebo osobními myšlenkami, které kniha vyvolala. Celkově je zde potlačen tvůrčí potenciál žáka, chybí vedení k autentickému projevu.

Praktické a užitečné tipy pro reflexi přečteného díla poskytují dvě metodické příručky: *Záznamy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.–9. tříd*, autorky R. Hubákové a K. Šafránkové. Soubory shromažďují množství pracovních listů, které graficky zajímavou formou přivádí žáky k formulování konkrétních myšlenek o přečtené knize nebo úryvku literárního textu. První vydaný sešit seskupuje tematicky nápady pro zaznamenání charakteristiky postavy díla, podněcuje čtenáře k předvídání, k hledání pojítek s vlastními zkušenostmi ad. Druhý díl dodává další návrhy ke shrnutí myšlenek, vyhledání klíčových slov, objevení autorského záměru, znázornění místa děje a dalších aspektů příběhu.

Přínos a atraktivitu spatřujeme v graficky zajímavém ztvárnění pracovních listů, které svojí názorností napomáhají konkretizovat položenou otázku či úkol. Pro žáky může být takový list usnadněním při formulaci myšlenek, zároveň může působit motivačně. Významná je bohatost a šíře kladených otázek, které podporují čtenářskou gramotnost a podněcují k hlubšímu zamyšlení nad textem. Je třeba zdůraznit, že pracovní listy jsou zaměřeny pouze na určitý jev příběhu. Nepostihují komplexně všechny roviny a aspekty literárního díla. Přesto mohou při reflexi inspirovat k cenným myšlenkám.

⁸⁸NAGYOVÁ, L. *Čtenářský deník – II. stupeň ZŠ*. Praha: Fragment, 2009. Pracovní sešity pro ZŠ.

5 ČTENÁŘSKÝ DENÍK A INTERNET

Heslo „čtenářský deník“ v prostoru internetového vyhledávače je svébytným, živelným, nekontrolovatelným a neobyčejně obsáhlým územím. Na základě neformálních rozhovorů s žáky, návštěvnosti těchto webů a stále přidávaných příspěvků předpokládáme, že jsou stránky tohoto typu i v současnosti aktuální a že jsou využívány pro studijní účely. Považujeme proto za důležité se o této variantě čtenářských deníků zmínit a přijmout ji jako fakt, se kterým je potřeba ve vzdělávacím procesu počítat. Neklademe si za cíl podrobnou analýzu a hodnocení jednotlivých příspěvků, tyto rozборы by přesáhly záměr naší práce. V následujícím textu se pouze pokusíme stručně shrnout povahu těchto webových stránek a přiblížit důvody jejich využívání.

Zadáme-li do vyhledávače sousloví čtenářský deník, nabídne se značné množství odkazů na různě zaměřené webové stránky. Existují servery, např. www.cesky-jazyk.cz, které fungují na základě volného sdílení příspěvků. K vložení vlastního textu není nutná registrace, stačí zadat e-mailovou adresu a souhlasit se závaznými podmínkami, ve kterých je mimo jiné uvedeno, že vložený příspěvek není plagiátem (odvolání na autorský zákon). Je tedy zakázáno opisovat články z odborných knih, časopisů či jiných oficiálních webů, výjimku tvoří pouze vybrané krátké pasáže pro rubriku *Čítanka*. „Redaktoři“ těchto stránek uvádějí, že před uveřejněním texty kontrolují, příp. vítají upozornění na nedostatky v textu od samotných uživatelů. Na stránkách se díky této otevřenosti schází velké množství obsahů a rozborů, k významným knihám často několik. Úvodní stránka rubriky *Čtenářský deník* zaznamenává, že je zde zpracováno přes 7000 článků, z čehož lze soudit široký rozsah jak autorů, tak i literárních děl.⁸⁹

Většina dalších webů je založena na podobných principech, někdy je pro vložení příspěvku vyžadována registrace. Je zřejmé, že takto otevřený a velkorysý přístup ke zveřejňování článků s sebou přináší značně kolísavou kvalitu textů. Struktura zápisů se liší, některé popisují pouhé shrnutí obsahu děje, jiné jsou členěné na výčet a charakteristiku postav, děj a vlastní názor, další přináší i informace o autorovi atd. Pravděpodobně se do sdílených

⁸⁹Čtenářský deník. *Český-jazyk.cz: Studentský underground* [online]. 2017 [cit. 2017-05-23]. Dostupné z: <http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/\#axzz4htj00aVH>

záznamů promítají požadavky konkrétních pedagogů, kteří stanovují osnovu zápisu do čtenářských deníků, nebo pro ověření četby sestavují kontrolní testy. Inspirace ke struktuře záznamu může pramenit i z publikovaných čtenářských deníků.

Virtuální prostor webových stránek vnímáme jako obohacení kruhu vzdělávacího procesu o prostor žákovské/studentické solidarity, která se před rozšířením internetu projevovala spíše latentní formou – ručním opisováním zápisů starších spolužáků, sourozenců či rodičů. Vzdělávací systém si klade cíle na zvládnutí velkého množství učiva. Vytváří se tím tlak jak na učitele, tak i na studenty. Zadávání povinné četby pro čtenářský deník či k maturitní zkoušce postavení čtenářství v očích studentů snižuje na školní povinnosti, které bývají často přijímány s programovým negativismem. Dospívající žák, jehož motivace je navíc značně kolísavá a jehož preference trávení volného času většinou primárně nezahrnují četbu jako zájmovou činnost, může považovat opsání či parafrázi hotového zápisu za výhodné řešení. Pokud se navíc ukáže tato cesta jako úspěšná a dostačující, je pravděpodobné, že ji žák začne využívat pravidelně.

V žádném případě nechceme tímto textem odsuzovat nebo kritizovat zavedené metody, nechceme ani omlouvat žáky a jejich „malé podvody“ při plnění školních povinností. Naší snahou bylo pouze popsat možné příčiny a možnosti využívání internetových čtenářských deníků, jejichž existenci nelze v této problematice přehlížet.

Chceme-li ve výuce využívat čtenářské deníky, měli bychom je koncipovat tak, aby sami žáci viděli v této činnosti smysl. V praktické části této práce se proto pokoušíme představit takové metodické návrhy, které zohledňují individualitu žáků, jejich zájmy a potřeby. Do popředí stavíme subjektivní pohled žáka na čtené dílo, čímž vyjadřujeme respekt k jeho čtenářství a jeho názorům.

6 KONCEPCE ČTENÁŘSKÉHO DENÍKU

6.1 Inspirace k návrhům

Obecnou definici a publikované koncepce čtenářských deníků jsme stručně shrnuli v teoretické části. Na základě těchto informací se nyní pokusíme přispět vlastními metodickými návrhy, kterými chceme využít potenciál čtenářského deníku a podpořit jeho oblibu u žáků. Vedení čtenářských deníků ve výukovém procesu literární výchovy vnímáme jako tradici, kterou stojí za to udržovat.

Odborná literatura odráží problematiku čtenářských deníků spíše okrajově. Aktuálně se zdá, že deníky ustoupily do pozadí před novějšími a propagovanějšími dílnami čtení, které však svým konceptem jejich mnohé znaky zachovávají. Stále se jedná o souvislou četbu umělecké literatury a její reflexi. Metodika čtenářské dílny je ovšem daleko podrobněji zpracována a čerpá z metod kritického myšlení, které se soustředí na zvyšování čtenářské gramotnosti žáků.

Naše uvažování nad čtenářskými deníky sleduje obdobné cíle. Snažili jsme se vytvořit v praxi využitelné návrhy, které by zohledňovaly individualitu žáků, zvyšovaly jejich čtenářské dovednosti a zároveň je motivovaly ke čtenářství. Při tvorbě námětů jsme proto využívali metod kritického myšlení, čtenářských strategií a okrajově i metod tvůrčího psaní. Čtenářský deník zde chápeme jako užitečnou reflektivní metodu, která má žáky přimět k hlubší úvaze nad dílem a jeho jednotlivými aspekty.

6.2 Obecná koncepce čtenářského deníku

Koncepce čtenářského deníku zachovává jeho tradiční povahu, coby nástroje pro samostatnou práci žáka. Podle J. Maňáka a V. Švece se samostatná práce řadí mezi komplexní výukové metody, které se vyznačují kombinováním a propojením metod s organizačními formami výuky, didaktickými prostředky a životními situacemi.⁹⁰ Samostatností se zde rozumí taková učební aktivita, „*při níž žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím,*

⁹⁰Srov. MAŇÁK, J. a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 131.

*relativně nezávisle na cizí pomoci a cizím vedení, a to zejména řešením problémů.*⁹¹ Zapisování do čtenářského deníku lze zařadit již mezi činnosti samostatnost produkující, které předpokládají přetváření výtvaru nebo tvorbu nového produktu. Je dobré mít na paměti, že tato úroveň odpovídá, podle J. Maňáka, třetímu stupni samostatnosti, které předchází samostatnost napodobující a reprodukuje.⁹² Vyučující by měl tento fakt respektovat a zápisy do čtenářského deníku s žáky alespoň procvičit např. na základě práce s ukázkami literárních textů v hodinách literatury.

Protože čtenářské deníky předpokládají psaní nového textu, přinášíme odkaz na užitečné metody, jak vést žáky k samostatnému psaní, které představila v čtyřdílném seriálu L. Whitcroft. Důležitými aspekty metod jsou názornost a postupné zvyšování žákovy účasti na tvorbě textu. První technikou je psaní modelované učitelem, při kterém žáci zaujímají pasivní roli, a poslouchají, jak vyučující nad tvorbou textu nahlas uvažuje. Prostřednictvím společného a interaktivního psaní je posilována účast žáků na činnosti. Při řízeném psaní již pedagog působí pouze jako podpora kolektivní či samostatné práce žáků.⁹³ Metody lze využívat při práci s dětmi různého věku. Jejich zařazení doporučujeme zejména s přihlédnutím k úrovni a zkušenostem žáků. Věříme, že konkrétní a jasná představa o písemném záznamu do čtenářského deníku odbourá nejistotu, kterou žáci mohou při samostatném zapisování pociťovat.

Samostatnou práci se čtenářským deníkem doprovází obecná pozitiva metody, která zahrnují individuální zapojení do výukových aktivit, realizaci vlastních myšlenek a plánů, učení se zodpovědnosti, vlastní plánování a tempa činnosti, respektování individuality žáků, jejich zájmů a tvořivosti.⁹⁴ Zaostříme-li pozornost na oblast mimoškolní četby, shledáváme kladné stránky v zachování soukromí a volbě času a prostoru k četbě. Při vlastní tvorbě zápisu má žák možnost věnovat činnosti tolik času, kolik potřebuje, vracet se k literárnímu

⁹¹MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. s. 41.

⁹²Srov. Tamtéž, s. 59.

⁹³Srov. WHITCROFT, L. *Vedeme žáky k samostatnému psaní - 1. díl - Představení základních metod*. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. Abeceda - o.s., 2011 [cit. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/metody-psani-1>

⁹⁴Srov. MAŇÁK, J. a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. s. 156.

textu nebo vyhledávat v dalších zdrojích.

Za významný aspekt považujeme doplnění domácí práce s organizovanými výukovými hodinami, které umožní naplnit sociální charakter čtenářství. Čas věnovaný čtenářskému deníku ve výuce navíc zdůrazňuje žákům význam, který je jejich čtenářství i vlastním záznamům přikládán.

Konkrétní pozitiva vedení čtenářského deníku spatřujeme v:

- Zaznamenávání myšlenek, postřehů i neznámého během i po čtení, čímž je trénováno čtenářovo uvažování nad literárním textem.
- Prohlubování dovednosti uvažovat o čteném textu, jeho smyslu i jeho vazbách ke světu, vlastním zkušenostem a k jiným textům.
- Podněcování tvořivosti žáků a rozvíjení jejich kreativního myšlení a představivosti.
- Podporování schopnosti zapamatovat si o díle více informací.

6.3 Motivace žáků

Motivaci k zapisování do čtenářského deníku považujeme za jednu ze zásadních stránek, která tuto problematiku doprovází. Doporučujeme proto při práci zohlednit motivační činitele, které učitel může ovlivnit. P. Pecina přebírá následujících šest motivačních faktorů dle Hunterové, kterými jsou: míra nejistoty, průvodní pocity, úspěch, zájem, znalosti výsledků vlastní práce, vnitřní a vnější motivace.⁹⁵

Mírnou starost o výsledek vzbuzujeme kladením nároků, které je nutné splnit pro dosažení dobrého hodnocení. Tato kritéria by neměla žáka podceňovat, současně by ale neměla přesahovat jeho možnosti. Pocity by měly být udržovány v pozitivní hladině. Doporučujeme žáky ke čtení povzbuzovat a jít jim příkladem. Obecný pocit úspěchu z vykonané práce je v našem případě úzce provázán se znalostí výsledků práce a s vnější motivací. Vzrůstá zde

⁹⁵Srov. PECINA, P. a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4834-8. s. 31–32.

tedy význam hodnocení. Upřednostňujeme hodnocení slovní, ve kterém lze vyjádřit konkrétní silné i slabé stránky záznamu a které vede žáka účinněji ke zlepšení. Vzbudit zájem žáků o záznamy se snažíme prostřednictvím různorodých námětů, jak zápis koncipovat. Vnitřní motivace žáka je individuální záležitostí. V rámci čtenářství může být podpořena výběrem četby dle vlastního zájmu a tvorbou osobitého záznamu, který odpovídá žakovým potřebám.

Uvědomujeme si, že tlak, který škola vyvíjí na čtenářství žáků, se může jevit jako faktor, který chuť ke čtení snižuje. Držíme se však závěru, který byl uveden na základě výzkumu čtenářství dětí, že: „úkolování dětí v oblasti četby vede úspěšně ke zlepšování čtenářských návyků.“⁹⁶ Ztotožňujeme se s tímto tvrzením a věříme, že pokud budou zadání četby a práce se čtenářským deníkem realizovány rozumně a ohleduplně, minimalizuje se tím také případný negativní postoj žáků k četbě.

6.4 Cíle čtenářského deníku

Aby byl čtenářský deník pro rozvoj čtenářských dovedností přínosný, vytyčujeme si následující cíle:

- Žák samostatně plánuje, organizuje a plní úkol ve vymezeném čase.
- Žák si na základě vlastních preferencí vybere knihu k četbě.
- Žák přemýšlí nad čteným textem a své úvahy dokládá samostatnou tvorbou zápisu.

Pro písemné zápisy:

- Žák písemnou formou srozumitelně vyjadřuje své myšlenky a podporuje svá tvrzení vhodnými argumenty.

⁹⁶GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>. s. 35.

Pro výtvarné záznamy:

- Žák kreativním způsobem reflektuje literární text a svoji tvorbu vysvětlí písemnou formou.

7 MIMOŠKOLNÍ ČETBA

7.1 Zadávání mimoškolní četby

S vedením čtenářského deníku úzce souvisí problematika způsobu zadávání mimoškolní četby. Jedná se o výchozí bod na cestě ke čtenářskému deníku. Bez četby by v ideálním případě neměl žádný zápis vzniknout. Protože na způsobu zadání četby závisí ve velké míře vztah a motivace žáků ke čtení, budeme se touto problematikou blíže zabývat.

Na druhém stupni základní školy se obvykle setkáváme s několika přístupy:

1. Zadávání pevného počtu konkrétních titulů.
2. Zadávání rámcového množství libovolně zvolených knih.
3. Kombinace výše zmíněných přístupů prostřednictvím seznamu doporučené četby.⁹⁷

Striktní zadávání povinných titulů považujeme za přísné. Mnohé žáky může tento přístup odradit svojí direktivností. Vytrácí se vstřícnost ke čtenářskému zájmu žáků a nejsou zohledňovány jejich aktuální čtenářské potřeby. V běžných třídách základních škol se schází pestrá skladba čtenářských úrovní. Setkáváme se s žáky, kteří čtou minimálně nebo nečtou vůbec. Výjimkou ve třídách nejsou ani žáci, jejichž čtenářské dovednosti jsou na poměrně vysoké úrovni. Takto široké spektrum čtenářských osobností vyžaduje individualizovaný přístup, který je schopný navázat na aktuální čtenářskou úroveň daného žáka a doporučením vhodné literatury ji zvolna zvyšovat.

Přílišná svoboda při výběru četby může být pro méně zkušené čtenáře také překážkou.⁹⁸ Proto ani druhý výše zmíněný model nepovažujeme za funkční. Přenáší veškerou námahu při hledání vhodných knih na žáka, který v této oblasti nemusí mít dostatečný rozhled. Učitel by neměl spoléhat na to, že žák ví, kde hledat inspiraci k četbě. Pokud žák nepochází ze čtenářsky podnětného prostředí a ani jeho kamarádi nečtou, nebo mezi sebou

⁹⁷Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 29-30.

⁹⁸Srov. VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. s. 4.

o čtenářství nemluví, měl by to být právě učitel, kdo žákovi na cestě ke knize pomůže. I. Gejgušová navíc upozorňuje na to, že skladba individuálně volených titulů může vést k jednostranné žánrové orientaci četby. Po odhalení tematických a kompozičních stereotypů může dojít ke čtenářskému přesycení a rezignaci na četbu. Do popředí tedy vstupuje potřeba adekvátních podnětů ke čtenářským posunům, objevování nových žánrů i autorů.⁹⁹

Výzkum dětského čtenářství z roku 2003 přímo uvádí, že: „*Doporučená četba má pro čtení dětí největší význam mezi všemi školními čtenářskými aktivitami.*“¹⁰⁰ Na základě výše zmíněných poznatků považujeme kompromis mezi oběma vyhraněnými přístupy za neefektivnější řešení. Seznam doporučených titulů by měl žákům umožňovat výběr a stát se užitečným pomocníkem při výběru knih.

7.2 Návrhy pro práci se seznamem doporučené literatury

Práce se seznamem doporučené četby může podléhat různým variantám kritérií. Může vymezovat rámec pro výběr určitého počtu titulů, lze jím také doplňovat výběr četby k povinným, nebo naopak samostatně vybraným knihám.¹⁰¹ V praxi se setkáváme také se zadáváním povinných žánrů, přičemž nabídka k výběru konkrétních literárních děl nemusí být vždy podmínkou.¹⁰²

V našem návrhu se pokoušíme vyhovět potřebám žáků. Uvědomujeme si, že skladba školní třídy není obvykle homogenní skupinou s určitou úrovní literární kompetence. Období dospívání je navíc často zájmově nestabilní a zpravidla staví žáka do opozice proti autoritám. Zdánlivě nepříznivé školní klima, které je ve své podstatě direktivní a plně společensky podmíněné autority, může žáky od zadávání doporučených knih již z principu odrazovat.

⁹⁹Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 86.

¹⁰⁰GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>. 31.

¹⁰¹Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 29-30.

¹⁰²Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 39.

Tento názor můžeme navíc podpořit tvrzením K. Homolové, která píše, že: „*Zejména vlivem přístupu školy k doporučené (mimočítankové) četbě dochází v mnoha případech k odmítání i jakékoli jiné četby . . . ačkoli čtenářské aktivity spojené s mimoškolní četbou již respektují motivace vnitřní volby, je tento fenomén žáky stále vnímán jako povinnost k odmítání.*“¹⁰³

Z tohoto důvodu považujeme za významné oslabit zbytečné množství příkazů, které žákům dávají najevo jejich podřízenost. Z hlediska jejich vlastního čtenářství může vzniknout dojem, že jejich vkus není dost dobrý, že knihy, které čtou, nemají dostatečnou úroveň. Samozřejmě tomu tak být může, nicméně, pokud u takového žáka učitel ztratí důvěru, ztratí zároveň možnost jeho čtenářství pozvednout doporučením četby jiné.

V této souvislosti nás zaujal jeden z podnětů, který přinesla příručka *Kudy vede cesta ke čtenáři*. Autorky zde uvedly možnost celoroční práce se seznamem doporučené četby. Návrhy knih zde nejprve připravuje učitel, který má posléze žáky vyzvat, aby pro ostatní odprezentovali dvě tři doporučení další. Podle zájmu žáci v průběhu roku knihy do seznamu dopisují.¹⁰⁴ Pozitivně vnímáme spoluúčast žáků na tvorbě seznamu i průběžné dávkování literárních děl. Žáci nejsou hned na počátku zahlceni velkým množstvím knih, které jsou jim často neznámé. Postupné představování titulů navíc umožňuje zařadit do výuky motivační aktivity, prostřednictvím kterých by se mohli žáci s knihami seznámit.

Navrhujeme proto, aby se seznam doporučené četby stal přímo jednou z pomůcek, kterou každý žák obdrží již na začátku školního roku. Takto koncipovaný soupis knih by nejprve obsahoval omezené množství titulů doporučovaných pedagogem. Zbytek seznamu by otevíral prostor pro další literární díla, se kterými se žáci seznámí v průběhu školního roku ve výuce, doporučí jim je rodiče nebo kamarádi. Náš záměr sleduje cíle motivační i praktické. Otevřeností a propojením školního seznamu s vlastními zájmy žáka chceme respektovat jejich čtenářské potřeby a radost z četby. Zároveň věříme v praktické využití seznamu, např. při návštěvě knihovny. Vizualní návrh seznamu přikládáme v příloze práce. Tvorbu originálního prázdného formuláře lze realizovat i ve výuce informačních a komuni-

¹⁰³HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. s. 259.

¹⁰⁴Srov. VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. s. 29.

kačnických technologií.

Výhodu vidíme v tom, že pedagog může v průběhu roku žákům cíleně představovat další knihy, které by je mohly zaujmout. Může se jednat o knihy nově vycházející i individuálně vytipované pro určité žáky. Seznámení s novými knihami může učitel koncipovat různě. Konkrétní varianty aktivit přináší samostatná kapitola.

Doporučení četby „žáků žákům“ lze organizovat formou referátů, mluvních cvičení či prezentací. Vzhledem k zaměření naší práce se těmito aktivitami nebudeme podrobněji zabývat. Různé náměty k realizaci přináší příručky *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*¹⁰⁵ a *Kudy vede cesta ke čtenáři*.¹⁰⁶

Ačkoliv se snažíme tímto návrhem propojit vlastní čtenářství žáků se „školními povinnostmi“, uvědomujeme si, že některé tituly doporučené samotnými žáky, nemusí být vždy vhodné. Máme zde na mysli ku příkladu knihy určené žákům výrazně mladším (např. tituly označené jako *První čtení*) nebo díla značně erotická. Efektivním opatřením se může stát povinná konzultace s učitelem, který s žákem výběr díla zhodnotí. Další možností je vytvoření souhrnu několika jasných kritérií pro doporučení knih do seznamu, která pedagog spolu s žáky zformuluje.

Posledním bodem, který bychom chtěli zmínit, je problematika množství zadávaných knih k četbě. Obecně lze vycházet ze zásady přiměřeného množství, které by žáky nepřetěžovalo. Přehnané nároky jsou zátěží, která ve svém důsledku žáky demotivuje a která může snadno sklouznout k podvádění či rezignaci. Navrhujeme proto závazek dvou přečtených knih (dvou záznamů) za pololetí. Toto množství shledáváme jako splnitelný cíl pro každého žáka. Přirozeně lze odevzdání zápisů rozfázovat podle školních čtvrtletí. V neposlední řadě reflektujeme nároky kladené na vyučujícího, který má odevzdanou práci hodnotit.

¹⁰⁵KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 33-34.

¹⁰⁶VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4. s. 38-51.

7.3 Výběr knih pro seznam doporučené literatury

Při výběru knih do seznamu doporučené četby se lze opírat o obvyklý model, ve kterém bývají pro 6. a 7. ročník zadávána díla z literatury pro děti a mládež a pro 8. a 9. ročník knihy určené dospělým.¹⁰⁷ Dovolujeme si upozornit na skutečnost, kterou ve svém článku v souvislosti s problematikou zařazování literatury pro dospělé do hodin literární výchovy popsala L. Vlkovičová: „*Estetický rozmer sa prestáva hľadať v čitateľskom zážitku, ale direktívne sa formuluje ako časom a (najmä) dospelými autoritami preverená hodnota. Následne vzniká radikálna priepasť medzi čitateľskými povinnosťami žiaka. Potom ľahko dochádza k rozčesnutiu čítania dieťaťa na jeho inštitucionálnu (žiacku) verziu a privátnu. Rozlišuje sa tak akoby medzi nevážnym (spontánnym) detským záujmom a vážnou (pretože je inštitucionálne zastrešená) žiackou povinnosťou.*“¹⁰⁸ Autorka dále poukazuje na „vnucování“ umělecky náročné literatury pro dospělé žákům druhého stupně a předpokládá, že právě tento fakt může negativně ovlivňovat postoje dospívajících ke čtenářství.

Výše uvedeným tvrzením nechceme eliminovat dospělou literaturu ze seznamů doporučené četby. Výsledky výzkumu dětského čtenářství z roku 2003 dokonce ukázaly, že 20 % dětí označilo svojí nejoblíbenější knihou dílo hodnocené jako četba pro dospělé.¹⁰⁹ Chceme pouze poukázat na možné překážky, které žáky odrazují od knih doporučovaných či vyžadovaných vyučujícími.

V našem návrhu přinášíme různé tituly intencionální literatury pro mládež. Tuto cestu jsme zvolili proto, že věříme, že by u žáků mohly vzbudit zájem a mohly by je k četbě přilákat. Vybrali jsme především díla posledních dvou desetiletí, která jsou žákům svými realiiemi, zpracováním i jazykem bližší, a doplňujeme je vybranými díly staršími. Přinášíme knihy autorů různých národností, přičemž se snažíme také o zařazení českých spisovatelů.

¹⁰⁷Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 29-30.

¹⁰⁸VLKOVIČOVÁ, L. *Ako ďalej alebo Komunikácia na hodinách literatúry. Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. ZÍTKOVÁ, Jitka (ed.) Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 89.

¹⁰⁹Srov. GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>. s. 14.

Úmyslně nenabízíme knihy z příliš rozsáhlých sérií, které sice mohou být čtenářsky lákavé, ale jejich dlouhodobé čtení a tematicky jednostranné zaměření zužují pestrost podnětů ostatních.

Záměrně se nepokoušíme sestavovat návrh seznamu pro konkrétní ročník, protože, jak bylo výše uvedeno, záleží při jeho tvorbě na daném školním prostředí a třídním kolektivu. Pevně stanovený seznam navíc nekoresponduje s návrhem interaktivního seznamu, jehož definitivní podoba je závislá na spoluúčasti žáků. Naše návrhy knih mají sloužit jako inspirace, ze které lze do konkrétních seznamů vybírat.

Podněty k výběru knih jsme čerpali od čtenářsky aktivních žáků druhého stupně, knihovníků městské knihovny, ze seminářů didaktiky českého jazyka a literatury i z vlastní zkušenosti.

Uvědomujeme si, že takto nastíněný model s sebou přináší určitou časovou náročnost a nadstandardní zájem o čtenářství žáků. Věříme však, že pozornost učitele k potřebám žáků se v mnohém vyplatí. Podíl školy na motivaci dětí k četbě je sice udáván oproti rodině jako třetinový, zároveň je však nutné dodat, „*že pokud rodina nezvládne úlohu v oblasti motivace dítěte ke čtení, pak ji škola může, i když s menší intenzitou, nahradit*“.¹¹⁰ Považujeme tedy za důležité věnovat čtenářství žáků péči.

7.4 Návrhy konkrétních titulů k četbě

Čik - Wolfgang Herrndorf

Děj knihy popisuje bláznivou bezcílnou jízdu odcizeným autem dvou čtrnáctiletých spolužáků. Jejich cesta je revoltou proti rodinné situaci i proti vrstevníkům. Hrdinové jsou outsideri školního kolektivu. Příběh je nadčasový a zajímavý i pro dívčí čtenářky. Všeobecně platná jsou zde témata pravého přátelství a vzrušujícího dobrodružství. Atraktivní je dějový spád, ale i jazykový styl odlehčený dávkou vtipné ironie s hovorovými a nespisovnými výrazy. Za důležitý považujeme i závěr příběhu, který nadšení ze zakázaného

¹¹⁰GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>. s. 49.

dobrodružství tlumí svými důsledky.

Dívka s pomeranči - Jostein Gaarder

Patnáctiletému Georgovi se do rukou nečekaně dostane dopis, který mu před svojí smrtí napsal vlastní otec. Dvanáct let po své smrti se tak sentimentální a romantický příběh o tajemné Dívce s pomeranči stává touženým pojátkem mezi otcem a synem. Hlavním hrdinou je chlapec se zájmem o vesmír a hru na piano, trochu ostýchavý, zato bystrý. Norský spisovatel otevírá na pozadí netradičního vyprávění závažné otázky omezeného času lidského života a zodpovědnosti za příchod života dalšího. Romantické ladění knihy zaujme pravděpodobně dívčí čtenářky.

Divoký pes - Kathe Koja

Příběh americké spisovatelky popisuje marný boj patnáctileté Ráchel o záchranu divokého psa, který je odchycen do psího útulku. Pro svoji zuřivost je zde odsouzen k utracení. Objevuje se zde motiv outsiderství a odcizení od vrstevníků. Hlavní hrdinka potkává introvertního spolužáka, který o kolektiv nejeví zájem. Jejich přátelství vyrůstá na základech společné snahy o záchranu psa. Vyhrocený dramatický závěr přátelství zasáhne, ale postavy jsou nakonec schopny opětovného sblížení. Důležitým poselstvím je, že i smutné události mohou člověka posílit a mohou přinášet do budoucna dobro. Zajímavým kompozičním prvkem je prokládání vypravování stylizovanými texty hlavní hrdinky, která na základě této příhody se psem píše úkol do hodiny tvůrčího psaní. Příběh může zaujmou především přemýšlivé dívčí čtenářky se vztahem ke zvířatům nebo samotářské žáky.

Holky na vodítku (série) - Ivona Březinová

Série knih *Holky na vodítku* zpracovává témata sociálně patologických jevů, narkomanie, gamblerství a poruch příjmu potravy. Vzhledem k tomu, že se jedná o prózy s dospívajícími hrdinkami, předpokládáme, že zaujmou především děvčata. Atraktivní je kompozice, v níž se střídají dvě dějové linie, současná a retrospektivní, která je stylizována do formy deníku. Příběhy působí napínavě a mají rychlý dějový spád. Témata reagují na problémy, se kterými se dospívající mohou setkat.

Chlapec v pruhovaném pyžamu - John Boyne

Kniha zpracovává téma druhé světové války. Pohled na násilnou hrůzu konfliktu přichází z rodiny německého důstojníka. Vyprávění podává devítiletý chlapec, Bruno, který se musí s rodinou přestěhovat do domu v těsné blízkosti koncentračního tábora, kterému má jeho otec velet. Hrdina příběhu je tím vytržen ze známého prostředí a jediným štěstím v novém domově je jeho kamarád za plotem, kterému říká Šmuel. Na pozadí genocidy vyrůstá pravé přátelství oproštěné od rasismu a politiky. Autor nechal čtenáře hrůzu války pocítit v drastickém závěru příběhu. Vzhledem k silné sugestivitě díla považujeme za dobré, doporučovat knihu starším a vyzrálejšími čtenářům. Zajímavým se může stát podnět k porovnání knihy s podobně koncipovanou knihou *Kdysi*, která bude zmíněna níže.

Jablečný koláč naděje - Sarah Moore Fitzgeraldová

Nevyřešený případ zmizení Oskara Dunleavyho oprádká mnoho nezodpovězených otázek. I když je pátrání po pohřešovaném chlapci ukončeno, jeho bratr a nejlepší kamarádka Meg stále doufají, že se jednoho dne zase objeví. Napínavý příběh vypráví střídavě v ich-formě Oskar a Meg. Příběh rozplétá složité vztahy školní třídy, objevuje se zde téma šikany a křehkosti citlivé dospívající osobnosti, ale i věrného přátelství přerůstajícího v lásku. Kniha je založena na popisu mezilidských vztahů. Předpokládáme proto, že bude zajímavou četbou především pro dívky.

Kdysi - Morris Gleitzman

Hrdina příběhu, devítiletý Felix, žije od začátku války v katolickém sirotčinci. Skrývá svůj židovský původ a čeká, až se pro něj vrátí jeho rodiče, kteří údajně řeší ve světě problémy se svým knihkupectvím. Příběh je literární fikcí, která kombinuje naivní pohled neinformovaného dítěte na realitu druhé světové války s námětem skutečného osudu židovského lékaře. Autor se ve vyprávění nevyhýbá scénám vraždění nevinných lidí. Úsměvně prostoduchý začátek přerůstá v boj o holý život. Žákům je přibližována hrůza nacistických zločinů, které kontrastují s lidskostí dětského hrdiny a židovského zubaře. Pro žáky se zájmem o tuto tematiku považujeme knihu za zajímavý návrh k četbě, který otevírá prostor

k úvaze.

Můj kamarád Shiloh - Phyllis Reynolds-Naylorová

Děj knihy vypráví o dvanáctiletém chlapci, který u sebe ukryje psa, k němuž se jeho majitel chová surově. Ušlechtilá myšlenka se zde střetává s porušením zákona a přivádí svého hrdinu ke lhaní. Příběh je zajímavý právě tímto morálním konfliktem, jehož řešení není snadné. Čtenářsky přívětivý je přístupný způsob líčení problému, což jistě ocení i mladší čtenáři. Atraktivním aspektem knihy je zvířecí hrdina.

My děti ze stanice ZOO - Christiane F.

Autentický osud narkomanky zaznamenaný v knize *My děti ze stanice ZOO* se odehrává v Německu v 70. letech 20. století. V knize jsou otevřeně a realisticky líčeny životní osudy mladé dívky, která postupně upadá do hluboké drogové závislosti. Objevuje se zde i téma prostituce. Očekávaný je osvětový a od drog zrazující zřetel. Při doporučování knihy je nutné mít na paměti depresivní ladění.

Nazí - Iva Procházková

Hlavní dějová linie knihy sleduje problematické dospívání sedmnáctileté Sylvie, která se stěhuje od otce z Čech k matce žijící v Německu. Hrdinka je spojnicí několika dalších příběhů, které reflektují problematiku ekologických aktivistů, drogové závislosti či znásilnění. Text je prokládán úvahami nad životem, jeho smyslem a dospíváním. Vážná témata a řešení problémových situací odpovídá spíše přemýšlivým čtenářům. Ti mohou ocenit např. zajímavou kompozici, kdy se vyprávění různých dějových linií střídají a přerušují, vystupují v nich různí vypravěči, což tříští monotónnost vyprávění. Zároveň však může docházet ke „ztracení se“ v textu, proto bychom knihu doporučovali zkušenějším čtenářům.

Ostrov v Ptačí ulici - Uri Orlev

Citlivě sepsaný příběh Uriho Orleva seznamuje mladé čtenáře prostřednictvím dětského hrdiny s obdobím druhé světové války a holocaustem. Kniha může zaujmout válečnou tematikou, přináší také obecnější a šířeji pojatá témata síly, vytrvalosti a naděje. Důležitým

aspektem je jazykový styl autora, který náročnou látku dokáže přiblížit a vysvětlit mladým čtenářům, kteří o těchto událostech ještě nemusejí mít potřebné informace. Děti pravděpodobně ocení šťastný konec příběhu a potřebný pocit víry v dobro.

Pán much - William Golding

Literární dílo britského spisovatele se zabývá tématem moci v prostředí odtrženém od civilizace, kde se zákony a právo střetávají pouze s odpovědností a morální stabilitou jedince. Próza je myšlenkově náročnější a její atmosféra vyvolává spíše ponurost a vážnost. Knihu bychom doporučovali žákům se zájmem o vážnou a problémovou četbu. Vzhledem ke chlapeckým hrdinům může zaujmout hochy i dívky. Atraktivní je napínavý a konfliktní děj. Vzhledem k nekonkrétní zakotvenosti příběhu v prostoru a čase působí četba nadčasově, a nemusí být tedy žáky považována za zastaralou. Vzhledem k náročnosti tématu bychom knihu volili do vyšších ročníků.

Podivný případ se psem - Mark Haddon

Christopher Boon je autista a chodí do zvláštní školy. Je výjimečně dobrý v matematice a fyzice, žije jen s otcem, protože jeho matka zemřela. Kniha *Podivný případ se psem* je stylizována jako Christopherův domácí úkol. Chlapec píše detektivní příběh, ve kterém se snaží vypátrat, kdo zabil psa jeho sousedky. Řešení případu však odhalí pravdu o Christopherově matce, a nakonec přiměje hrdinu vydat se na cestu do Londýna. Kniha v první řadě autenticky přibližuje čtenářům, jak svět a společnost vnímají lidé s autismem. Příběh je proto psán s nevšedním smyslem pro přesné vyjadřování bez metafor, které svojí přímočarostí někdy vyvolává úsměv. Zajímavé téma může oslovit dívčí i chlapecké čtenáře.

Soví zpěv - Iva Procházková

Kniha *Soví zpěv* zasazuje svůj děj do blízké budoucnosti roku 2046. Popisuje zásadní životní okamžik sedmnáctiletého Armina, který se cítí být ve své době vykořeněný a hledá svůj „světový názor“. Jeho tápání nasměruje až náhodné seznámení se s problémem spolužačky Rebeky, se kterou se od té doby cítí být spřízněný. Příběh je netradičně komponován. Hlavní dějovou linii často přerušují epizodní vyprávění, dialogy mají formu dramatického žánru.

Text sleduje pouze zásadní události, je oproštěn od popisných pasáží, které by přidávaly detailní vykreslení doby. Netradiční forma zde může působit motivačně, ale může svým stylem i odradit. Myšlenky knihou nastíněné však považujeme žákům za velmi blízké.

Straka v říši Entropie - Markéta Baňková

Neotřelým způsobem, prostřednictvím vtipných a nápaditých bajek, přibližuje autorka dospívajícím svět fyzikálních zákonů. Na pozadí vystupují i některé společenské problémy, které příběhy aktualizují. Kniha může čtenáře zaujmout právě kvůli fyzikální tematice, se kterou se nově seznamují právě s příchodem na druhý stupeň základní školy. Atraktivní může být i fakt, že se jedná o kratší nesouvisající příběhy.

Uzly a pomeranče - Iva Procházková

Kniha Ivy Procházkové se zabývá dospíváním třináctiletého Darka, který se před nedávnem musel vyrovnat se smrtí matky. Situaci navíc ztěžuje otcovo občasné pití, ke kterému inklinuje kvůli potížím se zaměstnáním. Darek je nucen přejímat značné množství zodpovědnosti za svoji lehce postiženou sestru. Problémové líčení dospívání zde otevírá možnosti identifikace s hrdinou, který přes náročné životní období prožívá i běžné potíže dospívajících. V závěru vystupuje do popředí konflikt mezi synem a otcem. Pro žáky může být atraktivní, že se jedná o příběh, který popisuje běžné a reálné problémy a který je zasazený do současné doby. Styl a jazyk knihy je čtenářsky přívětivý. Objevují se výrazy počítačového slangu a hovorová mluva.

Záhada hlavolamu - Jaroslav Foglar

Příběh chlapeckého klubu Rychlých šípů, který se odvážně vydává po stopách záhady opředené kolem ježka v kleci, je v české literatuře známým dílem. Kniha je založena na téměř detektivní záhadě smrti Jana Tleskače a hledání informací o jeho hlavolamu. Ačkoli se reálie příběhu již odlišují od životního stylu současných pubescentů, věříme, že je i dnes může napínavost a místy strašidelná tajemnost děje zaujmout. Autorova sdílnost navíc podporuje srozumitelnost knihy.

7.5 Motivace žáků k doporučeným knihám

Při doporučování knih k četbě považujeme za důležité dbát na citlivé seznámení žáků s danými tituly. I když klademe důraz na atraktivní literární díla, která vychází vstříc zájmům žáků, v položkách seznamu se z nich stávají anonymní „cizinci“. Žáci mohou, i přes snahu vyučujícího, nabídnuté knihy programově odmítnout. Proto doporučujeme zařadit do výuky motivační aktivity, při kterých se žáci zábavnou formou s nabízenými tituly seznámí. Podstatným aspektem je, aby byly knihy ze seznamu alespoň jednou fyzicky přítomny ve výuce, čímž by byla snížena bariéra neznámého.

Zajímavé a netradiční aktivity podporující čtenářství přinesla ve svém článku B. Rozeňhalová, jejíž návrhy nás svým hravým přístupem inspirovaly.¹¹¹

Aktivity mají tvořivý charakter a hodí se k propojení literární výchovy s komunikační a slohovou výchovou. Předpokládáme omezený počet knih, se kterými by se žáci měli na jednu seznámit. Doporučujeme 4–6 titulů, které by se fyzicky staly součástí výuky. Tento počet umožňuje výběr a současně by žáky neměl přehltit. Časová náročnost aktivit je flexibilní. Činnosti podporují kreativitu a kritické uvažování, dají se využít i jako krátká slohová cvičení.

Aktivita č. 1

„Podle návrhu obálky odhadni název knihy.“¹¹²

Toto citované zadání si představujeme jako zábavnou aktivitu, kterou lze využít jako odpočinkovou část náročněji koncipované vyučovací hodiny. Učitel připraví knihy tak, aby nebyl jejich název vidět. Rozloží je po lavicích či na určeném místě a vyzve žáky, aby si zaznamenali na pracovní papír své nápady, jak by se knihy mohly jmenovat. Podmínkou je, aby se žáci knih nedotýkali, a pokud se již s titulem setkali, neprozrazovali název ostatním.

Před odhalením mohou zájemci své návrhy sdělit nahlas. Své odhady žáci v závěru

¹¹¹Srov. ROZEHNALOVÁ, B. *Knihy – cesta za poznáním sebe sama. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: 2007, s. 307–311.

¹¹²ROZEHNALOVÁ, B. *Knihy – cesta za poznáním sebe sama. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: 2007, s. 308.

porovnají se skutečnými názvy.

Aktivita může dále pokračovat zadáním krátkého slohového cvičení, ve kterém se žáci pokusí vymyslet k názvu knihy vlastní příběh. Úkol může být navíc podmíněn tím, že v textu musí být název knihy alespoň jednou použit.

Aktivita č. 2

(Ne)sudť knihu podle obalu.

Pozornost žáků při této aktivitě je zaměřena na kritické uvažování. Žáci mohou pracovat samostatně, ale i v malých skupinách. Úkolem je vymyslet a sepsat, o čem dané literární dílo podle vzhledu pojednává. Výsledné texty mohou žáci nakonec přečíst a porovnat, jak se jejich úsudky podobají a v čem se liší. Příběhy by bylo vhodné doplnit o zpětnou vazbu, ve které žáci vysvětlí, co je k daným myšlenkám přivedlo.

Aktivita č. 3

Náhodně vybraná slova.

Neznámá kniha může slohovému vyučování přispět také jako „studnice“ pro výběr náhodných slov, která se stanou determinanty nového textu. Tento námět popsal Z. Kožmín ve své publikaci *Tvořivý sloh*. V našem námětu využijeme determinaci třemi prvky, kterou autor doporučuje.¹¹³

Žáci mají za úkol, vybrat si a zapsat z knihy náhodně tři slova: podstatné jméno, přídavné jméno a sloveso, která musí použít ve svém textu. Při zadání lze různě využívat i limitování rozsahu práce.

Aktivita č. 4

Životopis autora.

Jméno autora může posloužit i jako inspirace pro sepsání smyšleného životopisu spisovatele knihy. Žáci opět využívají svoji fantazii. Zadání lze ozvláštnit motivací, pokusit se

¹¹³Srov. KOŽMÍN, Z. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995. Harvardský učebnicový program. s. 17.

v posluchačích vyvolat určitý zamýšlený pocit (veselost, smutek, soucit apod.). Tato variace již předpokládá u žáků kritické a zkušené zacházení se slovní zásobou, proto bychom ji doporučovali pro vyšší ročníky základní školy.

8 PÍSEMNÉ ZÁZNAMY Z ČETBY

Tvorbu písemného záznamu o přečtené knize považujeme za účinný způsob, jak prohlubovat čtenářské dovednosti, formulovat a ujasnit si vlastní myšlenky i procvičovat paměť.

Písemnou formou zápisu se blížíme obsahu komunikační a slohové výchovy. Rozdíl spatřujeme v tom, že na rozdíl od slohových útvarů nemusí záznam z četby nutně podléhat náročným a přísným pravidlům. Dle našeho názoru je cennější, když si žáci vytvoří takový druh zápisu, který oni sami budou považovat za užitečný, a práce na něm je bude bavit. Samozřejmě zde nerezignujeme na základní kvality písemného projevu. Sdělení by mělo být srozumitelné, obsahově odpovídající tématu a dle možností pravopisně správné.

Hovoříme-li na tomto místě o pravopisu, nemyslíme tím, že by pravopisné chyby měly být součástí hodnocení. Toto hledisko by mělo být ponecháno jazykové výchově, kde se žáci na dané jevy soustředí. Pravopisná správnost záznamu z četby by měla být žákům připomínána, neměla by však podléhat sankcím. Rezignaci na nápravu chyb nepovažujeme, z hlediska pedagogického působení, za vhodnou. Na chyby, které se v zápisech objeví, by žáci měli být upozorněni a mělo by dojít k jejich nápravě.

Důležitým faktorem, který by vyučující měl zohlednit, se stává zadání práce žákům. Tvorba zápisu do čtenářského deníku je samostatnou domácí prací. Učitel tudíž při této činnosti není přítomen, a tak je nezbytné, aby byla kritéria zápisu srozumitelně a jasně formulována. Praktickým řešením může být zapsání stručných náležitostí zápisu přímo do čtenářského deníku nebo vlepění připraveného vytištěného zadání.

V následujícím textu popíšeme vybrané formy zápisu, které bývají pro čtenářské deníky využívány. Soustředíme se na taková zadání, která podporují kritické myšlení a čtenářskou gramotnost. Využíváme úkoly, které žáky podněcují k vlastním úvahám nad dílem. Klademe důraz na jejich osobní prožitky z četby a vlastní hodnocení podložené argumenty.

Odkláňáme se od modelu shrnutí děje a charakteristiky hrdiny/ů, jak bývají koncipovány publikované čtenářské deníky k maturitám. Tento způsob záznamu hodnotíme jako málo osobní. Vytrácí se z něj čtenářský zážitek i postřehy a nápady, které mohou čtenáře inspirovat k novým pohledům na problémy. Čtenářství je zde zužováno na pouhé vypisování událostí a zjevných faktů. Nelze opomíjet ani skutečnost, že je tento druh zápisu na internetu snadno dohledatelný a využitelný. Přínos těchto záznamů spatřujeme až v souvislosti

s dalšími podnětnými úkoly a otázkami, které rozvíjí jejich smysl a přivádí žáky k vlastnímu hodnocení.

8.1 Podvojný deník

Metoda podvojného deníku je založena na průběžném doslovném vypisování významných či zajímavých míst z uměleckého textu. Čtenář si k těmto citacím doplňuje vlastní komentáře, ve kterých vyjadřuje osobní myšlenky a dojmy.¹¹⁴

Tato metoda není podmíněna společně čteným literárním dílem, ani prací ve skupině. Je založena na individuálním uvažování žáka a jeho vlastní konfrontaci s literárním textem. Využívanou zpětnou vazbou záznamu bývá další komentář pedagoga, případně spolužáka. Takový zápis může být označován jako „*potrojný deník*“.¹¹⁵

Charakteristickým rysem podvojného deníku je zapisování již v průběhu čtení, které pro žáky nemusí být vždy snadné.¹¹⁶ Úspěšnou práci s touto metodou popsala H. Šundová, která navíc při práci s náročným textem přiměla žáky roztrdit myšlenky do kategorií na moudré, vtipné, dokonalé, nepochopitelné a hloupé.¹¹⁷ Takto formulované zadání umožňuje soustředit již na začátku čtení pozornost na konkrétní druhy informací. Věříme, že tematické kategorie myšlenek mohou žákům práci s metodou usnadnit.

Průběžné zapisování přesto nemusí každému jedinci vyhovovat. Někteří čtenáři upřednostňují nepřerušované čtení a prožívání literárního díla. Zaznamenávání citátů a jejich komentování může být pocíťováno jako rušivý element.

Komplikace mohou mít i praktický charakter, např. nutnost mít po ruce stále tužku, papír a také šanci si informace zaznamenat. Jedním z řešení problému může být elektronická čtečka knih nebo e-kniha v tabletu. Jsme si však vědomi, že ne každý žák má možnost

¹¹⁴Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf s. 19.

¹¹⁵ŠUNDOVÁ, H. Nápad pro čtenářské deníky. *Kritické listy* [online]. 2001, 2(5) [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_ctenarskedeniky

¹¹⁶ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006): Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online]. 2006, 7(24). [cit. 2017-05-23] Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy

¹¹⁷ŠUNDOVÁ, H. Nápad pro čtenářské deníky. *Kritické listy* [online]. 2001, 2(5) [cit. 2017-04-27]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_ctenarskedeniky

tyto formy knih využívat. Nabídka e-knih současně nemusí poskytovat požadované literární tituly. Zapisování formou podvojného deníku by mohla žákům usnadnit i speciální knižní záložka vytvořená tak, aby s její pomocí bylo možné zaznamenávat informace z textu. Návrh a výroba takové originální záložky by mohly být námětem pro výtvarnou výchovu.

8.2 Literární dopisy

Prostřednictvím literárních dopisů mezi sebou obvykle korespondují dva žáci. Obsahem sdělení jsou jejich čtenářské zážitky a úvahy nad čteným textem, jeho dějem, postavami apod. Literární dílo může být všem žákům společné i individuálně zvolené. Dopisování může probíhat po přečtení části textu nebo celé knihy. Množství korespondence, kterou si žáci mezi sebou vymění, může vyučující vymezit různě. Čtenáři jsou vedeni k porozumění textu a srozumitelnému formulování vlastních myšlenek.¹¹⁸

Literárním dopisem můžeme chápat i specifickou formu záznamu zadanou jako *osobní dopis hlavnímu hrdinovi*. Po dočtení knihy žák tímto způsobem vyjadřuje připomínky k chování a charakteru postavy, chválí, kritizuje, ptá se na to, co ho zajímá atd.¹¹⁹ Další variantou může být také *dopis autorovi díla*.¹²⁰

8.3 Průběžné zapisování „před a po“

Metoda spočívá ve vytvoření několika souvislých zápisů o literárním díle. První je sepsán ještě před začátkem čtení. Žák si na základě vizuální stránky knihy, jejího názvu a jménu autora, příp. dalších informací z vyučování, zaznamená, proč si knihu vybral a co od ní očekává. Další dva tři zápisy se vážou k vývoji žákova očekávání v průběhu čtení. Po přečtení celého díla přichází rekapitulace, která se opět navrácí k prvnímu odstavci textu, který

¹¹⁸Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf s. 19.

¹¹⁹Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006): Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online]. 2006, 7(24). [cit. 2017-05-23] Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy

¹²⁰Srov. SLAVÍKOVÁ, D. *Reflektivní aktivity ve výuce literatury*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Hausenblas. s. 87.

komentuje, a na závěr celou knihu hodnotí.¹²¹

8.4 Zápisy vycházející z inspiračních otázek

Za zajímavý a funkční způsob zadání záznamu z četby hodnotíme inspirační otázky, které mají žákům rozšířit obzor, jak na literární text pohlížet. M. Šlapal ve svém příspěvku k vedení čtenářských dílen podává návrhy otázek, které mají žáky inspirovat k napsání souvislého textu, který bude zaměřen na postavy, prostředí, zkušenosti, jazyk a problémy v knize.¹²² Otázky jsou natolik široké, že je lze aplikovat na různá literární díla.

8.5 Návod pro písemné záznamy

Abychom pomohli žákům vypracovat si záznam z četby, rozhodli jsme se vytvořit dva návrhy návodů, které zahrnují různé náměty a pomůcky využitelné během čtení i při reflexi literárního textu.

Motivace k tvorbě návodů

K tvorbě návodů pro záznamy z četby nás přivedly následující podněty.

Prvním z nich byla naše vlastní zkušenost s tradičním pojetím vedení čtenářského deníku, který byl založen na stereotypním zapisování obsahu děje a který již v současnosti nepovažujeme za dostatečný a atraktivní. Z výzkumu I. Gejgušové vyplývá, že samotní žáci považují tuto formu za značně náročnou, a proto i odrazující.¹²³ Příčinou může být nedostatečné procvičování techniky shrnutí textu a pro žáky nesnadné odhalování podstatných událostí děje. Naučit se shrnout rozsáhlejší text je samozřejmě významnou dovedností,

¹²¹Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006): Záznamy o četbě, které se osvědčily. Kritické listy [online]. 2006, 7(24). [cit. 2017-05-23] Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy

¹²²Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 36–38.

¹²³Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 43–45.

kteřá je obsahem učiva, i jednou ze čtenářských strategií. Respektujeme však, že takový úkol může být pro žáky náročný, obzvláště, jedná-li se o zadání domácí samostatné práce. Je-li navíc tato forma jedinou možnou variantou zápisu, je možné, že obtížnost úkolu žáky do značné míry demotivuje.

Dalším motivem se staly výše popsané formy písemných zápisů, které hodnotíme jako netradiční a zajímavé. Žáci jsou vedeni ke komentování a sdělování názorů na literární dílo, je kladen důraz na jejich roli čtenářů, nikoli žáků. Toto hledisko považujeme za velmi důležité. Ne vždy však musí konkrétní technika zápisu vyhovovat. Problémy se zavedením podvojného deníku například popsala ve svém článku K. Šafránková.¹²⁴ Proto se pokoušíme přinést v návodech více možností, ze kterých lze vybírat.

Třetím impulzem se staly publikované návody M. Šlapala. Jejich využití je předpokládáno pro dílny čtení,¹²⁵ stejně dobře ale mohou sloužit i pro záznamy do čtenářských deníků. Směřují k postupnému kladení důrazu na vlastní hodnocení literárního textu. První návody sledují poměrně tradiční způsob zápisu, od 8. ročníku jsou předpokládány záznamy speciální, které se orientují přímo na konkrétní jev literárního díla. Zaujala nás samotná idea seznamu kritérií či návodu, který má obdržet každý žák. Velmi efektivní se zdála být i strategie a způsob kladení otázek k textu.

Podobně inspirující se stala trojice článků L. Whitcroft, která na webových stránkách <http://www.sotkoviny.cz> publikovala příspěvky přímo určené dětským čtenářům. Přístupnou formou nabízí různé náměty, co a jak si do deníku zapisovat. První díl motivuje děti k pokládání otázek k textu a zvědavosti vedoucí k vyhledávání neznámých a zajímavých informací.¹²⁶ Ve druhém díle se seznamujeme s možností zakreslit si mapu příběhu.¹²⁷

¹²⁴Srov. ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006): Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online]. 2006, 7(24). [cit. 2017-05-23] Dostupný z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy

¹²⁵Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 37-38.

¹²⁶Srov. WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník – 1. díl – Úžasné nápady. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře* [online]. 2011 [cit. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-1>

¹²⁷Srov. WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník – 2. díl – Mapy příběhu a jiné legrácky. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře* [online]. 2011 [cit. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-2/384#384>

Poslední článek podněcuje k zapsání výstižných slov, která by co nejpřesněji shrnula kapitolu či celou knihu.¹²⁸ Zapůsobila na nás vstřícnost k potřebám žáků a také univerzální platnost, nezávislá na školním prostředí. Náměty mohou být žáky využívány samostatně, bez vedení vyučujícího.

Jako poslední podnět uvádíme následující citát B. Rozehnalové, která píše, že: „*Čtenářský deník, spíše špalíček, kodex, portfolio, by měl být hájemstvím žáků, poněvadž se v něm kromě bibliografických dat mají objevovat i emotivní výpovědi, mnohdy až osobní zpovědi; zápis může obsahovat postoje, názory, třeba i kontroverzní, vše by mělo být zpracováno stylem, který je žáků vlastní.*“¹²⁹ Tento individuální přístup považujeme za motivační a přínosný. Návodů jsme se proto snažili strukturovat jako sumu různých podnětů a nápadů, jak si vytvořit vlastní styl záznamu.

Společná charakteristika návodů

Prakticky jsme vytvořili dvě úrovně návodů pro záznamy z četby. První z nich je zamýšlena pro 6. a 7. ročník, druhá pro 8. a 9. ročník. Rozdělením se snažíme zohlednit vyzrálост čtenářů. Dvouleté rozmezí volíme proto, aby měli žáci možnost po delší čas pracovat s daným systémem, což usnadňuje jak uvažování nad literárním dílem, tak i tvorbu zápisu. Výběr otázek a úkolů umožňuje zvolit různou náročnost i v rámci jednoho návodu. Upozorňujeme na to, že věkové rozdělení není striktní a že je třeba orientovat se zejména podle žáků samotných.

Společnými prvky jsou povinné údaje o knize, inspirační otázky, návrhy pro tvořivé i jiné úkoly. Součástí návodů jsou i poznámky k vybraným jevům z literární teorie, se kterými se žáci často při četbě setkávají. Snažíme se nenásilnou formou, a především na základě vlastní zkušenosti, seznámit žáky s patřičnou terminologií. Díky svému čtenářství budou mít možnost nové pojmy názorně propojit s příklady.

¹²⁸Srov. WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník – 3. díl – Pátrání po tajném kódu. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře* [online]. 2011 [cit. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-3/390#390>

¹²⁹ROZEHNALOVÁ, B. *Kniha – cesta za poznáním sebe sama. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: 2007, s. 306.

Inspiraci pro otázky k přečtenému textu jsme čerpali z návrhů M. Šlapala,¹³⁰ zajímavé nápady přinesly i E. Beránková a L. Lederbuchová v otázkách a úkolech doplňujících literární teorii pro žáky 6. – 9. tříd.¹³¹ Velmi přínosným se stal seriál čtenářských strategií publikovaný na webových stránkách <http://www.ctenarska-gramotnost.cz>.¹³²

Otázky bývají doplněny podotázkami, aby bylo dosaženo odpovědi zároveň s odůvodněním. Dotazy zohledňují názory a postoje žáka, např. jeho návrhy řešení problémů, které se v příběhu objevují ad. Podněcujeme k propojování vlastních zkušeností s literárním textem.

Volbu nadpisů a jazykové prostředky jsme volili s ohledem na věk žáků. Texty jsme se snažili formulovat srozumitelně a jasně. Jako aktivizující prvky jsme vložili do textu otázky k zamyšlení. Na závěr jsme žákům ponechali volný prostor pro poznámky, kde mohou uplatnit vlastní kreativitu a přidat své nápady.

Návody chápeme jako pomůcku, kterou by měl dostat k dispozici každý žák. Naším cílem je, aby zápisy respektovaly individualitu žáka a zároveň podněcovaly k prohlubování čtenářských dovedností. Otázkami chceme vést žáky k hlubší úvaze nad textem, nad motivační postavou, nad smyslem celého díla. Zaměřujeme se na to, aby zapisování postřehů z knihy bylo pro žáky zajímavé.

Didaktické možnosti návodů

Možností, jak může pedagog návody využít, je celá řada. Rozhodnutí by mělo být učiněno s ohledem na konkrétní třídu, příp. na daného žáka. Učitel by měl zvolit takové zadání, které bude pro začátek práce nejefektivnější. Lze zadat např. povinné body ke splnění zápisu, různé variace úkolů, soustředit se pouze na rozsah napsaného textu či ponechat zápis zcela na žácích a jejich kreativě. Náročnost lze také v průběhu času zvyšovat, či

¹³⁰Srov. KOŠTÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-05-21]. Dostupné z: http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf. s. 37–38.

¹³¹Srov. BERÁNKOVÁ, E. a Ladislava LEDERBUCHOVÁ. *Trocha literární teorie: příručka pro literární výchovu žáků 6. – 9. ročníků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-606-9.

¹³²*Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda o.s., 2017 [cit. 2017-07-20]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>

zadávat individuálně konkrétní úkoly, které napomohou čtenářskému růstu.

Odpovědi na inspirační otázky mohou být podmíněny vznikem souvislého textu. Nevyhýbáme se ani možnosti vytvořit kratší textové úseky, které se týkají dané otázky či sady otázek. Zápis se tak stane přehlednější a je snazší se v něm později orientovat.

Vizuální zpracování

Vizuální zpracování návodů jsme vytvářeli s ohledem na cílovou věkovou skupinu žáků. Přehlednost informací jsme vyřešili umístěním jednotlivých částí textů do oddělených bloků s vlastním nadpisem. Pro lepší čitelnost jsme zvolili písmo velikosti 12. Záměrně jsme vybrali běžný font, který neodvádí pozornost od obsahu sdělení.

Textovou část doplňují drobné černobílé ilustrace, které dokreslují podstatu některých úkolů, nebo se váží k tématu čtenářství. Vzhledem k faktu, že se návod stává vlastní pomůckou žáka, může si každý obrázky vymalovat dle svých představ. Tuto, zdánlivě banální, aktivitu považujeme za důležitou, protože žákům umožňuje vytvářet si bližší vazbu k této školní povinnosti.

Záměrně jsme navrhli černobílé zpracování listů, které je při předpokládaném kopírování finančně méně nákladné.

Úroveň pro 6. a 7. ročník – Malý knihomol

Úvodní část návodu obsahuje název, krátký motivační text a ilustraci, která je současně logem. Žáci jsou zde pobídnuti k zapsání základních údajů o knize.

Náměty užitečné při čtení

První prakticky koncipovaná část návodu nese nadpis *Pomůcky při čtení*. Jejím účelem je přinést žákům užitečné nápady, které reagují na některé problémy, se kterými se čtenáři mohou potýkat.

V první řadě vybízíme k zapisování neznámých slov a dohledání jejich významu. Užitečný grafický organizér k novým slovům lze také nalézt v příspěvku na webových stránkách

čtenářské gramotnosti.¹³³

Dalším námětem je tvorba „pavučiny postav“. Jedná se o názorné grafické schéma literárních postav a jejich vazeb, kam si žáci mohou doplňovat další důležité informace. Záznam se blíží svojí podstatou grafickému organizéru či myšlenkové mapě. Jeho výhodou je stručnost, rychlost a přehlednost informací. Slouží zde jako pomůcka pro žáky, kteří mají problém se mezi postavami orientovat.

Třetím podnětem je tvorba mapy příběhu. Jejím smyslem je opět v první řadě znázornění a lepší orientace v příběhu. Může být i zábavnou aktivitou pro žáky, kteří se do děje s oblibou vžívají. K mapám příběhu motivuje své čtenáře ve svých námětech pro čtenářské deníky i L. Whitcroft.¹³⁴

Literárně-teoretická poučka

Literárně-teoretická informace se týká postavy vypravěče. Výběr byl motivován faktem, že se žáci s různými vypravěči prostřednictvím intencionální tvorby pro mládež často setkávají. Také knihy, které navrhujeme pro seznam doporučené četby, využívají jak vypravěčů v ich-formě, tak v er-formě. Poučku doplňujeme otázkou, jaký typ vypravěče se objevuje ve čtené knize. Dále přidáváme dotaz k zamyšlení, jakými změnami by příběh prošel, kdyby ho vyprávěl někdo jiný. Tento dotaz je možné rozvinout i v rámci samostatného úkolu, který odkazuje na techniku tvůrčího psaní – vyprávění z perspektivy jiné postavy, kterou popisuje metodika Z. Fišera.¹³⁵ Stejný námět se objevil i v příručce *Trocha literární teorie*.¹³⁶

¹³³WHITCROFT, L. Grafické organizátory. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda o.s., 2011 [cit. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/graficky-organizator>

¹³⁴Srov. WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník – 2. díl – Mapy příběhu a jiné legrácky. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře* [online]. 2011 [cit. 2017-08-06]. Dostupné z: <http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-2/384#384>

¹³⁵Srov. FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. s. 71–74.

¹³⁶Srov. BERÁNKOVÁ, E. a Ladislava LEDERBUCHOVÁ. *Trocha literární teorie: příručka pro literární výchovu žáků 6.–9. ročníků základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-606-9. s. 26.

Úkoly pro tvořivé hlavy

První stranu návodu uzavírá blok tvořivých námětů. Jedná se o tři úkoly, kterými chceme v žácích podnítit kreativní myšlení. Motivujeme k vymyšlení nového výstižného názvu pro knihu či k sepsání reklamního textu, který by literární dílo reprezentoval. Dalším úkolem evokujeme žákům představu některého z míst, kde se příběh odehrává. Tento úkol je přímo parafrází slohového zadání, které nabízí příručka *Tvořivý sloh*.¹³⁷ Žáci mají při plnění úkolu možnost hlubšího prožitku literárního díla, vnímají pozorněji detaily a je podněcována jejich představivost.

Otázky ke čtenému textu

Inspirační otázky členíme do tří tematických kategorií s názvy: *O postavách*, *Děj, jeho místo a doba* a *Na závěr*. Toto rozdělení považujeme za přehledné. Domníváme se, že umožňuje lepší soustředění na jednotlivé aspekty literárního díla. Postavy knihy obvykle vedou čtenáře k vytváření osobních postojů a ztotožňování. Jsou to hybatelé a trpitelé děje, a právě jejich osudy často motivují k přečtení příběhu. Děj, jeho čas a prostor dotváří celkovou atmosféru literárního díla. Závěr shrnuje celkový pohled na knihu.

První bod oddílu *O postavách* se týká výběru hlavních hrdinů a zdůvodnění volby. Žáci jsou pro začátek motivováni k rozpomínání se a určení významných postav, které jsou pro knihu důležité a ke kterým se vážou další otázky. Druhý bod sdružuje otázky týkající se vlastností vybraného hrdiny a hodnocení jeho chování. Charakteristika hrdiny bývá učivem komunikační a slohové výchovy, čímž se tato odvětví propojují.

Protože může být pro žáky obtížné nalézat při charakteristice postavy správná slova, připojili jsme k této otázce pomůcku. Přinášíme v ní výběr vlastností, ze kterých mohou čtenáři čerpat inspiraci. Žákům návrhy usnadní práci, rozšíří slovní zásobu, pomohou vlastnosti správně pojmenovat a využívat.

Zhodnocení osobnosti hrdiny podněcujeme otázkami, které se týkají jeho chování. Ptáme

¹³⁷Srov. KOŽMÍN, Zdeněk. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995. Harvardský učebnicový program. s. 9.

se na to, jakého chování si žák na postavě nejvíce cení a v čem by na sobě měla postava zapracovat. Zaměřujeme se také na zápornou postavu díla a její chování. Souvislost s vlastním postojem žáka podněcujeme otázkou: „*Co bys udělal/a ty, kdyby se k tobě někdo takto choval?*“ Další otázky se týkají hledání podobností mezi některou z postav a čtenářem či známým člověkem. Hodnocení iniciujeme i otázkou, která z postav by byla nejlepším kamarádem. Ptáme se na to, jestli bylo čtenáři některé z postav líto a zda by věděl, jak jí pomoci.

Děj, místo a čas reflektujeme otázkami, které sledují kritický výběr nejdůležitějších událostí, určení doby a místa, kde se příběh odehrává. Otázky opět doplňujeme o zdůvodnění vlastních tvrzení, hodnocení či nacházení souvislostí s prostředím pro žáka známým. Celkové působení příběhu odráží dotazy na záživnost, překvapivost, napínavost, zábavnost či strašidelnost děje. Jde nám o vyvolání konkrétních zážitků z četby a snahu o odhalení příčin těchto dojmů.

Závěrečná sekce otázek se obrací i na porozumění literárnímu textu, celkovému ohlasu na knihu, objevení nových informací či dalších aspektů vyvolávajících zájem.

Úroveň pro 8. a 9. ročník – Velký knihomol

Druhá úroveň návodů je zamýšlena jako navazující. Předpokládáme, že žáci předešlé náměty a otázky znají a mají možnost jich využívat. V úvodu listu opakujeme motivační text, logo i informace k zapsání základních údajů o knize.

Podněty k úkolům

V prvním námětu využíváme strategii předvídání. Nabízíme upravenou variantu záznamu „před a po“. Otázku směřujeme k názvu knihy a představě o jeho významu. Po dočtení textu by měl žák porovnat svůj odhad se skutečným smyslem pojmenování. Ve druhém návrhu nabízíme žákům zapisování formou podvojného deníku. Třetí úkol reaguje na fakt, že mnoho úspěšných knih bylo alespoň jednou zfilmováno. Pokládáme proto několik otázek k porovnání knihy s filmovou verzí.

Tvořivé úkoly

Pro kreativní žáky zařazujeme podněty k tvůrčí činnosti. V prvním námětu jsme se opět nechali inspirovat filmem. Žáci si mají představit, že knihu převádí do filmové podoby. Jejich úkolem je vymyslet filmový název, uvažovat nad obsazením herců do rolí a vybrat situace atraktivní pro upoutávku.

Ve druhém úkolu čerpáme z technik tvůrčího psaní. Žáci jsou vyzváni k výběru jedné oblíbené či napínavé části děje, kterou mají převyprávět svým vlastním autorským způsobem. Součástí práce je zodpovězení reflektivní otázky, ve které má žák popsat, jak se jeho verze odlišuje od originálu. Prostřednictvím tvůrčího psaní mají žáci možnost vžít se do role autora a hlouběji si uvědomit funkci autorského subjektu.

Třetí úkol klade zvýšené nároky na práci s charakteristikou hrdiny. Zadáváme v něm změnu povahopisu kladného hrdiny v záporného či naopak. Žáci si nejprve musí uvědomit, jaký vybraný hrdina je. Teprve na tomto základě mohou promýšlet, jaké vlastnosti se budou hodit pro jeho proměnu.

Náměty uzavírá evokace osobního seznámení s vybranou postavou knihy. Inspirovali jsme se technikou psaní literárních dopisů. Na základě informací, které žák během četby získal, má vybrat místo setkání, na kterém by bylo postavě příjemně. Dále má uvažovat nad tím, co by chtěl postavě říct a na co by se chtěl zeptat.

Literárně-teoretická poučka

Záměrně jsme zvolili vysvětlení pojmů týkajících se kompozice děje. Reagujeme tím na vlastní zkušenost, že vnímaví žáci v knihách mohou kompoziční struktury sami objevit dříve, než k jejich cílenému seznámení dojde při vyučování. Pojem cíleně odrážíme i v sekci inspiračních otázek k textu.

Otázky ke čtenému textu

Úvodní otázka oddílu *O postavách* se týká výčtu postav, které významně zasáhly do děje. Cíl otázky spočívá v rozpomenutí se a uvědomění si důležitých hrdinů, kteří příběh spoluvytvářeli. Vzhledem k vyšší úrovni jsme koncipovali některé další otázky se zřetelem

k autorskému subjektu. Podněcujeme žáky k úvahám nad pojmenováním postav a věrohodnosti jejich charakteru. Jiné otázky se snaží propojit literární text s životem a vlastními zkušenostmi žáků. Prostor otevíráme také pro hodnocení chování hrdinů. Ptáme se, zda si čtenáři všimli případných změn v jejich chování. Reflektujeme řešení problémů v knize, motivujeme žáky k vlastním návrhům jejich řešení.

Druhou skupinu otázek jsme uvedli nadpisem *Pokus se nahlédnout pod pokličku*. Cílem bylo motivovat žáky k úvaze o díle z pozice autora a jeho záměru. Tento přístup ke knize shledáváme užitečným i pro další studium žáků. Otázky jsou směřovány na kompozici knihy, uvědomění si rychlosti děje a prvků vyvolávajících napětí příběhu.

V závěru reflektujeme čtenářovo vnímání atmosféry příběhu, zachycení významných myšlenek, hodnocení silných stránek knihy a porovnání daného díla s jinými přečtenými knihami.

9 VÝTVARNĚ VEDENÉ ZÁZNAMY Z ČETBY

9.1 Obecná východiska pro výtvarnou práci v literární výchově

Výtvarná tvorba je s knihou historicky spjata. Ať už se jedná o ilustrování literárního textu, umělecké ztvárnění knihy nebo komplexně pojaté autorské knihy, vizuální podoba písemný projev rozvíjí a často napomáhá jeho jasnější interpretaci.

Žáci se s propojením literárního díla s vlastním výtvarným vyjádřením setkávají již na prvním stupni základní školy. „*Vlastní výtvarný doprovod*“ je přímo formulován v učivu českého jazyka a literatury v rámci tvořivých činností s literárním textem. Tento tvůrčí požadavek přetrvává i během výchovně-vzdělávacího procesu na druhém stupni.¹³⁸ Tvořivé vyjadřování je vnímáno jako specifický způsob komunikace, kultivuje osobnost žáka a umožňuje vyjadřování složitých a komplexních problémů, které by bylo jinak verbálně obtížné.¹³⁹

Podnět pro výtvarný doprovod může v hodinách literární výchovy tvořit právě mimoškolní četba. Blízké seznámení s knihou a celým jejím příběhem se stává cenným zdrojem inspirace. Výtvarnou tvorbu vnímáme jako jeden ze způsobů, kterým je možné přečtenou knihu reflektovat.

Při plánování výtvarných činností považujeme za důležité, seznámit se se specifiky výtvarného projevu pubescentů, protože mohou tvůrčí práci do značné míry ovlivňovat.

Mezi 10. a 12. rokem bývá v mnoha případech ukončen vývoj kresby, a této aktivitě se dále spontánně věnují už spíše jen talentovaní jedinci. Pro výstavbu obrazu je na konci tohoto období typické uvědomělé plánování, vnímání proporcí, míry a perspektivy. Postupně se vytrácí tvořivá bezprostřednost a nastupuje tzv. kopírovací mánie. Příčinou útlumu kresbeného projevu bývá často zvýšená sebekritičnost, negativně působí i školní unifikace,

¹³⁸Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-09-07]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf. s. 22.

¹³⁹Srov. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0. s. 138.

preferování racionálního přístupu a realizmu, ostych a obavy z hodnocení druhými.¹⁴⁰ Následné období tvorby je charakteristické součinností imaginativně-emotivních a racionálně-kognitivních funkcí duševního dění osobnosti, což má za následek cyklus racionální korekce a realizace všech projevů fantazie. Významným faktem je, že jsou žáci již schopni samostatného tvůrčího přístupu k realitě a že jsou vynalézaví při hledání nových způsobů řešení.¹⁴¹

Z výše uvedených informací plyne, že nadšení žáků druhého stupně pro vlastní výtvarné tvoření nelze pokládat za samozřejmost. Lze předpokládat značné kolísání oblíbenosti těchto aktivit. Je důležité vytvořit takové pracovní podmínky, které dokážou negativní vnímání výtvarné tvorby zmírnit. Žáci by měli mít možnost výběru z různých technik, doporučujeme zařadit takové postupy, které nevyžadují nutně výtvarné nadání, a přesto umožňují ztvárnění konkrétní myšlenky. Mezi tato provedení patří např. koláž a fotografie. Také hodnocení práce by se mělo soustředit více na významovou stránku než na výtvarnou úroveň.

Věříme, že kreativní žáci možnost výtvarné reflexe knihy uvítají a že je bude tento způsob vyjádření motivovat.

9.2 Výtvarné návrhy pro čtenářský deník

Výtvarné aktivity pro čtenářský deník zamýšlíme jako činnosti samostatné, probíhající v domácím prostředí. Zvýšené požadavky jsou tím kladeny na jasné a srozumitelné zadání. Návrhy úkolů by měly být žákům vždy dostupné a neměly by klást přehnané nároky na výtvarnou realizaci. Samostatná domácí práce poskytuje žákům časový komfort, který ve vyučování nelze zajistit. Další výhodou spatřujeme v soukromí, které eliminuje ostýchavost vůči spolužákům. Soukromí by mělo být nadále dodrženo i ve školním prostředí, kde by žákovské práce bez svolení autora neměly být předváděny nikomu dalšímu kromě vyučujícího. Pokud žáci svému učiteli důvěřují, neměli by mít problém mu svoji tvorbu prezentovat. Považujeme za důležité žákům sdělit, že nebudeme kritizovat výtvarnou úroveň jejich díla, protože ta odpovídá jejich osobním možnostem. Chceme-li klást důraz na vlastní dojmy

¹⁴⁰Srov. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0. s. 137–138.

¹⁴¹Srov. Tamtéž, s. 244–245.

a upřímné reakce žáků, mělo by platit tvrzení, že: „*Dětská kresba by měla být vždy spíše dílem „srdce“ než „ruký“.*“¹⁴²

V následujícím výčtu výtvarných návrhů přinášíme souhrn původních i vybraných dříve publikovaných námětů k tvorbě. Soustředili jsme se na taková zadání, která po žácích vyžadují originální výtvarnou tvorbu. Kopírování ilustrací z knihy považujeme pro reflektování čteného textu za málo přínosné, protože se jedná o výtvarnou nápodobu, nad níž se není nutné velkou měrou zamýšlet. Pokud žáci k tomuto postupu tíhnou, doporučujeme tento doprovod vnímat jako doplňující aktivitu. Pro žáky může být s odstupem času podnětné, že budou mít v deníku vizuální připomínku ilustrativní stránky literárního díla. Doporučujeme dbát na to, aby byla tato činnost pouze dobrovolná a nestala se primárním objektem zájmu hodnocení.

V příloze práce uvádíme návrh pracovního listu, ve kterém žáky k výtvarné tvorbě motivujeme.

9.2.1 Ilustrace

Ilustrace je typickým výtvarným projevem, který se váže ke knize. Jejím účelem je zobrazení textu a jeho smyslu do podoby, která k porozumění nepotřebuje slov. Knižní ilustrace jsou realizovány různými technikami: kresbou, malbou, grafikou, koláží, i jejich kombinacemi. Takto široké a volné výtvarné vyjadřování umožňuje dodat literárnímu dílu svěbytnou atmosféru a styl. Ilustrace text dotváří a napomáhá lepšímu porozumění. Realizována může být v konkrétní, ale i abstraktní podobě. Abstrakce obvykle směřuje k vyjádření pocitů, které lze jinak těžko vyjádřit.

Podporujeme invenci a nápady žáků, současně si však uvědomujeme, že si vlastní tvorba žádá zkušenost a jasný záměr, kterých se žákům ne vždy dostává. Z tohoto důvodu přinášíme několik námětů, ze kterých mohou žáci volit či si jejich témata přizpůsobit.

Důležitou součástí našich návrhů jsou formulované reflektivní otázky. Závěr své výtvarné práce žáci doplní zpětnou vazbou, jejímž účelem je uvědomění si motivů, které je vedly

¹⁴²ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0. s. 138.

k danému výsledku.

Zadání ilustrativních témat doporučujeme žákům nabídnout současně se zadáním četby. Budou tak mít možnost soustředit se na potřebné informace k tvorbě již během čtení.

Ilustrace konkrétní

Konkrétní zobrazení skutečnosti je pro ilustrace prózy typické. Zobrazují obvykle to, co autor svým textem popisuje. Pro žáky jsou tyto obrazy v knihách srozumitelné, pomáhají zapamatovat si dané události a ujasnit si představu vyprávěného.

Portrét

Portrét hlavní či vedlejší postavy reflektuje její vzhled i charakteristiku. Žáci při realizaci úkolu využívají informací o postavě, čímž procvičují pozorné čtení. Na základě popisu a vlastností ztvární portrét literárního hrdiny. Svoji kreativitu využijí při doplňování detailů, které autor v knize přímo nevyjádřil. Výsledný obraz je dílem, které spojuje řeč spisovatele s tím, co si žák z textu vyvodil.

Výběr techniky ponecháváme na samotném žákovi. Nabízí se klasická kresba či malba. Ty kladou značné nároky na výtvarné schopnosti jedince, a proto mohou méně zdatné kreslíře odrazovat. Zajímavou, dostupnou a méně náročnou technikou se jeví koláž z časopisů a různých druhů papírů.

Portrét může být doplněn i krátkým textem, který lze vsadit do komiksové bubliny. Žáci tak mohou k postavě připojit její typický výrok, nebo důležitou informaci.

Na závěr práce navrhuje následující reflektivní otázky:

- Jaké typické znaky postavy jsi v portrétu ztvárnil?
- Jaké části portrétu sis musel domyslet?
- Proč jsi je vytvořil tímto způsobem?
- Proč jsi vybral do komiksové bubliny právě tento text?
- Odpovídá portrét tvé představě o postavě?
- Čím se postavě podobáš a v čem jste odlišní?

Pokojíček

Námět se soustředí na návrh pokoje postavy. Pokud se autor knihy k danému prostoru nevyjadřuje, předpokládáme, že se žáci pokusí ztvárnit interiér na základě vyvozování a domýšlení informací.

Reflektivní otázky částečně zohledňují postavu, které pokoj patří. Prolíná se zde charakteristika postavy s popisem a představami místa, které je pro ni typické. Z tohoto důvodu zařazujeme i dotazy, týkající se literárního hrdiny. Žáci jsou vyzváni k porovnání vlastního pokoje s pokojem postavy, čímž podnětujeme k hledání souvislostí mezi čtenářem a literárním textem.

- Čí pokoj jsi na obrázku ztvárnil?
- Co je pro tuto postavu typické?
- Co jsi udělal/a pro to, aby se hrdinovi v pokoji líbilo?
- Jaké informace z knihy jsi pro realizaci pokoje využil?
- Jaké typické/oblíbené předměty se zde nachází?
- Jak se tento pokoj od tvého pokoje liší? Co mají společné?

Krajina

Krajina obrací pozornost od interiéru k exteriéru. Žáci mohou zobrazovat místo, které je pro příběh typické, které jim připadá neobvyklé nebo které je něčím zaujalo.

Reflektivní otázky:

- Má zobrazené místo z knihy daný název?
 - Pokud ano, jaký?
 - Jestli ne, jak bys místo pojmenoval/a ty?
- Proč sis vybral právě tuto konkrétní krajinu?
- Co se na tomto místě odehrálo?
- Kdybys měl/a možnost, chtěl/a by ses na toto místo podívat?

Ilustrace abstraktní

Abstraktní ilustrace navrhujeme pro čtenářský deník jako cestu k lepší orientaci ve vlastních myšlenkách. Náměty jsou plánovány pro knihy, které mohou sugerovat těžko vyslovitelná hodnocení. Výtvarná tvorba má napomoci k vyjádření dojmů o díle. Protože je abstrakce náročná na představivost a uvažování, doporučujeme náměty zařadit až do vyšších ročníků druhého stupně.

Barevné dojmy

Pro vyjádření pocitů a dojmů z příběhu může posloužit abstraktní kresba či malba. Důraz klademe na tvar a barvy, které evokují rozličné situace a představy.

Žáci mohou napřít svoji pozornost k různým tématům: k celému příběhu, konkrétní postavě, události, zápletce, kapitole knihy ad.

Významná je v tomto úkolu motivace k tvorbě, která by měla být formulována v zadání a která by měla žákům pomoci evokovat vazby k představám. Konkrétní znění průvodního textu navrhujeme například následující:

„Nakresli na papír tvar, jenž se nejlépe hodí k tématu, které sis zvolil/a. Tento tvar začni vybarvovat. Přemýšlej nad výběrem barev. Co by měly symbolizovat? Kolik prostoru touto barvou vykreslíš? Jaké barvy spolu budou sousedit? Kolik barev použiješ? Jaké mezi nimi budou přechody? Stále měj na paměti téma svojí práce.“

Reflexivní otázky by měly žáky navést k přesnější interpretaci vlastního názoru na knihu.

- Jaký název bys pro obraz zvolil?
- Jakou náladu by měl obraz vyvolat v člověku, který se na něj dívá?
- Proč má vyvolat právě takové dojmy?
- Co symbolizuje tvar tvé ilustrace?
- Jaký význam mají barvy v tvém obraze?
- Jak s nimi souvisí množství prostoru, které zaujmají?

Hra se slovy

Následující námět se přibližuje verbálnímu sdělení. Slova zde slouží k názornému a výtvarnému účelu. Žák si na základě svých dojmů a poznatků o literárním díle sepíše slova, která se dle jeho názoru vážou ke knize či některému jejímu aspektu. Tato slova využije při výtvarné práci, jejímž smyslem je vizuální znázornění jejich významu a vazeb. Výsledkem by měla být jasnější orientace v myšlenkách čtenáře.

Zadání úkolu navrhujeme například v tomto znění:

„Vyber si psací potřeby, se kterými rád pracuješ, nebo které se podle tebe nejvíce hodí ke knize. Na pracovní papír si vypiš slova, která vyjadřují hlavní myšlenky pro tvé téma. Přemýšlej nad tím, jak slova umístíš na papír: Mohou být uzavřena do nějakého tvaru, nebo být jen tak rozházena. Mohou tvořit obrazce, být různě velká. Mohou se opakovat, být barevná, nebo vybarvená.“

Reflexivní otázky:

- Proč jsi vybral právě tato slova?
- Vyvolávají v tobě slova kladné nebo záporné pocity?
- K jakým konkrétním situacím či částem knihy se vybraná slova vážou?
- Co slova o knize vypovídají?

9.2.2 Fotoalbum

Zajímavou a atraktivní činností je tvorba série fotografií, které sledují hlavní dějovou linii příběhu. Tento pracovní postup blízký komiksu a zapojující prvky dramatizace stručně popsala ve své diplomové práci D. Slavíková. Důležitou součástí úkolu jsou komentáře k fotografiím, které mohou obsahovat i citace originálního textu.¹⁴³ Přínosné je, že žáci musí na základě výběru událostí příběhu zkomponovat takové situace, které jsou pro hlavní dějovou linii podstatné.

¹⁴³Srov. SLAVÍKOVÁ, D. *Reflexivní aktivity ve výuce literatury*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Hausenblas. s. 83.

Úprava aktivity pro čtenářský deník

Pro čtenářský deník volíme omezený počet 4–6 snímků. Limitujeme tím množství významných událostí, a žáci jsou nuceni situaci kriticky vybírat. Zároveň tím odrážíme náročnost provedení úkolu pro jednoho žáka v domácích podmínkách.

Nevyřazujeme využití ostatních výtvarných technik, kresby, malby ani koláže. Fotografie však považujeme za zajímavé oživení, které by žáky mohlo motivovat. Obrázky mohou být doplněny i citáty z knihy nebo vlastním komentářem. Při doplnění dialogických „bublin“, bychom námět přiblížili formě komiksu.

Každý snímek by měl obsahovat písemné odpovědi na otázky:

- Co se na obrázku odehrává?
- Proč jsi vybral do fotoalba právě tuto situaci?

Otázky pokládáme proto, aby žáci formulovali nejen učitel, ale i sami sobě, proč danou situaci považují za významnou. Podávají tím zpětnou vazbu a zároveň obhajují, že jejich výběr je dle zadání správný.

9.2.3 Komiks

Podobným způsobem lze zpracovat určitou událost formou komiksu. Uvědomujeme si, že kresba či malba komiksu je výtvarně náročnou disciplínou, a proto může od tvorby odrazovat. Využití jiných technik: koláže či fotografie, může tento jev eliminovat. V zadání komiksu bychom doporučovali zvolit určité téma, které žáky nasměruje k výběru konkrétní situace, např.:

- Vytvoř komiks situace, kterou považuješ pro příběh za nejdůležitější.
- Zobraz komiksem událost, která tě nejvíce pobavila.
- Vytvoř komiks situace, u které jsi se nejvíce bál.
- Apod.

9.2.4 Literární plakát

Mezi výtvarné činnosti můžeme zařadit i tvorbu literárního plakátu. Tento úkol byl popsán v publikaci *Kudy vede cesta ke čtenáři*. Aktivita má splňovat zejména cíl aktivní práce s prameny a získávání a porovnávání informací.¹⁴⁴ Při realizaci dochází k úzkému propojení s výtvarnou složkou, která je neodmyslitelnou součástí grafické stránky plakátu. Výtvarná tvorba je tedy spíše druhotným aspektem, a činnost tak stojí na pomezí písemné a výtvarné aktivity. Původní koncept aktivity je zamýšlen pro práci ve skupině tří až pěti žáků, kteří si sami vybírají téma, jež chtějí zpracovat.

Životopis na tělo

Formu literárního plakátu představila ve své práci i D. Slavíková.

Smyslem aktivity s názvem životopis na tělo je vizuální ztvárnění interpretace literární postavy, významné nebo historické osobnosti. Důležitou součástí činnosti je využívání různých informačních zdrojů. V literární výchově se nabízí kombinace textu umělecké literatury s informacemi z jiných oborů. Při realizaci se předpokládá skupinová práce, jejímž výsledkem je nástěnný plakát ve tvaru lidského těla. Na velký arch papíru je obkreslena silueta jednoho z žáků, která je následně vyplňována obrázky, výstřižky, texty a citacemi, které se vážou ke vztahům, zvláštnostem, pohnutkám a zkušenostem postavy. Důležité je logické a estetické uspořádání obsahové stránky, které by mělo jednotlivé aspekty postavy (charakter, vztahy, pocity, zážitky a zkušenosti) přehledně představit.¹⁴⁵

Modifikace literárního plakátu pro čtenářský deník

Ačkoliv jsou výše zmíněné postupy zamýšleny a realizovány jako skupinové práce, je možné upravit je i na individuální aktivitu, která by mohla být zadána pro čtenářský deník.

Tematicky lze využít literární postavu i knihu jako celek. Žák na základě svých postřehů

¹⁴⁴Srov. VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: GAC, 2007. s. 88.

¹⁴⁵Srov. SLAVÍKOVÁ, D. *Reflektivní aktivity ve výuce literatury*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Hausenblas. s. 83–84.

z četby může vytvořit vizuálně a graficky zajímavý zápis. Informace vážící se ke čtenému textu by měly být propojeny s poznatky, které doplňují vazbu ke světu, k jiným textům, i k vlastní osobě. Žáci by tímto cíleně využívali strategii hledání souvislostí. Výtvarná stránka úkolu by odpovídala technice koláže.

9.2.5 Obálka knihy

Výrobu vlastní obálky knihy zahrnuje ve svém výčtu námětů výše zmiňovaná práce D. Slavíkové.¹⁴⁶ Obdobu této činnosti, která přímo počítá s výrobou vlastní knihy, nacházíme i v návrzích motivačních aktivit k četbě v článku B. Rozehnalové.¹⁴⁷

Návrh obálky či přebalu knihy považujeme za zajímavou a atraktivní cestu, jak žáky přimět k hlubší úvaze nad tím, co bylo pro příběh stěžejním motivem, výrazným prvkem či symbolem. Žáci by si při své práci měli být vědomi významu obálky, která má reprezentativní charakter a měla by v pozorovateli vyvolat zvědavost a chuť ke čtení. Důraz by měl být kladen na pečlivý výběr toho, co a jak na obálce zobrazit. Grafickou záležitostí se pak v úkolu stává celková kompozice názvu knihy, jména autora a výtvarného doprovodu, výběr fontu písma, techniky apod. Reflektivní otázky k výslednému dílu:

- Co tvůj obrázek zobrazuje?
- Proč jsi zvolil právě tento motiv?
- Čím je pro knihu významný?
- Jaké pocity jsi chtěl vyvolat v člověku, který knihu zatím nečetl?

¹⁴⁶Srov. SLAVÍKOVÁ, D. *Reflektivní aktivity ve výuce literatury*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Hausenblas. s. 83.

¹⁴⁷Srov. ROZEHNALOVÁ, B. *Knihy – cesta za poznáním sebe sama. Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: 2007, s. 309.

10 AKTIVITY PRO SDÍLENÍ ZÁŽITKŮ Z ČETBY

Sdílení zážitků z četby ve škole považujeme za důležitou součást aktivit podporujících čtenářství žáků. Individuální povaha čtení získává prostřednictvím komunikace o přečteném společenský charakter. Význam těchto činností podporují výsledky výzkumu dětského čtenářství z roku 2003, kde je uvedeno, že: *„Tak jako v rodině i ve škole platí, že pro děti je důležité, aby o tom, co přečtou, mohly mluvit a „vyprávět“. Cílem školní reflexe by nemělo být pouhé prověření toho, zda děti splnily domácí úkol, ale práce s přečtenou látkou, prostor k jejímu zhodnocení, nikoli ohodnocení.“*¹⁴⁸

Vzhledem k tomu, že čtenářský deník má individuální povahu, přinášíme návrhy několika aktivit, které žákům otevírají prostor pro sdílení čtenářských dojmů. Záznamy ve čtenářském deníku při nich slouží k vybavování informací a postřehů o knihách.

Aktivita: Můj spolužák přečetl. . .

Žáci pracují ve dvojicích. Podmínkou je, aby nečetli totéž literární dílo. Každý žák má za úkol představit třídě knihu, kterou přečetl jeho spolužák z dvojice.

První částí je rozhovor mezi oběma žáky. Cílem je zjistit podstatné informace o četbě spolužáka. Důraz je kladen na pokládání jasných otázek, které mají vést ke zjištění podstatných informací. Zároveň žáci musí dávat pozor na to, aby nevyzradili konec příběhu, a tím neodradili další potenciální čtenáře. Před zahájením práce ve dvojicích doporučujeme nejdříve některé otázky formulovat s celou třídou.

Následuje mluvní část, při které jeden z dvojice představí spolužákovu knihu. Na konci výstupu doplní čtenář informace, zda ho kniha zaujala a čím, komu by se kniha mohla líbit a proč. Žáci si potom role vymění.

Aktivitu může motivovat nebo uzavírat výstup pedagoga, který při této příležitosti může žákům představit nové literární dílo do seznamu doporučené četby. Žáci mají možnost

¹⁴⁸GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf> s. 33.

poznamenat si do seznamů i knihy spolužáků.

Aktivita: Hledání souvislostí mezi knihami

Aktivita reaguje na čtenářskou strategii hledání souvislostí a využívá při realizaci Vennův diagram. Úkol je určen dvou až tříčlenným skupinám. Knihy ve skupině by měly být opět různé. Žáci mají najít co nejvíce souvislostí mezi knihami, které četli.

Skupina má k dispozici pracovní list, na kterém je natištěný Vennův diagram a soubor otázek, kterými se žáci mohou při hledání souvislostí inspirovat.

Navrhujeme následující otázky:

1. Je příběh dlouhý, nebo krátký?
2. Je kniha ilustrovaná?
3. Jaké národnosti je autor knihy?
4. Do jakého literárního žánru kniha patří?
5. V jakých zemích/městech se příběh odehrává?
6. Kdo je hlavním hrdinou?
7. Objevuje se v knize záporná postava?
8. Jaká je doba příběhu? Minulá, budoucí, současná, nebo se prolínají?
9. Kdo je v knize vypravěčem?
10. Našli byste pro knihy nějaká společná přídavná jména?
11. Jaké další podobnosti a odlišnosti jste našli?

Žáci při této aktivitě dostanou prostor, aby spolu o přečtených knihách mluvili. Učí se všimnout si podobných a rozdílných znaků a prohlubují své znalosti z literární teorie. V souvislosti s dalšími příběhy mají možnost pohlížet na knihu z jiného úhlu.

Aktivita: Spletené příběhy

Aktivita čerpá inspiraci z metod tvůrčího psaní. Úkol může být zadán dvojicím, které četli rozdílné i stejné knihy.

Žáci, kteří četli stejnou knihu, mohou vymyslet a sepsat alternativní konec příběhu, novou vloženou epizodu či rozšířit některou část příběhu o nové informace.

Dvojice pracující s různými díly si navzájem nejprve musí své knihy a jejich hrdiny představit. Na základě těchto informací žáci společně sepisují krátké vyprávění, ve kterém se oba příběhy za určitých okolností prolínají. Důležitým kritériem je snaha o co nejdůslednější dodržení charakteristik hrdinů a základních informací o knihách.

Žáci při této aktivitě procvičují kreativní a kritické myšlení.

11 MOŽNOSTI VYUŽITÍ ČTENÁŘSKÉHO DENÍKU

Význam čtenářského deníku nacházíme v procesu jeho tvorby, v osobním životě žáka a jeho dalším studiu. Protože se jedná často o přínosy dlouhodobé, nemusí žáci pociťovat jejich aktuální efekt. Přinášíme proto několik námětů, prostřednictvím kterých lze efektním způsobem vtisknout čtenářským deníkům další možnosti využití.

I. Gejgušová popsala úspěšně hodnocený jednorázový projekt, realizovaný na jedné z ostravských škol. Žáci si pro své záznamy zvolili knihy, které by doporučili dalším čtenářům. V hodinách literární výchovy o nich referovali, a následně referáty převedli do elektronické podoby. Textovou část doplnili původním nebo vlastním výtvarným doprovodem. Výsledkem práce se stal tištěný dokument s názvem *Četli jsme. Čtěte!*, který zůstal k dispozici pro ostatní žáky ve školní knihovně.¹⁴⁹

S obdobně zaměřeným projektem se na svých školních webových stránkách pochlubila také ZŠ Okříšky, v níž žáci vytvořili společný třídní čtenářský deník. Každý žák měl za úkol vybrat si a přečíst jednu zajímavou knihu, zpracovat o ní prezentaci a referovat o ní spolužákům. Hodiny slohové výchovy posloužily k sepsání charakteristiky hlavního hrdiny. Práce žáků vyvrcholila tvorbou vlastních listů deníku a jejich svázáním do knihy.¹⁵⁰

Možností, jak žáky motivovat a jak využít jejich zápisy, může být i vytvoření pravidelné rubriky ve školním časopise nebo v regionálním periodiku. Tato činnost by zahrnovala propojení mimoškolní četby s dalšími obory výuky. Texty pro tyto účely by bylo nutné připravit v elektronické podobě, měly by projít jazykovou korekturou, lze připravit ilustraci k dané knize či vyhledat informace o autorovi a sepsat stručný medailonek.

¹⁴⁹Srov. GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Vyd. 1. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. s. 77.

¹⁵⁰Společný čtenářský deník. *Základní škola Okříšky* [online]. 2017 [cit. 2017-07-28]. Dostupné z: <http://www.zsokrisky.cz/spolecny-ctenarsky-denik/d-3461/p1=54>

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala tématem využití čtenářských deníků na druhém stupni základní školy

Cílem práce bylo vytvoření souboru metodických návrhů, které by byly při práci se čtenářskými deníky v praxi využitelné, zohledňovaly by individualitu a zájmy žáků a podporovaly růst jejich čtenářských kompetencí.

Práce na teoretické části ukázala, že samotné téma čtenářství dětí a dospívajících je poměrně obsáhle zpracováno. Výzkumy čtenářství mapují situaci z různých pohledů. Vlastní téma čtenářských deníků a jejich metodiky se však v odborné literatuře objevuje spíše okrajově. Názory odborníků i veřejnosti na přínos a oblíbenost čtenářských deníků ve výuce se různí. Na základě zjištěných informací a vlastních zkušeností jsme dospěli k názoru, že čtenářské deníky mohou efektivně přispět k rozvoji čtenářství žáků. Dodáváme však, že účinnost práce velmi záleží na zvolených metodách, na skladbě třídního kolektivu i na osobnosti pedagoga. Pojetí čtenářského deníku je dobré pečlivě promyslet a vytyčit konkrétní cíle pro daný třídní kolektiv, aby se vložené úsilí zúročilo.

Protože v centru našeho uvažování nad čtenářským deníkem stál žák a jeho potřeby a zájmy, snažili jsme se podat co nejširší spektrum možných návrhů a aktivit. Úroveň jednotlivých námětů lze upravovat s ohledem na úroveň dětí. Vybírat lze jak z písemně vedených zápisů, tak z aktivit zaměřených na výtvarné vyjadřování, které RVP ZV ukládá v obsahu učiva literární výchovy.

Pojetí čtenářského deníku jako nástroje pro samostatnou práci žáka jsme obohatili o návrhy konkrétních aktivit, které mají při výuce naplňovat společenský ráz čtenářství. Vnímáme tento krok za významný, protože věříme, že komunikace o přečteném je pro rozvoj čtenářství žáků přínosná a že škola by dětem tento prostor měla nabídnout. Reagujeme zde na analýzu výsledků výzkumu čtenářství, kde přímo čteme, že: *„Vyslechnutí názoru dítěte, společná reflexe přečteného příběhu i otevřenost vůči tomu, jak jednotlivé děti četbu prožívají, přitahují děti k četbě. Tak jako v rodině i ve škole platí, že pro děti je důležité,*

*aby o tom, co přečtou mohly mluvit a „vyprávět“.*¹⁵¹

¹⁵¹GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29]. Dostupné z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf> s. 33.

Literatura

Tištěné zdroje

- [1] *Pravidla českého pravopisu*. Praha: Academia, 1993. ISBN 80-200-0475-0.
- [2] BERÁNKOVÁ, E. a Ladislava LEDERBUCHOVÁ. *Trocha literární teorie: příručka pro literární výchovu žáků 6.-9. ročníků základních škol...* Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-606-9.
- [3] ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [4] FIŠER, Z. *Tvůrčí psaní v literární výchově jako nástroj poznávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6121-7.
- [5] GEJGUŠOVÁ, I. *Mimočítanková četba a cíle literární výchovy na základní škole: podíl doporučené četby na dětském čtenářství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-013-1.
- [6] HNÍK, O. *Didaktika literatury: výzvy oboru: Od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2626-0.
- [7] HOMOLOVÁ, K. *Dětský a dospívající čtenář*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2013. ISBN 978-80-7248-952-7.
- [8] CHALOUPKA, O. *Horizonty čtenářství: (aktivita, proměnlivost a výchova čtenářství pubescentního dítěte)*. Praha: Albatros, 1971.
- [9] CHALOUPKA, O. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- [10] KALHOUS, Z. a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [11] KOŽMÍN, Z. *Tvořivý sloh: malé traktáty a malé scénáře*. Praha: Victoria Publishing, 1995. Harvardský učebnicový program. ISBN 80-7187-037-4.

- [12] LEDERBUCHOVÁ, L. *Literatura ve škole: četba žáka a didaktická interpretace uměleckého textu v literární výchově na 2. stupni základní školy...* Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-891-6.
- [13] LEPILOVÁ, K. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- [14] MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1880-1.
- [15] MAŇÁK, J. a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- [16] PECINA, P. a Lucie ZORMANOVÁ. *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4834-8.
- [17] PRŮCHA, J., Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník. 7. aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [18] RABUŠICOVÁ, M. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Georgetown, 2002. ISBN 80-86251-14-4.
- [19] SLAVÍKOVÁ, D. *Reflektivní aktivity ve výuce literatury*. Praha, 2008. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce PhDr. Ondřej Hausenblas.
- [20] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie. 2. nezm. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
- [21] TOMAN, J. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM, 1999. ITEM. Literatura. ISBN 80-7204-111-8.
- [22] TRÁVNÍČEK, J. *Čteme?: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host, 2008. ISBN 978-80-7294-270-1.

- [23] VĚŘÍŠOVÁ, I., Květuše KRÜGER a Eva BĚLINOVÁ. *Kudy vede cesta ke čtenáři?: rozvoj dětského čtenářství na druhém stupni základní školy*. Praha: GAC, 2007. ISBN 978-80-254-0669-4.

Články

- [24] CHALOUPKA, O. Interaktivita čtenářství. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna. 2012-2013, **63**(2), s. 57–61. ISSN 0009-0786.
- [25] FRYDRYCHOVÁ, M. K obsahové a jazykové charakteristice čtenářského deníku žákyně 4. třídy. In: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi: Problematika tvorby pro děti a mládež a její recepce na konci 20. století*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2000.
- [26] ČIHÁK, J. Nebaví nás číst ... obsahy ... *Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna, 2009-2010, **60**(5), s. 233–237. ISSN 0009-0786.
- [27] MACUROVÁ, A. Nebaví mně psát ... čtenářský deník ... *Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna. 2009-2010, **60**(2), s. 75–80. ISSN 0009-0786.
- [28] ROZEHNALOVÁ, B. Kniha - cesta za poznáním sebe sama. In: *Tradiční a netradiční metody a formy práce ve výuce českého jazyka na základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, s. 304–312. ISBN 978-80-244-1947-3.
- [29] SOUKAL, J. Čtenářský deník podruhé. *Český jazyk a literatura*. Praha: Fortuna. 2009-2010, **60**(4), s. 183–189. ISSN 0009-0786.
- [30] TRÁVNÍČEK, J. Česká čtenářská republika: vybrané fenomény. Povinná četba. *Čtenář: měsíčník pro práci s knihou*. Praha: Academia, 2016. **68**(9), s. 314–316. ISSN 0011-2321.
- [31] VLKOVIČOVÁ, L. Ako ďalej alebo Komunikácia na hodinách literatúry. In: *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury*. ZÍTKOVÁ, Jitka (ed.) Brno: Masarykova univerzita, 2008. s. 89–94. ISBN 978-80-210-4533-0.

Internetové zdroje

- [32] ALTMANOVÁ, J. et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: NÚV, divize VÚP, 2011 [cit. 2017-09-08]. ISBN 978-80-87000-99-1.
Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- [33] csicr.cz. *Mezinárodní výzkum PISA 2009 - Programme for International Student Assessment* [online]. Česká školní inspekce. 2010, 3 s. [cit. 2017-04-27].
Dostupné z <http://www.csicr.cz/getattachment/cz/0-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/PISA/PISA-2009/strucne-shrnuti.pdf>
- [34] ctenarska-gramotnost.cz. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda o.s., 2017 [cit. 2017-07-20].
Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/>
- [35] Čtenářský deník. *Český-jazyk.cz: Studentský underground* [online]. 2017 [cit. 2017-05-23].
Dostupné z <http://www.cesky-jazyk.cz/ctenarsky-denik/#axzz4htj00aVH>
- [36] GABAL, I. a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. *Jak čtou české děti* [online]. Praha, 2003 [cit. 2017-06-29].
Dostupné z <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>
- [37] KOŠŤÁLOVÁ, H., Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka* [online]. Praha, 2010, 65 s. [cit. 2017-04-21].
Dostupné z http://www.ptac.cz/data/Ctenarska_gramotnost_jako_vzdelavaci_cil_pro_kazdeho_zaka.pdf
- [38] nuv.cz. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2016 [cit. 2017-09-07].
Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

- [39] Společný čtenářský deník. *Základní škola Okříšky* [online]. 2017 [cit. 2017-07-28].
Dostupné z <http://www.zsokrisky.cz/spolecny-ctenarsky-denik/d-3461/p1=54>
- [40] ŠAFRÁNKOVÁ, K. (2006): Záznamy o četbě, které se osvědčily. *Kritické listy* [online]. 2006, 7(24) [cit. 2017-05-23].
Dostupné z http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_zaznamy
- [41] ŠUNDOVÁ, H. Co si myslím o čtenářském deníku. *Kritické listy* [online]. 2001, 2(6) [cit. 2017-04-27].
Dostupné z
http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty6_ctenarskydenik
- [42] ŠUNDOVÁ, H. Nápady pro čtenářské deníky. *Kritické listy* [online]. 2001, 2(5) [cit. 2017-04-27].
Dostupné z
http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty5_ctenarskedeniky
- [43] WHITCROFT, L. Grafické organizátory. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda o.s., 2011 [cit. 2017-08-06].
Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/graficky-organizator>
- [44] WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník - 1. díl - Úžasné nápady. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře* [online]. 2011 [cit. 2017-08-06].
Dostupné z <http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-1>
- [45] WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník - 2. díl - Mapy příběhu a jiné legrácky. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře*, [online]. 2011 [cit. 2017-08-06].
Dostupné z
<http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-2/384#384>
- [46] WHITCROFT, L. Šotkův čtenářský deník - 3. díl - Pátrání po tajném kódu. *Šotkoviny: Web pro mladé novináře, spisovatele a čtenáře* [online]. 2011

[cit. 2017-08-06].

Dostupné z

<http://www.sotkoviny.cz/sotkovy-prihody/ctenarsky-denik-3/390#390>

- [47] WHITCROFT, L. Vedeme žáky k samostatnému psaní - 1. díl - Představení základních metod. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování* [online]. Abeceda o.s., 2011 [cit. 2017-08-06].
Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/tvurci-psani/tp-zahranici/metody-psani-1>

Primární literatura

- [48] BAŇKOVÁ, M. *Straka v říši entropie*. Praha: Petr Prchal, 2010. ISBN 978-80-87003-26-8.
- [49] BŘEZINOVÁ, I. *Holky na vodítku - jmenuji se Alice*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01077-1.
- [50] BŘEZINOVÁ, I. *Holky na vodítku - jmenuji se Ester*. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01047-X.
- [51] BŘEZINOVÁ, I. *Holky na vodítku - jmenuji se Martina*. Praha: Albatros, 2003. ISBN 80-00-01137-9.
- [52] BOYNE, J. *Chlapec v pruhovaném pyžamu*. Praha: BB/art, 2008. ISBN 978-80-7381-265-2.
- [53] EISLEROVÁ, J. *Čtenářský deník pro žáky základních škol a nižších ročníků víceletých gymnázií*. Havlíčkův Brod: Fragment, 1999. ISBN 80-7200-280-5.
- [54] F., Christiane. *My děti ze stanice ZOO*. 3. upr. a dopl. vyd. Ostrava: OLDAG, 1995. ISBN 80-85954-07-9.
- [55] FITZGERALDOVÁ, S. M. *Jablečný koláč naděje*. Praha: Cooboo, 2015. ISBN 978-80-7447-780-5.

- [56] FOGLEAR, J. *Záhada hlavolamu*. 8. vyd., V Olympii 3. vyd. Praha: Olympia, 1992. ISBN 80-7033-160-7.
- [57] GAARDER, J. *Dívka s pomeranči*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01405-X.
- [58] GLEITZMAN, M. *Kdysi*. Praha: Argo, 2016. ISBN 978-80-257-1885-8.
- [59] GOLDING, W. *Pán much*. Praha: Naše vojsko, 1968. ISBN 28-068-68.
- [60] HADDON, M. *Podivný případ se psem*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-541-X.
- [61] HERRNDORF, W. *Čik*. Praha: Argo, 2012. ISBN 978-80-257-0671-8.
- [62] HUBÁLKOVÁ, R. a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Základy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: postava*. Dobříš: Šafrán, 2015. ISBN 978-80-905978-1-5.
- [63] HUBÁLKOVÁ, R. a Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ. *Základy z četby pomocí grafických organizérů pro žáky 5.-9. tříd: další nápady*. Dobříš: Šafrán, 2016. ISBN 978-80-905978-6-0.
- [64] KOJA, K. *Divoký pes*. Praha: Albatros, 2004. ISBN 80-00-01339-8.
- [65] Kolektiv autorů. *Čtenářský deník nejen k maturitě: 301 obsahů z děl 202 autorů*. 3., přeprac. vyd. Třebíč: Jiří Mrákota, 2004. ISBN 80-86378-02-0.
- [66] NAGYOVÁ, L. *Čtenářský deník - II. stupeň ZŠ*. Praha: Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0795-3.
- [67] NAYLOR, P. R. *Můj kamarád Shiloh*. Praha: Albatros, 1999. ISBN 80-00-00695-2.
- [68] ORLEV, U. *Ostrov v Ptačí ulici*. Praha: Práh, 2013. ISBN 978-80-7252-433-4.
- [69] PROCHÁZKOVÁ, I. *Nazí*. Praha: Paseka, 2009. ISBN 978-80-7185-979-6.
- [70] PROCHÁZKOVÁ, I. *Soví zpěv*. Praha: Amulet, 1999. ISBN 80-86299-04-X.
- [71] PROCHÁZKOVÁ, I. *Uzly a pomeranče*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02820-0.

- [72] SOCHROVÁ, M. *Čtenářský deník k Literatuře v kostce: pro střední školy*. 3. vyd.
Havlíčkův Brod: Fragment, 1998. ISBN 80-253-0035-8.

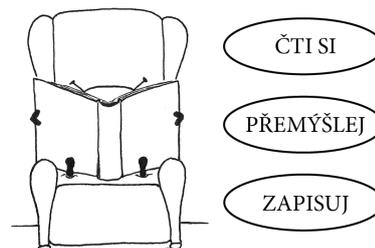
PŘÍLOHY

NÁVRHY K ČETBĚ

Do seznamu knih si vždy zapiš název knihy a jejího autora.

Prostor pro poznámky můžeš využít k zapsání:

- Informací, které ses o knize dozvěděl/a,
- tipy na podobné knihy nebo další knihy téhož autora,
- důvodu, proč tě kniha zaujala,
- dalších věcí, které považuješ za důležité.



<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	

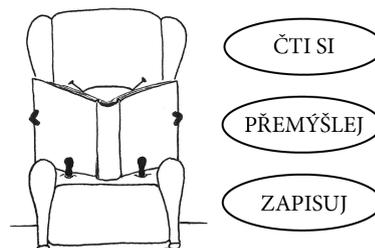
Obrázek 1: Návrh formuláře pro doporučenou četbu, strana 1.

<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	
<u>Název:</u>	<u>Moje poznámky:</u>
<u>Autor:</u>	

Obrázek 2: Návrh formuláře pro doporučenou četbu, strana 2.

MALÝ KNIHOMOL

Jak si uchovat myšlenky a vzpomínky na knížky, které jsi četl/a?
Jak si z knihy odnést víc než jen shrnutí děje?
Nápady „Malého knihomola“ ti možná v leccem pomohou.



ČÍM ZAČÍT?

ZAPIŠ SI NÁZEV A AUTORA KNIHY,
ILUSTRÁTORA,
NAKLADATELSTVÍ A ROK VYDÁNÍ.

Napadne tě, v čem se knihy různých
vydání mohou odlišovat?

POMŮCKY PŘI ČTENÍ

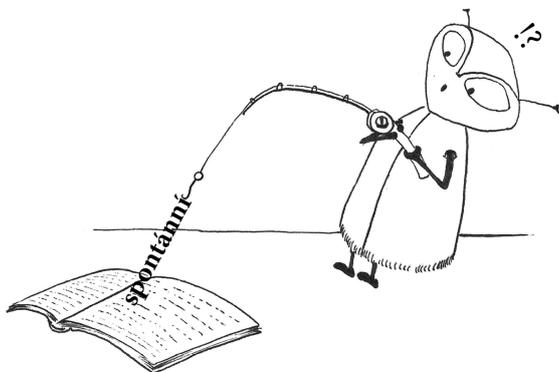
1. VYPISUJ SI NEZNÁMÁ SLOVA A DOHLEDEJ JEJICH VÝZNAM.

2. PAVUČINA POSTAV

Pletou se ti postavy v knize? Mají divná jména a mezi sebou vztahy divočejší než u vás ve třídě? Někdy je náročné se mezi postavami v knize zorientovat. Vytvoř si vlastní „pavučinu postav“. Zapisuj si průběžně, s jakými postavami ses seznámil/a, a doplň si kratičkou poznámkou, která ti napříště pomůže postavu oživit. Postavy mezi sebou můžeš propojovat vazbami, které mezi sebou mají. Uvidíš, že se tvá paměť začne rychle zlepšovat! Většinou ti postava utkví v paměti už proto, že sis ji zvětčil/a na papíře.

3. MAPA PŘÍBĚHU

Výpravné příběhy si můžeš doplnit vlastním vytvořeným plánkem, ve kterém si znázorniš, kde všude se děj odehrával, kudy hrdinové putovali atd. K označeným místům si můžeš připisovat i významné události, ke kterým tam došlo, nebo své vlastní poznámky. Jak podrobně a výtvarně si mapku zpracuješ, už je jen na tobě.



PRO TVOŘIVÉ HLAVY:

- Vymysli pro knihu jiný výstižný název.
- Sepiš v několika větách reklamní text, který by knihu mohl reprezentovat.
- Představ si, že ses ocitl na některém z míst, kde se příběh odehrával a popiš toto místo všemi smysly: Co můžeš cítit pod rukama? Co tam voní? Co můžeš vidět a slyšet kolem? Jaká chuť se ti vybavuje?

VÍŠ, ŽE?

Když příběh vypráví přímo některá z postav, říká se tomu vypravěč **přímý**, neboli v **ich-formě** (podle německého ich = já, vyprávění v první osobě).

Když je vypravěčem někdo jiný než hrdina příběhu, nazýváme ho vypravěčem **vševedoucím**, neboli v **er-formě** (er = on, vyprávění ve třetí osobě).

Je v knize, kterou čteš, vypravěč v ich-formě, nebo v er-formě?

Jak by se příběh změnil, kdyby ho vyprávěl někdo jiný?

Obrázek 3: Návrh návodu pro samostatný zápis z četby. Úroveň 1, strana 1.

INSPIRACE PRO ZÁPIS

Při psaní zápisu se inspiruj knihomolovými otázkami. Dokážeš na některé z nich odpovědět?

O POSTAVÁCH:

- Které postavy jsou podle tebe pro knihu nejdůležitější?
Proč volíš právě tyto postavy?
- Vyber si jednoho z hrdinů a napiš jeho charakteristiku.
Jaké má vlastnosti?
U každé napiš, co tě k této volbě přivedlo.
Jakého chování si na postavě nejvíce ceníš?
V čem by na sobě měla postava naopak zapracovat?
- Kterou postavu příběhu bys označil/a jako zápornou?
Jak se tato postava chová k ostatním?
Co bys udělal/a ty, kdyby se k tobě někdo takto choval?
- Která z postav by podle tebe byla nejlepším kamarádem?
Proč?
- Připomíná ti některá postava tebe nebo někoho z tvého okolí?
V čem konkrétním spatřuješ podobnosti?
- Bylo ti některé z postav líto?
Proč?

DĚJ, JEHO MÍSTO A DOBA:

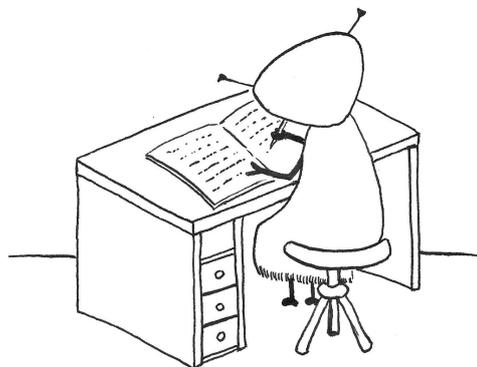
- Vypiš 3–5 událostí z příběhu, které hodnotíš jako nejdůležitější.
Proč jsi vybral/a právě tyto?
- V jaké době se příběh odehrává?
Podle čeho takto soudíš?
V čem si myslíš, že je popisovaná doba lepší/horší?
- Kde všude se děj odehrává?
Připomíná ti prostředí příběhu nějaké místo, které znáš?
Čím ti ho připomíná?
- Na kterém místě z knihy by ses chtěl/nechtěl objevit?
Popiš své důvody.
- Které části příběhu pro tebe byly nejzáživnější/nezajímavé?
Zdůvodni proč.
- Překvapil tě vývoj nebo konec příběhu?
Pokud ano, čím? Pokud ne, popiš proč?
- V čem byl příběh napínavý?
- Co tě vystrašilo?
- Co tě pobavilo?

NA ZÁVĚR:

- Co se ti vybaví ke knize jako první?
Jaké slovo, představa, příchut' nebo zvuk?
- Jak se ti kniha četla?
Porozuměl jsi snadno všemu?
- Jaké nové informace jsi se dozvěděl/a?
- Co tě na knize nejvíce zaujalo?

JAKÝMI SLOVY MŮŽEŠ HRDINU POPSAT?

Svéhlavý, (ne)spravedlivý, (ne)přátelský,
uzavřený, falešný, sebevědomý, nejistý, zbabělý,
odvážný, (ne)důvěřivý, vypočítavý, vůdčí,
(ne)poctivý, věrný, pravdomluvný,
zlomyslný, závistivý, citlivý,
(ne)spolehlivý...

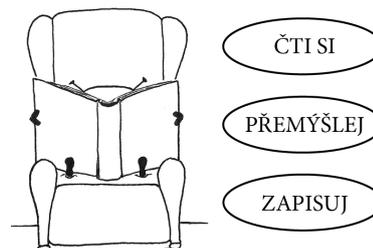


Jaké další otázky a úkoly jsi pro zápisy vymyslel?

Obrázek 4: Návrh návodu pro samostatný zápis z četby. Úroveň 1, strana 2.

VELKÝ KNIHOMOL

Jak si uchovat myšlenky a vzpomínky na knížky, které jsi četl/a?
Jak si z knihy odnést víc než jen shrnutí děje?
Nápady „Velkého knihomola“ ti možná v leccem pomohou.



ZAPIŠ SI:

NÁZEV A AUTORA KNIHY,
ILUSTRÁTORA,
NAKLADATELSTVÍ A ROK VYDÁNÍ.

Jsou podle tebe ilustrace v knize zdařilé?
Pomáhají ti lépe příběhu porozumět a představit si jej?

JEŠTĚ NEŽ SE PUSTÍŠ DO ČTENÍ...

POKUS SE ODHADNOUT, CO PODLE TEBE ZNAMENÁ NÁZEV KNIHY.

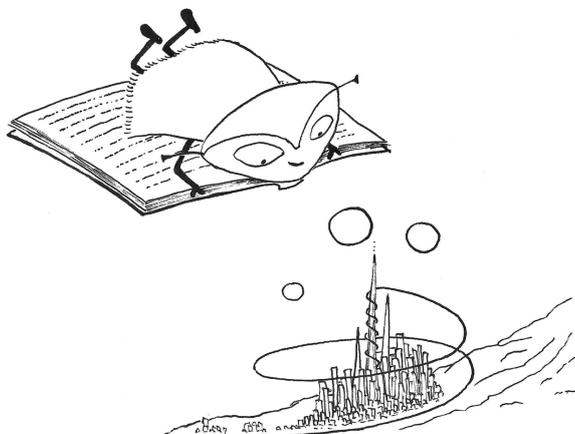
Po přečtení si zapiš, zda byl tvůj odhad správný a co název ve skutečnosti znamená?

Proč asi autor/ka knihu takto pojmenoval/a?

BĚHEM ČTENÍ...

VYPIŠ SI Z KNIHY CITÁT (ÚRYVEK), KTERÝ TĚ ZAUJAL.

Může jít o nějakou zajímavost, něco překvapivého, něco, co tě donutilo přemýšlet, nebo co je pro knihu typické. Svůj výběr stručně okomentuj – napiš, proč je pro tebe citát významný.



KNIHOMOLŮV TIP!

BYLA KNIHA, KTEROU JSI ČETL ZFILMOVÁNA?

- V čem tě zaujala filmová verze?
- Jaké odlišnosti jsi oproti knižnímu zpracování postřehl/a?
- Líbila se ti více kniha, nebo film? Vysvětli proč?

PRO TVOŘIVÉ HLAVY:

- Představ si, že bys měl/a podle knihy natočit film. Jaký bys pro něj zvolil/a název? Jaké situace bys vybral/a do traileru? Jaké herce bys do rolí obsadil/a? Své návrhy zdůvodni.
- Vyber si z knihy nějakou napínavou nebo oblíbenou část děje. Pokus se ji převyprávět svým vlastním autorským způsobem. Jak se tvá verze liší od originálu?
- Přepiš charakteristiku jedné z postav tak, aby se z kladného hrdiny stal hrdina záporný/ze záporného kladný. Co všechno jsi musel změnit?
- Představ si, že můžeš některou z postav pozvat na osobní schůzku. Kam byste šli, aby tam dotyčné/mu bylo příjemně? Co bys chtěl/a postavě říct a na co by ses chtěl/a zeptat?

Obrázek 5: Návrh návodu pro samostatný zápis z četby. Úroveň 2, strana 1.

INSPIRACE PRO ZÁPIS

Knihomol nelenil a připravil ti sadu nových otázek!

Vyber si ty, které se k tvojí knize nejvíce hodí, a pokus se na ně odpovědět.

O POSTAVÁCH:

- Které z postav významně zasáhly do děje?
- Zaujala tě jména postav?
Myslíš si, že autor pojmenoval své postavy s nějakým záměrem?
- Byly postavy v knize věrohodné? Připadalo ti některé chování nepravděpodobné?
Potkal jsi ve svém životě někoho, kdo byl některé z postav podobný?
- Která postava je ti nejsympatičtější? Proč?
- Změnily se postavy vlivem příběhu? Jak se změna projevila v jejich chování nebo životním stylu?
- Zaujala tě v ději postava, která hraje „vedlejší roli“?
Čím tě zaujala? Jak myslíš, že by se příběh změnil, kdyby se z ní stala postava hlavní?
- Překvapilo tě chování některé z postav? Čím tě překvapilo? Popiš proč.
- Vyber si jednu z postav a stručně popiš s jakým problémem/jakými problémy se potýkala.
Dařilo se jí potíže řešit? Která rozhodnutí hodnotíš jako správná a která jako špatná?
Jak bys situaci řešil/a ty?



VÍŠ, ŽE?

Slovo **KOMPOZICE** znamená způsob, jakým autor sestavil celé literární dílo v jeden celek.

Můžeš se setkat s kompozicí **chronologickou**, ve které se děj odehrává postupně tak, jak by plynul ve skutečnosti.

Pokud spisovatel nejprve odhalí závěr příběhu, a teprve potom líčí, co tomu předcházelo, zvolil kompozici **retrospektivní**.

U obou postupů se můžeš setkat i s tzv. **epizodou**, která je dějovou odbočkou a s hlavním dějovým pásmem přímo nesouvisí.

POKUS SE NAHLÉDNOUT POD POKLIČKU:

- Jakou kompozici autor pro příběh zvolil?
Jaký to na tebe udělal dojem?
- Jakou rychlostí plyne děj v knize?
Co ho zpomaluje a co ho zrychluje?
- Zdál se ti příběh napínavý?
Jakými prvky autor napínavosti docílil?
- Máš pocit, že je v příběhu něco navíc?
Co přesně bys z příběhu vyřadil/a? Jak by se tím kniha změnila?
- Jakou část příběhu bys rozšířil/a, podrobněji vylíčil/a?
Proč bys takto knihu pozměnil/a?

NA ZÁVĚR:

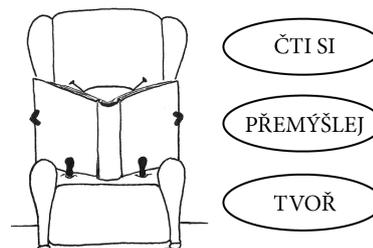
- Odlišuje se kniha něčím od ostatních knih, které jsi zatím četl?
Čím?
- Jakou atmosféru příběh měl?
- Nad čím jsi při čtení přemýšlel/a?
Pokus se stručně zformulovat, jaké myšlenky jsi v knize objevil/a?
- Jaké/á ponaučení ti příběh přinesl?
- Co je nejsilnější stránkou knihy?

Jaké další otázky a úkoly jsi pro zápisy vymyslel?

Obrázek 6: Návrh návodu pro samostatný zápis z četby. Úroveň 2, strana 2.

VÝTVARNÝ KNIHOMOL

Vytvoř originální výtvarné dílo inspirované přečteným příběhem.
Pro začátek ti možná pomohou Knihomolovy návrhy.



JAK TVOŘIT?

Je jen na tobě, jakou techniku si vybereš. Můžeš **kreslit**, **malovat**, **udělat koláž**, **fotit** nebo **kombinovat** mezi sebou různé postupy. Jednoduše si vyber to, co máš rád/a, nebo to, co se pro danou knihu hodí.

FOTOALBUM

Představ si, že bys měl vystihnout knihu 4-6 obrázky. Vypiš si, jaké nejdůležitější situace z příběhu bys pro takové rychlé seznámení s knihou vybral/a. Obrázky můžeš kreslit, malovat, nebo naaranžovat do fotografií.

Ke každému snímku připoj odpovědi na tyto otázky:

- Co se na obrázku odehrává?
- Proč je vybraná situace významná?

PORTRÉT

Pokus se vytvořit portrét některé z postav příběhu. Tvář můžeš doplnit komiksovou bublinou s typickým výrokem hrdiny, nebo jinou výstižnou větou.

Dokážeš na závěr odpovědět na tyto otázky:

- Jaké typické znaky postavy jsi v portrétu ztvárnil/a?
- Jaké části portrétu sis musel/a domyslet?
- Proč jsi je vytvořil/a tímto způsobem?
- Proč jsi vybral do komiksově bubliny právě tento text?
- Odpovídá portrét tvé představě o postavě?
- Čím se postavě podobáš a v čem jste odlišní?



KRAJINA

Je v knize popisována nějaká neobvyklá krajina? Četl/a jsi o místě, které ti bylo povědomé nebo tě něčím zaujalo? Vytvoř libovolnou technikou obraz takového místa.

Pokus se na závěr odpovědět na tyto otázky:

- Má zobrazené místo daný název?
Pokud ano, jaký?
Jestli ne, jak bys místo pojmenoval/a ty?
- Proč sis vybral/a právě tuto konkrétní krajinu?
- Co se na tomto místě odehrálo?
- Kdybys měl/a možnost, chtěl/a by ses na toto místo podívat?

POKOJ

Pokus se vytvořit pokoj některé z postav. Je velký/malý? Jakou barvou je vymalovaný? Co typického pro postavu v něm nesmí chybět?

Na závěr odpověz na tyto otázky:

- Čí pokoj jsi na obrázku ztvárnil/a?
- Co je pro tuto postavu typické?
- Co jsi udělal/a pro to, aby se hrdinovi v pokoji líbilo?
- Jaké informace z knihy jsi pro realizaci využil/a?
- Jaké typické/oblíbené předměty se zde nachází?
- Jak se tento pokoj od tvého pokoje liší? Co mají společné?

Obrázek 7: Návrh pracovního listu pro samostatnou výtvarnou reflexi četby, strana 1.

KOMIKS

Vyber si oblíbenou techniku a zkus vytvořit tematický komiks.

Například:

- Nejstrašidelnější situace z knihy.
- Nejdůležitější událost.
- Nejzábavnější situace.
- Ad.

PLAKÁT

Vytvoř ke knize originální plakát. Můžeš se zaměřit na příběh, ale i na některou z postav.

Vžij se do role badatele a pátrej po různých dalších informacích, které se ke knize nebo postavám vážou. Plakát opatři nadpisy a obrázky. Snaž se o to, aby byl přehledný a zároveň na pohled zajímavý.

HRA SE SLOVY

Vyber si psací potřeby, se kterými rád pracuješ, nebo které se podle tebe nejvíce hodí ke knize. Na pracovní papír si vypiš slova, která vyjadřují hlavní myšlenky pro tvé téma. Přemýšlej nad tím, kam slova umístíš. Mohou být uzavřena do nějakého tvaru, nebo být jen tak rozházena. Mohou tvořit obrazce, být různě velká. Mohou se opakovat, být barevná, nebo vybarvená.

Až práci dokončíš, odpověz na následující otázky:

- Proč jsi vybral/a právě tato slova?
- Vyvolávají v tobě slova kladné nebo záporné pocity?
- K jakým konkrétním situacím či částem knihy se vybraná slova vážou?
- Co slova o knize vypovídají?



OBÁLKA KNIHY

Obálka knihy je něco jako její tvář. Pohled na ni vytváří jedinečný první dojem. Může vzbudit chuť ke čtení, zvědavost, může navodit různé myšlenky. Někdy nám napoví, co můžeme od příběhu čekat, někdy naopak při pohledu na ni tápeme, a teprve až se do knihy začteme, pochopíme. Pokus se navrhnout novou obálku ke knize, kterou jsi přečetl/a.

Na závěr odpověz na tyto otázky:

- Co tvůj obrázek zobrazuje?
- Proč jsi zvolil/a právě tento motiv?
- Čím je pro knihu významný?
- Jaký pocity jsi chtěl/a vyvolat v člověku, který knihu zatím nečetl?

VYJÁDŘI SVÉ DOJMY

Jsi z příběhu popletený/á? Nemůžeš se vyznat ve vlastních pocitech? Možná ti pomůže vyjádřit své dojmy pomocí tvarů a barev.

Nakresli na papír tvar, který se nejlépe hodí k tématu, které sis zvolil/a. Tento tvar začni vybarvovat. Přemýšlej nad výběrem barev. Co by měly symbolizovat? Kolik prostoru touto barvou vykreslíš? Jaké barvy spolu budou sousedit? Kolik barev použiješ? Jaké mezi nimi budou přechody? Stále měj na paměti téma svoji práce.

Až práci dokončíš, odpověz na následující otázky:

- Jaký název bys pro obraz zvolil/a?
- Jakou náladu by měl obraz vyvolat v člověku, který se na něj dívá?
- Proč má vyvolat právě takové dojmy?
- Co symbolizuje tvar tvé ilustrace?
- Jaký význam mají barvy v tvém obraze?

Jaké další výtvarné náměty tě napadají?

Obrázek 8: Návrh pracovního listu pro samostatnou výtvarnou reflexi četby, strana 2.

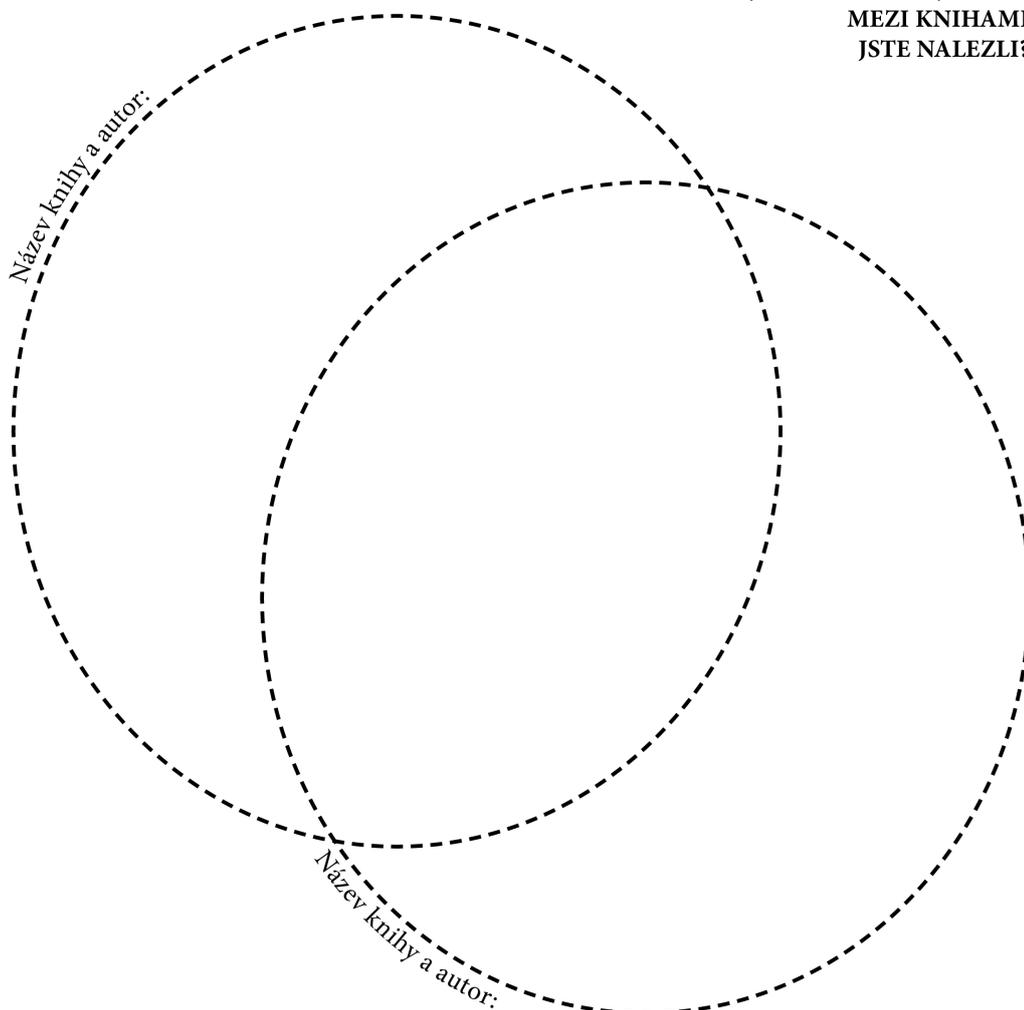
PRACOVNÍ LIST: **HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ MEZI KNIHAMÍ**

Tento pracovní list patří:

Začněte hledání s pomocí následujících otázek:

- | | |
|--|--|
| 1. Je příběh dlouhý nebo krátký? | 6. Kdo je hlavním hrdinou? |
| 2. Je kniha ilustrovaná? | 7. Objevuje se v knize záporná postava? |
| 3. Jaké národnosti je autor knihy? | 8. Jaká je doba příběhu? |
| 4. Do jakého literárního žánru kniha patří? | 9. Kdo je v knize vypravěčem? |
| 5. V jakých zemích/městech se příběh odehrává? | 10. Našli byste pro knihy nějaká společná
přídavná jména? |

**JAKÉ DALŠÍ SPOJITOSTI
MEZI KNIHAMÍ
JSTE NALEZLI?**



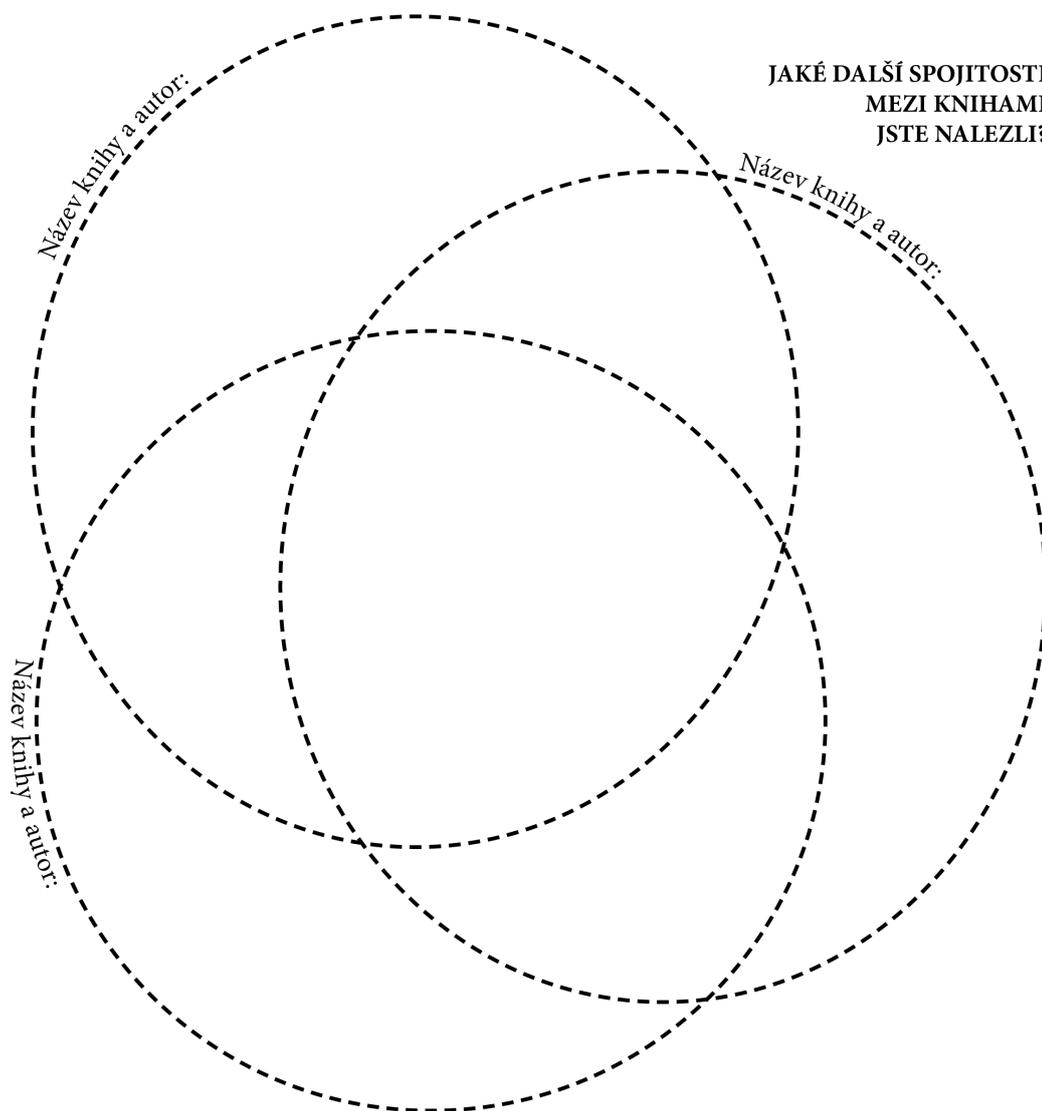
Obrázek 9: Návrh pracovního listu pro hledání souvislostí mezi knihami. Verze pro práci ve dvojici.

PRACOVNÍ LIST: **HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ MEZI KNIHAMÍ**

Tento pracovní list patří:

Začněte hledání s pomocí následujících otázek:

- | | |
|--|--|
| 1. Je příběh dlouhý nebo krátký? | 6. Kdo je hlavním hrdinou? |
| 2. Je kniha ilustrovaná? | 7. Objevuje se v knize záporná postava? |
| 3. Jaké národnosti je autor knihy? | 8. Jaká je doba příběhu? |
| 4. Do jakého literárního žánru kniha patří? | 9. Kdo je v knize vypravěčem? |
| 5. V jakých zemích/městech se příběh odehrává? | 10. Našli byste pro knihy nějaká společná
přídavná jména? |



Obrázek 10: Návrh pracovního listu pro hledání souvislostí mezi knihami. Verze pro práci ve trojici.