

Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole

Veronika Mikšíková



Univerzita Palackého
v Olomouci

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Emoce a hodnotová výchova

v literatuře
na základní škole

Veronika Mikšíková

Olomouc 2019

Oponenti: doc. PhDr. Ivana Gejgušová, Ph.D.
doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správně právní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

Publikace byla vytvořena v rámci projektu IGA_PdF_2019_031 Využití principu hodnotové výchovy ve výuce literatury na ZŠ.

© Veronika Mikšíková, 2019

© Univerzita Palackého v Olomouci, 2019

Ilustrace na obálce © Tereza Krbečková, 2019

ISBN 978-80-244-5657-7 (print)

ISBN 978-80-244-5658-4 (online : PDF)

DOI: 10.5507/pdf.19.24456577

Obsah

1	Slovo úvodem	5
2	Čtenářství žáků	7
2.1	Metody rozvíjející čtenářství žáků	9
2.2	Didaktický potenciál textu	10
3	Emoce, knihy a motivace	13
3.1	Vnitřní motivace a čtení	14
3.2	Motivace a čtenářská gramotnost	15
4	Hodnotová výchova	19
4.1	Hodnoty	20
4.2	Limity a problémy hodnotové výchovy	22
4.3	Hodnotová výchova v kontextu naší země	23
5	Hodnoty a literární výchova	27
5.1	Výběr knih v rámci hodin literatury	28
6	Obecně o experimentu	31
6.1	Silné a slabé stránky experimentu	32
6.2	Experiment a kvaziexperiment ve škole	33
7	Realizace výzkumu na základní škole	35
7.1	Cíle výzkumu	36
7.2	Klíčové koncepty, výzkumný problém a otázky	36
7.3	Hypotéza	37
7.4	Použité metody	37

8	Výsledky výzkumu	39
8.1	Dotazníky	39
8.2	Pozorování a přímá výuka	40
8.3	Rozhovory	42
9	Knihy, které se nám osvědčily	47
9.1	Zpověď Jonatána Papírníka	48
9.2	Cestování po světě	53
9.3	3333 km k Jakubovi	60
9.4	Tomova půlnoční zahrada	67
9.5	Severská mytologie	74
9.6	Hraničářův učeň	81
10	Tvorba žáků	89
10.1	Výtvarné práce	89
10.2	Písemné práce	99
11	Další tipy a triky	107
12	Slovo závěrem	111
13	Použitá literatura	113
13.1	Odborná literatura	113
13.2	Beletrie	118
	Resumé	120
	Příloha č. 1: Dotazník	121

1 Slovo úvodem

*Pohádky jsou více než pravdivé:
ne tím, že nám tvrdí, že existují draci,
ale proto, že říkají, že draky je možné porazit.*

- Neil Gaiman

Publikace přináší informace o roční experimentální výuce literatury na základní škole, která byla zaměřena na rozvoj čtenářství. Důraz jsem přitom kladla na hodnotovou výchovu a zapojování emocí do výuky. Výběrem knih a použitých metod práce jsem se snažila žáky zaujmout a posílit jejich vnitřní motivaci ke čtení.

Věnovala jsem se možnostem rozvoje čtenářských strategií, propojení hodnot, emocí a čtení. Podrobně informuji o průběhu experimentu a jeho výsledcích (i na příkladech srovnání s kontrolními třídami), přikládám konkrétní náměty pro výuku, ukázky žákovských prací a v neposlední řadě doporučuji knihy, které se nám ve výuce osvědčily. Formát experimentu jsem se snažila využít naplno. Použila jsem dotazníky, realizovala rozhovory s žáky, pozorovala hodiny literatury ostatních vyučujících a sama jsem některé vedla.

Knihu jsem psala tak, aby byla praktická a zároveň vám předala podněty pro realizaci hodnotové výchovy při výuce literatury. Věřím, že je dobré učit hodnotám s rozmyslem, ne pouze intuitivně. Vyučovat systematicky v duchu hodnotové výchovy není snadné, někdy se při tom dotýkáme osobní roviny své i svých žáků. Zároveň je dobré mít na paměti, že učitel ovlivňuje žáky nejen cílenou výukou, ale průběžně též svým osobním jednáním, chováním, smýšlením.

Přeji vám hodně sil na vaší vlastní cestě být takovými učiteli, jaké si naši žáci zaslouží.

2 Čtenářství žáků

*Dala mi do ruky Haruki Murakamiho
a řekla jasně: „Přečti si ho!“
A já ho přečetl a pochopil, proč mi to řekla.*

- Tomáš Klus

Jedním ze stěžejních výstupů základního vzdělávání je zvládnutí čtenářské techniky. Nejde pouze o to rozeznat jednotlivá písmena nebo přečíst větu, cílem je rozvíjet u žáků dovednost nad texty přemýšlet, propojovat informace a přenášet získané poznatky do reálného života. Zodpovědnost za dosaženou úroveň čtenářské gramotnosti žáků nesou jak vyučující českého jazyka, tak učitelé ostatních předmětů.

Snahou učitelů je i vychovat z žáků čtenáře. Čtení by je mělo bavit natolik, že se k němu budou vracet sami a dobrovolně. Čtenářství na základní škole výstižně shrnuje Šlapal (2012). V deseti bodech zmiňuje např. dostatek času na čtení ve škole, dostupnost knih, možnost vlastní volby toho, co bude žák číst, a příležitost o textu mluvit. Motivující je i to, pokud jsou sami učitelé čtenáři.

Havlíková (2019, s. 14) vysvětluje, že „čtenářství je vztah ke čtení, který si každý z nás buduje na základě svých vlastních čtenářských zkušeností. Potěšení z četby a vnitřní potřeba číst jsou velmi důležité.“ Vztah ke čtení je tedy podložen čtenářským zájmem. Ten souvisí se schopností vybírat si vhodné knihy a s čtenářským návykem.

Definice čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 (Potužníková, Janotová & Blažek, s. 9) zní: „Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.“ Šlapal (2012) pracuje s definicí čtenářské gramotnosti převzatou ze čtenářského panelu VÚP (2010): „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech“ (s. 10). U tohoto pojetí vnímáme pozitivně myšlenku, že čtenářská gramotnost se rozvíjí celoživotně a ve spojení s hodnotami, s přesahem do osobního života.

Šlapal (2012) čtenářskou gramotnost žáka dále rozděluje na šest rovin: vztah ke čtení (žák si vybírá texty přinášející zážitek), doslovné porozumění (žák hledá souvislosti a klade si otázky k textu), vysuzování (žák umí pracovat s textem – formulace hlavní myšlenky), metakognice (žák je schopen si stanovit čtenářské cíle), sdílení (žák umí

předat své dojmy ostatním a reagovat na jejich názor) a aplikace (žák umí text využít v reálném životě).

Pro dosažení přiměřené úrovně čtenářské gramotnosti je nezbytné, aby žáci zvládli základní čtenářské dovednosti. Podle Košťálové (2007) zralý čtenář přizpůsobuje čtení svému záměru, vyhledává informace v textu, umí shrnout podstatu textu, předvídá obsah nebo pokračování textu, porovnává informace, myšlenky a názory se svými poznatky i s dalšími texty, posuzuje autorský záměr, stavbu i hodnotu textu, chápe jeho smysl, dále pracuje se získanými informacemi a myšlenkami...

Ve chvíli, kdy se čtenář setkává s textem těžším, musí pro jeho pochopení využít čtenářských strategií. Podle Najvarové (2008, s. 69) „*jsou čtenářské strategie záměrné, zaměřené postupy, které kontrolují a modifikují čtenářovu snahu dekódovat text, porozumět slovům a vytvářet význam textu.*“ Pokud čtenář vědomě aplikuje konkrétní metody, ovládá čtenářské strategie, které mu pomáhají textu porozumět. (Košťálová, 2010) Ve chvíli, kdy si čtenář nějakou strategií osvojí natolik, že ji dál aplikuje automaticky, se stává tato strategie dovedností. (Najvarová, 2008)

Afflerbach, Pearson & Paris (2008) vysvětlují, že pro učitele je klíčové umět rozlišit čtenářské dovednosti a strategie. Zatímco dovednosti čtenář používá automaticky a nevědomky, strategie uplatňuje až ve chvíli, kdy má s porozuměním textu problémy, jsou tedy cílené. I přes svoji záměrnost však strategie nemusí fungovat, nezaručují úspěch čtenáře.

Klasifikace čtenářských strategií není jednotná, autoři k ní přistupují s mírnou odlišností. Dělí strategie např. podle typu čtení, přístupů k učení z textu či fáze čtení. (Najvarová, 2008, Gavora, 2008)

Rozdělení čtenářských strategií podle fáze čtení: před čtením (kladení otázek, brainstorming), během čtení (kontrola porozumění textu, vyvozování významů...), po čtení: strategie SQ4R vytvořené Robinsonem (1946) – survey (prozkoumej), question (ptej se), read (čti), reflect on the material (přemýšlej), recite (opakuj), review (rekapituluj). (Gavora, 2008)

Najvarová (2010) pracuje s klasifikací Vaughana (1984) (2006 aktualizováno Tompkinsovou): propojování informací, vytváření mentálních obrazů, kladení otázek, identifikace hlavních myšlenek, vytváření souhrnů, kontrolování, hodnocení, předpovídání.

Whitcroftová (2010) navazuje na Millerovou (2012), která vyčleňuje tyto strategie: hledání souvislostí, kladení otázek k textu, vytváření vizuálních a jiných smyslových představ, usuzování, identifikace hlavních myšlenek a témat textu, syntéza, sledování porozumění, předvídání, shrnování a hodnocení.

Na webovém portálu pro učitele (Čtenářská gramotnost a projektové vyučování) je dostupný text Whitcroftové (2010–2012), kde rozebírá jednotlivé čtenářské strategie a přidává doporučení pro učitele, jak s nimi pracovat, včetně záložky pro žáky určené přímo pro práci se strategiemi.

2.1 Metody rozvíjející čtenářství žáků

Vyučující by měli v hodině literatury aplikovat metody rozvíjející čtenářskou gramotnost. Maňák (1990) definuje metodu jako „koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřený na dosažení vzdělávacích cílů.“ (s. 33)

Je důležité, aby výuková metoda zajistila změny trvalé a účinné. „Didakticky účinná výuková metoda zprostředkovává plnohodnotné informace a dovednosti, rozvíjí poznávací procesy, aktivizuje k prožitku učení a poznávání, rozvíjí sociální, pracovní a estetický profil, je použitelná v praxi, přibližuje školu životu, je adekvátní žákům i učitelům, je didakticky i finančně ekonomická.“ (Grecmanová, Urbanovská & Novotný, 2000, s. 44)

Tyto nároky splňují metody RWCT (*Reading & Writing for Critical Thinking*), tedy metody kritického myšlení, které podporují čtenářskou gramotnost žáků. Inspirující jsou náměty na jejich využití zpracované např. Bednářovou (2018) nebo Šlapalem (2012), dostupné jsou i cizojazyčné zdroje (program RWCT vznikl v roce 1997 v USA).

Jednou z oblíbených metod je čtenářská dílna (více viz Šlapal, 2012). V jejím rámci čtou žáci stejný text (buď navržený učitelem, nebo vybraný přímo žáky), mohou pak sdílet názory na něj a rozvíjet diskusi. Další možností je řízené čtení. Žáci pracují se stejným dílem, potichu si přečtou jeho část a učitel pak klade otázky k textu (předvídání, chování postav atd.). Poté čtou žáci dál a dozvídají se odpovědi na učitelovy otázky, mohou tak srovnat své odpovědi s textem. (Bednářová, 2018)

Od textu je možné se odklonit a nechat žáky dál utvářet příběh, tzv. čtení proti srsti. Případně mohou žáci po přečtení vypsát z textu myšlenku, která je oslovila. Poté je postupně ostatním čtou a spolužáci se k nim mohou vyjádřit. Poslední slovo však vždy patří tomu, kdo myšlenku vybral, tzv. poslední slovo patří mně. (Bednářová, 2018)

K zaznamenání názorů žáků při čtení slouží podvojný deník. Žáci si píšou citáty a komentáře k nim. Musí vysvětlit, proč si citát vybrali. Metoda jim pomáhá identifikovat místa v textu, která v nich vyvolala nějaké pocity, a navíc mohou srovnat svůj čtenářský zážitek s ostatními. (Šlapal, 2012)

K velmi oblíbeným metodám patří např. brainstorming. Diskuse můžeme dosáhnout také metodou diskusní pavučiny. (Bednářová, 2018) Jednoduchou, ale zajímavou metodou je pětílístek. Pomáhá žákům shrnout důležité informace, vybírat vhodná slova k vyjádření podstaty přečteného, popř. i pracovat ve dvojici či skupině při zdůvodňování své volby slov. (Šlapal, 2012)

Dalšími metodami jsou čtení s otázkami, čtení s předvídáním, I.N.S.E.R.T., volné psaní nebo diamant, více viz Šlapal (2012), Bednářová (2018) a další. Metody je možné střídat a různě kombinovat; jednotlivá témata a učivo literární výchovy vyžadují volbu optimálních metod, je proto vhodné zvážit jejich obtížnost i časovou náročnost.

2.2 Didaktický potenciál textu

Při plánování výukové lekce je velmi důležitý výběr vhodného textu. Vždy je třeba zvážit, zda je text pro nás a naše žáky smysluplný, jaké možnosti práce nabízí, jaký je jeho didaktický potenciál.

Hausenblas (2012) zdůrazňuje čtyři oblasti, kterým je vhodné věnovat pozornost: V prvé řadě se zaměřil se na smysl textu a autorský záměr. Můžeme se ptát, proč je tento text na světě a jaké sdělení obsahuje.

Důležitý je také vztah čtenáře a textu (souvislost s životem žáka). Hledáme místa v textu, u kterých by žák mohl najít souvislost se svým vlastním životem. Snažíme se tedy odhalit, čím je text žákovi blízký a čím ho podněcuje k zamyšlení.

Třetí oblastí je využitý žánr a způsob autorova podání. Je vhodné zjistit, zda je formát (žánr) textu pro žáky již známý, nebo je obsah textu podán pro ně novým způsobem. Důležitý je autorův postoj ke sdělovaným informacím.

Nakonec je vhodné zamyslet se nad formou a jazykovými prostředky textu ve vztahu k porozumění. Ujasníme si klíčová místa a výrazy v textu sloužící k pochopení textu čtenářem. Problémy s porozuměním mohou souviset jak se slovy, která žáci neznají, tak se složitými souvětími, cizími jmény atd. (Hausenblas, 2012)

Hausenblas (2012) vysvětluje, že nedílnou součástí výběru textu a didaktické práce s ním je uvědomění si jeho nosné myšlenky – co čtenáři text vlastně sděluje? Až konkrétní práce žáků s textem učitel ukáže, co důležitého mu při čtení textu uniklo.

Už při přípravě textu je možné, alespoň do určité míry, odhadnout jeho potenciál a dopad na žáky. Při výběru textu nikdy nemá jít pouze o to naučit žáky něco nového. I pokud jej vyučující využívá kvůli tomu, aby žáky seznámil s nějakým žánrem (např. pověstí nebo pohádkou), zároveň je nutné hledat v něm i určitý přesah, něco navíc. Neměli bychom se spokojit s mechanickým používáním textu pouze pro doložení literární teorie, literárního pojmu. Při čtení pak pracujeme s emocemi žáků, cílíme na jejich hodnoty a snažíme se text propojit s jejich životem, s tím, co znají a co je jim blízké. (Hausenblas, 2012) Roli emocí v souvislosti se čtením se věnujeme v dalším textu.

Shrnutí

Čtenářství je vztah ke čtení, jež si budujeme na základě svých čtenářských zkušeností. Ovlivňuje, zda je pro nás čtení důležité. Čtenářská gramotnost je pak celoživotní a rozvíjející se vybavenost člověka potřebná pro užívání všech druhů textů.

Čtenářské strategie jsou záměrné (vědomé) postupy, které čtenáři pomáhají porozumět textu a rozvíjejí jeho čtenářské dovednosti. Strategie můžeme dělit dle typu čtení, přístupu k učení textu a fází čtení.

Ve výuce je vhodné využívat účinné výukové metody rozvíjející čtenářství žáků. Mezi ty patří např. tzv. metody RWCT, tedy metody kritického myšlení. Některými z nich jsou např. čtenářská dílna, řízené čtení, čtení proti srsti, poslední slovo patří mně, podvojný deník, brainstorming, pětilístek a další.

Při výběru literárního textu je třeba zvážit jeho didaktický potenciál, tedy zda je pro žáky smysluplný. Zaměřujeme se např. na nosnou myšlenku textu, souvislost s životem žáků, žánr a jazykové prostředky.