

Návrat ke čtení celých knih jako cesta k budování pozornosti?

Robert Kolár

ÚČL AV ČR v Praze, kolar@ucl.cas.cz

Lemov, D., Driggs, C., & Woolway, E. (2025). *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading. Translating Research to Reignite Joy and Meaning in the Classroom*. John Wiley and Sons.

„Pokaždé, když se svou třídou čtu,“ řekla nám jedna učitelka, „trnu strachy, že do místnosti vejde někdo z vedení a zeptá se mě, proč si čteme, když bychom se měli učit. Vedení naší školy totiž nepovažuje čtení za výuku“ (s. xxxi).

Kdo by neznal paní Láryfáry, která léčila dětské neduhy s roztodivnými názvy pomocí ještě podivnějších kúr. Kdyby paní Láryfáry přišla dnes na hospitalaci do hodin češtiny, pravděpodobně by na většině škol diagnostikovala epidemii „pasážizace“ (*passage-ification*). Tímto novotvarem se označuje výuka literatury, která je degradována na nekonečné vyplňování pracovních listů s krátkými, často nesouvisejícími úryvky textů, jejichž účelem často bývá nácvik izolovaných dovedností pro testy (s. 26, 145).

Jako lék na tuto chorobu předepisuje autorský tým ve složení Doug Lemov, Colleen Driggs a Erica Woolway svou novou publikaci *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading*. Kniha si klade za cíl pomocí opory ve vědeckých výzkumech vrátit radost a smysl do výuky (viz její podtitul) a explicitně se hlásí k hnutí *Science of Reading*. Dodejme však, že publikace se nezabývá metodami osvojení čtení, ale je myšlena jako nadstavba, která se týká porozumění textů, zejména literárních. Autoři v úvodu přiznávají návaznost na svůj předchozí bestseller *Reading Reconsidered*, avšak tvrdí, že

se jedná o dvě odlišné knihy s podobnými tématy (s. xxviii). Moje čtenářská zkušenost je trochu jiná a myslím, že ten, kdo zná předchozí tvorbu autorů, by měl svá očekávání ohledně novosti předkládaných tezí spíše krotit (kromě *Reading Reconsidered* připomeňme ještě bestseller *Teach Like a Champion 3.0*, který vydalo v českém překladu Jitky Šišákové a Michala Orsága Nakladatelství publishED pod názvem *Uč jako šampión 3.0*).

Publikace je vystavěna na sedmi klíčových tezích nebo pilířích. Prvním pilířem je pozornost. Autoři postulují, že bez schopnosti udržet pozornost, kterou digitální technologie decimují, nelze efektivně číst. Na pozornost navazuje požadavek plynulosti čtení. Pokud čtení samotné vyžaduje vědomé úsilí, „tento proces vytlačí jiné, pokročilejší kognitivní aktivity, které jsou nezbytné k pochopení významu textu“ (s. 7). Plynulost je tedy branou k porozumění. Třetím a zásadním bodem je důraz na kontextové znalosti (*background knowledge*). S tím souvisí čtvrtá teze, že slovní zásoba je nejdůležitější formou znalosti, ačkoliv je často chybně vyučována jako dovednost (s. 17). Pátý argument propojuje čtení s psaním, které hraje synergickou roli v rozvoji čtenářství (s. 21). Šestá teze vrací do hry tištěnou knihu jako optimální formát, který strukturuje myšlení jiným způsobem než analýza vybraných pasáží (s. 24). Teze uzavírá sedmý bod: schopnost pozorně a detailně číst (*close reading*) komplexní texty vede k dlouhodobému úspěchu (s. 27).

Pro české vyučující, formované Rámcovými vzdělávacími programy (RVP) a důrazem na kompetence, může být četba této knihy šokem, případně návratem do minulosti. Zatímco české kurikulum (alespoň v teorii) akcentuje dovednosti, Lemov a jeho tým rehabilitují fakta a do jisté míry i dril. Autoři s odkazem na Daisy Christodoulou (srov. i její knihu, kterou do češtiny přeložila Tereza Vlková a pod názvem *Sedm mýtů o vzdělávání* vydalo Nakladatelství publishED) přirovnávají vztah dovedností a znalostí k pečení dortu: ptát se na správný poměr mezi dovednostmi a znalostmi je jako ptát se na poměr mezi ingrediencemi a dortem: „Znalosti se stávají dovednostmi“ (s. 16).

Moje první námitka směřuje k tomu, že ačkoli je skoro celá kniha věnovaná výuce literatury, je v ní literatura příliš instrumentalizována. Stává se nosičem informací o světě (historii, společnosti, reáliích) a opomíjí se její estetická funkce. Cílem je text „odemknout“ a vytěžit z něj informace, nikoliv se učit vnímat (analyzovat) jeho literárnost – tedy to, jak je udělán. Souvislost mezi výukou poetiky a pasážizací, kterou autoři na s. 150–151 sugerují, mi připadá přehnaná. Deficit zaměření na estetickou funkci je možná důsledkem toho, že se autoři téměř výhradně zaměřují na epiku, lyrika je odsunuta na vedlejší kolej, objevuje se jen okrajově, a to i přes to, že je explicitně uznán její potenciál (zejména pro metodu *close reading*, s. 359). Domnívám se, že pokud by se pozornost v knize více soustředila k lyrice, nutně by se muselo více řešit i to, jak je literární text napsán a jak se to „propisuje“ do jeho smyslu. Mimochodem právě u lyrické poezie se totiž – více než v případě epiky – vkrádá otázka, zda je nutné číst vždy celou sbírku, nebo zda stačí vybrané básně. Zatímco požadovat četbu celého románu či dramatu je vzhledem k narativnímu oblouku logické (samozřejmě v tuto chvíli pomíjíme literární experimenty v širokém slova smyslu atd.), u básnické sbírky, často pojaté jako

volný soubor textů za určité období, to nebývá pravidlem. Větší zapojení lyriky do úvah by bylo tedy jen prospěšné a mohlo přinést důležité retuše celé koncepce.

Moje druhá námitka se týká více než padesáti vzorových videí, která publikaci doprovázejí. Pokud je zhlédneme, zarazí nás rozpor mezi hlášanou teorií a vizuální realitou třídy. Autoři sice razí heslo „High Text, Low Tech“ a varují před digitálním rozptylováním, avšak doprovodné materiály ukazují v přibližně 85 % případů třídy se zapnutými projektory či interaktivními tabulemi. Jistě, žáci mají na lavici otevřenou knihu a na obrazovce často svítí jen statické zadání, otázky k textu či odpočítávání času. Nicméně i tato „pasivní“ přítomnost technologie si vybírá svou daň: zapnutý projektor zpravidla vyžaduje zatažené žaluzie. Je šero prozařované svitem tabule skutečně tím nejlepším prostředím pro soustředěnou četbu a budování návyku na „analogový“ svět? Nabízí se srovnání s přístupem Timothyho D. Walkera, který ve své knize *Teach Like Finland* (názvem polemické k Lemovovi), naopak poukazuje na význam přirozeného světla a otevřených oken.

Moje třetí námitka se týká užití metody *close reading*, kterou autoři aplikují na velmi krátké úseky, někdy i na jednotlivé věty. Nenarážíme tu na zajímavý paradox? Nehrozí totiž vznik jakési „pseudopasážízace“? Ačkoliv čteme celé dílo, skutečnou analytickou práci provádíme opět jen na vybraných fragmentech. Nevysíláme tím signál, že celá kniha je sice přínosná, ale na čem opravdu záleží, je rozbor několika vět? Zásadní rozdíl oproti kritizované „pasážízaci“ je ale samozřejmě v kontextu – neanalyzuje se osamocenný úryvek, ale úryvek se znalostí širšího kontextu čtené knihy. Přesto je třeba dbát na to, aby se ze čtení celého díla nestala jen nutná kulisa pro *close reading* několika odstavců. Další, byť spíše technický limit spatřuji v aplikaci této metody na překladovou literaturu. *Close reading* směřující k mikroskopické analýze může u překladu narazit – jednoduše řečeno se s originálním textem můžeme míjet a naše analýza bude analýzou překladatelského stylu. Poslední poznámka ke *close reading* se týká toho, že autoři se v recenzované publikaci mohli využít této metody ve škole věnovat jen v omezené míře. Pro zájemce o hlubší metodiku lze doporučit spíše knihu *Rigorous Reading* od autorské dvojice Frey a Fisher (2013) anebo již v úvodu zmíněnou publikaci *Reading Reconsidered*. V českém kontextu nabízí podrobný vhled do možností interpretace literárního textu nedávná publikace Ondřeje Vojtíška *Cestami textem* (2025).

Přes uvedené výhrady nabízí kniha silné impulzy, zejména v kontextu ústní maturitní zkoušky z češtiny. Autoři jsou nekompromisními zastánci čtení celých knih a odmítají „pasážízaci“. V českém kontextu, kde žáci k ústní maturitě předkládají seznam 20 děl (vybraných často z obrovského školního seznamu), by aplikace přístupu „celá třída čte jednu knihu“ mohla vést k výraznému zkvalitnění výuky. I kdyby se ve škole stihlo přečíst společně pět knih ročně, za čtyři roky studia by to pokrylo celý žákovský maturitní seznam – a to s hloubkou porozumění, kterou individuální domácí četba často postrádá. Taková změna by si ale asi vyžádala i úpravu podoby maturitní zkoušky. A narazili bychom i na další překážky: Jak pořídit knihy pro všechny ve třídě? Autoři tuto otázku předjímají: „Jeden argument proti papírovým knihám, který často slycháme, je cena.

Je to 10 dolarů za knihu, pokud chceme, aby do nich žáci mohli psát a nechat si je. [...] Ale školy běžně nacházejí peníze na interaktivní tabule do každé třídy a Chromebooky pro každého žáka“ (s. 75).

Kniha *The Teach Like a Champion Guide to the Science of Reading* může působit konzervativním či tradicionalistickým dojmem, což podtrhují i odkazy na Daisy Christodoulou. Autoři si zakládají na tom, že své teze opírají o vědecké poznatky a jejich odklon od „měkkých“ dovedností zpět k „tvrdým“ znalostem vychází z výzkumů kognitivního psychologa Daniela T. Willingham, na nějž se text často odvolává (český čtenář jej může znát díky knize *Proč žáci nemají rádi školu?*, kterou přeložila Jitka Šišáková a vydalo Nakladatelství publishED a která má také výmluvný podtitul: *Kognitivní psycholog vysvětluje principy myšlení a jejich využití ve třídě*).

Diagnóza takzvané „pasážižace“ výuky je trefná a nanejvýš aktuální i pro české prostředí. Autoři ordinují hořkou, leč nezbytnou léčbu: vrátit se ke čtení celých knih. Číst je přímo ve škole, pod vedením vyučujících, číst je pro sdílený zážitek a především se nebát tichého soustředění nad stránkami knihy.