nifikace, rým a verš, žánrové rysy kompoziční atp. Pro důkladné pochopení uměleckého textu je ovšem třeba se vyznat v pojmech (a aspoň některých termínech) poetologie. Avšak školské rozbory, které se omezují právě jen na „určování" metafor nebo na sdělování a odříkávání ho- tových interpretací díla, samy o sobě čtení s porozuměním nenavodí a čtenáře ze žáků nevycho- vají. I znalost některých literárně-historických okolností je užitečná, ale jen natolik, aby nepřehlušila skutečný žákův estetický zážitek a neodpudila ho od četby a od práce s knihou.

Pamatujeme však i na to, že žáci čtou i texty neumělecké, věcné, v nichž se zážitky nehledají. K tomu čtení věcné, soustředěné na získávání informací a na vytvoření informovaného vhledu do nějaké situace, problému, procesu atp. patří docela přirozeně. I takové věcné čtení však má přinést porozumění, a proto bude mnoho výukových postupů sloužit obojímu typu čtení: estetickému i věcnému. I čtení textů věcných začíná před vlastním nahlédnutím do textu a mělo by končit dlouho po dočtení a po zapsání získané informace – pokud ovšem žák informaci hledal kvůli nějakému rozumnému, ucelenému důvodu, a ne například jen proto, aby ji odříkal při zkoušení zpaměti.

Žáci ovšem mohou přečíst i umělecký text „věcně". Záleží to na záměru četby: mohou například číst Robinsona Crusoe proto, aby zjistili, jaká je příroda na ostrovech v Karibiku. (Číst opačně – hledat estetický prožitek v četbě věcného textu není běžné, ani když četba přináší radost z poznání, protože věcné texty nejsou zaměřeny k přetváření čtenářem vyznávaných hodnot.)

Co dělat před čtením?

Nespoléhejme na to, že děti zaujme, když jim rovnou dáme text přečíst, ba ani když jim ho začneme bez přípravy předčítat sami. To je jako volejbalový zápas bez rozcvičení. Dokonce ani učitelovo vyprávění o něčem, co je podobné příběhu z textu, žáky nemotivuje. Může je to naladit, zklidnit – ale není to postup, ve kterém se jejich mysl připravuje na porozumění tomu, co budou číst. Čtenář si potřebuje téma nebo problém, o kterém text pojednává, předem trochu promyslet, vzpomenout na své zážitky a domněnky.

Můžeme si všimnout, co děláváme my sami, když se chystáme si číst, nebo jak s knihou zacházejí děti, než se rozhodnou.

Čtenář

- bere knihu do ruky, potěžkává ji, otáčí sem tam;
- zalistuje, zkoumá, jak je kniha silná, jak bude četba dlouhá;
- dívá se na titul, na první věty, obrázky a různé nápisky a hádá, o co v textu půjde;
- uvažuje, jestli ho téma knihy zajímá, zda se pustí do čtení;
- zapřemýšlí si, těší se chvíli představou, než se začte (to dělají spíše čtenáři zkušení).

Pokud nečteme celou knížku, ale máme text v časopise, nebo jen namnožený text na volných listech papíru, přece jenom se podíváme na začátek a hledáme, jak daleko je konec, kolik listů či stránek to bude, podíváme se také na ilustrace a nadpisy a poznámky po straně atp. Ve škole často s dětmi čteme právě jen jednotlivé texty, nikoli celé knihy (ale máme pečovat právě i o to, aby děti mířily ke čtení celých knih a neskončily jen u úryvků v čítance nebo u sloupků v maga- zínu.)

Proto si učitel plánuje část hodiny na začátku tak, aby pomohl žákům vybavit si zkušenosti a vědomosti v té oblasti, ke které míří i smysl nachystaného textu. Chce, aby si žáci navzájem (třeba jen ve dvojici) než dostanou text, několik minut povídali o zážitku nebo poznatku či situaci, která se bude podobat tomu, o co půjde v hloubi textu, který potom začnou číst. Proto učitel chystá vstupní otázku, situaci nebo dilema. Ovšem neptá se na cokoli, co ho napadlo prvního, když si sám text v přípravě hodiny přečetl. Naopak, znovu hledá v textu, který snad četl už dávno