

# Kritické listy 12

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2003



RVP místo  
osnov

Tři pohledy  
z letní školy

Evropská čtenářská  
konference  
v Tallinu

Budoucí vývoj  
mezinárodní  
scény RWCT

Proč zadávám  
referáty

Romové a my

Anarchisté

Vytváření kritérií  
pro recitaci

K ekologické  
gramotnosti

READING &  
WRITING for  
CRITICAL THINKING

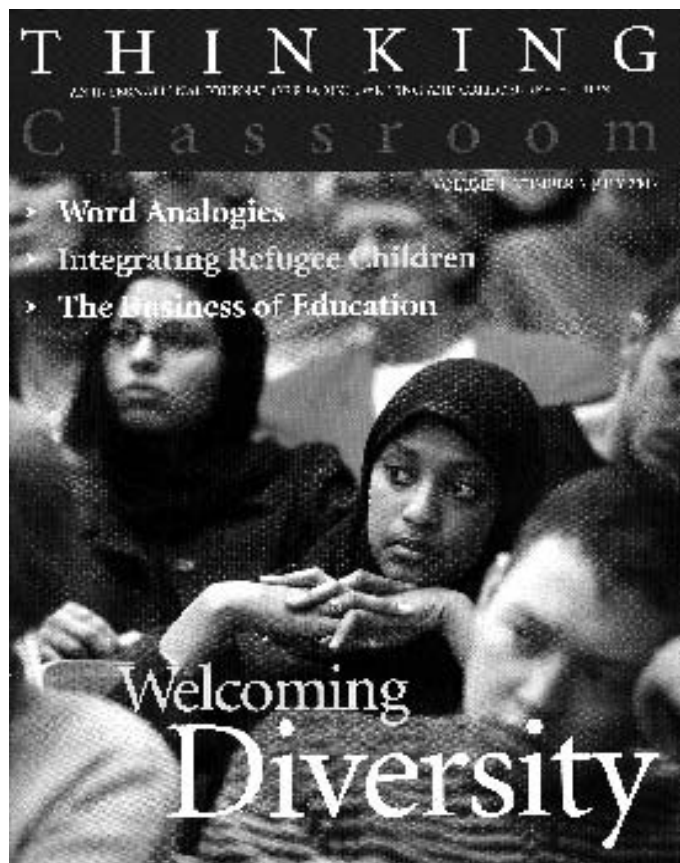


Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

## Obsah Thinking Classroom/Peremena, roč. 4, č. 3

„Thinking Classroom je mezinárodní časopis pro učitele, lektory a další, kteří se zajímají o posilování demokratického učení. Články se týkají učení orientovaného na žáka, rozvoje kritického a kreativního myšlení, aktivního a kooperativního učení a řešení problémů. Zaměřují se jak na konkrétní výukové strategie, tak na institucionální kroky, které s těmito změnami souvisejí.“

Poslední číslo mezinárodního časopisu Thinking Classroom/Peremena (anglicky a rusky) je dosud ke koupi! Co obsahuje?



**Letter from the Editor** – Redakční úvodník – Olga Varshaverová

**What's New?** – Co nového?

Conferences, Cooperative Ventures, and Publications – Konference, společné akce, publikace

**Look Who's Talking** – Kdopak to mluví? (pravidelná anketa)

How Can Teachers Support and Encourage Shy Students? – Jak mohou učitelé podporovat a povzbuzovat stydlivé žáky? Odpovědi z Chorvatska, Kyrgyzstánu, Moldávie, Ruska, Ukrajiny a USA

**Strategic Moves** – Strategické tahy

Writing to Learn With SPAWN Prompts – Psaní pro učení s pomocí nápovědy SPAWN – William Brozo

**Pros and Cons** – Pro a proti

The Business of Education – Podnikavé vzdělávání – Christopher Robbins

**Teaching Tips** – Nápady do výuky

Interactive Conferences – Interaktivní konferování u žáků – Calista Kovalová and Maric Olenychová

**Announcements** – Oznámení

Grants, Awards, Conferences – Granty, ceny, konference

**Community as a Source for Literacy Instruction**

Menšinová komunita – zdroj gramotnosti – Bird Staszová and Dawn Tankersleyová

**Integrating Refugee Children** – Integrovaní dětí z uprchlických rodin – Anna Vershoková

**Teachers as Co-Learners and Advocates for Diversity**

– Učitelé jako spolužáci a obhájci rozmanitosti – Susan Finnová-Millerová

**Word Analogies as Tools for Critical Thinking, and More!** – Slovní analogie jako nástroj kritického myšlení a mnohem více! – Scott C. Greenwood, Jennifer L. Joinerová, and Kelly Huff-Benkoskiová

**Strengthening the School-University Partnership**

Posilování partnerství mezi školou a univerzitou – Andrea Erdeiová and Zuzsa N. Tóthová

---

**Kritické listy** – pro členy Informační a nabídkové sítě RWCT – KM.

NEPRODEJNÉ

Edičně připravily: Nina Rutová a Hana Košťálová

Redakční rada: Kamila Bergmanová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Jitka Kmentová, Květa Kohoutová, Nikola Křístek, Petr Novotný, Jana Palenčárová, Jiřina Stang, Vladimíra Strculová

Adresa: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1, tel.: pondělí a středa 9 – 14 hod. 222 328 144  
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v září 2003. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 30. 10. 2003.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2003.

Na obálce: poster z letní školy v Lipnici nad Sázavou

Prepress: Andrea Šenkyříková, Štěpán Klimeš. Vytiskla tiskárna Pbtisk Příbram.

**Jak posílat příspěvky do Kritických listů?**

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: [nina.rutova@volny.cz](mailto:nina.rutova@volny.cz) jako připojený soubor ve formátu .rtf nebo ve Wordu pro Win95, anebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, Na Florenci 19, Praha 1.

Fotografie lze posílat poštou (při vaší žádosti navrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).



## Editorial aneb Hledání souvislostí



Myšlení je kromě jiného také schopnost dávat si věci do *souvislostí*.

Hned v prvním článku tohoto čísla Kritických listů **O. Hausenblas** píše: „*Izolovaně se dala probírat jen témata z osnov, ale k růstu vědomostí a kompetencí to vedlo jen u malé skupiny nadaných premiantů.*“ Ti mají možná schopnost, nadání či návyk z domova hledat si souvislosti nejspíše sami. Přitom je (i z formálních důvodů) tak těžké opustit ve škole zajeté učení bez kontextu, po předmětech, a začít hledat témata, na nichž lze odhalovat svět v jeho celistvosti. Odvahu a argumenty k tak velkému a významnému kroku můžeme najít nejen v článku *RVP namísto osnov*, ale také v soudničce **K. Poláčka** nebo XIII. kapitole z dosud nepojmenované knihy **P. Ruta**.

K hledání souvislostí vybízí i recenze sborníku *K ekologické gramotnosti vysokoškolsky vzdělaných Čechů*. Bez vědomí kolika nitkami je tzv. ekologická tematika spjata s ostatními obory a každodenním životem může v nás environmentální smýšlení snadno poklesnout na pouhé zavedení dalšího předmětu nebo semináře.

Také brainstorming, o němž pojednává stař **H. Košťálové**, můžeme chápat jako výzvu k hledání souvislostí, „*vytváření vědomých struktur, do nichž zařazujeme nápady, zasazujeme je do přijatelných kontextů a měníme své dosavadní koncepty daného tématu.*“

V letošní letní škole jsme se poučili, jak různě mohou být namíchané temperamentové dispozice lidí, odhalovali vztah mezi chováním žáků a způsobem výuky, hlouběji chápali, proč je dobré střídát vyučovací styly, zadávat otázky v celé škále Bloomovy taxonomie od popisu až k syntéze, proč střídát činnosti, samostatnou a skupinovou práci a zapojovat nejen rozum svých žáků, ale počítat i s jejich smysly a intuicí. Vědomí si všech těchto souvislostí spějeme k individualizaci výuky i hodnocení, nalézáme a vychováváme z žáků osobnosti. Více však o tom ve *třech pohledech z Letní školy Kritického myšlení v Lipnici nad Sázavou*.

I nenadaný žák se může změnit v nadaného, najde-li ovšem, v čem jeho nadání spočívá – tedy odhalíme, co potřebuje a v jakých souvislostech je možné jeho další vzdělávání.

Děti z minorit bývají ve škole často neúspěšné jen proto, že svět školy a školních učebnic nijak nenavazuje na život v menšinové komunitě. Objevili-li se tradiční vyprávění příběhů známých v menšinové komunitě také ve škole, nejenže získá škola důvěru menšiny, ale obohatí znalosti a postoje žáků z majority. Tak tedy i článek **B. Staszové a D. Tankersleyové** je z našeho úhlu o souvislostech a u tématu můžeme zůstat četbou textu *Romové a my* autorky **E. Kašparové**.

Odhalíme-li v tomto čísle Kritických listů souvislosti také mezi zde publikovanými texty a citáty z knihy **K. Lorenze**, možná zažijeme i radost, kterou takové objevování souvislostí bezpochyby poskytuje.

*Mnoho tvůrčích sil v nadcházejícím školním roce  
Vám přeje Nina R.*

## Editorial, N. Rutová

### Stati

RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům	
<i>O. Hausenblas</i> .....	4
Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů...	
<i>H. Košťálová</i> .....	5

### Co se děje u nás

Učení jako zdroj informací (z letní školy v Krkonoších),	
<i>M. Müllerová</i> .....	7
Letní škola v Lipnici nad Sázavou	
<i>H. Košťálová, H. Antonínová, Š. Miková, J. Stang</i> .....	9
Certifikace .....	14
Poděkování lektorům .....	14

### Co se děje jinde

Evropská čtenářská konference v Tallinu	
<i>O. Hausenblas</i> .....	16
„Čtení, psaní, myšlení“ v estonském Tallinu, <i>R. Slabáková</i> ..	19
Budoucí vývoj mezinárodní scény RWCT?, <i>O. Hausenblas</i> ..	21
Brána muzea učitelům otevřená, <i>M. a N. Křístkoví</i> .....	23

### Rozhovor

s Janou Novákovou, ředitelkou ZČS Ostrovní .....	25
--	----

### Lekce a komentáře

Proč zadávám, nebo bych měl(a) zadávat referáty?,	
<i>B. Wichterlová</i> .....	26
Přijetí a zařazení spolužáků do školního společenství	
<i>J. Nováková</i> .....	28
Menšinová komunita – zdroj gramotnosti	
<i>B. Staszová, D. Tankersleyová</i> .....	30
Romové a my, <i>E. Kašparová</i> .....	33
Anarchisté, <i>M. Trešlová</i> .....	35
Nejen matematika, <i>H. Vašková</i> .....	35
Metody KM v mé výuce, <i>M. Weissová</i> .....	37
Vytváření kritérií pro recitaci, <i>N. Černá</i> .....	38

### Škola v literatuře

XIII. kapitola ze stále nepojmenované knihy, <i>P. Rut</i> .....	40
I přílišná vzdělanost je mnohdy na škodu, <i>K. Poláček</i> .....	41

### Přečetli jsme

K ekologické gramotnosti..., <i>H. Košťálová</i> .....	42
Takzvané zlo aneb Hledání nové celistvosti, <i>N. Rutová</i> .....	44
Ve skutečnosti je díra, <i>Jitka Kmentová</i> .....	45
Saul Bellow: Ravelstein, <i>O. Hausenblas</i> .....	46

### Z redakční pošty

Diplomové práce na PedF UK, <i>A. Tomková</i> .....	49
---	----

### Posilující výpisky z četby

Konrad Lorenz – Takzvané zlo (Praha, Academia 1992)	
.....	8, 13, 14, 15, 20, 22, 29, 34, 35, 36, 43, 49

## CO CHYSTÁME?

Pozornější čtenáři minulých KL budou hledat již v tomto čísle předběžně avizované téma **hodnocení**. S omluvou je odkládáme do dalšího čtvrtletí a vyzýváme i nadále čtenáře, učitele, rodiče, aby své příspěvky poslali do 30. října.

## RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům

Ondřej Hausenblas



Proč se máme začít zabývat Rámcovým vzdělávacím programem (RVP), kompetencemi, školními vzdělávacími programy? Vždyť stejně budeme ve výuce mluvit o určitých tématech! Proč nezůstat u osnov – a jenom je nějak rozumně zredukovat? To je otázka, která se vynoří, jakmile

začneme psát vlastní vzdělávací program pro svou školu.

Proč si napsat školní vzdělávací program a vyučovat podle RVP? Výuka podle RVP – když se nám podaří se jí naučit – by se měla soustřeďovat na kompetence žáků víc než na obsah osnov. Učitel se bude snažit více o to, aby v žácích rostly schopnosti něco vykonávat, než o to, aby probral témata, na která byl zvyklý z osnov. Osnovy přestanou platit ve chvíli, kdy si škola napíše svůj vlastní dokument.

Dosud se pro školní rok plánovalo, kdy vyučovat témata z osnov. Činnosti, které učitel zařazoval do hodiny, byly „metodami“ – o těch si každý rozhodl sám. Nyní by se to mělo obrátit: to hlavní, co se plánuje a sleduje, by měla být schopnost žáků něco dělat. (Do toho samozřejmě patří občas si také něco zapamatovat, ale není to to nejdůležitější.) Něco „dělat“ znamená, že žák dovede konat jisté činnosti a určitým způsobem se chovat: něco provést, prozkoumat, promyslet, posoudit, rozebrat anebo vytvořit, ale rovněž něco snášet či chtít, odmítnout nebo ukončit a spousta dalších dovedností či postojů. Takové skutečné schopnosti žáků (nejen takové ty „školní“, jako je vyjmenovat, určit, uvést...) jsou hodně složité – skládají se jak z dovedností, tak z postojů a patří k nim přirozeně i určité znalosti.

Právě těm složitým „připravenostem“ člověka k tomu, aby něco mohl vykonávat, se říká kompetence. A v moderních dokumentech pro výuku, jako je RVP, jsou hlavní právě kompetence. Stavějí se dopředu jako cíle výuky. Plány výuky se sestavují z činností, v nichž se takové kompetence dají rozvíjet, trénovat. Témata (chápaná tradičně jako „znalosti“) už nejsou hlavní, ale stávají se především důležitou pomůckou: nemůžete vyučovat například ke kompetenci „posuzovat chování zvířat v souvislosti s jejich životními potřebami a podmínkami“ nebo konkrétně k dovednosti „pozorovat, jak se chovají zvířata při krmení“ a nedělat to na některých konkrétních zvířátkách. Děti se tím o nich i něco dozvědí, zapamatují si

jejich jména a několik informací o jejich životě. Děti se tedy určitě a nutně musejí dozvědět hodně informací, ale naučí se jim ve spojení s důležitými dovednostmi a činnostmi – a dobře si je uloží právě proto, že se jim učily spojeně a v činnosti.

Dokud výuka myslela nejdřív na znalosti, děti to moc ne bavilo, protože se „dělo“ hlavně vykládání, zapisování, zkoušení. Dobří učitelé jistě vymýšleli úlohy a činnosti zajímavé, ale děti stejně věděly, že to jsou „jen úlohy“, že to hlavní a nudné jsou právě ty znalosti, které čekají někde mimo ně, v učebnici a u zkoušky, a s nimiž vlastně nemají nic společného – musejí se je naučit.

Na rozdíl od toho kompetence nejsou vně člověka, jsou něčím ve mně. Kompetence je tím, jak já jsem připraven(a) něco provádět, udělat, zvládnout. Učíme-li se kompetencím, pracuji přímo na sobě, vznikají ve mně a jsou jen moje. Když při takovém zajímavém pokusu se sebou narazím i na nějaké údaje, na informace, které se k tomu hodí mít, naučím se je, nebo ve mně snadno samy uvíznou. Také si na ně lépe vzpomenu, protože je mám připojené na různé zážitky a akce, které jsem ve škole při výuce podnikal(a)...

Taková podstatná proměna – od témat ke kompetencím, tedy proměna výuky – je smyslem celé reformy, celého přechodu od osnov k vzdělávacím programům.

### Co je vzdělávací program a z čeho je vystavěn?

Ve známém spojení slov *Rámcový vzdělávací program* neznamenaají tato slova totéž co na zelené obálce knihy *Vzdělávací program Základní školy*. To zelené jsou osnovy (se všemi nedostatky výše uvedenými), avšak program je strategie, uspořádaný postup, kterým něco realizujeme tak, abychom došli k vytyčeným cílům. Osnovy nejsou postupným růstem pochopení a ovládnutí, nejsou postupem práce. Moderní předpisy pro vzdělávání se v cizině (kromě Německa) píšou už asi 20 let. Cizí název pro ně je kurikulum. Právě tomu se u nás v posledních dvou letech rovněž říká „vzdělávací program“. Pro celý národ bude platit národní kurikulum s názvem *Rámcový vzdělávací program*, pro školu bude platit školní vzdělávací program (ŠVP) – a učitel by měl mít v ruce vzdělávací programy ročníku a své třídy. Když plánujeme pro školu a třídu, musejí tyto programy mít podobu plánu – soupisu cílů a sledu činností, které k nim vedou.



Hlavními problémy při zavádění RVP u nás se asi stanou jednak velmi obecně formulovaná témata, jednak právě kompetence.

Obecnost témat v RVP je nezbytně nutná, rámec nesmí diktovat žádné podrobnosti. Ty si do programu vnese až škola a učitelé. RVP je obecný tím, že v něm nejsou (nemají být) dokonce ani vyučovací předměty. Místo předmětů se v něm vymezují *oblasti a obory poznávání*. Rozdělení výuky do předmětů je už natolik konkrétní, že do *rámce* nepatří. Stejně tak do rámce nepatří jednotlivé obsahy učiva, termíny, data, jména.

Myslet v obecných pojmech je těžké, děti se tomu teprve učí a pro učitele to bývá také náročné – až dosud se totiž nemuseli na látku své výuky dívat očima povznesenýma výše, někam do obecné roviny. Vyučovali žáby, větu holou, průmyslovou revoluci, přebalování mimina. To, že mnozí učitelé porovnávat a zobecňovat umějí, je výjimečné. Aby to mělo opravdový vliv na výuku, museli by mít kolem sebe dost kolegů, kteří také umějí myslet v obecných souvislostech. Pak by si ve škole mohli učitelé začít všimnout, že společně učí své žáky například dovednosti analyzovat pozorovaný jev, a mohli by se domluvit, jak své úsilí spojí a zkoordinují pro lepší užitek žáků. A právě tak by začal vznikat školní vzdělávací program. Kompetence, k nimž míří výuka předmětů společně, jsou těmi hlavními, o něž ve vzdělávání jde. Pak ještě existují kompetence, které patří do jednotlivých oborů, a ty si bude vyučovat vždy některý z učitelů-odborníků v daném oboru (např. kompetence „zacházet obezřetně s chemikáliemi“).

Plán školy – tedy školní vzdělávací program – by měl obsahovat a seřazovat promyšleně naplánované

kroky, jimiž se výuka v různých hodinách rozličných oborů bude ubírat, aby v dětech rostly rozmanité kompetence. O tom, jak bude probíhat hodina, která témata v ní budou využita pro budování kompetencí a pro získávání všemožných znalostí, se bude rozhodovat učitel ve shodě se školním vzdělávacím programem. Bude důležité, aby si učitelé připravili ŠVP společně, protože z hodiny na hodinu, podle starých příprav a učebnic jednotlivý učitel nikdy nevytvoří skutečný postup, jímž by děti nabývaly stále větší míry potřebných kompetencí či znalostí. Izolovaně se dala probírat právě jen témata z osnov, ale jak asi každý zná z vlastní zkušenosti, k růstu vědomostí a kompetencí žáků to vedlo jen u malé skupinky nadaných premiantů, protože oni mají schopnost dobře vnímat a přijímat izolované informace už vrozenou.

Předělat výukový systém od osnov na RVP/ŠVP je důležité právě proto, že výuka podle osnov vzdělává jen malou vrstvu dětí (obvykle ty ze vzdělaných rodin, ale ani ty neumíme naučit, aby svých znalostí uměly využívat). Demokratická společnost potřebuje, aby každý byl vzdělaný tak daleko, kam až to jen jde. Odstřelené, zanedbané, ukřivdění žáci a dospělí za několik let uvítají na pracovních úřadech a u voleb už na ně čekají extremisté, rasisté, komunisté a ultrapravičáci.

Tak jako jsme se po převratu museli naučit hospodařit se svými platy, s úsporami a koupěmi, tak se také musíme nově naučit vzdělávat své děti. Není možné chtít svobodné občany, kteří se umějí odpovědně rozhodovat, a přitom vzdělávat děti k tupé poslušnosti, aby si zapamatovaly všechny údaje z osnov.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*

## Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů v mozcích našich žáků?

*Hana Košťálová*



Brainstorming, co to je? Mnozí z vás jistě vědí: je to bouře(ní) mozku (mozková smršť). Jak k ní dochází? Tak, že dovolíme svému mozku, aby nezakopáváje o překážky vydal ze sebe co nejvíce nápadů k předloženému tématu, problému, otázce.

Co může být pro mozek překážkou, když má přijít na co nejvíce nápadů vztahujících se ke zpracovávanému tématu? Zejména je to strach z toho, zda myšlenka či nápad jsou správné a dobré, přijatelné. Proto prvním pravidlem brainstormingu je, že neexistují špatné nápady – v této fázi promyšlení tématu „bereme všechno“ a s radostí. Zdánlivá pošetilost může vést někdy k báječným neotřelým řešením. To, že nápady, které vyprodukovala naše

hlava při brainstormingu, nehodnotíme, musí být jasné všem, kteří se brainstormingu zúčastňují. Ve škole jsou to nejen spolužáci, ale i učitelka. Je potřeba dbát na vytváření takové atmosféry ve třídě, ve které se nikdo nemusí obávat, že se mu spolužáci vysmějí nebo že mu učitelka řekne, že to, co navrhuje, je pěkná hloupost. Když odstraníme strach z „hloupých“ nápadů, musíme ještě uvolnit bohatou produkci nápadů tím, že si řekneme, že při brainstormingu nám nevádí, když se dopustíme chyb formálních, zejména pravopisných. Brainstorming je startem při řešení otázky a k tomu, co při něm napíšeme, se budeme ještě mockrát vracet a budeme mít plno příležitostí, abychom poopravili nebo vypilovali, co jsme v této fázi zběžně zachytili. Další důležitou okolností při práci metodou brainstormingu je čas: nejlepší myšlenky

přicházejí teprve ve chvíli, kdy nám dojdou první nápady a musíme usilovněji přemýšlet. Kdybychom skončili, jakmile se nám zazdá, že už nic nevymyslíme, nebudeme mít z brainstormingu ten pravý užitek. Vyplyvá z toho další důležitá zásada, že brainstormingu se věnujeme po celou dobu, kterou si předem stanovíme.

Jaké metody brainstormingu se osvědčují ve školní práci:

1. **Brainstorming nestrukturovaný**, volný, neopracovaná snůška nápadů.

Pokyny k takovému brainstormingu: Pište k tématu vše, co vás napadá, bez třídění, opravování, (sebe)cenzury, a to po stanovenou dobu. Takový brainstorming může nejprve probíhat jako individuální, potom se mohou žáci ve dvojicích podělit o to, na co přišli, a brainstormingy se mohou dále „nabalovat“ ve větších a větších skupinách... až nakonec v celé třídě.

2. **Volné psaní** – k danému tématu píšeme souvislý text.

Pokyny: Zvolte čas, po který budete psát (obvykle 5–10 minut; učitel musí dětem předem říct, jak dlouho budou psát, a pak píše s nimi). Položte tužku na papír, začněte psát a pište po celý stanovený čas. Ale můžete psát beze spěchu. Pokud se vám při psaní stane, že vám dojde nit, že na chvíli nevíte, jak dál, klidně napište, co vám v tu chvíli přijde na mysl, i když se vám bude zdát, že je to nesmysl. (Třeba: To je ale dneska pěkný den. Nebo: Teď ale nevím, jak bych měla pokračovat, nic mě nenapadá...) Při psaní nemyslete na formu ani krásu vznikajícího textu, nemyslete ani na pravopis – lépe řečeno, nenechte se zaskočit nějakou nejistotou ohledně správnosti toho, co zrovna píšete. Nevracejte se během psaní k tomu, co jste už napsali, nic neměňte, nevylepšujte, neopravujte. Text slouží k tomu, abyste ze sebe vydali co nejvíce myšlenek, a jakákoli překážka v přemýšlení o tématu je na škodu. Kdo nechce, nemusí svůj text ukazovat či předčítat. Text můžete později využít jako přípravu pro další zpracování tématu, můžete ho vylepšovat, rozvíjet, doplňovat. Volného psaní využívá metoda **Kostka**, která vede přemýšlení o zadaném tématu šesti směry, jež odpovídají taxonomii kognitivních cílů. Kostka se píše tak, že volným psaním se nejprve zadané téma popíše (pokyn: popiš), pak následuje pokyn: porovnej (respektive urči, čemu se to podobá), dále pokyn: asociuj (neboli řekni, co tě při myšlence na zadané téma napadá, nač sis vzpomněl/a). Na čtvrté straně kostky najdeme pokyn: aplikuj (čili použij, řekni, k čemu to slouží nebo k čemu by to mohlo sloužit). Pátá strana říká: analyzuj (označ, z čeho se to skládá) a poslední, šestá strana nás nabádá: vyhodnoť (tedy řekni, co je na tom dobrého, co je na tom špatného; jaké dobré a méně dobré stránky dané téma má). Čas pro volné psaní podle každého pokynu je 5 (pro první strany) až 3 minuty (pro poslední strany). Žáci si možná budou stěžovat, že je při promýšlení o dalších a dalších stranách kostky nic nového ne-

napadá, ale to je ta chvíle, na niž čekáme: jakmile je nic nenapadá, znamená to, že jsou na dobré cestě za skutečně originálními, hodnotnými nápady. Po napsání kostky si mohou žáci ve dvojicích přečíst některé ze stran. (Každý žák vybere jednu stranu kostky a tu přečte svému partnerovi ve dvojici. Posluchač si během četby zapíše, co se mu na práci líbí, co by chtělo ocenit, a dále si poznamená otázku, kterou by chtěl autorovi textíku položit.)

3. **Clustering** neboli **shlukování** či **myšlenkové mapy**: graficky organizovaný brainstorming, při němž se už nápady strukturují.

Obvykle se postupuje tak, že se k hlavnímu tématu (zapsanému v bubline ve středu papíru) připojují další bubliny, v nichž jsou zachyceny části (složky) hlavního tématu a k nim se připojují zase další bublinky s podsložkami atd. Myšlenková mapa dobře slouží například jako pomůcka pro vytvoření dobře uspořádaného textu.

4. **Kooperativní metody brainstormingu** – existuje mnoho různých variant, jak ve skupině vygenerovat nápady k nějakému tématu.

Oblíbenou metodou jsou **Kmeny a kořeny**. Třída se rozdělí na několik skupin tak, aby v každé bylo asi 5 žáků. Skupiny si vylosují úkol – otázku, k níž mají podat, pokud možno, vyčerpávající odpovědi. Každá skupina si zvolí svůj kmen – tedy toho, kdo bude sedět u papíru a zaznamenávat, co mu přinesou kořeny. Kořeny se snaží „vyživit“ svůj kmen tím, že v místnosti zjistí názory co největšího počtu osob na problematiku, kterou má jejich skupina řešit. Když se zdá, že všichni měli šanci zeptat se všech, a naopak, že všichni si řekli své, sesednou se skupiny u svého kmenu a připraví prezentaci možných řešení otázky, již měli zadanou.

Jinou metodou jsou **Čtyři rohy**. Na čtyři flipové (balící) papíry umístěné v rozích místnosti napíše učitel vždy po jedné otázce. Žáci individuálně přecházejí od papíru k papíru a píšou své odpovědi. Mohou se ke každému papíru vrátit několikrát a přečíst si, co zapsali spolužáci. To může podnítit další nápady. Podobně funguje také metoda **Round Robin** (neboli Kolem dokola). Každá skupinka dostane na stůl velký papír s otázkou, prodiskutuje ji a zapíše všechny možné odpovědi, které ji napadnou. Po několika minutách se papíry „poslou“ dále a další skupina po přečtení přidá, co napadlo ji. Takto se papíry posouvají, dokud se nevrátí k původní skupině. (Při posunu papírů může být určen vyslanec, který provází výtvar své skupiny na cestě všemi dalšími skupinami a vždy dovysvětlí, jak to která skupina myslela.)

5. Silně strukturovaný brainstorming: **Pětilístek**. Je to metoda, při níž se snažíme vyjádřit podstatné aspekty tématu, o němž přemýšlíme.

Vyžaduje velmi zhuštěné vyjádření. Pětilístek vypadá trošku jako „básnička“ o pěti řádcích. Na první řádek zapíšeme téma, o němž chceme přemýšlet. Na druhý řádek se pokusíme vystihnout, jaké to téma je



(tedy ne popsat ho nějakými povrchními příznaky, ale něčím, co podle nás vystihuje jeho podstatu). Na třetím řádku se obracíme k ději a píšeme, co se s tématem může dít nebo co téma samo dělá. Na čtvrtý řádek zapíšeme souvislý výraz o čtyřech slovech, který by měl opět nějak vystihovat to, co na tématu shledáváme jako podstatné. Na pátý řádek napíšeme jen jedno slovo, jakékoli, které nějak obrazně vystihuje téma. Příklad pětilístku z pera žáka osmé třídy:

	moře	
houpavé		zaoblené
špičatí se	bělá	odděluje
vábení,	jemuž nelze	odolat
	hudba	

Metody brainstormingu jsou velmi užitečné a nenahraditelné tehdy, když chceme dát žákům příležitost, aby si samostatně a po svém vybavili, co k látce či problému, jímž se chystáme v hodině nebo ve vyučovacím

bloku zabývat, už vědí. Brainstorming neomezuje jejich přemýšlení jen na to, čím jsou si jisti, a tak si žáci mohou dovolit opravdu volně přemýšlet. Ačkoli se to na první pohled nezdá, už v těchto okamžicích se učí, ještě dřív, než učitelka nebo učebnice vnesou do vyučovacího procesu nové informace. Učí se tím, že si musí vybavit nejzasutější poznatky, mnoho dosud jen „tušených“ věcí vysloví a musí nějak formulovat, vytvářejí si vědomé struktury, do nichž tyto nápady zařazují. Formulují si i nejistoty, nejasnosti, které je ve formě otázek provázejí dalším procesem učení. Při práci ve dvojici či ve skupině si mnoho věcí ujasňují. Kromě poznatků se učí také jasně a srozumitelně formulovat své myšlenky, učí se o nich domlouvat s druhými, zasazovat je do přijatelných kontextů a měnit své dosavadní koncepty daného tématu. Metod brainstormingu je mnoho a každá učitelka, která porozumí jeho principu, může sama vymýšlet či upravovat metody již vyzkoušené.

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*

## CO SE DĚJE U NÁS

### Učení jako zdroj informací

Letní škola KM v Krkonoších

Příjemní lidé / Oceňuji, že tady vládne tak přátelská a spolupracující atmosféra / Hezké ubytování / Výhled, strava, připravenost, organizace, materiál, množství knih – to jsou jen některé z reflexí, kterými zhodnotili účastníci *Letní školy KM 2003* svůj první den pobytu v Lidické boudě v Krkonoších. Ve dnech 27. 7.–1. 8. 2003 se tam díky Pedagogickému centru Pardubice konala LŠ pod názvem *Učení jako zdroj informací o světě a o sobě aneb Učíme děti učit se*.

Téměř třicet současných i budoucích pedagogů všech věkových kategorií z nejrůznějších škol základních, středních a vysokých věnovalo týden svých prázdnin, aby se setkali s lidmi, kteří se stejně jako oni snaží ve své práci aplikovat principy a metody kritického myšlení, aby si mohli o svých zkušenostech i problémech pohovořit, vyměnit zkušenosti nebo načerpat nové síly a znovu se ubezpečit v tom, že zvolená cesta – často i přes nedůvěřivý postoj kolegů, či dokonce vedení škol – není s ohledem na prokazatelné výsledky špatná a že stojí za to v ní – i přes její náročnost – pokračovat. (Uvědomuji si, jaké obrovské propagátory a nadšence má

naše školství. Je nás tady 30 Komenských... Všem díky.)

Ústřední téma, které pro LŠ 2003 připravily organizátorky N. Rutová, J. Kmentová a B. Blažková, znělo: *Osnovy, Rámcový vzdělávací program (RVP), klíčové kompetence, já a moji žáci* a prolínalo zpočátku formou dílen, později formou individuálních příprav, skupinových diskusí nebo osobních zamyšlení všemi dny LŠ. I přes jisté počáteční rozpaky a mírný negativismus (RVP – docela direktivní přístup) následující dny ukázaly, že čas věnovaný úvahám a debatám o dosavadních výsledcích, záměrech i problémech naší pedagogické práce snad splnil svůj účel – což prezentace individuálních projektů v závěru LŠ jen potvrdila. Současně ale ukázala, že řada priorit, které jsou v RVP definovány a jejichž uvedení do života se má stát jedním z cílů moderního českého školství, je pro učitele-absolventy kurzů KM vcelku běžnými atributy jejich práce se žáky či studenty, neboť umění organizovat a řídit své učení, uvádět věci a jevy do souvislostí či samostatně a kriticky myslet patří k základním principům KM.



*Knihy, knihy, knihy* – tak zněl název jedné z dílen, která rovněž byla na programu letošní LŠ. A právě knihy se staly druhým nosným tématem, jež přímo – či nepřímo – postupovalo programem celého pobytu. Nejen pravidelné ranní čtení, ale zejména exempláře z mobilní knihovny (dopravené na vrcholky Krkonoš speciálně pro nás) vyplňovaly občasně volné chvíle a staly se příjemným osvěžením a často cennou inspirací pro řadu účastníků.

Účast na LŠ 2003 byla tentokrát spojena s jistou podmínkou – absolvováním některého ze základních kurzů KM nebo *Letní školy KM*, tudíž se předpokládalo, že všichni zúčastnění se s metodami KM (popř. všeobecnými problematickými tématy z oblasti naší profese) již setkali. Proto řada z nich přijela



na LŠ s očekáváním, že si své dosavadní znalosti prohloubí, získá nové zkušenosti a rozšíří repertoár metod a technik KM. Tento fakt ovšem zřejmě nebyl při výběru a přípravě jednotlivých dílen zcela zohledněn, a tak se při vzájemných neformálních diskusích ozvaly i názory, jejichž obsah vyjadřuje jedna z reflexí: Na LŠ je málo času, a nepřipadá mi tudíž užitečné vynakládat jej na sáhodlouhé omílání témat, o kterých jsme všichni podobných diskusí vedli už spoustu...<sup>\*</sup> Tato kritická slova budiž jen potvrzením milé skutečnosti, že účastníci LŠ na ni nepřijeli odpočívat.

Jako téměř vždy i na letošní LŠ „zabodovaly“ věci praktického rázu, takže kdo ještě neznal, mohl se nechat nadchnout limerikami, velký ohlas sklidila lodička/košilka hostující lektorky H. Vaškové (viz str. 35 – 36) a její video o práci s dětmi na prvním stupni ZŠ, vysoce oceněna byla i možnost výměny zkušeností s druhou hostující lektorkou J. Škrobánkovou o možnostech aplikace metod KM při výuce matematiky, nezklamaly ledolamky a ohromila přehlídka úžasných portfolioů, jež s sebou přivezli někteří z účastníků LŠ a která byla ukázkou práce jejich i jejich svěřenců a jen potvrdila výše zmíněný fakt, že případné přijetí RVP nebude pro tyto učitele představovat žádný výrazný problém, spíše naopak – zlegalizuje jejich dnes tak trochu „jinou“ práci.

„Byl to fajn týden,“ říkali jsme si, když jsme se v poslední den našeho pobytu v Lidické boudě loučili, a tato větička je asi i nejlepším vyjádřením pro hodnocení letošní LŠ. Byla to nejen obrovská snaha a připravenost ze strany lektorů, vstřícnost, tolerance a aktivita (přála bych vám vidět ty skvělé noviny) ze strany zúčastněných, ale také příjemné prostředí, „kerkonošská“ strava, nádherný výhled na Sněžku i vcelku solidární počasí, jež nám umožnily strávit jeden prima týden, za který vám všem účastníkům i organizátorům díky. A kut!

Marie Müllerová, vysokoškolská učitelka PedF UHK.

<sup>\*</sup> citace z reflexí účastníků LŠ 2003

*„Dnešní nová životní situace lidstva nesporně volá po nějakém mechanismu zábran, který by znemožnil skutečnou agresi nejen vůči osobním nepřátelům, nýbrž vůči všem lidem vůbec. Z toho vzniká přirozený, dokonce přímo z přírody odvozený požadavek milovat všechny své bližní bez ohledu na osobu. ... Věřím, že našim potomkům bude v nepřiliš vzdálené budoucnosti propůjčena schopnost splnit tento největší a nejkrásnější požadavek pravé lidskosti.“*





## Letní škola v Lipnici nad Sázavou

### Pohled první

#### Jak hodnotit při výuce, která nediskriminuje

Hana Košťálová

Pátá letní škola programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* byla určena výhradně nejzkušenějším účastníkům programu a jejím tématem bylo *Jak hodnotit při výuce, která nediskriminuje*.

V základním kurzu se na hodnocení žákovy práce ptají účastníci hned od první lekce. Většinou říkají: To je pěkné, co nám tu ukazujete, ale jak to pak chcete hodnotit?

V programu klademe velký důraz na vyhodnocování žákovy pokroku vzhledem ke stanoveným cílům jeho učení. Cíle učení jsou formulovány v termínech „jak má žák získávat vědění a co má žák umět dělat s tím, co zná“, tedy v oblasti dílčích dovedností vedoucích ke zvládnutí životních dovedností.

Pedagogická a psychologická východiska programu *RWCT* přímo míří na rozvoj klíčových kompetencí žáků. Přestože jsou kompetence notoricky známé a zvláště v poslední době dokola omílané, ráda bych – pro jistotu – připomněla, že k nim patří rozvíjení kritického myšlení, efektivní komunikace, řešení problémů a zdůvodněné rozhodování, kooperace atd. Strategie a metody programu *RWCT* umožňují učitelům tyto (a mnohé další) kompetence účinně rozvíjet. Co ale zatím v základním kurzu nenabízíme a teprve se to učíme, to jsou vodítka pro plánování postupného rozvíjení těchto kompetencí ve vztahu k věku žáků, tj. na co je vhodné se např. z kompetence „komunikovat“ zaměřit v počátku školní docházky, co by měli zvládnout žáci na konci 1. stupně, co třeba v 7. třídě a s jakou mírou zvládnutí této kompetence by měli opouštět ZŠ.

Kromě tohoto obecně vývojového hlediska je potřeba při plánování a vyhodnocování žákovy pokroku mít na paměti ještě to, že učení každého člověka silně ovlivňují jeho osobnostní charakteristiky. Ve výuce, která opustila transmisivní model jednotného předávání hotových poznatků a přechází na individualizované rozvíjení klíčových kompetencí (tedy připravenosti jednat v určité situaci na základě osvojených postojů, znalostí a dovedností), bude třeba, aby učitel dovedl osobnostní předpoklady rozpoznat a ve výuce s nimi zacházet plánovitě – a tedy i s pravidelným vyhodnocováním.

S touto myšlenkou přišly do programu *RWCT* psycholožky Šárka Miková a Jiřina Stang. Analyzovaly

současnou situaci i potřeby našich učitelů a navrhly program, který by pomohl učitelům efektivně plánovat a vyhodnocovat výuku cílenou na rozvoj kompetencí i s ohledem na individuální osobnostní předpoklady jednotlivých žáků. V letní škole jsme ověřili nosnost takového programu a budeme dále podporovat jeho zdokonalování. Pro ty, kdo se budou chtít naučit vyvíjet vlastní školní vzdělávací program, bude plánování podle kompetencí nezbytnou profesní dovedností.

Hlavní programová linie letní školy vedla těmito oblastmi: hodnocení – kompetence a vývoj jejich zvládnutí – individuální osobnostní předpoklady dětí ve vztahu k rozvíjení dovedností a kompetencí.

Na začátku letní školy jsme se pokusili u všech účastníků vytvořit společnou myšlenkovou platformu k hodnocení rozsáhlou evokační aktivitou, která se „točila“ kolem řady výroků o hodnocení, jež jsme se snažili roztrždit na „jedlé“, „nejedlé“ a „poživatelné po převaření“.

#### Výroky o hodnocení (dělili jsme na jedlé, nejedlé a poživatelné po převaření).

1. Hodnocení je trvalou součástí každé smysluplné lidské činnosti, tedy i učení.
2. Hodnocení kazí žákům radost z učení.
3. Při učení hodnotíme práci žáka, a ne jeho jako člověka.
4. Efektivní formy učení hodnocení nevyžadují.
5. Během procesu hodnocení se buduje důvěra mezi žákem a učitelem.
6. Schopnost hodnocení a sebehodnocení je předpokladem pro celoživotní učení.
7. Hodnocení má pomáhat dítěti, aby lépe dosahovalo vytčených cílů učení.
8. Hodnotit se má jednou za čas, např. po ukončení tématu. Proces učení nemá být narušován hodnocením.
9. Hodnocení motivuje k práci, dodává chuť do práce a učení.
10. Hodnotit můžeme: a) proces učení (proces vytváření nějakého produktu); nebo b) výsledek učení (produkt).
11. Hodnocení je neoddelitelně spojené s učením a s jakýmkoli lidským činěním sledujícím nějaký cíl.
12. Hodnocením se dětem vyjasňuje, jak měla vypadat dobře odvedená práce.
13. Celý život budou dnešní děti někým hodnoceny.
14. Bez hodnocení by se dětem učilo mnohem snáze.
15. Při hodnocení se děti učí rozpoznávat, čím jejich práce dosahuje výsledků.



16. Kdyby učitel nehodnotil, ztratil by kontrolu nad výukou.
17. Bez jasného hodnocení by žák nevěděl, jak si jeho výkon stojí vůči stanoveným cílům.
18. Bez hodnocení by se vytratila kázeň ve třídě i učení.
19. Hodnocení má smysl jen tehdy, když je objektivní.
20. Hodnocení je trvalou a pravidelnou součástí výuky a učení.
21. Správný učitel hodnotí spravedlivě.
22. Způsob hodnocení musí být vhodný pro sledování toho, jak se nám dařilo dosahovat stanovených cílů.
23. Některé činnosti se ve škole nedají hodnotit, radši je nehodnotíme.
24. „Když se to dětem povedlo, nehodnotila jsem nebo jsem hodnotila jablíčkem.“
25. Bez známek rodiče nedostanou jasnou informaci o tom, jak na tom jejich dítě je.
26. Bez smysluplného hodnocení nemůžeme postupovat dále v učení.
27. Hodnocení nemá nahrazovat vnitřní motivaci vnějšími hrozbami a přísliby.
28. Hodnocení má být pro žáka i učitele jasná zpráva o tom, jak žák pokročil ve zvládnutí učiva.
29. Hodnocení práce není pro žáka překvapivé – hodnocení je proces otevřené spolupráce.
30. Bez jasného hodnocení by žák nevěděl, jak si stojí vůči ostatním ve třídě.
31. Hodnocení umožňuje porovnávat efektivitu škol navzájem.
32. Objektivní hodnocení zvyšuje autoritu učitele.
33. Hodnocení má vycházet z toho, co je možné na práci žáka popsat.
34. Při hodnocení učitel ztrácí spoustu času jak v hodině, tak v přípravě.
35. Nejlepší je, když hodnocení provádějí jenom sami žáci.

### Rozdělení podle účastníků letní školy

jedlé	nejedlé	?
13, 15, 17, 20, 22, 10, 11, 33, 28, 32, 29, 27, 6, 7, 1	14, 18, 24, 21, 35, 23, 30, 8, 4, 25	16, 19, 17, 21, 12, 22, 31, 25, 26, 5, 2, 9

V další dílně Jiřiny a Šárky jsme se věnovali smyslu známek a popisného jazyka využívaného při slovním hodnocení práce žáků. Snažili jsme se vystihnout, čím je popisný jazyk pro hodnocení významný, v čem vůbec popisnost spočívá (co je a co není popis), jak souvisí popisný jazyk hodnocení s rozvíjením dovedností žáků. Dílnu Jiřiny a Šárky velmi dobře doplnila dílna Katky Sládkové o zkušenostech s využíváním pravidelných slovních hodnocení práce jejich prvňáčků. Navázali jsme znovu prací se Šárkou a Jiřinou a věnovali jsme se jedné z užívaných typologií osobnosti. Vyzkoušeli jsme ji nejprve na sobě, ale v průběhu celé práce jsme se vraceli k tomu, jaké příležitosti ten který osobnostní typ potřebuje ve škole nalézat, aby buď mohl stavět na svých silných stránkách, anebo aby se naučil pracovat i s tím, kde tak přirozeně dobrý není. Další etapa naší práce se obrátila ke kompetencím. V dílně Ondřeje Hausenblase a Hany Košťálové jsme se zabývali tím, jaký klíč můžeme použít, když chceme z velmi obecné – a tím pádem v praxi nepoužitelné – úrovně formulace klíčových kompetencí („umí komunikovat“) sejít o několik schůdků níže a plánovat pro své žáky postupné, ale nenahodilé rozvíjení každé z klíčových kompetencí, jíž se rozhodneme ve škole věnovat pozornost. Podle plánu dílny jsme si měli vyzkoušet i další dva kroky, tj. propojení dílčích dovedností s plánem činností a formulaci téže dovednosti v několika vývojových stadiích. Toto je úkol, který čeká na své řešení. Jak jsme si ověřili, daleko přesahuje možnosti jedné dílny. Bude třeba, aby toto zadání zpracoval kombinovaný tým psychologů a učitelů-praktiků. I přesto, že jsme neudělali vše

podle plánu, Jiřina a Šárka navázaly a jejich dílna směřovala k tomu, aby účastníci propojili zvolenou kompetenci s určitým osobnostním typem a pokusili se zformulovat, které složky kompetence budou danému typu činit potíže a které mu půjdou snadno. Práci jsme se dále pokusili konkretizovat na příkladu našeho skutečného žáka a s využitím výsledků práce jiných skupin jsme si vyzkoušeli, jak sestavit pro sebe přehled, jak s žákem pracovat s přihlédnutím k jeho vrozeným charakteristikám.

Práce v dílnách byla doplněna dost náročným úkolem – po tři z pěti dnů letní školy jsme se pokusili popsat činnosti některého z účastníků letní školy, pokaždé jiného. V náročném programu a v tropickém pařáku nebylo snadné zapnout ještě další kanál a sledovat (tajně) „svého“ člověka a pak navíc napsat smysluplnou zprávu, kterou jsme mu měli umístit do jeho „slepé mapy“. Ale každý, kdo někdy psal nějaké slovní hodnocení, ví, jak je to těžké – a tak tréninku není nikdy dost. (Slepou mapu si každý na začátku kurzu namaloval a postupně si do ní zakresloval a zapisoval poznatky o sobě samém, případně na ni dostával zprávy od druhých.)

Do programu letní školy se vešly ještě dvě další dílny: Paula Stanga k umělecké matematice a k hodnocení práce studentů v takové výuce a Kamily Bergmannové a Vítka Beneše, která kombinovala ekologickou tematiku s hodnocením.

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*



## Pohled druhý

### Co se skrývá pod písmeny

*INTX alias Hana Antonínová-Hegerová*



Také znervózníte, potkáte-li v knihovně známého, který s vámi (ale možná že i s kýmkoli jiným) nutně potřebuje cosi probrat při kávě v nedalekém bistru, aniž by akceptoval, že v knihovně jste proto, aby na vás nikdo nemluvil, aby vás nikdo nerušil a vy jste se mohli nerušeně oddávat studiu a přemýšlení?

Také vám není úplně příjemné, když se na vás někteří členové rodiny ihned po návratu z práce vrhnou a vyptávají se a vyptávají, ačkoli vy byste si nejradši někam zalezli a měli klid?

Také se vám už stalo, že vás okolí označilo za osoby chladné a nepřístupné, které se neumějí vcítit do potřeb druhých?

Víte, jaké to je, když vás někdo neustále omezuje pokyny, vnucuje vám svoje postupy, vyžaduje přesnost až detailní?

Také občas závidíte kolegům, protože požadovanou práci odevzdali už před týdnem a vy víte, že nad ní budete opět sedět (po kolikáté už?!) nejméně do dvou do rána? Také byste měli rádi ve věcech systém, uznáváte jeho přehlednost a praktičnost, ale vám se zkrátka nedaří ho udržet (i když se – mezi námi – ve vlastním chaosu celkem dobře orientujete)?

Pokud se v této letmé charakteristice poznáváte, jásejte, neboť jste v sobě vyzorovali osobnostní rysy, které má i Iva, Nela, Tomáš a Petr, některé ze škály fiktivních postav, s jejichž příběhy jsme se na LŠ seznámili. Ode dneška můžete vystupovat



pod šifrou INTP, protože v sobě jejich rysy spojujete.

Věci ovšem bývají složitější, než se jeví na první pohled, zvláště pro učitele. Zkuste hádat, kolik vašich žáků či studentů má stejnou šifru jako vy. Zjistíte, že zdaleka ne všichni. Na páté letní škole jsme zkoumali nejen temperamentovou charakteristiku výše jmenovaných, ale i mnoha dalších. Ve třídě vám pravděpodobně sedí ESFJ, INTJ, ENTP či ESFP... (písmena lze kombinovat o samotě stejně jako v oblíbeném klubu mezi přáteli). Jména postav lektorky určily tak, že první písmeno jména většinou odpovídá anglickému výrazu z oblasti psychologie osobnosti (např. Eva – extraverte, Iva – introverte, Petr – perceiving/usuzování, Sylva – sensing/smyslové vnímání, František – feeling/cítění, Tomáš – thinking/myšlení, Jirka – judging/usuzování a pro Nelu lze použít český výraz intuice). K uvědomění si smyslu a významu letní školy bude potřeba T – náhledu, tj. Tomášova myšlení, aby se čtenář dozvěděl relevantní informace, a Jirkova usuzování, aby byl článek vůbec dopsán.

Cíl páté letní školy je obsažen už v jejím názvu: *Jak hodnotit při výuce, která nediskriminuje?* Vycházejme z předpokladu, že naším výchovně-vzdělávacím cílem je naučit žáky jistým životním kompetencím (kupř. řešit problémy, komunikovat či jednat odpovědně). Tyto kompetence si žáci osvojují skrze řadu dovedností, jímž se musejí naučit. Proto jsme se snažili například vymyslet, co všechno musí žák umět, aby dokázal řešit problémy. Učitel by měl výuku zacílit tak, aby v ní žáci měli možnost a příležitost dovednosti získat. Zároveň jsme byli nuceni si uvědomovat (díky lektorkám-psycholožkám), že některé dovednosti budou pro určitou část žáků – vzhledem k jejich temperamentovým dispozicím – snadno dostupné, a pro jiné nikoli. Třeba pro Tomáše bude hračkou osvojit si většinu dovedností, jež se týkají řešení problémů či kritického myšlení (práce s prameny, analýza, syntéza etc.), naopak problematické může být zvládnutí komunikační kompetence (např. dovednosti naslouchat). Před učiteli tak vyvstal velký úkol: umět vytvářet takové podmínky, které by zohledňovaly různost osobnostních charakteristik žáků, a promýšlet strategie, metody a činnosti ve výuce tak, aby se při nich uplatňovaly žákovy temperamentové dispozice.

Úspěch nezaručuje „pouze“ variabilita učebních činností, metod a témat, ale také pravidelné kvalitní hodnocení. Poznali jsme, jakou výpovědní hodnotu má pro žáka (i pro nás samotné) popisné slovní hodnocení, které funguje jako jakýsi komentář k naší práci, i jak nevhodné



až nebezpečné mohou být zobecňující tvrzení a sou-  
dy, jež jsou informačně prázdné.

Idea letní školy vyvrcholila tzv. plánem rozvoje  
jednoho konkrétního žáka, kterého jsme si nejprve  
zkusili otestovat. Cílem bylo zjistit jeho tempera-  
mentovou charakteristiku a poté vyhodnotit, jaké  
úrovně ve vybraných dovednostech dotyčný žák  
dosáhl. Míru žakovy způsobilosti jsme se měli  
pokusit zhodnotit popisným jazykem, přičemž nás

komentář měl dávat prostor pro žakovu vlastní hod-  
notící aktivitu.

Pátá letní škola kritického myšlení v Lipnici nad Sá-  
zavou byla pro účastníky skutečně náročná, ovšem  
skvěle promyšlená a vedená.

*Autorka je gymnaziální učitelka.*

## Pohled třetí

### Kompetence... zní nám v uších, z čeho v nás je ale ušít?

Šárka Miková a Jiřina Stang



Jana: „Letos jsem  
dostala na přírodopis  
šestáky. Když jsem  
s nimi hned od počátku  
zkoušela pracovat ko-  
operativními meto-  
dami, zjistila jsem,



že se ve skupině nedokážou domluvit, diskutovat,  
natož aby pracovali společně na dosažení nějakého  
cíle. Není se co divit, doposud byli zvyklí především  
odpovídat na otázky učitele nebo soutěžit. Tak jsem  
se musela rozhodnout, čím začít, které dovednosti  
potřebují k tomu, aby mohli ve skupině efektivně  
spolupracovat.“

Pavčina: „A pro co ses rozhodla?“

Jana: „Začali jsme tím, že si děti zkoušely ve dvo-  
jicích *naslouchat si* – tedy poslouchat to, co ten druhý  
říká, a pak se to pokusit shrnout svými vlastními slo-  
vy. Zároveň jsem vyhledávala příležitosti, ve kterých  
by mohly trénovat přesné a plynulé vyjadřování, buď  
toho, co si přečetly a chtěly sdělit ostatním, nebo  
svých vlastních názorů.“

Pavčina: „A pozorovala jsi nějaký pokrok?“

Jana: „Samozřejmě, ale přestože měli všichni při-  
bližně stejné množství příležitostí k rozvíjení těchto  
dovedností, míra jejich pokroku se velmi lišila. Třeba  
Ivaně nedělalo problém naslouchat spolužákům,  
ale sdělit svůj názor před ostatními. A pokud měla  
odpověď následovat ihned po položené otázce, byl  
to velký problém. Eva naopak své odpovědi „střílela“  
jako ze zásobníku, ale věnovat pozornost tomu, co  
říká kamarádka ve dvojici, a nevmísit se jí do toho,  
to je pro ni problém ještě teď. Když pak pracují ve  
skupině, není Ivanu vůbec slyšet. Eva a jí podobní jí  
doslova převálcují.“

Pavčina: „Přemýšlela jsi, čím to asi je?“

Jana: „Napadlo mě, že Ivana je introvert a Eva  
extrovert. Nad tímhle „členěním“ jsem přemýšlela už  
dřív, a tak jsem introvertům dávala dost času na roz-

myšlenou a nenutila je pracovat ve skupině. Extroverti  
zase potřebují co nejčastější kontakt a zpětnou  
vazbu, proto jsem jim dávala příležitosti k práci ve  
dvojicích a podobně. Ale říkám si, že přece do života  
budou potřebovat i to, co jim není přirozené, že se  
introverti musí naučit trochu prosazovat mezi extro-  
verty a ti zase dávat prostor ostatním a upozadovat  
se, třeba ve jménu společného úkolu.“

Pavčina: „Takže si myslíš, že bychom dětem  
měli v tomto smyslu pomáhat, nejen brát v úvahu  
jejich vrozené charakteristiky, ale také rozvíjet to,  
co jim tak úplně přirozené není? To, o čem jsi mlu-  
vila, nějak souvisí s dovednostmi komunikovat a ko-  
operovat. Napadly tě ještě jiné dovednosti, které  
mohou být ovlivněny tím, co si děti s sebou nesou  
od narození?“

Jana: „Všimla jsem si třeba, jak rozdílně přistu-  
pují některé děti k zadaným úkolům. Během školního  
roku jsme pracovali na projektu *Kvetoucí rostliny  
na louce a v lese*. Cílem bylo sestavit soubor rostlin,  
jehož podobu si děti mohly zvolit samy... a také  
samy rozvrhnout čas a navrhnout způsob, jak budou  
květiny získávat a zaznamenávat do herbáře. Třeba  
Jirka využil mého doporučení a nejprve si připravil  
plán, jak bude postupovat, navrhl i konečnou for-  
mu souboru a vše přesně dodržel. Petr, ten jakoby  
všechno dělal na poslední chvíli. Stále se nemohl  
rozhodnout, jak bude jeho soubor rostlin vypadat,  
plán svého postupu neměl vlastně nikdy, tu se zhlédl  
v kreslení, tu ve vystřihování květin z časopisů, dva  
dny o přestávkách něco kutil, lepil, vystřihoval...“

Pavčina: „A soubor odevzdal úplně na poslední  
chvíli.“

Jana: „Jak to víš?“

Pavčina: „A výsledek odpovídal zadání, navíc svou  
rozmanitostí a tvůrčím přístupem zcela předčil tvá  
očekávání.“

Jana: „Počkej, ty jsi to viděla? Ty Petra znáš?“

Pavčina: „Ne, ale umím si to představit. Jednoho  
„Petra“ v ženských šatech mám doma. A také Ivanu,  
i když se jmenuje Pepa. A že někdo myslí při rozhod-  
ování především na ostatní kolem a jiný spíše na ideály  
a principy, to tě někdy napadlo?“

Jana: „To sis někde přečetla?“

Pavčina: „Ne, byla jsem v *letní škole KM* pro po-  
kročilé a lektory, která byla celá zaměřena na hodno-  
cení.“



Jana: „A jak to, o čem tady mluvíme, souvisí s hodnocením?“

Pavčina: „Sama jsi přece říkala, že se děti svými vrozenými předpoklady od sebe liší, a že tudíž mají jinou startovací čáru i při získávání různých dovedností. A že je potřeba ty dovednosti rozvíjet a pak úroveň jejich osvojení také hodnotit, na tom se shodneme, ne?“

Jana: „No to určitě, ale marně si lámu hlavu, jak na to.“

Pavčina: „Víš, to by bylo na dlouhé povídání. Sama si to ještě všechno musím srovnat v hlavě. To, že slovní hodnocení, které používám, by mělo být popisné, to už jsem pochopila a myslím, že se mi celkem daří hodnotit, co děti zvládly z oblasti osvojeného učiva. Jak ale hodnotit osvojené dovednosti, s tím jsem si zatím nevěděla rady stejně jako ty. V letní škole jsme si ale sami na sobě uvědomili, které charakteristiky máme vrozené a jak ovlivňují získávání právě těch tolik proklamovaných kompetencí a dovedností. Bylo zajímavé sledovat, jak se nám dobře spolupracovalo s těmi, ke kterým jsme měli už dříve blízko. A teď jsme odhalili, proč tomu tak bylo. Seskupili jsme se totiž podle našich společných temperamentových charakteristik. Jak jsme si v těch skupinách libovali! Uvědomili jsme si, proč s některými věcmi stále bojujeme a proč nám jdou některé jakoby samy od sebe, na čem bychom měli pracovat a s čím se musíme jednoduše smířit.“

Jana: „Pořád nechápu, jak to souvisí s hodnocením ve škole?“

Pavčina: „Vždyť jsem ti říkala, že je to na dlouhé povídání. A spíš než na povídání na vlastní prožití. Proto to zkrátím: pak jsme se zabývali tím, které kompetence vlastně ve škole chceme rozvíjet a z jakých dílčích dovedností se tyto komplexní kompetence skládají. A jak tyto dovednosti souvisí s vrozenými charakteristikami – tedy, co je pro koho samozřejmostí, jako třeba pro Ivanu naslouchat, a co je pro koho obtížné, na čem by měl pracovat – Ivana třeba na prosazování vlastního názoru ve skupině. Také jsme přemýšleli nad tím, jakými metodami jednotlivé dovednosti rozvíjet. Pokusili jsme se pak zaměřit na jedno dítě z naší třídy, odhadnout jeho vrozené charakteristiky, stupeň zvlád-

nutí jednotlivých dovedností a připravit pro něj ‚plán rozvoje‘ na příští školní rok.“

Jana: „No počkej, přece nemůžeš mít pro každé dítě individuální plán, s každým dělat něco jiného, vždyť to by zabralo neskutečnou spoustu času.“

Pavčina: „To jistě ne, ale byl to takový model, na kterém jsme si to mohli vyzkoušet. Bohužel v tom krátkém čase letní školy jsme nemohli vše dotáhnout do konce, ale lektorky chtěly, abychom alespoň v náznaku pochopili celý možný postup.“

Jana: „Jak se tedy vyrovnat s tím, že musíš pracovat s celou třídou?“

Pavčina: „Poté, co zkusíš vyhodnotit, na jaké úrovni dovedností se děti ze třídy přibližně nacházejí, uděláš plán rozvoje celé třídy. Vybereš to, na co se zaměříš, jaké metody, témata a učební činnosti k tomu využiješ. Ve vyučování budeš pracovat s celou třídou současně, ale v rámci toho můžeš myslet na vrozené charakteristiky jednotlivců. A v závěrečném hodnocení vyzdvihneš u každého to, v čem udělal největší pokrok, tedy v závislosti na jeho vrozených charakteristikách.“

Jana: „Počkej, mohla bys mi to ještě jednou celé zopakovat, potřebovala bych si to zapsat krok za krokem.“

Pavčina: „Nejsi ty náhodou Sylva?“

Jana: „Co je to za otázku? Už se známe dvacet let a vždycky jsi mi říkala Jano.“

Pavčina: „Promiň, to je teďka taková hantýrka absolventů letní školy. Tím, co jsi teď řekla, působíš jako člověk, který dává přednost jasným pokynům a vyhovují mu standardní a osvědčené postupy. Písmenko temperamentové charakteristiky S („*Sensing*“ – *smyslové vnímání, pozn. red.*), které tento přístup vyjadřuje, symbolizovala v modelových příbězích o dětech právě Sylva.“

Jana: „Teď už vážně nerozumím ničemu. Nevíš, jestli bude ještě někdy příležitost se takových dílen zúčastnit?“

Pavčina: „Já doufám, že ano. Lektorky slíbily, že budou tohle téma dál rozvíjet a že se k němu společně vrátíme. Tak až se dozvím něco konkrétního, Sylvo, tedy promiň, Jano, dám ti vědět.“

*Autorky jsou psychologičky, lektorky KM.*

*„Pokládat dnešní lidi na jejich překotném pochodu časem za absolutní a již nepřekonatelnou korunu všeho tvorstva je pro přírodovědce tím nejdomyšlivějším a nejnebezpečnějším ze všech neudržitelných dogmat.“*



## Nově certifikovaní učitelé a lektoři v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

V průběhu školního roku 2002/2003 prošli certifikační procedurou a získali certifikát učitele nebo lektora RWCT tyto účastníci programu:

*Naděžda Černá*, ZŠ Ostrovní, Praha – certifikovaná učitelka

*Hana Jandová*, ZŠ Jaroměřice – certifikovaná učitelka  
*Bohumila Jochová*, ZŠ Český Krumlov – certifikovaná učitelka

*Jitka Kmentová*, gymnázium Opatov, Praha 4 – certifikovaná učitelka (lektorský certifikát získala od amerických certifikátorů)

*Květa Kohoutová*, Lauderovy školy Praha – certifikovaná učitelka (lektorský certifikát získala od amerických certifikátorů)

*Jana Králová*, ZŠ Beroun – certifikovaná učitelka  
*Stanislava Nováková*, ZŠ Obecnice – certifikovaná učitelka

*Kateřina Rohalová*, Lauderovy školy Praha – certifikovaná učitelka

*Jana Smrčková*, ZŠ Budišov – certifikovaná učitelka  
*Eva Kašparová*, MŠ a ZŠ Borotice – certifikovaná učitelka a lektorka

*Blanka Staňková*, ZŠ Chlupova, Praha – certifikovaná učitelka a lektorka

*Vladimíra Strculová*, ZŠ Chlupova, Praha – certifikovaná učitelka a lektorka

Certifikačním procesem prochází dalších osm učitelů a čtyři lektoři.

## Poděkování lektorům

Rádi bychom poděkovali za práci pro program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* našim lektorům. Všichni níže jmenovaní přispívají intenzivně a vytrvale k rozvoji a k šíření programu mezi naše učitele na rozličných místech školského systému i v různých regionech.

*Vítek Beneš* – realizace kurzu *KM* v nezvyklém prostředí čajovny a mezi domácími vzdělavateli; mimořádně pečlivě vedená dokumentace kurzu; tvořivé vnášení nových impulzů do programu.

*Kamila Bergmannová* – realizace kurzu *KM* v nezvyklém prostředí čajovny a mezi domácími vzdělavateli; mimořádně pečlivě vedená dokumentace kurzu; tvořivé vnášení nových impulzů do programu.

*Bobina Blažková* – vytrvalý přenos programu *RWCT* do knihovnického prostředí; vedení dílen pro knihovníky i učitele; iniciování, příprava, vedení a zpracování letní školy společně s PC Pardubice.

*Jarka Budíková* – organizační pomoc při vedení kurzů v Praze 7; propojení *KM* s rodiči – domácími vzdělavateli; spolupráce s *Mými 1.* novinami; propagace

programu na pravidelných výstavách *Korunka a Dys-korunka*.

*Dáša Bulanová* – úspěšné zahájení lektorské kariéry v rámci programu *RWCT*; propojování *KM* s jinými programy; věrnost letním školám.

*Eva Cenková* – trvalé rozvíjení programu *RWCT* hlavně pro první stupeň, vedení kurzů.

*Saša Dobrovolná* – vytrvalé vedení kurzů *RWCT*; propojování *KM* s dalšími programy; certifikační činnost; iniciátorka Klubu *KM* v Novém Jičíně; iniciátorka sekce *KM* na portálu *Mujnet*; zdroj dobrých nápadů a rad.

*Jana Feřteková* – vedení kurzů *RWCT*; propojování programu *RWCT* s jinými programy a projekty; rozvíjení programu.

*„Dalek toho vidět v člověku neodvolatelně nepřekonatelný obraz Boží, tvrdím skromněji a – jak věřím – s větší úctou ke Stvoření a jeho nevyčerpitelným možností: dlouho hledaný meziclánek mezi zvířetem a skutečně humánním člověkem jsme my!“*



*Helena Grecmanová* – letité vedení dílen hlavně pro učitelky středních zdravotnických škol.

*Ondřej Hausenblas* – intenzivní a trvalé rozvíjení programu *KM*; vedení dílen; intenzivní publikační a propagační činnost; pravidelná péče o webovou stránku programu.

*Milena Hyklová* – trvalé vedení kurzů *KM*; práce pro Klub *KM* v Novém Jičíně.

*Anička Chocholová* – úspěšné zahájení lektorské kariéry v programu *RWCT*; propojování *KM* s jinými programy; věrnost letním školám.

*Eva Kašparová* – trvalé vedení kurzů základního a pokračovacího; založení a vedení Klubu kritického myšlení na Příbramsku; certifikační činnost; publikační činnost.

*Svatka Klimová* – rozvíjení programu; vedení dílen; iniciátorka výměny zkušeností mezi praktiky (okresu Blansko).

*Jitka Kmentová* – vedení dílen; pravidelné publikování v *KL*; promyšlení inovací v programu; příprava a vedení letní školy (PC Pardubice).

*Květa Krüger (Kohoutová)* – úspěšné a vytrvalé vedení kurzů; certifikační činnost; publikační činnost; rozvíjení programu na 1. stupni; spolupráce s PedF UK – ukázkové hodiny *KM*.

*Nikola Křístek, Markéta Křístková* – aplikace *KM* do vývoje pracovních listů; spolupráce s pracovníky muzeí.

*Kateřina Kubešová* – dlouholetá blízkost programu; vedení dílen; práce pro knihu *Učím s radostí*, poradní hlas.

*Libor Kyncl, Beata Kynclová* – dlouholetá blízkost programu; vedení dílen *RWCT*; rozvíjení programu na střední škole.

*Mirek Marada* – rozvíjení programu do vysokých škol; publikační činnost; příprava na lektorskou činnost.

*Šárka Miková* – příprava originálního programu pro letní školu *KM* v Lipnici a pro setkání lektorů; vedení

dílen; zpracování výstupů a další rozvíjení programu; certifikační činnost; publikování v *Kritických listech*.

*Petr Novotný* – dlouholetá blízkost programu; vedení dílen; publikační a propagační činnosti.

*Nina Rutová* – vedení kurzů; certifikační činnost; publikace; propagace *KM* v médiích; příprava a vedení letní školy (PC Pardubice).

*Jiřina Stang* – příprava originálního programu pro letní školu *KM* na Lipnici a pro setkání lektorů; vedení dílen; zpracování výstupů a další rozvíjení programu; certifikační činnost; publikování v *Kritických listech*.

*Blanka Staňková* – důsledné rozvíjení programu na prvním stupni; vedení dílen *KM* pro učitele 1. stupně; spolupráce s PedF UK v propojení s programem *RWCT*; modelové lekce pro učitele *KM*; certifikační činnost.

*Vladka Strculová* – důsledné rozvíjení programu na prvním stupni; vedení dílen *KM* pro učitele 1. stupně; spolupráce s PedF UK v propojení s programem *RWCT*; modelové lekce pro učitele *KM*; certifikační činnost.

*Jarka Škrobánková* – vedení kurzů *RWCT*; matematické dílny; trvalé rozvíjení programu.

*Zdenka Tuzarová* – úspěšné zahájení lektorské kariéry v programu *RWCT*; propojování *KM* s jinými programy; věrnost letním školám.

*Eva Urbanovská* – letité vedení dílen pro učitelky středních zdravotnických škol.

*Hedvika Vašková* – trvalé rozvíjení programu *RWCT* hlavně pro 1. stupeň; vedení kurzů.

*Vlasta Vlčková* – trvalé rozvíjení programu *RWCT* zejména pro 1. stupeň; vedení kurzů.

**Děkujeme a přejeme hodně sil a nápadů do nového školního roku!**

*Za program RWCT Hana Košťálová*

*„Všichni jsme zajedno v tom, že největší a nejkrásnější svoboda člověka je totožná s morálním zákonem v něm samém. Vzrůstající poznávání přirozených příčin vlastního chování může zmnožit schopnosti člověka a dát mu moc změnit svou svobodnou vůli v čin.“*



## CO SE DĚJE JINDE

### Evropská čtenářská konference v Tallinu: Co jsme se tam naučili

Ondřej Hausenblas

Konference proběhla 6.–9. července v hlavním městě Estonska. Mezinárodní čtenářská asociace a také OSI New York v programu East-East nabídly podporu pro cestovní náklady a grant na konferenční poplatek, takže jsme se od nás (z RWCT v ČR) mohli dva zúčastnit (Radka Slabáková z UP Olomouc a já – podmínkou ovšem bylo, že účastníkem nabídnutý referát bude přijat organizačním výborem konference a zařazen do programu).

Na konferenci bylo v sekcích (vždy po čtvrt dni) opravdu mnoho zajímavých referátů, ale patří k paradoxům, že tak daleko jedete, abyste nakonec stihli vidět z desítek prezentací jen několik zajímavých referátů. Vaši lítost zmírní fakt, že je tu také spousta nezajímavých příspěvků i celých sekcí. Jeden čtvrtden si navíc nemůžete vybírat, kam jít, protože v něm sami něco předvádíte... Ale to patří k podstatě konferencí. Nejsou to tréninky. Jezdí se na ně spíše pro navázání nebo oživení profesních kolegiálních kontaktů, získání orientace a tipů – podobně jako když se v Česku sjedou absolventi RWCT na Veletrhu kritického myšlení.

Tuto **společenskou stránku** věci bych nepodceňoval – **informace o zavádění RWCT** do škol získáme nejspíš z osobních rozhovorů: dvě večerní hodiny v hale ubytovny strávené nad sklínkou národního nápoje s kolegy Gruzínci či Slovinkami a s jednou ruskou kolegyní dodají člověku přehled o tom, jak se kde v cizině daří „protlačit“ myšlení do škol. Dozvíme se, jak důležité je, že někde se RWCT chopily celé školy ve snaze obstát v konkurenci – a bývají to často školy střední! To u nás spíše jako by dosud spaly v socialistickém zakletí. Ověříme si, že většinou mají za hranicemi dost rozvinutá metodická centra a různé povinná školení. Na takovou ustálenou strukturu se dá RWCT naroubovat. U nás jsme sice staré školicí struktury zrušili, ale nová státní centra moc metodická nebývají – pořád tu chybí skutečná státní politika ve vzdělávání. Ale za to také pochopíme, že my v Česku máme silnou družinu učitelů RWCT, kteří berou svou účast v RWCT velmi poctivě: neodbývají svůj vztah ke konstruktivismu pouhým ochotným kopírováním metůdek ani psaním akademických článků vytažených z cizích knížek. Jak by nám asi pomohlo, kdybychom tu měli více takových škol, jako je například v Tallinu International School of Estonia, kde spojili program Baccalaureat International s holistickým učením a vytvářejí těsnější propojení mezi vyučovacími předměty. (V hale školy visí rámeček kurikula, aby učitelé věděli,

co druhý dělá v jeho třídě. Ve sborovně visí roční plán výuky a nad ním se hledají možnosti jak pro propojování předmětů, tak i pro osobní schůzky mezi učiteli. Aby měli všichni čas na pracovní schůze nad plány výuky, zkrátili každou hodinu o 3–4 minuty – díky tomu pošlou děti jednou týdně dřív domů a pak věnují 90 minut na plánování napříč kurikulem.)

Od nadaných učitelů v cizině se ti u nás liší tím, že ač mají nízký plat, nežijí přece jen v takové bídě jako třeba Mongolové nebo Rusové, ale zároveň se lišíme i tím, že tak netečný a impotentní školský systém jako u nás nemají snad nikde. Kupříkladu národy okolo Kavkazu se snaží, uznávají vzdělání, váží si učitelů. Vlády států na východ od nás často chápou RWCT jako jedinečnou příležitost povznést národní vzdělanost. Některé také ne, ale řeknete si „oni prostě nemají tu evropskou kulturu“. A pak si najednou položíte otázku, na základě čeho si tedy my Češi myslíme, že ji ve vzdělávání máme...

V kuloárech se ovšem hodně vyjedná **spolupráce mezi národy**. Podpora RWCT od pana Sorose skončila, jak víte, národní centra RWCT si musejí hledat své sponzory a nové příjmy, nebo se musejí zapojit do jiných, obvykle poněkud vzdálenějších vzdělávacích aktivit. Tak například v Litvě sídlí RWCT v Centru moderní didaktiky na učitelské fakultě. V několika zemích jsou koordinátoři členy týmů Step by Step, ale přesto se v některých z nich program RWCT moc nerozvinul (asi jen prozatím; kupř. ve Slovinsku, nebo v Bělorusku, kde to potvrzuje možná dlouho kvůli politickým poměrům).

Něco pro svou profesi a pro náš program jsem však v těch několika dílnách nebo referátech v rámci hlavní části konference, které jsem stihl navštívit, přece jen získal.

Karen Fosterová z univerzity v Alabamě podala zprávu, jak jejich univerzita a školská správa státu Alabama masivně podporují gramotnost: *The Alabama Reading Initiative*. Soustředěně trénují skupiny učitelů, aby uměli **koučovat** své kolegy ve škole k tomu, aby žáky přivedli ke čtení s porozuměním a ke čtenářství. Měsíčně se koná trénink 30 vzdělavatelů z různých školních okrsků. Iniciativa má kolem 300 vyškolených koučů, ti mají dosah na 17 000 učitelů – a tím i na jejich žáky. Škola, která chce být do hnutí zapojena,





musí o to požádat. **Podmínky k přijetí** jsou náročné: 85% učitelů musí souhlasit, 100% učitelů musí uznat funkční gramotnost za nejvyšší cíl své školy. Stoprocentní gramotností se pak rozumí schopnost všech žáků číst a chápat texty, které jim běžně ve škole přicházejí do ruky. Sbor učitelů musí souhlasit, že bude absolvovat týdenní trénink – a podle něho upravit svou výuku, a navíc podepíší dohodu, že se po „vyškolení“ stanou ukázkovou školou pro další zájemce.

Nováčci v přijatých školách dostanou dvoutýdenní školení, kam jsou ovšem zváni i zkušení kolegové. Pedagogická centra (celkem jedenáct) nabízejí učitelům v okolí zkrácené dílny pro jednotlivé moduly programu.

Pro nás byla zajímavá odpověď na otázku, jak program měří **úspěšnost žáků**. Američané prostě používají standardizované *Stanfordské testy*, což může znamenat dost mechanická kritéria... Žáci modelových škol dopadají lépe ve srovnání s vrstevníky odjinud. Velmi se zvýšil pokrok u žáků, kteří potřebovali pomoc (Američané tomu říkají hezkým slovem *intervention*). Velmi se snížil počet disciplinárních prohřešků. Zajímavý je i negativní vliv: zvýšila se **fluktuační učitelů**. Dovedu si představit, proč: chtěli po nich víc angažovanosti, víc průběžné námahy...

Velmi cenným přínosem z této dílny byl *handout*, ve kterém jsou popsány **dovednosti učitele v řadě specifických činností kolem čtení**.

Chcete-li si prohlédnout brožuru, kde je větší na podstatných údajů obsažena, podívejte se na [www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/PFRbooklet.pdf](http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/PFRbooklet.pdf) (1,25 MB), nebo si projděte web [www.nifl.gov](http://www.nifl.gov).

Celkově na mě působila alabamská iniciativa dost „nástrojově“: stanoví se prostý cíl měřitelný jednoduchými testy, k němu se narýsují nutné kroky – a pak se to přeměří a vyhodnotí. Ale možná by zas nebylo tak špatné, kdyby naše ministerstvo své zavádění nějaké novinky aspoň někdy doprovodilo také jasnou představou, kdo, kdy, jak a za kolik to udělá, a jak se bude průběžně kontrolovat, že se prostředky nenasypou do něčí kapsy.

Nebyl jsem však úplně spokojen – vlastně jsem se v této dílně nic nenaučil, nepronikl jsem k pochopení nějakých hlubších zákonitostí. Ale možná že ano: třeba také mnozí účastníci našich setkání v *KM* očekávají něco jiného, než co jim kurz nabízí. (Ale asi je to v opačné sestavě... My lektori si myslíme, že posláním kurzu je zavést učitele do hlubin pochopení jejich role, umožnit jim zahlédnout principy, podle nichž běží procesy porozumění a učení, a pak tyto efektivní procesy navozovat používáním dobrých metod. Jenže někteří učitelé si chtěli z kurzu odnést hlavně sérii kroků vedoucích k zlepšení známek anebo výsledků v testech u přijímaček.)

V dalších dnech jsem navštívil dílnu naší milé lektorky Pat Bloemové *Many Voices in the Classroom: The Role of Talk in Education for Democracy (Mnoho hlasů ve třídě – Role mluvení pro vzdělávání k demokracii)*, kterou sestavila spolu s Davidem Kloosterem a Alison Preeceovou. Dílnu vedla za oba nepřítomné spolupracovníky Pat. Uvedla ji citátem, který David vybral ze Sokrata: „Veškeré přemýšlení začíná se údivem.“ Naši lektori nezapomínají myslet na hlavní cíl lepšího učení a výuky: na to, **aby děti nasály a v sobě pevně usadily demokracii**. Proto je důležité, aby každý mohl mluvit a byl slyšen – nejde tedy jen o psaní a čtení! David nabídl rozlišení tří druhů mluvení: 1. **zkoumavé mluvení** (exploratory talk), v němž se děti ptají na takové otázky jako: *Které máme možnosti? Co by se mohlo dělat nebo stát?;* 2. **reflexivní mluvení** (reflective talk), při němž se ptají: *Co si tom vlastně já myslím?;* a 3. **rozvažovací mluvení** (deliberatory talk), při kterém se tážou: *Co udělám? Co mám udělat?;* Tenhle třetí typ – rozvažovací mluvení – není žádným hlasováním pro a proti ani debatou, v níž jedna strana argumentuje proti druhé. Není to ani vyjednávání, kde se hledá, o kolik ustoupíme my a o kolik oni. Je to mluvení, při kterém tatáž strana zvažuje dvě nebo více možností, porovnává, hledá výhody a nevýhody řešení. Myslím, že právě tahle **rozvažovací mluva je základ demokracie**. Když se naučíme jen tu zkoumavou řeč, budeme jako televizní redaktori v *Klekánici* – s ostře namířenými otázkami, ale bez rozmýšlení. **Demokracie není jenom právo nemilosrdně se vyptávat**. Když se naučíme jenom debatovat, budeme jako poslanci v parlamentu: hádají se, trumfují se, smlouvají, ale společné dobro jim uteče mezi prsty. **Demokracie není jenom více politických stran, které se přetlačují**. Demokracie založená na rozvažování vede **k solidaritě navzdory rozdílnosti**, jak to hezky zformuloval David Klooster. Sestavili jsme si pak přehled podmínek, které vedou k ochotě žáků mluvit, a Alison k tomu dodala 3 kategorické podmínky: a) musíme zajistit, aby každý měl **přístup** k mluvení a diskusi; b) aby vládla **tolerance – rovnost – odpo-**



Wendy Saulová a Pat Bloemová, lektorky RWCT z USA



**vědnost;** c) abychom udrželi **konfliktnost na uzdě:** dokud nepromluví i druhí, nečiníme rozhodnutí, předcházíme spontánním slovním útokům žáka na žáka tím, že se zajímáme: *Co na to, co řekl X, říkáš ty, Y?* K tomu nám Pat doporučila několik knížek: *Walter C. Parker: Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life, N. Y. Teacher College Press, 2003; Walter C. Parker (ed.): Educating the Democratic Mind, Albany State University Press, 2002.* A také *Mercer, Niel: Words and Minds: How We Use Language to Think Together, Routledge, London.*

Docela se mi líbila prezentace *Think about it! Teaching higher order thinking skills through practical learning strategies* od Sue Deanové z Británie. Provedla malý výzkum mezi velšskými a severoanglickými učiteli, aby zjistila, jak si představují inteligentní myšlení a jak by mohla vypadat škola, která podporuje myšlení vyššího řádu (např. analýzu, syntézu, evaluaci). Navrhla podívat se, jak škola zachází s myšlením, když stanovuje: a) k čemu mají žáci dospět – jak vypadá myšlení v kurikulu školy, jak učitelé před žáky modelují, co je to myslet, jaké zdroje a školení učitelé dostávají pro rozvoj myšlení, jak se zachází s myšlením ve třídě a jak je myšlení odměňováno; b) jak se o myšlení bude vyučovat – jak funguje mozek, jak se dělá vědomá reflexe, jak pracovali velcí myslitelé, jak se využívá metod myšlení ve vědách; c) jak probíhá myšlení jako proces – škola si udělá „audit“ čili přesný průzkum toho, jaké nároky na poznávání a myšlení klade v každém z předmětů.

Myslím, že hodně by nám pomohlo, kdybychom si svou výuku zkusili prohlédnout i dalším z nástrojů, které Sue Deanová navrhla: podívat se, **jak žáci v naší výuce postupují vzhůru po žebříku myšlení** – od toho, že přijímají naše poučení, k tomu, že **hledají a rozpoznávají význam** v tom, co jim předkládáme (tedy třídí a seřazují informace, zkoušejí je, analyzují, plánují si, píšou reflexe atp.), dál až k tomu, že **význam vytvářejí** (soudí, vyvozují, tvoří). Aby se tohle ve škole mohlo dít, asi bude třeba mít ve výuce



co nejvíce příležitostí pro to, aby žáci zkoumali, měli právo se rozhodovat a činili rozhodnutí, řešili problémy, vynalézali... Inspiraci bychom mohli hledat v publikaci: *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking, edited by Arthur L. Costa, ASCD, Va, USA, 2002.*

Jako člen redakčního kruhu *Thinking Classroom* jsem jedno odpoledne strávil rokovaním o distribuci a obsahu tohoto mezinárodního časopisu. Bylo mi dost líto, že u nás ho čte tak málo lidí – i v neanglické a neruské cizině má předplatitele, učitelé v kurzech si ho berou, školy odebírají. ThC/P má být jedním v řadě odborných časopisů IRA a má přinášet standardní články o učení a čtení. Kromě toho však dává přehled o tom, co se děje v zemích *RWCT* i jinde a nabízí i mnohé užitečné nápady pro výuku. Možná měl pan Soros před tím, než daroval miliony na *RWCT*, investovat také do kurzů angličtiny pro učitele...

Pro naše další edukační zájmy by bylo dobré vědět více, jak se v zemích *RWCT* daří řešit i jiné problémy, než je aktivizace výuky. Poučné z hlediska **multikulturního** je kupříkladu to, jak v Lotyšsku usilují, aby se lotyšsky a ruský mluvící populace neoddělovaly a vzájemně neprotivily – po 60 letech sovětské okupace mají k nesnášené dost blízko. V dílně Ireny Freimannové a Sandry Kalninové z Lotyšska byl předváděn jejich projekt *Open School* (podporovaný G. Sorosem). Ve škole se mluví a vyučuje oběma jazyky, lotyšské děti se po čase také naučí rusky a ruské lotyšsky, ale hlavně se v projektu pracuje s rodiči z obou jazykových skupin. Projektu se účastní 37 škol, z toho 20 ruských a 17 lotyšských, 14 školek a 7 vysokých škol. Ovlivňují veřejné mínění, mají přístup i do televize. Děti vydávají časopis, který je psán lotyšsky i rusky – smíšeně, bez překládání, oba jazyky „na střídačku“ v jednom čísle. Rozvoj škol sledovali průběžnou evaluací s mezinárodní podporou, učitelským výzkumem. Ukázalo se, že pro děti takové propojení obou jazyků není problémem, ale je náročné pro učitele a pro rodiče žáků. Není divu – některé hodiny probíhají rusky, ale učebnice je lotyšská, jindy naopak, někdy jen rusky a jindy jen lotyšsky. Více najdete na [www.sfl.lv](http://www.sfl.lv) v záložce *Civil Society and Integration / Open School*.

I když tedy na místě samém mívá účastník konferencí pocit, že se soustředění rozptyluje a že času je málo, nakonec s odstupem vidím, že jsem se dozvěděl poměrně hodně – například ve srovnání s řadou konferencí tuzemských.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*



## „Čtení, psaní, myšlení“ v estonském Tallinu

Radmila Slabáková



Ten e-mail, který jsem dostala od našeho *Kritického myšlení* a jenž oznamoval konání konference na téma: *Čtení, psaní a myšlení*, zněl velmi lákavě. Co si asi tak na takové konferenci povídají učenci z celé Evropy o čtení? Nebo se tam člověk může přiučit psát? Či dokonce myslet? říkala jsem si. A jak to bude zapadat do kritického myšlení v naší republice? Zaostáváme? Nebo se držíme v přední linii? Třeba bych se tam mohla uplatnit se svým pohledem na kritické myšlení našich vysokoškoláků? Vlastně by také nebylo špatné omrknout, jak vypadají konference z jiného oboru, než je ten můj, tedy historie. A vůbec podívat se do Estonska, taková příležitost se hned tak nenaskytne. Pošlu návrh příspěvku a třeba budu mít štěstí, přecházela jsem pomalu od úvah ke konkrétním činům.

A potom se to dělo... Příspěvek byl vybrán, grant od organizátorů na zaplacení konferenčního poplatku rovněž potěšil, stejně jako zpráva o předkonferenci *RWCT*. Slavnostní zahájení se konalo v tallinské univerzitní knihovně, následoval koncert dětského pěveckého sboru a pozvání všech účastníků na večerní Beerfestival – to asi abychom se dobře naladění vrhli do následujících tří perných dnů.

Ty byly opravdu pracovní: hojně se četlo (hlavně v programu, dost zběsile, kterou z těch devíti paralelních sekcí si má člověk vybrat?; případně, v kolik že to hodin bude přistaven autobus, co nás má odvézt na další akci?), občas psalo (kromě poznámek z příspěvků druhých také kontakty na nově poznané kolegy), určitě se mluvilo, ale především se prezentovalo. Konference historiků jsou v tomto skutečně historické, většinou si vystačíme s papírem, ani k meotaru jsme se na mnoha konferencích ještě nedopracovali. Tady byl meotar prehistorickou vykopávkou a poznámky jen tak na papíře málo početnou relikvií, jen výjimky se odvážily před publikum předstoupit bez zobrazeného textu, obrázků, grafů, to vše prostřednictvím počítačového „power pointu“ nebo videa.

Technická dokonalost však ještě nezaručovala naplnění titulu konference, tedy, že to bude taky o myšlení. Zažila jsem prezentace, které jen popisovaly jakýsi výzkum, bez jasného sdělení, v čem je problém a proč se ten výzkum vlastně dělá. Například – příspěvek *Počítače mohou zvýšit zájem dětí o čtení* byl plný přesných tabulek, kde jsme si přečetli, kdo, co, jak čte, to vše v procentech. No a co z toho? chtělo se mi vykřiknout, ale to už vypršel čas a nastupoval další kolega či kolegyně

(čas se dodržoval opravdu přesně). Třeba kolegyně Aysegül Salliová z Turecka s analýzou, jak učitelé vnímají a chápou strategie při vyučování čtení. Na základě dotazníků zjišťovala, jaké strategie čtení učitelé vyučují, jak se rozhodují, které strategie mají učit, a jak využívají materiálů, učebnic, aby strategie čtení učili. Výsledek analýzy ukázal, že více důrazu by se mělo klást na strategie před čtením, čtecí strategie by měly být variabilnější a opět větší soustředění by mělo spočívat na strategiích po čtení. Trochu mi tam jako laikovi chybělo podrobnější vysvětlení, k čemu nám vlastně strategie čtení slouží, proč je třeba se jimi zabývat a co se stane, pokud si na strategiích dají učitelé záležet. Ale třeba to vše bude zodpovězeno v disertační práci, kterou na toto téma autorka připravuje.

Občas jsem – při některých prezentacích – měla pocit, že tohle se přece už dávno ví, že se snad o tom během těch předchozích dvanácti konferencí už stihlo mluvit, že to není třeba opět zdůrazňovat. Kupříkladu vysvětlování odlišnosti pravé a levé poloviny mozku, ta levá je analytická, ta pravá emocionální, a když se chceme efektivně učit, musíme zapojit obě. Nebo patnáct kritérií samoregulovaného a kritického učení (a myšlení) či dvanáct předpokladů ideálního kritického myslitele ve srovnání několika autorů. Jistě zajímavé, ale pokud to všechno zůstane jen na papíře, tak se stejně nic nezmění.

Kromě teoretických prezentací každý mohl navštívit rovněž workshopy, sympozia či diskuse „u kulatého stolu“.

Nejvíce jsem se těšila na workshopy, že se jistě něco přiučím a že si to hned v praxi vyzkouším. Ale nejspíš z omezeného časového prostoru se z nich často stávaly prezentace čili referáty, byť ne čtené. Jen jednou jsem zažila skutečný workshop. Měl přitažlivý název: *Opravdu existovaly čarodějnice?* Bohužel se částečně kryl s mým referátem (jsem historička, snažila jsem se tak jaksi ospravedlnit absenci jakékoli technické pomůcky při svém vystoupení), tak jsem přišla o část cesty časem na palubě vesmírné lodi do Burgundska 16. století, kde jsme jako zástupci různých stavů soudili či osvobozovali čarodějnice. Workshop připravili kolegové z Belgie, byl určen pro základní školy, a jak potvrzovali belgičtí kolegové, zájemců o jejich výcvik neustále přibývá.

Zajímalo mě, s čím se vytáhnou „kolegové“ workshopů označených *Critical Thinking*. Je fakt, že publikum bylo často zapojováno do diskuse, metodami nám známými, ovšem opět nedostatek času zabráňoval tomu, aby snaha prezentátorů patřičně vyzněla. Přesto mi utkvěla v hlavě naléhavá otázka James Wila z USA: *Jak může prostředí ve třídě přispět k demokra-*



*tickému učení/vyučování?* Většinou je to tak, říkal, že když se změní styl a metoda výuky, začneme pozorovat změny v prostředí třídy nebo školy: tu přibudou plakátky, tu jiné výtvary dětí, tu se změní nábytek či jeho uspořádání. Ale jde to i naopak. Tedy, změníme uspořádání třídy a změní se i výuka. Je nějaký důvod mít ve třídě katedru? Pro koho tam je? Pro učitele nebo pro děti/studenty? Jsou nutné lavice? Když je dáme ven, nebudeme mít více místa? Tabule? Kdo na ni píše? Žáci/studenti? Nebylo by lepší dát jim prostor na psaní? Jinde? Odstraňme bariéry, odmítněme prostředí, které nás nutí k určitému typu pedagogiky a uvidíme...

Fidelma Healyová-Eamesová z Irska zase apelovala na nás učitele, abychom nezapomínali na snění. To jsem poslouchala s radostí, někteří to víme už dávno. Ptáte se svých žáků či studentů, o čem sníte? A vy sami sníte také? Rozhodně snění nabízí stále nové podněty, na rozdíl od testu, který jsme si s Fidelmou vyzkoušeli, a to, jestli jsme spíše vizuální, auditivní, nebo kinestetický typ. To už zřejmě dávno někteří věděli, že jim nevyhovuje, když se mají něco naučit jen ze čteného projevu (a vymysleli powerpointové prezentace!).

Bardhyl Musai z Albánie zase upozorňoval na fakt, že kromě diskriminace sociální, rasové, etnické, náboženské, genderové (pokud jsem na nějakou zapomněla, omlouvám se) na nás číhá též diskriminace intelektuální. Kdo je podle vás nejinteligentnější? Taky tipujete vědce?

V jiných příspěvcích se hodně mluvilo o e-learningu (nějak zaostáváme, Česká republika dosud není zapojena do European Association of Distance Teaching Universities, na rozdíl od Poláků, Maďarů, Rakušanů, Slovinců a mnoha dalších), o informační gramotnosti (ukázkově připravená



James M. Wile, ředitel IRA pro mezinárodní rozvoj

powerpointová prezentace Sirje Virkuse z Estonska – s heslem „Přeměň informaci na vědění a moudrost!“), o virtuálních projektech (*Čtvero virtuálních konverzací žáků o literatuře* od Pirkko Tiuraniemiho z Finska: Víte, co navíc může nabídnout počítačová síť od osobní diskuse? Třeba to, že pomalu reagující osoby mají čas reagovat nebo že se každý může vrátit k tomu, co „řekl“...).

Na řadu se dostalo i využití pohádek pro vzdělávací účely, učebnice v estonských školách či rozbor čtenářstva časopisu *Thinking Classroom/Peremena* a mnoho dalších věcí, ostatně program je k nahlédnutí na <http://www.konverents.ee/reading>.

Co se týče úrovně našeho *Kritického myšlení*, jak ho prezentují *Kritické listy* a kurzy, rozhodně se nemáme za co stydět. Naopak, mnohé příspěvky uveřejněné v *Kritických listech* by bez rozpaků mohly zaznít na konferenci, ostatně také můj referát měl svůj základ v článku publikovaném nejdříve v *Kritických listech*.

Abych nezapomněla na avizovaný doprovodný program: Tallin je nádherné město se středověkými hradbami a místní průvodkyně jsou na úrovni. Nádherný barokní Kadriorg Palace, který si nechal postavit Petr I. jako svou rezidenci, stojí nedaleko od městské pláže a recepce uvnitř je zvlášť noblesní. Folklor se v Estonsku drží, jak nám předvedly soubory v tallinském skanzenu. A Estonci jsou ochotní, dá se s nimi domluvit rusky nebo anglicky, podle toho, k jaké generaci váš společník patří.

Co podnětného říci na závěr? Čeká nás nová struktura učení, jak vysvětloval Gunther Kress z londýnské univerzity: už ne čtení jako interpretace, ale čtení jako design. Čtení jako design, ptáte se? Nic vás nenapadá? Že jsem vás celým tímto textem provedla, že jsem vám prorážela cestičku, tu čtecí, tzv. reading path? To sice neznamená, že byste si nemohli tento text různě interpretovat, ale časovému vedení prostě neuniknete. Jinak je tomu ale u obrázku. Ten čteme jinak, prostorově. A právě toto prostorové vnímání, ne časové, bude základem nového učení. Naše poznání pak bude mít jiný význam a jiný smysl.

Tak o tom zkusme přemýšlet a uvidíme příští léto na 20. světovém kongresu o čtení na Filipínách...

*Autorka je odbornou asistentkou na katedře historie FFUP v Olomouci.*

*„Je-li přátelství mezi jednotlivci nepřátelských národů tak škodlivé pro národní nenávisť, jak se demagogové – zřejmě z dobrých důvodů – domnívají, musíme právě učinit vše pro podporu individuálních mezinárodních přátelství. Nikdo nemůže nenávidět národ, jehož několik příslušníků je jeho přáteli.“*



## Budoucí vývoj mezinárodní scény RWCT?

Ondřej Hausenblas

Program *RWCT* u nás běží šest let. Základní kurzy postupně upravujeme (dodáváme české nebo evropské texty do ukázkových lekcí, opravujeme si překlady příruček, vynalézáme nové lekce, ledolamky, vtahujeme projekty a nápady účastníků kurzů atp.) a stále kurzy znovu otevíráme, protože zájem o ně spíše stoupá. V posledních letech už i u celých školních týmů včetně ředitelů. Sestavili jsme skupinu lektorů, provádíme mezinárodně platnou certifikaci učitelů *RWCT* i lektorů *RWCT*. To vše je velmi dobré.

Z hlediska mezinárodního se však dějí odlišné věci. Program jednak expanduje do dalších, obvykle asijských zemí, ale také se v něm oslabuje spolupráce s centrem (OSI New York) a s dobrovolnými lektory z USA, Anglie, Kanady.

Před začátkem Evropské čtenářské konference v Tallinu proběhla ve dvou půldnech (5. a 6. 7. 2003) takzvaná prekonference pod názvem *Education for Participation in a Civil Society: NGO – University Partnership*. V ní jsme jednali jednak o tom, co zamýšlíme udělat pro neučitelské studenty VŠ, jednak o tom, co si počít s *RWCT*, když už nemá mezinárodní vedení placené z fondů *Open Society Institute*.

Na jedné straně je jasné, že program se rozběhl v každé ze zemí a že si své učitele a lektory školí každá země pro sebe – ovšem pokud to ještě jde, i s podporou mezinárodních dobrovolníků. Spolupráce mezi jednotlivými zeměmi může být pak viděna jako luxus, jako něco, co by se dalo provést po internetu a v časopisech a na co žádné zvláštní fondy potřeba nebudou.

Na druhé straně je patrné, že některé problémy a úkoly jsou v postkomunistických zemích společné. Všichni se potřebujeme naučit lépe plánovat výuku tak, aby sloužila dětem a jejich kritickému myšlení, všude potřebují přestavět systém hodnocení práce žáků, všude potřebují vytvářet nové workshopy a ukázkové lekce co nejbližší realitě našeho světa. Bylo by zbytečné opakovaně hledat a vytvářet to, co už jiní vyzkoušeli. Kontakt a spolupráce navíc podněcuje tvořivost v myšlení. Impulzy z cizího prostředí nám pomáhají vidět domácí malichernosti skutečně jako maličkosti a nenechat si je přerůst přes hlavu. Bylo by také dobré udržet mezinárodní certifikaci na vysoké úrovni, aby kvalita tréninku i dopadů *RWCT* do škol byla v různých zemích vyrovnaná, aby certifikát i značka *RWCT* platily všude stejně dobře.

Co budeme společně podnikat, když skončila finanční podpora *RWCT* od George Sorose? Kde získat peníze, které sami nemáme, na to, abychom se občas mohli pracovně setkat v některé z našich zemí? Nebo se máme zaměřit jen na elektronickou výměnu informací?

Budeme-li chtít někde najít fondy pro mezinárodní spolupráci, budeme muset mít jednak nějakou organizační strukturu – být institučně zakotveni. Žádný sponzor nedá peníze jen tak nějakému soukromníkovu a většina je nedá ani nějaké malé organizaci. K tomu, aby někdo dal peníze na program, se musí vypracovat projekt, nějaká významná a přínosná akce nebo aktivita. Někdo ji musí vymyslet, někdo sepsat, podat, vést, vyúčtovat... To nyní *RWCT* nemá, protože OSI v New Yorku, které doposud roli koordinátora plnilo, už dělá jiné věci.

Silný hlas zástupců *RWCT* z Albánie, Chorvatska, Ruska i odjinud zněl: Musíme posunout program k novým cílům a formám. Tedy naplnit ho něčím novým, co bude zajímat i dárcé peněz. Znamenalo by to asi hlavně rozjet vzdělávání pro demokracii na vysokých školách – ovšem založené na strategiích *RWCT*. Na vliv vysokých škol věří po světě mnozí, a možná mají pravdu. Zejména když pocházejí ze zemí, kde nebyl normální vývoj vzdělávání přerušen totalitou. Některé země však zaměření na VŠ tak vysoko necenily. Pobaltští kolegové podobně jako my pořád ještě mají na mysli ty tisíce či statisíce učitelů, ke kterým toho mnoho z moderní pedagogiky dosud ani nedolehlo. Snažili jsme se na prekonferenci hodně zdůraznit, že konec Sorosových peněz neznamená, že končí i naše odpovědnost za rozběhnutý program *KM*. Cožpak nevidíme, že absolventi základních kurzů potřebují rok dva, než se celá konstruktivistická pedagogika v jejich praxi opravdu usadí, než kápnou na ty pravé otázky, na něž se potřebují zeptat a které potřebují s kolegy řešit? Co se zkušenými absolventy *RWCT*, kteří volají po dalším rozvoji – například v hodnocení, v psaní kurikula a plánů výuky? Jak máme přejít k nějakému novému směru ve vzdělávání, když pořád ještě se o další profesní rozvoj učitelů nikdo systematicky nestará, a nikdo například ještě nenapsal nově a pořádně koncepce jednotlivých vyučovacích předmětů?

Opustit péči o učitele ve školách i o fakulty učitelské a vrhnout se hlavně na přípravu studentů na neučitelských školách nám tedy připadalo neproduktivní, a nejenom nám. Jednak víme, že lektory pro takové kurzy stejně můžeme získat jen z řad učitelů nebo učitelů učitelů. Chápeme ovšem, že činovníci některých národních organizací *RWCT* jsou na dotacích od Sorose plně závislí svými kanceláři a platy. Tam je konec sponzorství zasáhl dost krutě (i když byl od začátku předem plánován...).

Nakonec se v diskusích vylouplo několik perspektiv pro mezinárodní komunitu *RWCT*.

Mezinárodní čtenářská asociace IRA nabízí, abychom se jako jedinci stávali jejími členy a vplynuli do jejich programů. Ovšem my si dost jasně uvědomujeme, že v *RWCT* nejsme jednotlivci, ale celá profesní

skupina, že zdaleka ne všichni jsme učitelé čtení a psaní, že ne všichni chtějí být v zahraniční organizaci, ne všichni by měli na roční poplatek... Pro matematiky, biology, dějepisce IRA moc nenabízí a na provozování tréninků, kurzů pro učitele moc zařízená není.

Možná by se IRA dala přemluvit, aby vzala společenství RWCT jako jednu ze svých „národních“ poboček. Češi už mají také CzechRu, podobně i další národy, ale RWCT je mezinárodní skupina, musela by být asociací IRA uznána jako „národ“, a to asi podle stanov nejde. Zástupci IRA na konferenci se ani moc ochotně k takové možnosti nestavěli.

Ale můžeme se také chovat nezávisle: žít jednak jako izolovaná národní centra RWCT, shánět si své sponzory, aby námi nabízené kurzy byly co nejlevnější, a jednak utvořit jako mezinárodní tým „koalici“, která bude společně vytvářet některé speciální programy a získávat peníze z mezinárodních grantů.

Velkou otázkou je i sama značka RWCT, na niž mají autoři příruček a zakladatelé programu autorská práva a která má svou dobrou pověst. Oddělením RWCT od Sorosova OSI vlastně identita programu RWCT končí, co bude s autorskými právy, to se nyní neví. Přitom budeme příručky stále potřebovat, know-how používat, logo a dobré jméno nám může pomáhat. IRA převzala práva uznávat mezinárodně certifikované lektory a dávat národním organizacím licenci k používání příruček a názvu, ale jak dlouho na to bude vydávat peníze, pokud účastníci RWCT nebudou chtít dát zároveň 80 a více USD ročně za členství v IRA?

To vše je dost komplikované.

Nicméně se národní zástupci na konferenci, kteří tentokrát pocházeli zejména z vysokých škol, společně dohodli na tom, že koaliční podoba hnutí by nám vyhovovala nejlépe, a mnozí si to už nechávají schválit ve svých domácích týmech. Nikdo se však zatím nevyjádřil, co by ta koalice vlastně měla podnikat, jakou bude mít úřední podobu. To se asi vyvine časem. Rozhodnou ovšem peníze...

O obsahu a směřování aktivit mezinárodní komunity RWCT nakonec asi vždy rozhodnou osoby účastníci se setkání. Vliv vysokoškolských učitelů (ti jezdí za hranice nejčastěji) už na jednáních v Tallinu převládal a na základoškolské či středoškolské potřeby mysleli jen nemnozí. Tendence zbavit RWCT tréninkové povahy a udělat z něho sérii přednášek pro VŠ učitele je silná, a to nejen v Rusku, kde jsme ji vloni sledovali na

vlastní oči. Shodli jsme se však v Tallinu téměř všichni, že učitelé na VŠ v našich zemích opravdu ve velké většině nejsou připraveni na to, aby se sami něčemu naučili, a když ano, chtějí to dostat metodami stejně špatnými, jakých sami používají ve své výuce. Čili nechtějí workshopy a objevování myšlenek a postojů, ale příručky, přednášky a nasávání pedagogických pravd. To však s RWCT ani s výchovou k demokracii nemá mnoho společného.

Bude tedy nyní velmi záležet na tom, co opravdu potřebujeme sdílet s ostatními národy v RWCT, kdy je lepší pracovat společně, a na co stačíme sami. Ve většině ostatních zemí je RWCT víceméně uznáváno ministerstvy školství jako program, který významně přispívá k zlepšení vzdělávání. To se projevuje tam, kde se vláda rozhodla, že na vzdělávání peníze mají, i podporou finanční (třeba v Albánii...). Dá se proto očekávat, že leckteré aktivity si zahraniční „pobočky“ RWCT budou schopny platit samy. U nás to moc nadějně není.

Další věcí je ovládání angličtiny. Pro styk se sesesterskými organizacemi RWCT by bylo velmi výhodné, kdyby naši učitelé a lektori mluvili anglicky. Leckteré z národů postsovětských už dnes rusky ani mluvit nechtějí, a leckteří mladší lidé už ani neumějí. Krom toho nejlepší prameny odborné literatury, příručky, weby jsou v angličtině, a ne v ruštině.

Možná, že chystaná mezinárodní webová stránka RWCT, kterou chystá ruská organizace RWCT pro všechny rusky mluvící národy, bude přinášet podobně užitečné věci jako stovky webů anglických a amerických. Česky to však psát nebudou a moderní přístupy k výuce z Ruska (nebo Sovětského svazu) pocházely prozatím spíše výjimečně (Amonašvili a před ním Vygotskij).

Prozatím se zdá nejužitečnější, aby ten, kdo je mocen angličtiny a má chuť být ve styku s mezinárodním společenstvím těch, kdo pečují o čtenářství, si vstoupil do IRA (na webu [www.ira.org](http://www.ira.org) najdete všechny podrobnosti). Avšak o tom, jaké akce se podaří zajistit společně s druhými zeměmi RWCT, se tam asi nedozví. Vypadá to, že jednotlivé země zpracují své projekty, které by v IRA chtěly nabídnout jako granty, a budou v nich počítat se spoluúčastí cizinců. Jestli se rozběhne nějaká „koaliční“ aktivita, která by byla i pro českou stranu přínosem, dáme všem vědět.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*

---

*„A kdyby snad – jako utopický důsledek rozboru příčin, který ze zásadních důvodů není uskutečnitelný – nějaký člověk plně pochopil příčinný řetěz světového dění, včetně příčin, které působí na jeho vlastní organismus, nechtěl by přestat, nýbrž by začal chtít totéž, co chce nerozporná zákonitost vesmíru, ‚světový rozum‘, logos.“*



## Brána muzea učitelům otevřená

Markéta a Nikola Křístkovi



V květnu a červnu pořádalo lektorské oddělení Veletržního paláce Národní galerie v Praze vzdělávací kurz pro učitele základních škol. Vedle lektorů Národní galerie v programu účinkovali i lektoři RWCT. Pilotní kurz podpořený grantem *Open Society Fund* prošel značným vývojem a především účastníky posledních setkání byl hodnocen velmi kladně.



Pod záštitou *Open Society Fund* probíhá již šestým rokem program *Brána muzea otevřená* a účastní se jej pracovníci desítek muzeí\* ze všech končin naší země. Pomáhali jsme s tvorbou vzdělávacích aktivit pro školní skupiny a v loňském roce jsme vedli půlroční kurz *Škola, muzeum a galerie na společné cestě*, při kterém jsme se jednou měsíčně setkali s desítkou zájemců z řad muzejníků. Účastníci si osvojili používání struktury *E – U – R*, techniky volného psaní, pětilístku, *I. N. S. E. R. T.*, vedli si portfolia, tvořili vlastní pracovní listy a seznamovali se s činnostmi i obtížemi kolegů z muzeí. Z projektu jsme si odnesli několik zajímavých poznatků:

- muzea se potýkají s nedostatkem financí
- muzejníková práce není kvalitně hodnocena ani ohodnocena
- zřizovatelé často nemají jasnou představu o tom, co by vlastně mělo být náplní činnosti muzea
- vedení muzeí a většina jejich zaměstnanců obvykle preferují konzervování svěřených hodnot před snahou o jejich prezentaci a praktické využití
- mezi jednotlivými pracovišti existují značné rozdíly, většinou zapříčiněné méně či více šťastnou konstelací personálního složení týmu
- během posledních let se tato situace postupně zlepšuje

Pokud bychom zaměnili slovo „muzeum“ slovem „škola“, obsah bodů uvedených výše by se (bohužel) nemusel příliš měnit. Škola i muzeum se mají věnovat vzdělávání populace, byť má každá z nich jiné podmínky a nástroje. Pro muzeum jsou školní výpravy atraktivní skupinou návštěvníků a pro učitele je muzeum atraktivním prostorem pro výuku. Je proto legální a legitimní spojit cíle, úsilí i duševní potenciál.

Podobně jako je tomu u ostatních činností, spolupráce školy a muzea může nabývat různých forem. Zatímco se většina škol spokojí s prostým „pobytem“ žáků v prostorech muzea, popřípadě se nechá provést lektorem muzea, na jedné z pražských škol se *průvodcovství* vyučuje jako nepovinný předmět. Čtenáři *Kritických listů*

jistě dobře chápou okřídlené rčení „Jaké si to uděláte, takové to máte“. Škola i muzeum sice jsou tradičně konzervativními institucemi, ale mohou poskytovat východiska i zázemí pro atraktivní setkávání a poznávání.

Pro učitelkou práci jsme si z projektu odnesli (mimo jiné) tyto zkušenosti:

- některá muzea mají kvalitní lektorská oddělení, jinde se o edukační programy stará vedle své hlavní pracovní náplně (a často na úkor kvality) například kurátor nebo restaurátor
- pro tvorbu vzdělávacích programů v muzeu neexistuje dostupná literatura ani systém, který by muzejní vzdělávací pracovníky či učitele na tuto práci připravoval
- většina muzejníků nadšeně vítá iniciativu učitele a pokouší se mu všemožně (nicméně v rámci omezených možností) vyjít vstříc; učitel si musí takového partnera najít, pěstovat a chránit
- muzeum je skvělé místo pro výuku, musí však být připraven kvalitní program s vazbou na tematický plán učitele

### Galerie pro učitele

Práce na půlročním projektu nás zajímala a doufali jsme, že se s účastníky kurzu potkáme při nějaké další příležitosti. Ta přišla s nabídkou Lucie Vobořilové z lektorského oddělení Veletržního paláce Národní galerie v Praze kolektorovat kurz pro učitele základních škol s názvem *Galerie pro učitele*. Po zveřejnění obsahu kurzu dorazilo místo očekávaných třiceti více než sto padesát přihlášek pražských učitelů, většinou s aprobační výtvarná výchova a/nebo dějepis.

Všichni absolvovali dílnu postavenou na simulaci galerijní aukce, na řadu přišlo i povídání o příležitostech a strastech spojených se školní návštěvou muzea a představení dalších programů lektorského oddělení (zde zájemce odkazujeme na [www.ngprague.cz](http://www.ngprague.cz) oddíl doprovodné programy).

Dílina, při níž jsme se snažili vysvětlit konstruktivistické pojetí muzeálních programů, se setkala s velmi chladnou odezvou účastníků. Ze zpětných vazeb vyplynulo, že tato část programu byla náročná a málo přínosná. Uvědomili jsme si (pokolikáté už!), že během hodiny nedokážeme smysluplně pracovat s pojetím výuky učitelů s delší praxí a že mezi účastníky krátkých školení bývá největší hlad po receptech na zaručený úspěch. Postupně jsme okrajovali korpus z koláče muzeální pedagogiky a na posledních dílnách jsme nabízeli už jen sladkou náplň téměř neдрžící tvar. Ačkoli byli účastníci spokojenější, radost z toho, co jsme chtěli původně předávat, pomalu vyprchávala.



Proč má vůbec cenu „tahat“ děti do muzea?	Proč neučíme v muzeu každý den?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• změna prostředí, zvláštní atmosféra, motivace</li> <li>• originály, kulturní hodnoty</li> <li>• učení chování</li> <li>• ilustrace tématu probíraného ve škole</li> <li>• poznání výtvarných technik a užitého umění</li> <li>• přibližování kontextu</li> <li>• nové informace</li> <li>• ukázat, co děti ještě neviděly</li> <li>• prožitek všemi smysly</li> <li>• atraktivní lektor(ka)</li> <li>• rozvoj estetického vnímání</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• osnovy! – nejsme jednostranní</li> <li>• dobrého pomálu, zevšední to</li> <li>• čas na vstřebání prožitku</li> <li>• náročná příprava pro učitele</li> <li>• suplování, naštvanost kolegů a vedení</li> <li>• není to pro všechny děti</li> <li>• obava z konfliktu v galerii (agresivní kustodi!)</li> <li>• náročná organizace</li> <li>• pomalé informace</li> <li>• peníze – drahé vstupné, doprava</li> <li>• jiné zaměření dětí</li> </ul>

Místo interaktivního výkladu jsme proto nabídli diskusi postavenou na dvojici otázek, které jsme pracovně nazývali „ordinérní a stupidní“. V tabulce je jejich znění a také nejčastější odpovědi učitelů.

Nad tímto T-grafem jsme se pak společně zamýšleli: jak odstranit napětí mezi jeho levou a pravou částí. Většina námětů se často opakovala, měli jsme možnost používat vedle rad vyčtených z odborné literatury i nápady a doporučení kolegů z předchozích dílen. Některé z nich předkládáme i čtenářům *Kritických listů*.

#### Tipy a rady pro učitele

- Návštěvu muzea zahrňte do svého tematického plánu. Můžete tak specifikovat vzdělávací cíle, které budou při této akci dosaženy. Seznámíte vedení, kolegy i žáky s termínem akce, aby byli všichni připraveni.
- Písemně poučte žáky o bezpečném chování (čtou i rodiče!), můžete tak zamezit riziku materiálních škod a konfliktních situací.
- Využívejte služeb lektorských oddělení. Prostudujte jejich nabídku, abyste vybrali program, který se nejlépe hodí do vašich plánů. Některá pracoviště dokážou vytvořit i speciální program pro vaši třídu podle vašich požadavků.
- Dohodněte si s předstihem termín návštěvy. Lektori mohou profesionálně pomáhat nejen se samotným vedením programu, ale i s dozorem nad kázní žáků. Pomáhají rovněž při komunikaci s ostatními zaměstnanci muzea.
- V expozici se zaměřte raději na jeden nebo několik málo objektů, které prostudujete do hloubky. Pokud se vám zdá, že tak promrháte příležitost zhlédnout ostatní skvosty, dejte žákům několik (desítek) minut na zhlédnutí zbytku expozice a/nebo je vyzvěte k další návštěvě bez vaší přítomnosti.
- Nevybírejte exponáty podle toho, zda jsou „známé“, nebo „typické“. Soustřeďte se na ty, které podporují imaginaci a kritické myšlení.
- Poskytněte pracovníkům muzea profesionální zpětnou vazbu. Pokud ucítíte vstřícnost na straně

lektora, nabídněte partnerství pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Málokdy budete odmítnuti.

#### ... a jak to bude dál?

Na tuto otázku se nám dlouho nechtělo odpovídat. Projekt byl pilotní, šest repríz jedné dílny bylo pro nás těžké unést. Nicméně reakce učitelů z posledních skupin nás přesvědčovaly, že dílna *Galerie pro učitele* může být přínosná a je vhodným startem pro další spolupráci škol s Národní galerií. To byla hlavní myšlenka celého projektu. Pokusíme se proto upravit dílnu potřebám specifických cílových skupin (podle stupně školy a aprobace učitele) a zařadit ji do vzdělávací nabídky lektorského oddělení NG ve Veletržním paláci.

Vedle toho připravujeme pro učitele manuál, který by jim měl pomoci připravit edukační program v muzeu odpovídající nárokům školních předpisů i kvality vyučování. Publikaci připravujeme s pomocí Alexandry Brabcové, koordinátorky programu *Brána muzea otevřená*. Měla by být připravena do konce kalendářního roku a bude obsahovat stať o konstruktivistickém přístupu v muzeální pedagogice, doporučené postupy pro přípravu vzdělávacích programů a ukázky krátkých aktivit i celých programů vzdělávání s asistencí muzea. Pokud máte pocit, že byste mohli přispět tipem nebo odkazem na zajímavý zdroj, budeme vděční za každý podnět zaslaný na e-mail: [kristkovi@centrum.cz](mailto:kristkovi@centrum.cz)

*Autoři jsou lektory KM.*

PS: Právě vychází objemná kniha *Brána muzea otevřená*. Distribuce: Nakladatelství JUKO, Krkonošská 850, 547 01 Náchod. Vřele doporučujeme její četbu všem, kdo mají zájem zjistit, kam až muzea v České republice došla ve své snaze o inovativní přístup. Možná půjde o poučné čtivo pro nás učitele, kteří se často cítíme jako osamělí strážci kultury.

\* V celém textu používáme slovo muzeum zástupně i pro galerii





## ROZHOVOR ...

## ... s Janou Novákovou – ředitelkou Základní církevní školy v Ostrovni

*Co vás přivedlo na myšlenku nabídnout kurz KM celému učitelskému sboru? Je součástí vaší dlouhodobější strategie?*

Metody KM jsem poprvé zažila na setkání PAU v Chrudimi v roce 2001. Dílna *Učíme žáky myslet? Učme žáky myslet!* s paní učitelkou Milenou Hyklovou mě i další tři kolegyně natolik oslovila, že jsem se začala zajímat o to, jak zprostředkovat i ostatním ve škole „setkání“ s KM. Řekla jsem si, že nejlépe získám učitele pro další sebevzdělávání tak, že jim poskytnu kurz v co nejlepších podmínkách. Zjistili a zařídili jsme vše potřebné a na jaře 2002 se téměř všichni zúčastnili ochutnávky v podobě tří tříhodinových lekcí. V září 2002 jsem učitelskému sboru nabídla účast v osmdesátihodinovém kurzu, který se konal přímo ve škole za velmi výhodných podmínek.

Odpověď na druhou otázku je jednoduchá – ano. Považuji průběžné sebevzdělávání za profesní povinnost a dávám mu maximální možnou podporu.

*Ředitele jiných škol by možná mohla zajímat i ekonomická rozvaha. Tím, že jste uspořádala kurz ve škole, mohla jste dopřát další vzdělávání více lidem?*

Přihlásit se mohli opravdu všichni, ne všichni však této možnosti využili. Ze školy se kurzu účastnilo 14 pedagogů, o dalších 11 účastníků byl kurz doplněn z jiných škol.

Cena kurzu se odvíjela od skutečných nákladů na realizaci (4000 Kč/osobu). Čtvrtinu ceny uhradil zaměstnanec, čtvrtina byla uhrazena z prostředků rozpočtu školy na vzdělávání, zbývající část byla pokryta ze sponzorského účtu a ziskové činnosti školy.

Škola také vypracovala projekt na podporu školních programů DVPP, který mohl zlevnit cenu všem účastníkům, a podala žádost o přidělení finančních prostředků na MŠMT. Projekt nebyl, bohužel, vybrán.

*Čím byl a je kurz KM užitečný pro církevní školu?*

Absolvování kurzu a prožití jednotlivých aktivit bylo bezesporu obohacením každého účastníka bez rozlišování škol podle zřizovatele. Přínosem bylo – a je – poznání některých nových metod práce, prohloubení metod již známých, prožití jejich účinků z hlediska žáka i učitele a vzájemné předávání zkušeností. Nezanedbatelnou hodnotou byly vzájemné vztahy a soužití, které jsem vnímala jako

velmi přátelské, otevřené, vstřícné. Součástí dobré atmosféry bylo i nahlédnutí do tvůrčí, nápadité práce kolegů z jiných škol a zjištění, jak to (i) jinde dělají dobře.

*Zdůrazňuje nebo prosazuje kurz něco, co je pro vaše učitele nebo školu nepřijatelné?*

Z mého pohledu bylo všechno přijatelné, možná v různé intenzitě – ale vždy přínosné, prohlubující nebo pro poučení. Záleží totiž na vnitřním postoji, chci-li z toho, co prožívám, něco dobrého získat – nebo nechci. Pro někoho mohla být obtíží časová náročnost celého kurzu, možná i zdoluhavost některých částí, ale i jiný přístup k sebevzdělávání.

*Co podle vás přinese kurz učitelům, co jejich žákům?*

Učitelům snad uvědomění, že učitel již není jediným nositelem informací, ale že jeho úkolem je pomoci žákům a studentům s informacemi pracovat, orientovat se v nich, rozeznávat podstatné a nepodstatné, dávat jevy a věci do souvislostí, umět si vytvořit názor, formulovat jej a argumentovat, vytvářet si postoje. *Metody KM* mohou pomoci učitelům získávat děti pro spolupráci, přivádět je k vyššímu řádu myšlení a aktivnímu učení, ale vést je i k odpovědnosti za své vzdělávání a jednání, k sebereflexi i sebehodnocení.

A žákům? Mohou získat dovednosti, které uplatní nejen v dalším studiu, ale pomohou jim i v orientaci a řešení životních otázek. Vždyť vytříbeně myslet, vyjadřovat se a následně konat – to je nutný předpoklad pro šťastný život.

*Myslíte si, že učitelé, kteří kurz absolvovali, budou spolupracovat s těmi, kteří o něj neprojeví zájem?*

Bezpochyby, již mám první signály o dílčích i celoškolních společných činnostech. Zároveň dávám – v podobných podmínkách – ještě jednou možnost k účasti v kurzu KM v letošním školním roce.

*Co dalšího by se teď sbor potřeboval naučit?*

V poznávání pedagogické práce je cesta nekonečná. Všechno stávající je možné zlepšovat, na poli osobním i ve společenství školy. ... Pokusím se formulovat, co bychom se měli jako sbor naučit – z mnohých výborných individualit vytvořit ještě více spolupracující tým, vytvářet jednotu v mnohosti.





## LEKCE A KOMENTÁŘE

### Proč zadávám, nebo bych měl(a) zadávat referáty?

Blanka Wichterlová



Už jste si někdy zkusili odpovědět na tuto otázku? Ne? Můžete to zkusit právě teď, třeba formou volného psaní (2 minuty). Jednak se vám to může hodit a jednak se tím trochu vžijete do role účastníků dílny *Referáty v naší škole*.

Hotovo? Tak tedy o co jde, vlastně o co šlo...

Cíle dílny jsme s ředitelkou, s níž jsem dílnu vedla stanovily následovně – *uvědomit si*:

- smysl zadávání referátů
- význam stanovení kritérií pro hodnocení
- význam zpětné vazby
- míru zátěže žáka – frekvence, souhrnné množství

Proč? Zadávat referáty může být velmi smysluplné nebo samoučelné, pohodlné, nebo naopak vyčerpávající, dobrovolné či nařízené, ale také třeba moderní...

V naší škole jsme zatím nevyvinuli žádný systém, který by nám umožňoval mít přehled o tom, jakou aktuální míru zátěže představují referáty pro žáky jednotlivých tříd druhého stupně. A tak někdo dává jeden referát za měsíc, někdo tři za pololetí, někdo jeden a někdo si řekne: „Já radši žádný zadávat nebudu, vždyť oni už toho mají i tak dost...“

Dílna sestávala z několika aktivit, které dále popíšeme, a zazněly v ní rovněž tři referáty. K tomu uvádíme, že referáty byly připraveny předem, referující je nabídli dle vlastního uvážení (včetně tématu i časové dotace). Ve všech případech šlo o přiblížení obsahu přednášek, které dotyční absolvovali v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Referující nebyli předem seznámeni s tím, že a jak budeme v rámci dílny s jejich příspěvky pracovat.

Dílna byla určena pro učitele druhého stupně a byla povinná. Zúčastnilo se devatenáct kolegů.

V úvodní části jsme účastníky seznámily s cíli dílny (napsaly jsme je i na tabuli). Před prvním referátem jsme vysvětlily zadání, které platilo pro posluchače při každém referátu, který v dílně zazněl.

Každý si zapíše na papír nejméně 3 informace z referátu tak, že bude mít nejméně jednu informaci ke každé z těchto kategorií:

1. osvěžení – vybavilo se něco zasunutého
2. nová obohacující informace
3. podnět k otázce, vyjasnění či zkoumání

První referát byl z přednášky nazvané *Integrační a dez-integrační tendence ve středoevropském prostoru*.

#### LEDOLAMKA

Zkuste najít co nejvíce lidí, s nimiž jste se shodli alespoň v jednom bodě svých poznámek, a запиšte si jejich jména.

Reflexe ledolamky: kdo našel alespoň jednoho takového člověka, ... více než dva... (tečky naznačují, že lze reagovat podle konkrétní situace, ale vždy je důležité mít formulace výzev a možné dopady dobře promyšlené předem).

#### EVOKACE

Proběhla formou volného psaní a vztahovala se k otázce uvedené v titulku tohoto článku. Několik lidí pak přečetlo svůj text nahlas.

#### UVĚDOMĚNÍ

Smysl referátu.

Během ledolamky si každý účastník vylosoval kartičku s číslem jedna až čtyři – podle nich se pak všichni rozdělili do čtyř skupin. Každá skupina dostala jednu fixu (použily jsme čtyři různé barvy).

Byly připraveny čtyři archy se dvěma sloupci takto:

- referát žáku přináší – stojí ho
- referát učiteli přináší – stojí ho
- referát třídě přináší – stojí ji
- přínos referátu pro výuku – rizika referátu ve výuce

Archy byly umístěny ve vzdálených částech učebny. Pokyn zněl: Zapište do příslušných sloupců co nejvíce myšlenek k danému tématu.

Pak skupiny prováděly „kolečko“ – po směru hodinových ručiček se přemístily k novým archům a měly za úkol:

- přečíst, prodiskutovat, připsat novou myšlenku
- shodnout se ve skupině a označit alespoň jednou hvězdičkou nejdůležitější myšlenku v každém sloupci
- bylo možné též připsat otázník

Skupinky si při „točení“ braly s sebou svoji fixu.

Točení provedly třikrát. (Pokud by byl dostatek času, bylo by možné vrátit skupiny k původním archům a dále s nimi pracovat. Nám stačilo, že se všichni účastníci podívali na danou problematiku ze všech čtyř uvedených úhlů pohledu.)

Následovaly další dva referáty – *Nové pohledy na baroko a Literatura v USA a Rusku*.

Musely jsme řešit situaci, kdy jeden z referujících protáhl původních pět minut na dvacet. V celkovém



kontextu jsme rozhodly tak, že jsme nechaly referát doznít celý a s odkazem na praktickou stránku věci i blížíci se oběd jsme zrušily přestávku. Nechaly jsme proběhnout krátkou diskusi se sousedem nad poznámkami z přednesených referátů.

Pro nové rozdělení do čtyř skupin jsme podle přípravy vybraly čtyři konkrétní třídní učitele, kteří dostali do ruky papír formátu A4. Ostatní se k nim rozdělili, jak kdo chtěl, kupodivu však rovnoměrně. Někteří volili podle tématu viditelně uvedeného na jedné straně papíru, jiní podle vzájemných sympatií, další...

Zadání uvedená na druhé straně papírů zněla takto:

• *Kdy a jakým způsobem stanovit kritéria.*

Udělejte seznam – snos – co je nutné uvést při zadávání referátů (formát A4 x A5, na šířku x na výšku, volitelný rozsah, rukopis x strojopis, velikost písma, maximální a minimální počet řádek, včetně ilustrací x bez ilustrací apod.).

Debatujte na dané téma. Připravte si písemné podklady (v bodech) pro tříminutový výstup, který bude realizován po obědě v rámci reflexe. Přípravy budete odevzdávat.

• *Význam zpětné vazby.*

Diskutujte význam zpětné vazby pro efektivitu referátu. Zabývejte se mj. otázkami: zpětná vazba ano x ne, proč, jakými způsoby, referáty žákům vracet x nevracet... Připravte si písemné podklady (v bodech) pro tříminutový výstup, který bude realizován po obědě v rámci reflexe. Přípravy budete odevzdávat.

• *Míra zátěže pro žáka.*

Ujasněte si časovou míru zátěže žáka druhého stupně naší školy, která vzniká zadáváním referátů. Uvažujte hlediska: rozsah referátu, jejich frekvence, počet v rámci předmětu, celkový počet (ze všech předmětů), druhy zdrojů informací (internet, knihovna...). Zamyslete se, zda – a případně jak – míru zátěže smysluplně snížit. Připravte si písemné podklady (v bodech) pro tříminutový výstup, který bude realizován po obědě v rámci reflexe. Přípravy budete odevzdávat.

Poslední aktivita byla individuální: vyplnění evaluačního dotazníku. Ten byl koncipován současně jako osobní reflexe i jako hodnocení dílny a naší práce. Ze všech dotazníků jsme udělaly snos, tříděný podle jednotlivých otázek (po vzoru našich lektorek v kurzu *KM*). Účastníci dílny i další zájemci dostali tento materiál při nejbližší poradě pedagogických pracovníků. Kromě toho proběhly výstupy, na něž se měli účastníci dílny připravit (viz zadání), a sice po obědě tak, aby závěry mohli slyšet i kolegové z prvního stupně, kteří se účastnili jiné dílny. Písemné materiály pak visely několik týdnů ve sborovně – kdo chtěl, mohl se k nim ještě vyjadřovat (což se i ojedinele stalo).

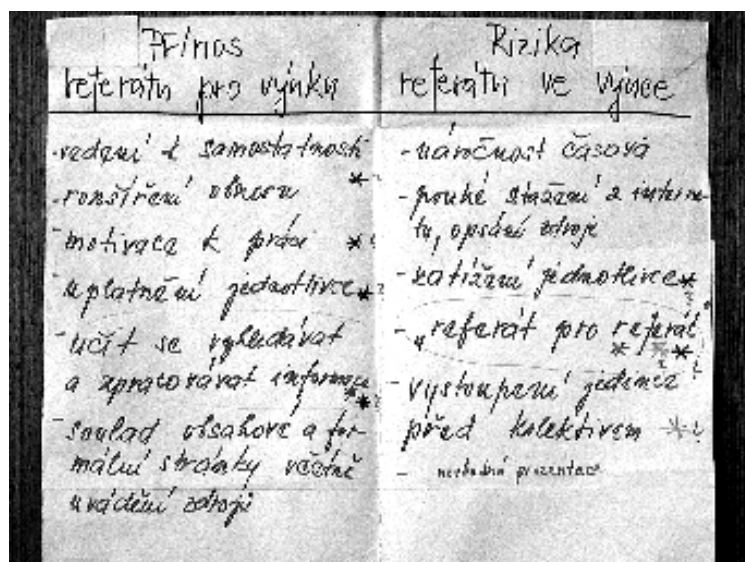
V první části dílny se objevilo několik předsudků, k čemu má aktivita směřovat. Někteří účastníci se domnívali, že smyslem je povzbudit učitele k zadávání referátů. Měli za to, že je žádoucí, aby se ve sloupci přínos objevilo více věcí než ve druhém sloupci. Na místě jsme si vše společně vysvětlili.

Asi dva účastníci se v určitých momentech rozhodli, že se dále zapojovat nebudou, nicméně nevydrželo jim to dlouho.

Práce v druhé části byla poznamenána nedostatečně jasnou formulací zadání. Při pohledu zpět lze doporučit těm z vás, kteří by chtěli tuto dílnu vyzkoušet, pečlivější propracování. (Pomohlo by nám jistě, kdybychom si ještě více ujasnily, co od těchto aktivit jako vedoucí dílny očekáváme, a také se pokusily lépe odhadnout nastavení kolegů – budoucích účastníků dílny – k dané problematice. Například k otázce konkrétní míry zátěže žáka bylo možné připravit tabulku s vypsány předměty a třídami.) V jedné ze skupinek nebyli zastoupeni kolegové všech hlavních předmětů, takže jim pak některé informace chyběly. Kolegové se tak museli rozpomínat, zda nevědí o někom dalším, jak a kolik referátů zadává, třídni si mohli uvědomit do jaké míry mají v této oblasti přehled u své třídy. Právě v této skupince probíhala velmi živá diskuse.

Někteří kolegové nebyli uspokojeni ve své potřebě získat společný závěr. Trochu mi to připomíná otázku, kterou známe od dětí: „Tak jak to tedy má být správně, paní učitelko?“ Nyní je na místě opět připomenout cíle dílny. Všechny čtyři začínají výrazem „uvědomit si“. Na dílně nebylo nejdůležitější, zda a k jakým závěrům jsme došli, ale co si při ní každý jednotlivec uvědomil. Evaluační dotazníky vyzněly v tomto smyslu povzbudivě. Průběh dílny potvrdil, že v daném čase (asi 90 minut včetně tří referátů) nebylo možné k nějakým konkrétním a společným závěrům dojít.

Snad ještě komentář k tomu, jak jsme prožívaly dílnu my její tvůrkyně. Byla to naše první společná dílna. Nad její přípravou jsme strávily mnoho hodin (možná deset společně a další ještě každá zvlášť). Hodně jsme se doplňovaly, protože jsme každá jiná. Právě ta rozdílnost s sebou přinesla i problém. Ukázalo se, že zrovna v té části, kde byla zadání málo srozumitelná, nejsme jednotné. Skupinky od nás chtěly vědět, co mají dělat, a chtěly to vědět od každé z nás. Tak jak jsme je při práci obcháze-



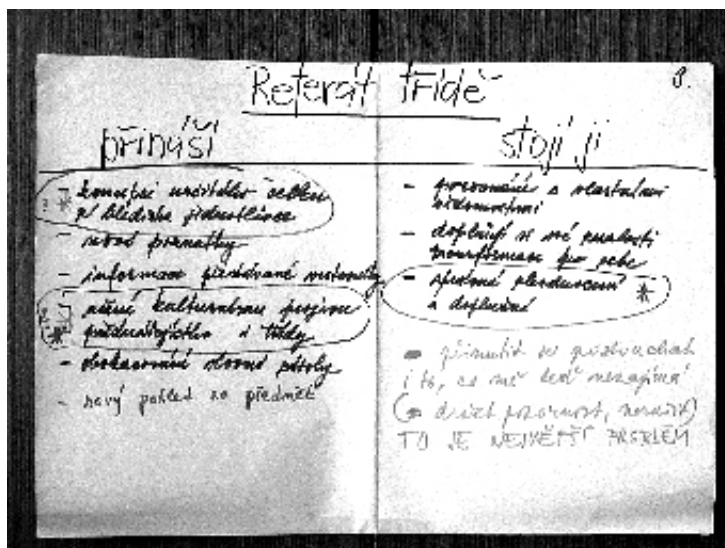


ly a vysvětlovaly, ukázalo se, že jim říkáme každá něco jiného... Dost odlišného. Na místě se to nakonec zvládlo, ale je to poučení pro příště.

Byla to dobrá zkušenost a ani jedné z nás nevzala chuť si v budoucnu něco podobného zopakovat. Zdá se, že ani kolegové nebudou zásadně proti.

PS: Kde vyšetřit čas a síly k takovýmto aktivitám? Jednu z možností jsme v naší škole vyzkoušeli už podruhé. V den, kdy se vydává pololetní vysvědčení, neučíme. Po celoškolské mši svatě rozdáme během jedné vyučovací hodiny vysvědčení a žáci odejdou domů. Získáme tím několik hodin pro společnou aktivitu.

*Autorka je učitelka ZČŠ Ostrovní.*



## Přijetí a zařazení (nových) spolužáků do školního společenství

Jana Nováková

Jedno setkání Rady starostů naší školy se týkalo přijetí a zařazení spolužáků do školního společenství. Pro téma tohoto setkání jsem se rozhodla na základě poznatku, že některé děti mají z různých důvodů potíže s přijetím a zařazením do kolektivu.

V úvodu jsem starosty tříd seznámila se situací jednoho chlapce, který se cítil třídou nepřijatý, a uvedla jsem dva pohledy, z nichž bychom se tématem mohli zabývat: přijetí žáka třídou a zařazení žáka do kolektivu třídy. Zároveň jsem měla připravené dvě podotázky: *Co v těchto situacích může udělat třída a jednotlivec v ní? Co v takových situacích může udělat (nový) žák?* Děti po krátké diskusi doplnily třetí otázku: *Co pro to může udělat třídní učitel?* K řešení jsem využila metody *Tři rohy*.

### Evokace

1. *Cítil jste se někdy někdo v nové společnosti nepříjemně – a proč?*

Po chvíli zamyšlení jsem děti vyzvala, kdo se chce o svoji zkušenost podělit s ostatními. V odpovědích dětí se projevovaly vesměs pro ně nepříjemné situace z letních táborů, z nových tříd, z herních skupin v místě bydliště.

### Uvědomění si významu

2. Úkol pro všechny

Napiš odpověď (heslovitě) na otázku: *Co mohu udělat pro to, aby se nový/á spolužák/spolužačka mezi námi ve třídě cítil/a dobře?*

Každý pracuje na svůj list samostatně...

...mezitím rozdat dětem písmena na rozdělení do skupin.

3. Je někdo ochotný přečíst své odpovědi nahlas? Uvádím některé z odpovědí:

*...bavit se s ním; chovat se k němu stejně jako ke kamarádům; vyslechnout jeho návrhy a hned nezarhovat jenom proto, že je nový; představit ho celé třídě a brát ho při podnikání různých akcí s sebou; povídat si s ním o jeho problémech se třídou – ty pak nějak řešit; povídat si s ní, aby jí bylo ve třídě dobře; chovat se k němu přirozeným způsobem; kousek po kousku se seznamovat; představit se, ukázat mu školu a nabídnout sezení vedle sebe; nenadávat mu/jí; nenechat ho samotného...*

4. Rozdělit se do skupin (A, B, C) dle rozdaných písmen (v každé skupině by měl být alespoň jeden starší žák), každá skupina dostane arch papíru s otázkou.

Skupina A

*Co můžeme jako třída udělat pro to, aby se nový/á spolužák/spolužačka mezi námi cítil/a dobře?*

Skupina B

*Co by měl/a nový/á žák/žačka udělat pro to, aby se ve třídě cítil/a dobře?*

Skupina C

*Co podle vás může třídní učitel udělat pro to, aby se nový/á žák/žačka v jeho třídě cítil/a dobře?*

5. Každá skupina jako „domovská“ vypracovává odpověď, sepíše heslovitě všechno, co považuje



za důležité: co vykonat, jak se zachovat..., a nakonec označí nejméně u dvou nejpodstatnějších odpovědí „+“.

6. Skupiny se postupně „posunují“ k další otázce a mají za úkol:

- a) přečíst, prodiskutovat napsané
- b) připsat něco nového
- c) udělat „+“ u nejméně dvou bodů, jež považují za nejpodstatnější

### Reflexe

7. Nakonec se vrátí ke svému archu: podle počtu „+“ určí, které body jsou nejdůležitější, dají je do rámečku a očíslovají pořadí.

8. Každá skupina prezentuje ostatním postoje a zásady jednání, jež vyplynuly jako nejdůležitější pro dobré přijetí a začlenění spolužáků do kolektivu.

9. Návrhy z Rady starostů byly sepsány a vyvěšeny (spolu se všemi sepsanými odpověďmi) na chodbě školy.

Za podstatné žáci považovali:

*Co můžeme jako třída udělat pro to, aby se nový/á spolužák/spolužačka mezi námi cítil/a dobře?*

- pomoci seznámit ho/ji s kolektivem
- neodsuzovat za nedokonalosti
- zapojovat do aktivit třídy

*Co by měl/a nový/á žák/žačka udělat pro to, aby se ve třídě cítil/a dobře?*

- měl/a by mít snahu seznámit se s třídou
- neprovokovat
- měl/a by si chtít třídu získat

*Co podle vás může třídní učitel udělat pro to, aby se nový/á žák/žačka v jeho třídě cítil/a dobře?*

- slíbit mu/jí pomoc v těžkých chvílích, být mu/jí podporou
- chovat se přirozeně a hezky, jako by tam nový/á žák/žákyně byl/a již dlouho

Starostové tříd předali údaje svým spolužákům, s výsledkem byl seznámen učitelský sbor i Rada rodičů.

*Autorka je ředitelkou ZČŠ Ostrovní v Praze.*



*„Pochopíme-li příčiny svého vlastního chování, můžeme tím svému rozumu a morálce skutečně propůjčit moc zasahovat směřodatně tam, kde by kategorický imperativ, ponechán sám sobě, beznadějně ztroskotat.“*



## Menšinová komunita – zdroj gramotnosti

*Bird Staszová, Dawn Tankersleyová*

### Úvodem

Slovensko: Mladá romská asistentka vypráví romským dětem a jejich rodičům příběhy v jejich domácím jazyce. Spolu s učitelem připravuje pro třídu do výuky takové aktivity, které jsou na příbězích založeny. Romští rodiče souhlasí, že zůstanou ve třídě i po vyprávění, aby předvedli dětem tradiční umění, jakým je vaření a tkaní látkových koberců.

Bulharsko: Romští pracovníci pro práci s rodinami zorganizují romské rodiče (mnohé skoro negramotné), aby diktovali, psali a ilustrovali knížky o romských zvycích, o babiččiných pohádkách, jež se vyprávěly z generace na generaci, a příběhy o jejich vlastních zaměstnáních nebo o tom, co sami umějí. Na tyto živé autentické knížky jsou jejich děti velmi pyšné a knížky se stávají ve třídě oblíbenou čítankou.

Neromský učitel sbírá mezi romskými rodiči romská přísloví a rčení. Na nich pak učí děti rozpoznávat hlásky.

Česko: Lidé z romské komunity přicházejí do školy psát romskou kuchařku. Zařazují do ní recepty na chutná jídla, která se tak stanou známými právě díky sdílení mezi kulturami.

Maďarsko: Romský pracovník pro práci s rodinami učí studenty tradičním romským výtvarným uměním. Učitelé používají výtvary studentů jako materiál, na němž se děti učí číst si o rodové nebo rodinné historii.

Právě uvedené postupy jsou pozoruhodné tím, že se hodně výrazně odlišují od zavedené představy o tom, jak romské děti pracují ve středoevropské škole. Většina učitelů vám odříká nešťastné litanie plné předsudků: romské děti nemají nic, čím by přispěly k společnému vzdělávání s ostatními dětmi, romští rodiče se nezajímají o vzdělání svých dětí a odmítají se účastnit školních akcí, romské děti se nemohou učit číst tak úspěšně jako děti neromské. Stereotypy kolem romských dětí a jejich rodin vznikly za léta školních neúspěchů, za léta znevoloňování bílou většinou a také z některých velmi smutných statistických údajů o nízké gramotnosti a o nedokončování základní školy.

Tento článek popisuje metody, kterých se s úspěchem používá k zapojení romské komunity do života školy. Metody byly používány v tříletém výzkumném projektu sponzorovaném Open Society Institutem pod jménem *Reintegrace romských žáků do základního proudu vzdělávání – Školní úspěšnost pro romské děti*, který začal v září 1999. (Více o něm najdete na [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz) v záložce Projekty – pozn. překl.) Výzkum se konal ve čtyřech zemích – v Maďarsku, Bulharsku, Česku a na Slovensku – v šestnácti zvláštních školách. Cílem projektu

bylo identifikovat romské žáky, kteří jsou do zvláštní školy zařazeni neprávem, zlepšit jejich práci v učení a integrovat je do hlavního proudu vzdělávání. (Rona a Lee, 2001) Klíčové pro tento proces byly dvě účinné strategie: jednak zapojit rodiče a jednak využívat kulturně vyhovujících učebních materiálů. Jedna z metod zapojování romských dětí a rodičů do práce školy byl určitý druh „etnografického (národopisného) výzkumu v komunitě“, v němž se využívalo rozmanitých dokumentaristických postupů, a to proto, aby se posílily dovednosti potřebné pro gramotnost dětí a pro účast rodičů při učení dětí. Tento postup se dá vhodně přenést skoro do všech dalších vzdělávacích situací, v nichž se mísí většinové a menšinové děti.

### Pozadí projektu

Model vzdělávání, který byl v projektu použit, měl 3 klíčové složky. (Rona a Lee, 2001) Za prvé, ve vybraných třídách ZvŠ se používalo nikoliv osnov zvláštní školy, ale běžných osnov (u nás tedy základní školy – pozn. překl.). Ovšem musíme mít na paměti, že v projektu se nepoužívaly běžné tradiční metody výuky.

Za druhé, tradiční metodika byla nahrazena různými novými metodami výuky pro první stupeň, metodami protipředsudkové výchovy a dvojjazyčného vzdělávání.

Třetí složkou bylo zapojení romského asistenta pro práci s rodinami do každé třídy, aby se stal mostem mezi školou a romskou komunitou.

Profesionálové v projektu si brzy všimli, že učitelé se při výuce čtení velmi spoléhají na učebnice. Ale slovní zásoba a situace, které tyto učebnice nabízejí, jsou bohužel pro většinu romských dětí cizí. Není pak divu, že používání takových učebnic přináší romským dětem problémy stejně jako dětem kterékoli jiné minority. Středoevropské a východoevropské učebnice, obdobně jako je tomu všude na světě, obvykle vyjadřují ten pohled na svět, který má většinová kultura dané země, a používají i většinového jazyka.

### Sbírání příběhů: využití komunitní etnografie a dokumentaristických dovedností

V rámci projektu jsme pořádali dílny a tréninky pro učitele a romské asistenty zaměřené k etnografickým pozorováním v komunitě a k osvojení dokumentaristických dovedností. To jsme považovali za cestu, kterou se škola může přiblížit k menšinové komunitě. Tak měly jednak vzniknout materiály pro menšinové žáky, jednak měli být získáni rodiče pro přátelskou spolupráci při učení jejich dětí. V sérii aktivit a diskusí jsme účastníkům dávali příležitosti, aby si osvojili a procvičili dovednosti, které jim pomohou:



- a) přesvědčit se, že se komunita může stát zdrojem textů, a naučit se tento zdroj využít;
- b) získat speciální dovednosti k tomu, aby z toho, co získali v komunitě, vytvořili učební materiály použitelné pro žáky z většinové i menšinové skupiny;
- c) osvojit si speciální strategie pro výuku kritického myšlení a dorozumívacích dovedností, které jsou založené na netradičních textech vytvořených komunitou a na různých dalších projektech;
- d) obeznámit se a sblížit s používáním dokumentaristických postupů (ústní tradování, tvoření knížek, vystavování, fotografování) potřebných k tomu, aby se rodiče a širší rodina zapojovali do spolupráce při učení dětí.

V jádru těchto přístupů je pojem *vypravování příběhu*, jeho síla a důležitost v životě člověka. Příběhy se vyskytují všude – v krajině, v událostech, ve jménech, v různých náboženstvích, v rituálech. Jsou vlákny, která spojují lidi navzájem, bez ohledu na kulturu, společenskou vrstvu, jazyk nebo úhel pohledu. Lidstvo si od svého počátku vypráví příběhy a udržuje je živé. Každá kultura má své příběhy. Skrze příběhy jsme schopni si předávat moudrost, vyměňovat myšlenky, sdělovat tajemství, bavit se a připomínat si dodržování společenského pořádku. V příbězích se ke slovu dostává zkušenost, zážitek – a tím se udržuje kontinuita přes celé generace.

Z teoretického hlediska je etnografie vstupováním do své kultury i do kultury druhých a zase vystupováním z nich (doslovně znamená *etnografie* psaní o lidu). Etnograf pomocí pozorovatelských postupů sleduje kultury zároveň z pohledu zevnitř i zvenčí. Pro většinu z nás je naše kultura skoro neviditelná a můžeme ji přirovnat k vodě kolem rybníka v akváriu. Prostě si existuje kolem nás, ale také mocně ovlivňuje naše chování a myšlení. Úkolem etnografa-výzkumníka a dokumentaristy-umělce je učinit kultury viditelnými. Naslouchá, zapisuje si, sbírá příběhy a nezkruskuje jejich analýzu. V tom všem je skryto „zapamatování, vytváření a vyprávění životních příběhů a zkušeností. Z tohoto sdíleného vyprávění a pamatování vyrůstá identita, propojenost, hrdost, spojnice mezi lidmi navzájem a na rozličných místech. Tyto svazky vytvářejí základ života komunity, přinášejí zapojení do života školy a ... do veřejných záležitostí a událostí.“ (Center for Documentary Studies, 2001, str. 2)

Po dílnách začali učitelé a romští asistenti dokumentovat svou komunitu. Tak vznikl soubor materiálů, které byly přetvořeny v texty pro děti k výuce čtení a psaní. V mnoha případech při této tvorbě pomáhali romští rodiče. Využívání etnografie komunit jako zdroje učebních textů má hodně výhod.

### **Žáci považují sami sebe za součást příběhu vzdělávání**

Produkty vytvořené tímto postupem nejsou zprávami od průzkumníků, expertů příšlých zvnějška, ale jsou společným líčením podávaným z pohledu „insiderů“, tedy od lidí patřících k pozorované komunitě. Text

pak zní čtenářům autenticky a příběh je jim důvěrně blízký, protože je zakotven ve zkušenosti dané komunity. Používání takových textů už na startovní čáře vzdělávání zajišťuje, že všechny děti mohou vnímat samy sebe jako součást „vzdělávacího příběhu“. Škola pro ně přestává být jen věcí většinové skupiny.

Například romští žáci v Maďarsku namalovali své vlastní obrázky a napsali texty podle toho, co znají z rodiny a ze své komunity. Knížičky a projekty pro ně byly zdrojem hrdosti i dobrou příležitostí k tomu, aby četli v jazyce, kterým se mluví doma. Používání materiálů z komunity umožňuje, aby žáci získávali kladný vztah k sobě i ke své skupině. Když jsou učebnice a knížky předepsané osnovami postaveny pouze na materiálech pocházejících z většinové skupiny, minoritní žáci se v tom, z čeho se učí, nikde nevidí. Například učebnice ve střední Evropě ukazují na obrázcích jen lidi se světlou pletí, kteří bydlí v tradičních domech a jejichž rodiny pracují v tradičních zaměstnáních. Takové zobrazování vede obvykle k tomu, že Romové ztrácejí pocit sebeidentifikace, že se dostávají do školních obtíží a nakonec mohou propadnout a předčasně ukončit docházku do školy. To se neděje jen u romských dětí, ale je to doloženo i z jiných minorit. (Ada, 1998)

Inkluze, zahrnutí všech žáků do příběhu vzdělávání, je jedním z hlavních cílů multikulturního nebo protipředsudkového vzdělávání. Banks (1999), jeden z vůdčích odborníků na tomto poli, říká, že „vzdělávání v pluralistické společnosti by mělo žákům dávat sebejistotu a pomáhat jim, aby rozuměli svému domovu a zvykům své komunity“. (str. 4) Měly by se k nim dostat „kulturní a etnické alternativy“. (str. 2) Etnografie v komunitě je bytostně multikulturní právě díky tomu, že používá přístupu, který praví: Protože my všichni jsme lidé, máme právo definovat svůj svět s využitím svých vlastních zkušeností. Navíc by lidé měli mít právo „slyšet svůj hlas“ jak v řeči, tak v písmu. Etnografie v komunitě naslouchá příběhům a zapisuje je, a tím prozkoumává velmi rozmanité aspekty komunity. V diskusích, které při tom probíhají, se vytváří základ společného dorozumění a oceňování shodných i rozdílných prvků – což je další z klíčových pojmů multikulturního vzdělávání.

### **Podporou mateřského jazyka minoritních dětí se zvyšuje školní úspěšnost i v „cizím“ jazyce**

Výzkum ukazuje, že pokud škola podporuje i jazyk, jímž minoritní děti mluví doma, pomáhá tím také jejich učení se jazyku většiny, který je pro tyto děti jazykem cizím. (Collier, 1992; Ramirez, Yuen, Ramey a Pasta, 1991; Thomas a Collier, 1997) Má to několik příčin.

Za prvé studenti dokážou porozumět pojmům, jež jim příběh předkládá a které jsou zapojeny do jejich vlastní zkušenosti a kultury. Za druhé, pokud se mají žáci pohybovat ve světě pojmů, tedy ve světě abstraktním, musejí rozumět světu konkrétnímu, reálnému. Takže tím, že učitelé a žáci shromažďují materiály v jazyce minoritní komunity (příběhy,



pořekadla a úsloví, umělecké předměty i zvykosloví), stává se svět konkrétních znalostí, představ, dovedností pro žáky dostupným a srozumitelným.

Například na Slovensku prodiskutovali sebrané romské příběhy nejprve v romštině, a teprve pak bylo možné pracovat s obecnějšími pojmy a myšlenkami. Výsledkem bylo, že žáci porozuměli všem slovům použitým v příběhu, a teprve potom mohli být žádáni, aby rozebrali slovo na hlásky nebo aby pracovali s matematickými pojmy. Naopak z Maďarska je příklad, kdy romští studenti vůbec nepochopili smysl příběhu, a to proto, že jedno slovíčko bylo v jejich domácím dialektu úplně jiné než to, jež při vyprávění použil učitel. Učitel vůbec neodhalil, že nepochopili kvůli jedinému slovíčku, které úplně změnilo smysl příběhu. (Představme si, že by v pohádce o kouzelném nočníčku učitel používal staršího spojení „jít na hrníček“... Jak by děti rozuměly tomu, co asi dětský hrdina do „hrníčku“ udělal a proč? – pozn. překl.)

### Větší účast rodičů

Sbírání údajů a dokumentování rodinných a komunitních vyprávění je velmi účinný prostředek k zvýšení účasti rodičů. Když jsou životy, znalosti a zkušenosti rodičů zahrnuty do kurikula, rodiče se cítí mnohem schopnější coby partneři školy při vzdělávání svých dětí. I rodiče, kteří neumějí psát a číst, tak mohou mít dobrý pocit z toho, že umějí své děti něčemu naučit. Že účast rodičů a vzrůst žákova výkonu ve škole spolu významně souvisejí, už bylo mnohokrát doloženo. Tradičnější způsoby zapojování rodičů do vzdělávání jejich dětí mohou selhávat, pokud jsou rodiče jen málo gramotní nebo když mají neblahé zkušenosti se školstvím. Takoví rodiče se vyhýbají styku se školou, protože si myslí, že nemají dětem co nabídnout. To ovšem není pravda. Jak vysvětluje Ada (1997), rodiče obohacují život dítěte, když se zapojují do diskusí a jestliže ukazují dětem, jak se učít. (s. 167) Využití komunitního vyprávění příběhů je netradiční postup, jímž školský systém může navázat komunikaci mezi rodinou a školou a jímž se dá využít tištěného slova k tomu, aby rodiče byli uznáváni a oceňováni.

V Bulharsku romští asistenti sbírali a dokumentovali informace od romských rodičů o tom, v čem měli rodiče velkou zkušenost: o chovu zvířat, o práci, řemeslech, rodinných tradicích. Informace od rodičů byly zapisovány do třídních sborníků. I ti z rodičů, kteří neuměli psát, spolupracovali s romskými asistenty a s dalšími rodiči, a tak se tvorby zúčastnili. Místo coby při spolupráci se školou vyšla najevo jejich nízká gramotnost, byla zdůrazněna a oceněna jejich vysoká úroveň v činnostech, kterých si jejich komunita váží. Pro mnohé z romských rodičů to bylo poprvé v životě, kdy je někdo požádal, aby přispěli ke školnímu vzdělávání svých dětí. Je dost možné, že to byl jejich první pozitivní zážitek se školou vůbec.

Slovenský příklad to potvrzuje. Rodiče přicházeli ráno do školy spolu s dětmi, aby si poslechli příběhy vyprávěné romským asistentem. Protože se jejich

jazyk a jejich zkušenosti uplatnily ve škole, cítili, že se při vzdělávání počítá i s nimi samými.

Když rodiče v Česku psali pro školu kuchařku, mohli používat svého mateřského jazyka. Zapojení rodičů závisí na tom, zda se cítí ve třídě příjemně a existují-li nějaké materiály, které by byly přístupné nejen dítěti, ale také rodičům. Postupy komunitní etnografie takovou zkušenost a takový úspěch zajišťují.

### Snižování bariér mezi komunitou a školou

Je důležité, aby lidé z komunity cítili, že jsou zváni a vítáni, místo co by se jim účast přikazovala nebo k ní byli jinak nuceni. Tím, že se mohou rozhodnout, se celý proces stává demokratickým a podporuje rovnováhu ve spolupráci mezi učiteli, žáky a komunitou. V podstatě je etnografická a dokumentaristická práce vždy spoluprací. Není možné pracovat jinak než společně. Tím se zmenšují vzdálenosti a snižují přehradu mezi učitelem, žáky, rodiči a komunitou. Jde tu o partnerství, ve kterém žádná ze skupin nevládne. Každá ze skupin má své přednosti, jichž mohou využít druzí. Všichni sledují společný cíl. Chtějí vyzdvihnout vědění, které existuje v komunitě, a proto se snaží setřít hranice, jež komunitu od školy oddělují.

Velmi úspěšným příkladem spolupráce mezi školou a komunitou byla knížka romských přísloví vytvořená účastníky našeho projektu v Bulharsku. Přísloví jsou zajímavá tím, že na nejmenší ploše představují společnou moudrost. Snadno se zapamatují a snadno se čtou. Také předávají základy víry. Takové knížky přinášejí kolektivní zkušenost Romů, uchovávají ji a zároveň oslavují, a přitom ji zpřístupňují většinové kultuře.

Jinou příležitostí k průzkumu jsou lidové pohádky. Z podstaty a rovněž svou stavbou jsou pohádky významným prostředkem učení. (srov. viz Temple a kol., 2001) Hrdinové pohádek jsou nositeli řady vlastností a hodnot ceněných v daném společenství. Zápletky jsou prosté a jazyk lahodí sluchu. Pro mezikulturní diskuse a kritické myšlení nabízejí pohádky nepřeborné množství příležitostí. Například lidová romská pohádka o tradičním chlebu se zaměřuje na hodnotu schopnosti podělit se s ostatními. Debata o této pohádce se ve třídě na Slovensku soustředila na to, proč se někteří lidé rozdělit umějí a druzí ne. Žáci pak zkoumali myšlenku sdílení tím, že diskutovali o různých hodnotících výrocích a navrhovali různé způsoby, jak by se lidé mohli o věci dělit.

Vyprávění pohádek ve třídě a povzbuzování k dalším způsobům mluvené komunikace vychází z toho, že Romové mají silnou tradici mluveného slova. Ta nabývá na významu i tím, že pomáhá romským žákům rozvíjet gramotnost. Navíc se romské pohádky (podobně jako u většiny minorit) neshromažďovaly do sbírek (pohádky Romů u nás však už léta sbírá a vydává doc. Milena Hübschmanová – pozn. překl.). Tím, že se učitelé nebo žáci vydají mezi členy romské komunity a sbírají je, se pohádky také zachraňují. Tak se ovšem odlišujeme





od tradiční metodologie etnografického sběru, která se zaměřovala jen na „klasické“ pohádky, jež už byly zaznamenány a přepsány (ať už slovo klasický znamená cokoliv). Takový tradiční přístup zároveň prezentoval lidovou ústní tradici jako něco, co vyžadovalo jen nízkou úroveň myšlení, místo co by dal vyniknout výjimečné dovednosti, kterou musí vypravěč prokázat v skladbě vět a v kapacitě své paměti.

### Závěrem

To, čemu jsme se naučili v našem projektu, se netýká jenom romské menšiny. Můžeme toho využít při práci s dalšími minoritami, které jsou kvůli rasovému, etnickému, jazykovému nebo sociálnímu zázemí oddělovány od dominantní, většinové skupiny. Metodologicky je účelné propojovat učení žáků s jejich dosavadní zkušeností. Cummins (1996) říká, že „spolupráce učitele a žáka při stavbě jeho vědění bude probíhat efektivně jenom v takových souvislostech, v nichž se žák stále ujišťuje o své identitě“ (s. 26)

Když rozvoj gramotnosti pomáhá každému žákovi upevňovat jeho sebejistotu, jeho identitu, je to velká rána představě, že by některé z kultur, z nichž žáci pocházejí, byly méně cenné. Rozvoj gramotnosti je rovněž východiskem pro různé sociální aktivity, pro rozvíjení spravedlivějších a demokratičtějších společenských poměrů. Freire (1985) uvažoval o tom, jak se rozvoj gramotnosti stává

prožitkem osvobození, na rozdíl od zotročující zkušenosti, která zdůrazňuje pasivitu, poslušnost a poddajnost. Přístup komunitní etnografie posiluje zároveň s růstem sebevědomí i schopnost jednat aktivně – tím, že dává zaznít zkušenostem dané komunity. Celkově vzato, „dokumentaristická práce může ovlivnit šíři hovorů o potřebě změny, uchovat místní historii, podnítit nové myšlenky, pomoci k lepšímu porozumění mezi rozmanitými složkami téže komunity a také vyjasnit, které budou společné cíle do budoucna“. (Center for Documentary Studies, 2001, s. 2)

*Bird Staszová je profesorkou pedagogiky na Eton University v Elonu – Severní Karolína, USA.*

*Dawn Tankersleyová je mezinárodní lektorkou a koordinátorkou pro Open Society Institute v programu Step by Step – Roma Special Schools Initiative, se sídlem v Budapešti.*

*Převzato z časopisu Thinking Classroom, roč. 4, č. 3, červen 2003.*

*Tam je také uveřejněn soupis odborné literatury.*

*Přeložil Ondřej Hausenblas.*

## Romové a my

Eva Kašparová



Téma Romové a my vzniklo na základě přípravy na program *Lidé z celého světa I.*, kterého se měli žáci naší školy zúčastnit v Praze (sdružení TEREZA). Přemýšlela jsem tedy, jak vesnickým dětem ve věku 11–12 let, které ještě nebyly zasazeny předsudky a z běžného

života mají jen malou praktickou zkušenost s Romy, zprostředkovat toto téma a připravit je zároveň pro příjem a zpracování dalších informací, které v Praze získají.

Do ruky se mi dostala drobná knížečka romské poezie Vladimíra Oláha: *Slunečnice* (překlad bohužel není příliš kvalitní) a krásná knížka Hany Doskočilové: *O Mamě Romě a romském pámbíčkoví* – kterou jsem celou předčítala svému jedenáctiletému synovi, a ten po přečtení řekl: „Mami, ona ta mama Roma, to je vlastně náš český Ježíš Kristus“ – a měl pravdu. Zdálo se mi, že by to mohl být dobrý začátek pro otevření tématu, jež rozhodně není jednoduché, a vznikla hodiny literatury, kterou vám nyní předkládám.

### Cíl hodiny:

1. Vytvořit si vlastní představu o životě Romů a Romech vůbec, s využitím literárních textů.
2. Připravit si na program v Praze konkrétní otázky k tématu.

### METODICKÝ POSTUP

#### Minilekce:

*Otázka:* Kdo je to gadža? Co to slovo znamená?

– seznámení se spisovatelem a knihami, z nichž pocházejí texty použité v hodině

*Vladimír Oláh* – sám prožil v romské osadě celé dětství a snaží se východoslovenským dialektem romštiny popsat staletou romskou tradici. Objevuje tak vytrácející se typický svět Romů a snaží se oslovit dnešní společnost založenou na materiálních hodnotách, která podle autora pomíjí city, úctu k matce, lásku k dětem, víru...

*Hana Doskočilová* – přibližuje romskou kulturu skrze příběhy, jež romské maminky vyprávěly svým dětem. V každém z příběhů dvanácti romských kázání se objevuje postava mamy Romy, která na své



cestě opatruje zapomenutého Pánaboha jako jedno ze svých dětí.

### Evokace:

Otázka: Co si představím a jaké pocity ve mně vyvolává slovo Rom?

– každý samostatně promyslet, zaznamenat

### Uvědomění:

– konzultace ve dvojicích, společné doplnění

Vytvoření skupin (4–5 žáků)

– seznámte se navzájem s tím, co jste si zapsali ve dvojicích

Zadání:

- nakreslete společně Roma tak, jak si jej představujete (pastelky, fixy)
- okomentujte pro ostatní svůj obrázek
- sepište otázky týkající se Romů, na které byste chtěli dostat odpověď
- prezentujte svoji práci v týmu ostatním skupinám

Příklady slovních komentářů dětí:

... někdo protestuje, že jsou tady, tmavé vlasy, cizí země, tmavá pleť, říká se jim cikáni, jiní protestují proti jejich pobytu...

Příklady otázek, které děti vytvořily:

... Kde žijí? Odkud k nám přišli? Jsou spíše bohatí, nebo chudí? Co si o nás myslí? Jak se jim tu žije?...

### Reflexe a zároveň evokace pro další část hodiny:

Ve třídě jsou rozdány čtyři různé texty tak, aby se po ukončení této části práce mohly vytvořit čtyři skupiny; každý pracuje samostatně se svým textem podle zadání.

Zadání:

- každý si přečte svůj text
- podtrhá si místa v textu, kde byla zodpovězena některá námi položená otázka nebo ho další otázka napadla – запиše si její znění
- napiše si svůj komentář k textu či jeho podtržené části (podvojný deník)

navíc: (pro rychlé)

- prečte si text v romštině (týká se poezie), označí slova, věty, které jsou pro nás alespoň trochu srozumitelné

### Uvědomění:

Vytvoření skupin se stejným textem.

Zadání:

- seznámit se navzájem se samostatnou prací jednotlivců, myšlenkami, postřehy

- společně sepsat, co jsme se z textu dozvěděli o životě Romů, na co jsme si odpověděli
- prezentovat svoji práci ostatním

Výsledek práce skupin – dle práce s texty:

historie – *krásné dívky, chudí osady, vášnivé bitky, táborové ohně, tóny houslí, úcta k matce, láska k dětem, tíhnou k slunci a svobodě, 18. století broušení nožů, záplatování plechových hrnců, kočovníci – výdělek, těžký život*  
 současnost – *dobré i špatné stránky charakteru jako my, nechťejí nic zlého s bílými lidmi, bílí lidé se na ně zlobí (ale proč, to zatím nevíme?), těžký život (ale nevíme přesně jaký?), chudí i bohatí jako my*

### Reflexe, ale zároveň evokace pro Prahu... výsledek diskuse:

Pouze na některé naše otázky jsme našli v textech odpověď, ale daleko více jich zůstalo nezodpovězených a objevily se nové. Bude třeba pozorně poslouchat a ptát se, hledat další zdroje informací o Romech, které nám pomohou porozumět, pochopit... První příležitost bude právě v Praze.

Zadání:

Připravte si každý svoje otázky, které vás zajímají, a na něž chcete v Praze hledat odpověď.

... po návštěvě ve sdružení TEREZA

V Praze se děti ujali tři lektori a každý přistupoval k tématu Romů trochu jinak. Nemluvalo se jen o Romech, ale také o Tibetu, barvě pleti... Semináře byly dobře připravené a děti zaujaly. Jako pedagoga mě však mrzí, že pražští lektori se zaměřili více na současnost a současné problémy namísto prozkoumávání důvodů, hledání kořenů, minulosti a zodpovídání otázek dětmi vyslovených. Chyběla mi také konfrontace se zástupcem romské populace, protože si myslím, že setkání by vneslo další rozměr do pohledu dětí na téma Romové. Jsem ráda, že jsme se předem připravili a v hodině se zabývali tématem i v literární rovině.

*Autorka je ředitelka ZŠ, lektorka KM.*

### Literatura

Oláh, V.: *Slunečnice* (romská poezie). Překlady: Ivana Kubitová, Jan Červenka. Praha, MMM 1996.

Doskočilová, H.: *O mamě Romě a romském pámbíčkoví* (dvanáct romských příkázání, jak je svým dětem vypravují romské maminky). Praha, Amulet 2001.

„...není nutné, a dokonce ani žádoucí, aby lidé různých společností, národů a stran byli vychováváni k usilování o stejné ideály. Již skromná částečná shoda názorů na to, které hodnoty si zasluhují našeho nadšení a obrany, může zmenšit nenávisť národů a skýtat požehnání.“



## Anarchisté

Markéta Trešlová

Stane se, že jednoho krásného dne poznáte, že máte ve třídě tři nadšené anarchisty.

I já jsem to zjistila a hned mě to inspirovalo pro náplň několika hodin občanské výchovy v šesté třídě.

Začali jsme trochu od lesa. Nejprve jsme strávili jednu hodinu četbou úryvku z knihy *Dva roky prázdnin*. Po přečtení jsme se ocitli v situaci, kdy jsme ztroskotali u břehů neznámé pevniny. Co teď? Děti měly za úkol se ve skupinách domluvit na pěti věcech, které by udělaly jako první.

Takto nenásilně jsme se dostali k úplným počátkům života společnosti a na příští hodinu jsme měli připravený prostor pro povídání o formách vlády.

V úvodu druhé hodiny jsme si ujasnili obsah pojmů *demokracie, monarchie a anarchie*.

Potom děti dostaly do skupinek archy balicího papíru s nadpisy

- výhody vlády jednotlivce
- nevýhody vlády jednotlivce
- výhody volené vlády
- nevýhody volené vlády

Každá skupinka napsala své příspěvky k danému tématu, potom se skupinky posouvaly, takže měly možnost napsat své poznámky a komentáře ke všem nadpisům. Na závěr každá skupinka prezentovala souhrnně informace ze svého původního archu.

Protože druhou hodinu děti vycházely ze svých dosavadních poznatků a zkušeností, třetí hodinu jsem věnovala uvedení jejich představ do reality. Začala jsem výkladem o anarchismu a „moji nadšenci“ byli překvapeni, že v určitém pojetí se život anarchistické komunity blíží životu prvních křesťanů.

Nevím přesně, nakolik naše společné zabývání se formami vlády splnilo svůj cíl. Ale snad už neuslyším tvrzení: „*Anarchismus je prostě, že si dělám, co chci...*“

*Autorka je učitelka v ZČŠ Ostrovní.*

*„Lidstvo není agresivní a k boji ochotné proto, že se rozpadlo ve strany, které stojí nepřátelsky proti sobě, nýbrž je takto organizované právě proto, že to vytváří vzrušovací situace, které jsou pro odreagování sociální agrese potřebné.“*

## Nejen matematika

Hedvika Vašková



V tomto roce jsem se jako lektorka účastnila základního kurzu *KM* v Karviné, který lektoroval tým střídajících se lektorů – E. Cenková, O. Hausenblas, H. Košťálová, N. Rutová, J. Škrobánková, V. Vlčková a já, H. Vašková. Ze zpětných vazeb účastníků jsem usoudila, že je velký zájem o ukázkou

prací dětí, jež metodami *KM* pracují. Napadlo mě, že bych mohla předvést vyučovací hodinu přímo s dětmi. Nemám ale dosud žádnou hodinu natočenou na video a návštěva vyučujících v naší škole by byla dosti špatně technicky proveditelná: učím ve Slavkově u Opavy, který je od Karviné vzdálen asi 66 km. Přemýšlela jsem tedy, zda si mohu dovolit hodinu odučit s dětmi, které chodí do školy v Karviné. Napadala mě spousta otázek. *Jak mě děti přijmou? Budou vůbec ochotné pracovat s cizí paní učitelkou? Jaký předmět si vybrat? Jakou metodu zvolit?* A spousta dalších...

Nakonec jsem si vybrala matematiku. O té se navíc říká, že je těmto metodám špatně přístupná. Hodina byla nabídnuta, nabídka přijata. K práci bylo připraveno 29 druháčků.

Při prvním kontaktu s dětmi se mé obavy z práce rozplynuly. Děti byly vstřícné a kamarádké. Mohli jsme se proto s chutí pustit do práce.

Pro evokaci jsem využila pohádku, kterou jsem nazvala *Pohádka o lodičce*. Nejdříve jsme dali jméno chlapci, který žije na mořském pobřeží a spolu s dětmi si bude hrát. Pak už děti poslouchaly a přitom podle pokynů skládaly z novinového papíru.

Jednoho dne se Franta vydal na pláž hrát si. Na co si ale budu hrát? Tak třeba na vojáky... *(Děti přitom poskládají čepici, posadí si ji na hlavu, rohy směřují vpřed a vzad.)*



Ne vojákem nebudu, ten musí pořád bojovat. Budu generálem, ten velí a sám do boje nemusí!  
(Čepici na hlavě otočit, rohy směřují k ramenům.)

Bojovat mě už nebaví, budu dělat něco užitečnějšího. Budu hasičem, ten zachraňuje lidi i domy...  
(Pokračovat ve skládání, čepici rozevřít, rohy přiložit na sebe a jeden ohnout nahoru. Vzniklou čepici nasadit dlouhým koncem dozadu.)

Být hasičem je nebezpečné, budu raději myslivcem. Ten se stará o zvířátka a je stále v přírodě...  
(Čepici otočit dlouhým koncem dopředu.)

Myslivce ale někdy taky střílí, budu raději malířem, lidem namaluji spoustu pěkných obrázků – a tím je potěším.  
(Dlouhý konec také ohnout nahoru. Vznikne menší čepice.)

Já ale malovat neumím. Budu proto Robinem Hoodem a budu lidem pomáhat.  
(Dokončit skládání lodičky.)

Ne, budu námořníkem. Moře mám rád a lodičku mám taky. Vydám se s ní na dalekou plavbu po moři...

Franta si spokojeně pluje po moři a libuje si.  
(Znázorňovat, jak lodička pluje...)

Najednou se přihnala bouře a lodička se zmítá ve vlnách.  
(Vše stále znázorňovat.)

Přišla velká vlna a lodička utrhla před.  
(Utrhnout přední část lodky.)

A už se žene druhá vlna a trhá zád.  
(Utrhnout zadní část lodky.)

Do třetice vítr rozlomil stěžeň.  
(Utrhnout špičku plachty.)

Zmáčeného Frantu vlny zanesly na břeh. Tam si usušil i svou promáčenou košilku (...rozbalit papír, měla by vzniknout košilka) a šel spokojeně domů.

My jsme ale v moři zůstali po celou další část hodiny. Ve fázi uvědomění si významu jsem použila skládkové učení při řešení slovní úlohy.

Děti jsem podle obrázků lodiček (parník, plachetnice, pramice, dopravní loď) rozdělila po čtyřech do skupin. Každý dostal lístek se slovní úlohou tohoto znění:

*V jednom moři si spokojeně žili žraloci, chobotnice, velryby a medúzy. Báli se jen rybářských lodí a rybářů.*

*Pan Žraločák se proto se svými pěti dětmi a paní Žraločákovou odstěhoval do sousedního moře a v našem moři zůstali jen tři dospělí žraloci. Jeden se staral o tři děti, druhý o jedno a třetí o dvě.*

*Chobotnicím se ale v moři líbilo. Tatínek s maminkou si tam spokojeně plavali se svými dvěma dětmi, a aby jim bylo veseleji, pozvali na návštěvu tetu se synem a babičkou. Velryb bylo v moři 15, ale některé přece jen rybáři chytili. Odvezli šedého velrybáka s bratrem a jeho dvěma dětmi a také slečnu velrybu s maminkou a tetou.*

*Tatínek a maminka medúza si lodí vůbec nevšimají. Radují se ze svých tří dospělých synů, dvou vnuček a jednoho vnuka.*

*Kolik živočichů teď v našem moři žije?*

Všichni ve skupince měli stejný text. Každý měl ale podtrženou jinou část slovní úlohy (podle zvířátek) a označenou velkým počátečním písmenem názvu zvířátka (Ž, CH, V, M).

Zadání si děti přečetly a já jsem se otázkami přesvědčila, že mu rozumí a vědí, o čem úloha je.

Následně se rozdělily do expertních skupin (stejná zvířátka). Zde měly za úkol vypočítat, kolik je jejich zvířátek, a vysvětlit si, jak k takovému výsledku došly.

Po návratu do domovských skupin pak měly společně vypočítat, kolik je všech zvířátek v moři.

Ve fázi reflexe malovaly moře se správným počtem zvířat. Součet namalovaných zvířat byl zároveň kontrolou správnosti výpočtu.

Jedna skupina se lišila svým výsledkem. Proč? Zjistila jsem, že jedno dítě odešlo z expertní skupiny s chybným výsledkem. Přišla tedy řeč i na to, aby si děti i kolem sedící učitelé uvědomili, že v expertní skupince musí všichni porozumět tomu, co dělají, a nemohou odejít s jiným výsledkem.

Až děti se svou paní učitelkou domalují obrázek, určité si o moři, které mají na papíře, popovídají.

*Autorka je certifikovaná učitelka KM.*

*„Nikdo neví tak dobře jako právě přírodovědec, že lidské poznání má své hranice, je si ale trvale vědom toho, že nevíme, kde tyto hranice leží.“*



## Metody kritického myšlení v mé výuce

Monika Weissová

Projekt, který uvádím, se uskutečnil v sedmém ročníku, jako část kapitoly *Ptáci* (přírodopis). Pokusila jsem se použít třífázový model procesu učení  $E - U - R$ . Cílem tohoto projektu (probíhal celkem 5 vyučovacími hodinami) bylo zařazení jednotlivých druhů ptáků do patřičných ekosystémů. Vycházela jsem z vědomostí, které děti získaly jednak při vyučování (do té doby jsme mluvili o ptácích jako jednotlivcích s určitou stavbou těla a způsobem života), jednak z vlastní četby odborné literatury.

Na základě předchozích vědomostí jsme ptáky přiřadili do určitého životního prostředí – ekosystému. Shodli jsme se na: a) loukách, polích; b) vodních plochách, řekách; c) lidských sídlištích (města, vesnice); d) lesích. Po složení skládaček se třída rozdělila na čtyři skupiny po sedmi až osmi členech.

### Úkol: Co se chceme dozvědět? Proč?

Nápadů a otázek měly děti spousty. Ty nejzávažnější děti vybraly tak, že si vyměňovaly záznamové archy, upřesňovaly formulace a označily v nich důležitost otázek, jež měly být zodpovězeny při prezentacích.

V další hodině jsem ve třídě vytipovala čtyři osobnosti (vedoucí skupin) – ti si do své skupiny vybírali spolupracovníky. Protože práce ve skupinách není novinkou, bylo při výběru zřetelné, že začíná vítězit užitečnost jednotlivce nad osobním vztahem. Poněkud jsem to dětem zkomplikovala, protože si vybíraly po jednom – a střídavě chlapce a dívku.

Samozřejmě, že vzniká nebezpečí, že ti, kteří zůstanou na konec, by se svou „neoblíbeností“ mohli trápit (proto nelze tento způsob rozdělování do skupin aplikovat stále). Kladem ale je, že ostatní děti přemýšlejí, proč byl kdo vybrán, a nejednou vidí svého spolužáka úplně jinak, objeví kvalitu, kterou znal třeba jen někdo. Vždycky se snažím pro ty, kteří zbyli, v další „hře“ vytvořit významnou roli. Po utvoření skupin si vedoucí losem zvolili ekosystém. Pak se poradili ve skupině a mohli se pokusit ekosystém vyměnit. Žádná skupina tak učinit kupodivu nechtěla.

### Úkol pro skupiny: Určete 10 ptáků typických pro jejich ekosystém...

K dispozici byly atlasy, encyklopedie a další odborná literatura. Tuto část úkolu tvořila skupina bez vedoucího.

Vedoucí zatím dostali za úkol domluvit se, jak budou práci ve skupině hodnotit. Zdá se, že to bylo předčasné, že by bylo vhodnější nejprve stanovit kritéria prací. Ukázalo se však, že to, co se rozhodli hodnotit vedoucí, odstartovalo dobře tvorbu kritérií ve skupině.

Každá skupina (stále ještě bez vedoucích) přednesla svůj seznam a ostatní mohli mít připomínky pro zařazení určitých ptáků. Vznikl například problém s pávem, čápem atd.

### Kritéria hodnocení

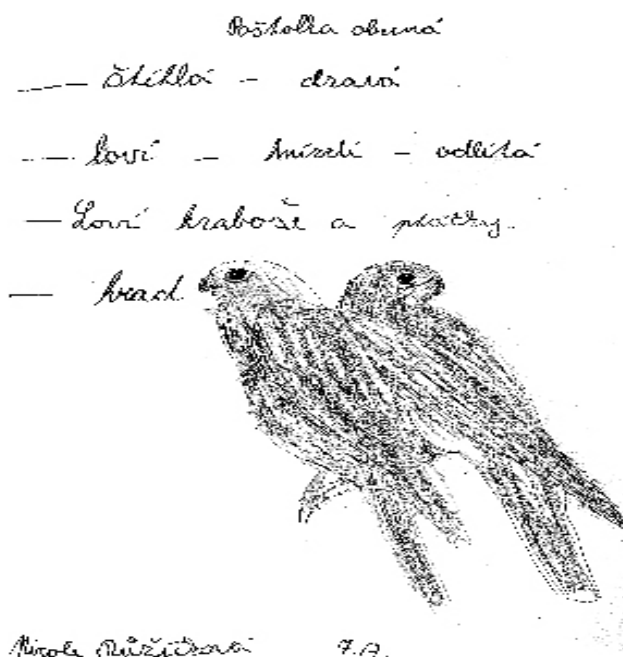
Základ pro projekt byl hotov, ale jen ze čtvrtiny. Děti učím, že je třeba práci svou nebo druhého hodnotit tak, aby hodnocení přineslo užitek. Musím ale vědět, co hodnotit. Děti se měly zamyslet, jaký rozsah by měla práce mít, jak by měla vypadat její grafická úprava, jak prezentace před třídou. Co, jak, za co... Co je povoleno, k čemu se nebude přihlížet, co nesmí chybět.

Zajímavé bylo, že některé skupiny si zaprotokolovaly, že je možné kritéria ještě před prezentací v některých bodech změnit. Vždycky mě nadchnou koumáci, kteří vidí trochu více vpřed. Byla jsem pro. Možná v tom hrála roli zkušenost se záznamovými archy, kde jsme také některé otázky upřesňovali ještě následující hodinu.

Pak měly skupiny čas na svých projektech pracovat celkem 2 vyučovací hodiny. Během nich děti mohly studovat i ve školní knihovně. Některé neoficiálně pracovaly také doma, bylo přece jen znát, že to pro ně není nový způsob práce, a tak si práci ve skupinách docela dobře rozdělily.

Na jakých kritériích se žáci usnesli?

- rozsah odpovídá 4x A4
- prezentace bude ústní nebo výstavní
- práce nemusí být napsána na počítači
- bude oceněna vlastní ilustrace
- je nutné uvést klady a zápory daného ekosystému pro populaci ptactva s ohledem na současný stav životního prostředí (např. úbytek vrbců v městské aglomeraci, přemnožení holubů, dravci kontra myslivci...)





- vybrat dva druhy z vybraného seznamu a seznámit ostatní podrobně s jejich etologií
- skupina by měla být schopna zodpovědět případné dotazy z pléna
- mluvit jasně, zřetelně, spisovně
- hodnocení bude dvojí:
  - skupiny jako celku (učitelka)
  - jednotlivců (vedoucí skupin)

Kritéria jsme měli všichni k dispozici a děti si samy kontrolovaly, zda k jejich splnění míří.

### Prezentace a hodnocení

V páté vyučovací hodině došlo k prezentaci. Zde jsme doplnili kritéria o časový limit 5–8 minut (tuto změnu děti navrhly po zhlédnutí parlamentního jednání v TV). Skupina měla možnost vyzkoušet si prezentaci nanečisto a doladit ji vzhledem k času. Pořadí prezentací si vylosovali vedoucí. Všichni sledovali každý výstup velmi pozorně. Ne snad kvůli kritériím, ale především proto, že každá skupina zvolila zcela ojedinělý způsob prezentace.

Jedna ze skupin zaměstnala všechny své členy a předešla svému ekosystému téměř melodramaticky, jiná se soustředila na strohá fakta přednesená dvěma členy s kamennou tváří a další člen skupiny pak v mírně emotivním projevu celý ekosystém zhodnotil.

Posluchači se nechali do ekosystémů druhých vtáhnout – a to se mi zdálo nejcennější; mně prezentace umožnily podívat se na problém očima dětí.

Předem určený časový limit se vyplatil, žádná skupina svou prezentaci neprotáhla. Ostatní skupiny se vždy na něco zeptaly a dostalo se jim odpo-

vědi, z čehož jsem samozřejmě měla radost. Práce skupin jsme zveřejnili v prostorách učebny chemie a přírodopisu. Musím přiznat, že mé hodnocení se poněkud nepovedlo. Všechny projekty byly prezentovány s takovým zájmem a snahou kritéria naplnit, že jsem práci všech skupin hodnotila jako výbornou.

Situaci rovnosti zachraňovali vedoucí, kteří se vyjadřovali k jednotlivým členům zvlášť. Měli velmi dobrý přehled, kolika procenty se ten který žák na projektu podílel. Ocenili práci doma, ale i to, že někdo nedodal, co slíbil, a projektu to pak chybělo (jsou prostě lepší než já). A jsem moc ráda!

Na závěr si každé z dětí vybralo oblíbeného zástupce ptactva a napsalo na něj pětileté.

Metodami *KM* se snažím pracovat při jakékoli práci. Fakta sděluji co nejméně, naznačím problém a děti se bez velkých návodů domlouvají na řešení. Například: čistota vody – někteří přispěli vlastní zkušeností, někdo vyhledal čističky v odborné literatuře, probrali jsme mikroorganismy ve vodě, „mikroskopovali“ jsme trepku atd. Tato spolupráce vede také k lepšímu poznání dětí navzájem, učí se oceňovat dovednosti druhých bez závisti a zesměšňování, protože je to ku prospěchu všem. Vše je ale potřeba dělat s citem neboť žádná metoda není samospasitelná. Nikdo by ovšem neměl zavírat oči před ničím, co dětem může usnadnit „učení“.

*Autorka je učitelka v ZČŠ Ostrovní v Praze.*

## Vytváření kritérií pro recitaci

Nada Černá



Při kultivaci mluveného projevu u svěřených žáků pracuji průběžně s texty krásné literatury, poezie a prózy, a vedu žáky od prožitku pozorného posluchače k vlastní uvědomělé reprodukci textu.

Snažím se, aby žáci pod mým vedením postupně zvládali správné dechové návyky (brániční dýchání, šetření dechem, rozeznávání „masky“...), dovedli dobře artikulovat a uměli modulovat svůj hlas v návaznosti na obsah zprostředkovaného textu.

Příprava žáků k účasti ve školním kole recitační soutěže v uplynulém školním roce stála u zrodu nápadu uspořádat s dětmi *Recitační dílnu*. Odtud měli vzejít – a také vzešli – recitátoři, které si spolužáci vybrali pro reprezentaci ve školním kole recitační soutěže.

Velký ohlas dílny u dětí předznamenal její pravidelné pokračování ve 3. ročníku.

### Jak to všechno začalo

„Povodně“ posunuly i na naší škole začátek školního roku o čtrnáct dní, a tak na první recitační dílnu došlo až v říjnu. Před první dílnou děti věděly, že se budou střídát v přednesu ve vylosovaném pořadí a že se budou vzájemně hodnotit.

Povědomí o *hodnocení* recitace vyvolalo potřebu ujasnit si předem, co budeme u přednesu vlastně hodnotit. Děti ve skupinách připravily návrhy, jak by měl vypadat „správný přednes“. Jednotlivé návrhy skupin jsme společně prodiskutovali a vzešel z nich materiál, který nám až do března sloužil jako docela dobré vodítko pro vzájemné hodnocení.

*Pozn.: Ve třídě už třetím rokem hodnotím slovně. I děti samy dovedou slovně ohodnotit výkony své i výkony svých spolužáků. Důsledně je vedu k vyjádření kladného ocenění, nejméně dvě kladná ocenění mají předcházet ocenění zápornému.*



## Na co budeme dbát při přednesu

- *přednes*
  - básně (nebo ukázkou prózy) si připravím předem
  - připravený text (knihu) mohu mít s sebou
- uvedu *název a autora*
- budu se snažit o *dobrou hlasitost a výslovnost*
- při přednesu budu *slušně vystupovat* (nebudu mít ruce v kapsách, nebudu se stydlivě kroutit a pochechtávat)
- *při chybě* (zadrhnutí, přeřeknutí, výpadek paměti...) se nenechám znejistit a *klidně pokračuji dál*

Tak se tedy zrodila dvouhodina zařazovaná do výuky ve 3.C od října 2002 pravidelně vždy poslední úterý v měsíci. Má název *Recitační dílna* a probíhá takto:

- společná dechová a artikulační cvičení
- soustředění pozornosti na pravidla přednesu sepsaná na tabuli
- losování pořadí (kartičky s čísly podle počtu dětí), dostatečný prostor na sdělení si svého pořadí a vypořádání se z pocitu napětí
- zápis pořadí dětí spolu s názvem přednášeného textu a autorem (příprava)
- chvilka pro vlastní soustředění před začátkem recitace (najdi si místo, které ti vyhovuje, a polohlasem si opakuj svoje vystoupení podle pokynů pro správný přednes)
- vlastní recitační přehlídka (po každém výstupu si zaznamenáváme postřehy a dojmy jako podklady pro závěrečné hodnocení i pro obohacení svého vlastního přednesu)

*Pozn.: Při závěrečném hodnocení se děti navzájem oslovují a spoluprožívají svá sdělení. Padají hranice dívky – chlapci, kamarádi – nekamarádi, paní učitel-*

*ka. Je to vždy velice silné završení společně prožité dílny.*

## Vyvrcholení? Pokračujeme...

Třídní kolo recitační soutěže v únoru 2003 vyvolalo potřebu vytvořit nějaká „lepší pravidla hodnocení“. Právě jsem absolvovala v kurzu *KM* dílnu o vytváření *kritérií*, a tak jsem se pokusila využít postup práce v této dílně i ve své 3.C.

Děti ve skupinkách diskutovaly stávající pravidla a promýšlely podmínky pro přednes mistrovský (M), tovaryšský (T) a učňovský (U).

Vznikl společně utvořený zápis, který na tabuli nahradil předchozí pravidla (viz níže).

V dubnu jsme v *Recitační dílně* nově utvořená kritéria prvně využili a já jsem v zápisech dětí zaznamenala při hodnocení výkonu spolužáků nejen zkratky M, T a U (ten jen zřídka, vlastně ojedinele), ale také snahu lépe postihnout klady či záporné hodnoceného projevu.

## Závěr? A co dál...

Jsme na cestě. Myslím, že v *Recitační dílně* budou děti chtít pokračovat i ve 4. ročníku. Budu jim nabízet. Budu s nimi, až přejdeme k hodnocení známkami. Ale ještě před tím si společně pojmenujeme kritéria pro jednotlivé stupně klasifikace v různých předmětech a... Aha! Recitace.

Zaměříme se na výběr textu a autora. Do hodnocení vstoupí i délka textu a jeho přiměřenost věku recitátora a posluchačů. (To bude názorů, to bude pavučinová diskuse... už se těším, ale té práce!) Dílny budeme motivovat tematicky, témata si navrhnou samy děti a bude jich určitě hodně! Vylosujeme si jejich pořadí a...

*Autorka je učitelka v ZČŠ Ostrovní, certifikovaná učitelka KM.*

## Hodnotíme přednes

Kritéria pro přednes	mistrovský	tovaryšský	učňovský
<b>výslovnost</b>	vše srozumitelné	veliká snaha, občas chyba	snaží se, dělá více chyb
<b>hlasitost</b>	přiměřená obsahu	neodpovídá vždy obsahu, není nejlepší	nedaří se vše vyslovovat správně hlasitě
<b>příprava</b>	dostatečně předem, je to znát na jistém výkonu	předem, ale nedostatečně	asi „na poslední chvíli“, je nejistý, hodně chybí
<b>soustředění na text</b>	dokonalé, je to znát na výkonu	drobné nedostatky: neví, co s rukama, očima	chyby z nesoustředění, nejistota, stydění, šklebení, obličej, ruce v kapsách



## ŠKOLA V LITERATUŘE

### XIII. kapitola ze stále nepojmenované knihy

#### Přemysl Rut

*Také třináctá kapitola začíná připomenutím, že hrdinou tohoto vyprávění je bytost, jaká se v našich krajích vyskytuje v nesčetném počtu exemplářů, ale pohříchu jen potenciálně. Jako možnost. Jako představa. Jako nesplněný sen o praseti, které nebylo ve dvou letech zabito a dožilo se jednadvaceti let, věku, v němž se prasata zakukují, aby se z nich vylíhli pravé opaky. Sledujeme cestu jednoho z nich a dospěli jsme posledně do chvíle, kdy takový Pravý Opak začal chodit do školy.*

První, čeho si Vzácný Exemplář ve škole všiml, byla zasklená fotografie pečlivě učeného pána s bílým límečkem a kravatou. Visela na zdi vedle tabule.

„Kdo to je?“

„To je hlava státu,“ pravila uctivě paní učitelka.

„A kdo je to stát?“

„Co je to stát. Stát je neživotný.“

„A hlava je životná?“

„Samozřejmě.“

„A jak může mít neživotný stát životnou hlavu?“

„Teď máme český jazyk, a ne občanskou výchovu,“ zachránila se paní učitelka v zoufalé naději, že do zítřka najde na Exemplářovu otázku odpověď. A aby předešla dalším dotazům, vyvolala Úlehlů na vyjmenovaná slova.

Exemplář se posadil. Přemýšlel, jak zvláštní je to rozdělení vyučovacích hodin. Jak to ti lidé dovedou? Teď mají český jazyk, to znamená, že teď pětadvacet minut vnímají ze slova jen pravopis. Kdyby teď někdo vstoupil se zprávou, že se na vesnici valí mračno kobylek, které už sežraly úrodu a nyní se vrhají na obyvatelstvo, chápala by to paní učitelka jako souvětí podřadné s vedlejší větou přívlastkovou. Kdyby posel se stejnou zprávou dorazil o hodinu později, byla by to slovní úloha na procvičování prűniku množin. Kdyby se posel zdržel o dvě hodiny, zpráva by se stala nudným poznatkem z dějepisu. Kdy vlastně by měl přijít, aby si někdo uvědomil, co přišel oznámit? Ve vlastivědě? Ta je v rozvrhu až pozítří! Taková zpráva už by byla zbytečná. Kdyby to mělo být dnes, muselo by to být leda o přestávce. Když se nevyučuje. Když je svět v celku, nerozpadlý na střepy, kterým se tu říká předměty. Kolik ještě předmětů by bylo nutno zavést, aby si lidé uvědomili všechny vrstvy toho nejjednoduššího sdělení?

Ještěže je tu ta hlava státu, neměnná, nestárnoucí, trvajíc od prvouky až po tělesnou výchovu. Jedině ona udržovala nového žáka při zdravém rozumu, při vědomí, že svět je jeden.

Za dobu, co chodil do školy, se s hlavou státu sprátelil. Měnila se mu před očima, i když zůstávala táž. V českém jazyce byla spisovně hovořícími ústy s nemalou slovní zásobou, v dějepise byla historickou

postavou, v zeměpise byla obyvatelem hornatého i nížinatého území v mírném klimatickém pásmu, v biologii byla živorodým savcem vyvinutým z primátů, v chemii byla velmi složitou organickou sloučeninou, ve výtvarné výchově byla realistickým portrétem, v ručních pracích byla archem papíru zalepeným do rámu se sklem na přední a lepenkou na zadní straně, ve vlastivědě byla pamětihodností hlavního města. A pořád to byla ona, stará známá. Tomu Exemplář rozuměl. Když se díval do tváře hlavy státu, chápal, že svět je jeden a má mnoho vrstev. Začínal se v něm orientovat. Proč nemohou být ostatní věci a tvorové světa takoví jako hlava státu? Proč je nemůžeme mít stále na očích? Proč jsou všudycy jen vytaženy z kabinetu na tu chvíli, kdy je o nich řeč? Asi nejsou tak naprosté, tak úplné. Například o láčkovcích se mluví jen v hodinách biologie, v českém jazyce ani v dějepise nemají láčkovci místa. O husitech zase nepadne zmínka při hodinách chemie ani fyziky. Jako by takový řemdiš nic nevážil, jako by to byla jen prodloužená revoluční idea. O příslovečné určení se nikdo nezajímá, jakmile odzvoní hodině českého jazyka. Svět se rozpadá, jako by ho někdo před velikým stěhováním rozdělil do krabic a opatřil cedulkami. I přes tu přehlednost se Exemplář nezdálo možné, že takový svět dá ještě někdo dohromady. Jen hlava státu mu dodávala naději. Byla tu tak přítomná a nevyčerpatelná, že Exemplář nechápal, proč se neučí jenom o ní.

Ale jednou se to muselo stát. Exemplář přišel ráno do školy, to už byl jejím žákem nějakou dobu a myslel si, že ho nic ve třídě nemůže překvapit, pohlédl na obraz a nevěřil svým očím: formát stejný, rám stejný, ale hlava státu byla jiná. Nejdřív měl chuť žalovat na paní učitelce jako nějaké uličnictví provedené za jejími zády. Ale paní učitelka o tom věděla.

„Hlava státu se mění po každých volbách. Pokud není zvolena znovu.“

„Takže stát měl už jiné hlavy?“

„Ano.“

„A je to ještě týž stát?“

„Proč by nebyl?“

„Kdyby vám někdo vyměnil hlavu, byla byste přece někdo jiný.“

„U státu není souvislost s hlavou tak těsná.“

„A jak víte, že se hlava vyměnila?“ doufal Exemplář, že by mohlo jít o omyl.

„Rozhlasem, televizí, z novin, dnes už máme sdělovací prostředky, které nám to sdělí přímým přenosem.“

„To dřív nebylo?“

„Ovšemže ne. To je pokrok.“

„Takže dřív se mohla v hlavním městě vyměnit hlava státu a v učebnách na venkově měli ještě dlouho obraz té bývalé?“

„Ano.“

Toho dne už Vzácný Exemplář nebyl s to soustředit se na nic jiného. A ještě večer, když se ukládal





ke spánku, zdálo se mu o rozlehlé zemi, v níž právě z hlavního města vyrazili poslové s obrazy nového panovníka, trvalo jim však celá léta než mohli objet všechny venkovské školy a někteří cestou zabloudili nebo zahynuli, takže v té zemi byly veřejné místnosti s obrazem současného panovníka, jiné s obrazem panovníka bývalého a ještě jiné s obrazy jeho předchůdců až k tomu prvnímu, který stát založil. Tak země žila v celé své historické rozloze najednou. Poněvadž stejným rozpětím se vyznačovalo i dějinné povědomí okresních úředníků a soudců, v jednom okrese už se udělovaly medaile za čin o několik kilometrů dále trestaný vězením či popravou. Zatímco před horami ještě beze cti kolabovali, za horami už

## I přílišná vzdělanost je mnohdy na škodu

**Karel Poláček**

Zprostředkovatel sňatků pan Ignác Munk potkal jednoho dne podvojného i jednoduchého a bilance schopného účetního, nějakého pana Alfréda Raudnitzze, a pravil: „Já se jenom divím, pane Raudnitz.“

„Čemu se divíš, pane Munk?“

„Čemu bych se divil: že se neženěš, pane Raudnitz.“

„Daj mi s tím svátek, pane Munk.“

„Nemluvěj hloupý řeči, pane Raudnitz. Já nemůžu vystát hloupý řeči. Každý má být ženatý. Nechaj si říct, že je docela jiné život. Měl bych pro ně nevěstu – co říkám nevěstu! Anděla, hezkou – co říkám hezkou! Krasavici prvního řádu z dobrý rodiny – co říkám z dobrý rodiny! Prima primissima rodiny!...“

Museli byste znát pana Munka a ty jeho řeči, co má na sobě, a pak byste pochopili, že i tak opatrný pán a hodně už zkyslý starý mládenec jako pan Raudnitz se dal přemluvit a přijal pozvání do rodiny pana Krausemunzera, krátké a plетенé zboží.

Ještě než usedli za stolem, pošeptal pan Munk panu účetnímu: „Pane Raudnitz, to jim říkám, mluvěj mi vzdělaně. Oni si potrpí na vzdělání.“ Pan Raudnitz se trochu urazil a pravil: „Bez starosti, že bych neuměl mluvit vzdělaně. Já mám obchodní akademii.“

Tak tedy sedí u stolu, byl tam pan Krausemunzer s chotí i nevěsta, opravdu dost hezká, jenom už trochu při létech a na jedno oko šilhala, ale ne moc, a byla, jak se říká, zrzavá, ale to je teď moderní. Pak tam byla jedna teta, co jí říkali Máli. A ještě tam byl hoch, který chodil do druhé latinské a jmenoval se Oskar. Pak tam seděl dědeček jménem Jakub, kterého měla rodina v úctě, ale museli na něho řvát z plna hrdla, neboť byl hluchý.

Tak on, pan Raudnitz, sedí tu s rodinou a rozkládá a vzdělanost mu z huby kape, až je to hrozné. Když mu přinesli černou kávu, tu pravil: „Káva se pěstuje na Sumatře, Jávě, Borneu i ostrově Celebesu. Tyto ostrovy nazývají se Sundské ostrovy. Kávu rozeznáváme: Perlovou, Santos, to je z Brazílie, která je země v Jižní Americe, ústavu má spolkovou a republikánskou jako Spojené státy. Ve Spojených státech jsou pouze dvě politické strany. Republikánská a demokratická. Ve škole jsme se učili, že hlavní město je Washington...“

týmiž skutky odpovědně přejímali svůj díl odpovědnosti za rodnou zemi.

Vzácný Exemplář se probudil s křikem, zalit potem, který sice v jeho případě velice líbezně voněl, ale Exemplářův děs nebyl proto o nic menší. Ne, věděl jasně, prostřednictvím hlavy státu ten ztracený pocit celistvosti světa nezíská. Je třeba něčeho mocnějšího. Ale co by to mělo být? Vždyť i on sám si byl nejasně vědom, že někde v jeho minulosti je záhadná prasklina, která ho dělí od něho samotného. A na tu druhou trhlinu, která ho dělí od lidí, se bál pomyslet.

*Autor je spisovatel, písničkář a příznivec KM.*

„Vezměte si jedno portoričko,“ přerušil jej otec nevěsty.

Nastávající ženich zapálil si doutník a pokračoval: „Portorico je jeden z ostrovů v Africe. Ostatní se nazývají: Kuba, Haiti a Jamajka...“

„To není pravda,“ ozval se sekundán Oskar, „ty ostrovy jsou v Jižní Americe. My jsme to měli ve škole.“

Pan Raudnitz se urazil a pravil, že to musí lépe vědět. Má už dlouholetou praxi a nejlepší reference. Ostatně se nesluší, aby takový usmrkaný kluk skákal starším do řeči.

Paní Krausemunzrová pozvedla svůj hlas. Oskar není usmrkaný kluk. Je student a přinesl si vyznamenání. A hraje krásně na housle.

Pan Raudnitz odpovídá, že se na to dnes nic nedá. Hlavní věc je vychování z domova. A to na něm není vidět.

Protože na obzoru vyvstává bouřka, snaží se pan Munk, aby obě strany uchlácholil, neboť jeho obchod je ohrožen. A míní, že někdo vyniká v zeměpise a jiný že zas krásně hraje na housle.

Pan Krausemunzer praví zasmušile, že jsou takoví šmokové, kteří pořád mluví a moc si o sobě myslí. Nemá rád moc řečí, ale kulantní jednání.

„No dovolte,“ urazil se pan Raudnitz, „kdo je šmok?“

„No, kdo je šmok?“ opáčil pan Krausemunzer, „oni jsou šmok.“

Povstala bouře a moc ošklivých výrazů padlo z obou stran. A byl z toho soud pro urážku na cti, který měl pan vrchní rada Mráz.

Byl tam v soudní síni velký křik a mnoho řečí, až se podařilo panu radovi rozvaděné strany smířit.

„Voni ale jsou!“ pravil pan Munk vyčítavě k panu Raudnitzovi, když vyšli na chodbu.

„Jaký jsem? Voni mne navedli, abych mluvil vzdělaně.“

„Jó, vzdělaně. To se ví, že vzdělaně. Ale ne tak moc vzdělaně. To vědí, takovou vzdělanost si nikdo líbit nedá...“

*České slovo 14. 9. 1928*

*Karel Poláček: Soudničky. Praha, Nakladatelství Franze Kafky 1999.*



## PŘEČETLI JSME

# K ekologické gramotnosti vysokoškolsky vzdělaných Čechů

Hana Košťálová

### Poznámky ke sborníku

V *KL 10* na straně 20 jsme otiskli příspěvek týkající se iniciativy *Fóra vysokoškolských učitelů*. V tématu pokračujeme v tomto čísle nad sborníkem *Minimální všeobecný základ znalostí a dovedností studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově*, který jsme obdrželi od jeho autorů (ed. Eva Lišková).

Téma, které sborník přináší (shrnuje výsledky mnoha diskusí a práce týmů za delší období), považuji za klíčové: Jak zvýšit „ekologickou gramotnost“ občanů České republiky? Jak přispět ke vzdělanosti českého národa tím, že nastupující generace budou vzdělanější v oblastech, které se týkají, laicky řečeno, životního prostředí?

Jednou z možností, jak toho dosáhnout, je zvýšit ekologickou gramotnost vysokoškolsky vzdělaných lidí. Návrhy na to, jak zavést do výuky na vysokých školách „environmentální minimum“, jsou ve sborníku dva. Jeden (návrh 1) je z dílny čtyř autorů, kteří mají dlouholeté zkušenosti s ekologickou výchovou na různých stupních vzdělávacího systému (Hana Horká, Jiří Kulich, Eva Lišková, Aleš Máchal), druhý (návrh 2) připravil Ivan Rynda, vysokoškolský učitel. Východiskem pro návrh 1 je *Standard pregraduální ekologické/environmentální přípravy učitelů* od Hany Horké. Sborník dále přináší dva vyčerpávající seznamy odborné literatury k tématu, řadu dokumentů a velmi inspirativní ukázkou vysokoškolského kurzu ekologie pro studenty občanské výchovy na PedF JČU z dílny a pera Nadi Johanisové (kromě jiného absolventky kurzu *RWCT – KM*).

Autoři by rádi viděli „environmentální výchovu“ (EV) ve studijních plánech všech vysokoškoláků, nejen budoucích učitelů (navzdory názvu sborníku). Uvědomují si, že podmínky jsou na různých fakultách natolik rozmanité, že není možné připravit jeden model pro všechny. Jako odborníci se cítí povolání k tomu navrhnout cílové požadavky a do určité míry i obsah kurzu, vše ostatní prozíravě nechávají na uživatelích a realizátorech návrhu. Je zde obsažen skrytý předpoklad, že environmentální minimum se nestane zvláštním „předmětem“, ale že bude integrováno do celku studia jako určitý zorný úhel nebo základní

princip. Návrh 2 ovšem realisticky připouští možnost speciálního kurzu – série přednášek o dané problematice. Jeho autor si uvědomuje, že integrovat environmentalistické přístupy není pro specialisty jiného zaměření vůbec snadné. Je ovšem diskutabilní, zda takový stav přijímat a přizpůsobit mu návrh EV, nebo zda je třeba se nejprve zabývat tím, jak dosáhnout způsobilosti vysokoškolských učitelů v této oblasti. Velmi kraťoučce se o tom návrh 2 zmiňuje na str. 18, ale řešení, která nabízí, jsou velmi obecná a nepropojená s reálnou situací na vysokých školách.

Přestože je sborník určen k diskusi zasvěcených, bylo by užitečné, kdybychom se v něm nejprve mohli dočíst, **co je to ekologická gramotnost a co to znamená být vzdělán v oblasti ekologie a environmentalistiky**. Bylo by zajímavé přečíst si odpověď autorů na otázku: Co musí znát a umět dělat občan ČR, o kterém můžeme prohlásit, že je „ekologicky“ nebo „environmentálně“ přiměřeně vzdělaný? Které minimální nároky na něj můžeme klást? Záměrně vynechávám postoje – zahrnuji je do „umět dělat“, protože postoje v této oblasti jsou podstatné právě pro to, aby vedly k žádoucím akcím člověka-občana.

Část *Standard pregraduální ekologické/environmentální přípravy učitelů* obsahuje třináct vzdělávacích cílů, z nichž dále vychází návrh 1 *Ekologického/environmentálního minima pro studenty oboru učitelství*. Standard je zformulován střízlivě a zvláště dva z cílů stojí za pozornost: studenti by měli umět „*sebereflektovat své jednání i výchovné působení, kriticky hodnotit jednání druhých lidí ve vztahu k životnímu prostředí, vyvozovat závěry a uplatňovat je v praxi, svým jednáním podporovat aktivní zapojení do péče o životní prostředí v intencích udržitelného rozvoje*“ a „*pěstovat návyky a dovednosti ekologicky příznivého jednání, v souladu s principy udržitelného rozvoje vést děti k tomu, aby přebíraly odpovědnost za své chování, vytvářet kladné klima ve škole a třídě, rozvíjet prosociální vlastnosti a postoje*“. Naopak některé další cíle jsou příliš úzké („*organizovat praktické činnosti, např. určování podle klíčů*“) nebo příliš obecné („*vytvářet co nejširší možnosti pro aplikaci naučeného v praktickém každodenním životě*“). Některé z obecných cílů by měly být běžnou součástí výuky (oborové) didaktiky. Do *Standardu* se dostaly patrně proto, že autoři znají situaci ve výuce didaktiky a vědí,



že namnoze selhává (cíle jako „projektovat vyučovací strategie, teoreticky i prakticky zvládnout vyučovací metody, efektivně zařazovat netradiční postupy...“).

Určité omezení v sestavení i formulaci *Standardu* vidím v tom, že nevytyčuje v první řadě pedagogický přístup a filozofii, s nimiž je třeba k EV na učitelských fakultách a posléze ve školách přistupovat. Vždyť autoři jistě chtějí, aby žáci budoucích učitelů především nějak mysleli a jednali, a ne aby v první řadě věděli (kuřáci vědí, jaké jsou následky kouření). Vše, co spadá do oblasti „vědět“, by mělo sloužit cíli „myslet a jednat“. Možná se autorce *Standardu* zdálo zbytečné takovou samozřejmost zdůrazňovat. Bohužel je stále ještě mnoho učitelů na všech úrovních, vysokoškolskou nevyjímaje (naopak), kteří s největší snadností odpřednášejí a později odzkoušejí předložené učivo (kupř. přednáška o tom, jak se má interaktivně vyučovat). Dopad do praxe studentů nebo žáků je pak ovšem minimální. Také není vhodné dělit, byť implicitně, vyučovací postupy na tradiční a netradiční, ale na účinné a neúčinné vzhledem k cílům. Pokud naše cíle leží v oblasti kompetencí (tj. být připraven jednat na základě znalostí, postojů a dovedností), pak je třeba volit takové metody a postupy, které umožní studentům a žákům kompetence získat. To je možné jedině tréninkem, tedy vlastní činností studentů a žáků, a zvolené metody musejí být metodami aktivního učení, nikoli metodami transmisivními.

Na rozdíl od návrhu 2 (Rynda) má návrh 1 tu přednost, že i v podtitulu zdůrazňuje nejen znalosti, ale také dovednosti učitele. Právě dovednosti (ještě lepší by bylo hovořit o profesních kompetencích učitele) je třeba považovat za zásadní při zavádění jakýchkoli změn v přípravě budoucích učitelů.

Bohužel, dále v návrhu se o dovednostech učitele dovídáme jen málo, spíše tušíme, že o dovednosti jde, např. v bodě 3 (třeba heslo *simulační hry* asi znamená, že učitel dovede vhodně zařadit, naplánovat, řídit a vyhodnotit simulační hry) nebo v bodě 5 (*plánování a vedení programů a projektů* – jde patrně o to, že učitel si umí stanovit cíle projektu ve vztahu k vývojovému stadiu žáků a ve vztahu k obecným cílům vzdělávání, že dokáže naplánovat činnosti žáků v projektu, že umí najít a angažovat partnery pro projekt... až po to, že dovede zorganizovat prezentaci výsledků projektu, ale také vyhodnotit práci žáků v průběhu projektu a na toto vyhodnocení navázat plánem dalšího rozvoje žákovy osobnosti).

Chápu, že podobný návrh musí být rámcový, a tedy značně obecný, nezabíhající do podrobností. Měl by být ale doplněn analýzou toho, co vše je třeba změnit a zabezpečit, aby environmentální minimum mohlo splnit očekávání svých autorů, totiž aby se nějak odrazilo v jednání a myšlení budoucích generací. A mělo by být doplněno alespoň rámcovým prováděcím plánem. Jak to udělat, aby se na vysokých školách „našli“ učitelé schopní integrovat principy EV do výuky tak, aby se dále přenesly až do budoucí praxe dnešních studentů učitelství nebo budoucích expertů v jakékoliv oblasti života? Dosáhnout, aby například ve společném základu přibyla jedna přednáška, není sice snadné, ale je to hračka ve srovnání s tím, chceme-li dosáhnout dopadu na běžný život cílové skupiny. Pokud se autoři domnívají, že to je vnitřní věc každé fakulty, měli by se pokusit modelovat, jak to asi za stávajících podmínek dopadne. A měli by si také uvědomit, že i studentův den má jen 24 hodin, a pokud se budou různé lobbistické skupiny předhánět v tom, kdo dostane to své minimum do seznamu přednášek, budou z fakult vycházet stále větší a větší všeobecní nedouci.

Návrh 2 se zdá bližší současné praxi a bez velkých okolů staví na znalostech a přednášce. Myslím, že takové pojetí ekologické a environmentální výchovy je v naprostém rozporu s tím, oč by měla EV usilovat. Výklad může být sebekvalitnější a sebezajímavější, ale nevede ke změně myšlení a chování člověka. Po krátkém čase od zápočtu/zkoušky se informace z hlav studentů „vypaří, a i kdyby ne, brzy zastarají.

Z pedagogického hlediska je nejzajímavější částí sborníku případová studie – příklad vysokoškolského kurzu Ekologie pro občanskou výchovu od vysokoškolské vyučující Nadi Johanisové z PedF JČU v Českých Budějovicích. Je to přesně promyšlený systém 13 přednášek a 13 seminářů a domácích příprav. Metody práce i zvolený obsah jasně odpovídají východiskům kurzu i jeho cílům.

Nada Johanisová ve svém příspěvku připomíná třífázový model učení, který si odnesla jako inspiraci z našeho programu. Jednotlivé fáze nazývá *evokace – vlastní učení – reflexe*. Chápu, že termín pro střední fázi procesu učení uvědomění si významu, který v programu *RWCT* používáme, se jí zdá hodně krkolomný. Přesto lépe vystihuje, co se v této fázi děje, než Nadou zvolené *vlastní učení*. K učení

*„Člověk by se skoro domníval, že každý dar, který obdržel od svého myšlení, musí v zásadě zaplatit nějakým nebezpečným zlem, jež je nevyhnutelným následkem tohoto daru. Naštěstí pro nás tomu tak není, neboť z abstraktního myšlení vznikla také rozumová zodpovědnost, v níž spočívá jediná naděje člověka, že neustále rostoucí nebezpečí zvládne.“*



totiž dochází ve všech třech fázích procesu učení, nejen v této střední. Když k termínu *uvědomění si významu* doplníme *informací* – a to jak těch, které jsme měli v hlavě na počátku učební situace, tak těch, které k nám přišly v jejím průběhu jako nové –, pochopíme, že termín *uvědomění si významu* má opodstatnění. Bohužel se nám v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, který tento model učení vnesl do českého pedagogického prostředí, nepodařilo pro anglické, typicky víceznačné *realization of meaning* najít lepší překlad.

Příklad ekologie pro občanskou výchovu ovšem nepřímou potvrzuje obavy z toho, jak křehká bude v praxi myšlenka environmentálního minima. Naďa Johanisová uvádí, že kurz, který vede, je pro vyučujícího velmi náročný a že je v silách jednoho pedagoga vést maximálně dvě skupiny zároveň. Kdo se tedy

ujme na fakultách výuky environmentálního minima? Jak připravit dostatek tak kvalitních vyučujících, jako je Naďa Johanisová? Co se stane na fakultách, když bude podobné minimum uzákoněno a nebudou k dispozici dobří pedagogové? Myslím, že vývoj je předvídatelný: někdo se povinnosti odučit minimum ujme a zcela formálně odpřednáší žádané. Výsledek? Oboustranná ztráta času.

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*

*Minimální všeobecný základ znalostí studentů učitelství o životním prostředí, udržitelném rozvoji a environmentální výchově. Sborník prací katedry biologie a ekologické výchovy Pedagogické fakulty UK v Praze. Ed. RNDr. Eva Lišková, CSc. Univerzita Karlova, Praha 2003.*

## Takzvané zlo aneb Hledání nové celistvosti

Nina Rutová

Jakkoli je Lorenzovo *Takzvané zlo* především poutavou četbou, během které nám autor odhaluje nejrůznější varianty a projevy agrese v živočišné říši, a bylo by na místě provést čtenáře autorovými objevy ze života akvarijních ryb, krys nebo divokých hus, přesto je vynechám s doporučením nepřeskočit při četbě jedinou kapitolu velmi promyšleně stavěné knihy, jejíž závěrečnou část Lorenz nazval *Vyznání naděje*. Naději ovšem po četbě knihy nevnímáme jako jednu z křesťanských ctností, ale jako důsledek vědeckých objevů.

*„...použít vědeckých výsledků tvůrčím a pozhnaným způsobem, to vyžaduje většinou stejně tolik důvtipu a namáhavé drobné práce jako jejich získání,“* píše v této závěrečné kapitole etolog Konrad Lorenz (1903–1989).

Pod pojmem tvůrčí představuji si na tomto místě například také schopnost aplikovat nové vědecké poznatky do výuky, aniž mám pro to oporu v učebnici nebo v osnovách. Na úvod je třeba ovšem říci, že v případě Lorenzovy jsou *nová* etologická pozorování již 40 let *stará*, neboť kniha *Takzvané zlo*, kterou vydal již v roce 1963, vyšla v Čechách téměř o třicet let později (1992) – s dodatkem, že vývojem etologie a moderní sociobiologie byly některé Lorenzovy závěry již překonány.

Kladu si otázku, po kolika letech brali – a možná ještě berou – autoři učebnic na vědomí nové vědecké objevy a podle jakého klíče důležitosti se objevy dostávají do škol.

Jestliže dnes ještě stále dělíme svět ve škole na předměty, které učí aprobovaní specialisté, je to důsledek osvícenského názoru na svět, kdy přestávalo být v silách jedince obsáhnout vědění v celé jeho šíři. V té době (ve 2. pol. 18. století) byla také zavedena povinná školní docházka a vyučování bylo organizováno na týchž principech větvící se specializace.

Není to tak dávno, kdy svět pocítil potřebu nové syntézy. Není ji ale už možné hledat tak, že jeden člověk obsáhne všechno vědění světa, ale lze se jí přibližovat kontaktem jednotlivých vědních oborů a jejich představitelů, čilým bádáním na hraničních místech poznání. Vznikají tak mezivědní obory (biofyzika, bioetika, matematická lingvistika, ...), poslední, někdy až módní vlnou v tomto smyslu je myšlení na pomezí přírodovědy a filozofie, ale také filozofie a mytologie apod. Oblast, kde se biologie stýká s filozofií, ale na druhé straně například s etnografií a religionistikou, zkoumá i u nás čím dál víc vědců (Zdeněk Neubauer, Stanislav Komárek, Zdeněk Kratochvíl...).

A ve školách? Přinejmenším v těch základních a středních stále pokračujeme v tradici založené na specializaci vědních oborů, v tradici osvícenské školy.

Podle toho, čemu se učí děti mé a mých přátel, soudím, že v hodinách literatury se myšlení většinou nedostalo dál než za jmenovitě určený počet autorů potřebných k maturitě, ve školní zoologii za počet obratlů u šelem kočkovitých a v botanice za počet pestíků a bliznu, přičemž zkušenosti žáků z četby, z chování kočky domácí, psa, želvy nebo akvarijních rybiček by mnohdy vydaly na několikastránkový mezioborový referát. Mimochodem, neznamená to, že by všichni museli mít doma nějaké to zvíře. Nejvíce byly moje děti (ale i dalších 30 dětských i dospělých účastníků prázdninového setkání na Vysočině) přírodou „zasaženy“, když si vymezily na okraji lesa prostor asi 50x50 cm a půl hodiny zapisovaly svá pozorování. Objevné bylo pro všechny nejen zjištění, kolik života se na tak malém prostoru v tak krátkém čase odehrálo, ale také skutečnost, že hmyzí chování provokuje pozorovatele k interpretaci (dávno před vznikem etologie



si toho všimli beletristé: Maurice Maeterlinck v *Životě mravenců, včel a všekazů* a bratří Čapkové ve hře *Ze života hmyzu*).

Nebyly-li dosud poznatky z pozorování zvířat, jejichž chování je tak často analogické projevům lidským, vzaty na milost v předmětu biologie, určitě by mohly zajímat učitele výchov. „Nevíme a nemůžeme vědět, co subjektivního se odehrává v huse, která se všemi objektivními symptomy lidského zármutku postává na jednom místě. Ale nemůžeme se ubránit pocitu, že její utrpení je s utrpením naším bratrsky spřízněno...“ (Lorenz str. 178) Husí a lidské chování má stejnou motivaci – slouží k udržení druhu.

**Udržení života** – to je ústřední téma knihy, která paradoxně vypovídá o agresí. Že láska a nenávisť jsou si velmi blízké, hýbají dějinami i světem, vědí a pějí odjakživa básníci, odhalili to psychoanalytici. Jak vzaly školy na vědomí, že už před mnoha desítkami let jsme dostali tutéž odpověď také od nositele Nobelovy ceny v oboru lékařství a fyziologie Konrada Lorenze?

Proč brát z nespočetných vědeckých objevů na vědomí právě tento? Možná proto, že právě on exemplárně poukazuje na nedělitelnost světa na jednotlivé vědní obory, na předměty. To, co je pozorováno a řečeno v kapitole *Svazek* o husách, má být výsměchem duchovní pýše mnoha lidí. Ve všech bodech jsou vztahy hus analogické těm projevům, které se u nás lidí objevují ve spojení s pocitem lásky a přátelství v té nejčistší a nejušlechtlejší formě. Proč by to vše mělo být TAK důležité? „Máme dobrý důvod pro to, abychom pokládali vnitrodruhovou agresí v současné kulturně historické a technologické situaci lidstva za největší ze všech nebezpečí. Ale

*jistě nezlepšíme své vyhlídky na to, jak mu čelit, tím, že přijmeme agresí jako něco metafyzického a neodvratného; spíše je zlepšíme tím, že budeme sledovat řetěz jejich přirozených příčin. Kdekoli se stal člověk schopným záměrně řídit přirozený běh věcí určitým směrem, vděčil za tuto moc tomu, že pochopil řetěz příčin, které tento běh způsobují. ... Můžeme s jistotou předpokládat, že nejdůležitějším úkolem vnitrodruhové agrese je stejnoměrné rozdělení zvířat téhož druhu v určitém biotopu. Avšak rozhodně to není její jediný úkol!“*

Knihy Konrada Lorenze je o agresí. Agresí směřované dovnitř (sebeničivé), vůči nejbližším (nahromaděná agrese se stává tím nebezpečnější, čím lépe se členové příslušné skupiny znají, rozumějí si a mají se rádi), vůči cizím (nalézání „nepřítele“ mimo svůj druh). Agrese je přirozená všem druhům živočichů, člověka nevyjímaje. A proto je dobré o ní vědět co nejvíce. Ať už v souvislostech biologických, rodinných, občanských, lingvistických nebo historických. Učitelé na druhém stupni často závidí svým kolegům z prvního stupně snadnou možnost propojovat předměty do tematických celků. Nuže – všudypřítomná a všude hrozící agrese je bezesporu téma, nad nímž se může sejít učitel dějepisu s češtinářem, učitelem biologie a občanské výchovy, aby udělali sobě i svým žákům život na zemi snesitelnějším. Člověk je totiž, řečeno s Konradem Lorenzem, možná jen mezičlánkem mezi zvířetem a skutečně humánní bytostí.

*Autorka je editorka, lektorka KM.*

Konrad Lorenz: *Takzvané zlo*, Praha, Academia 1992.

## Ve skutečnosti je díra

Jitka Kmentová



Knihy *Ve skutečnosti je díra*, která se skládá ze sedmi povídek šesti současných švédských spisovatelek, mi zpříjemnila i obohatila prázdniny. Vedla mě k zamyšlení, kde hledat jistoty našich vztahů i dní, a umožnila mi také konfrontovat vlastní zkušenosti s osudy hrdinek.

Témata ani události rozhodně nenechají čtenáře nad stránkami útlé knížky spokojeně usínat.

Všechny povídky, které vyšly ve Švédsku v osmdesátých a devadesátých letech 20. století, stojí vysoko nad tzv. ženskou literaturou: hrdinkami jsou sice většinou ženy, ale jejich myšlenky a zážitky stojí výš než u nejnovějších receptů, u milostných dobrodružství a barvotiskových obrázků. Hlavními tématy povídek jsou vztahy mezi lidmi a hledání odpovědi na otázku, jak žít svobodně a podle vlastních představ a názorů, i na otázky, co se v našich životech skrývá

za všedností a každodenností, jaké jsou rozdíly mezi tím, jak se náš život jeví, jaký si ho přejeme mít a jaký ve skutečnosti je.

Vstupní povídka Marie Hermansonové *Ve skutečnosti je díra* předznamenává společné poselství všech povídek. Spoluprožíváme dny s malou školačkou, která vyrůstá v obyčejné měšťanské rodině, kde všechno plyne v duchu tradice a slušného vychování. Holčička se setkává s tajuplnou slečnou Columbi, jež dokáže dohlédnout za stěnu všednosti a naučí dívčenko létat. Symbolické vyznění povídky nechává na čtenáři, co všechno první let pro malou hrdinku znamená. Jistě bychom se ale shodli, že pobyt ve fantazii a bohatém vnitřním světě je v životě posilou. Jak ale skloubit život s upjatou maminkou a sněním a prožitky po boku slečny Columbi? Za zmínku jistě stojí postřeh malé školačky: „Pochopila jsem, že vrátit se do školy je pro mě nemožné. Uzdravila jsem se, ale už tam nemůžu nikdy jít. Dá se vůbec



*přestat chodit do školy? Nikdy jsem o ničem takovém neslyšela. Třeba budu první. Ne, musím tam jít. A co pak? Pak zapomenou všechno, co mě naučila slečna Columbi. Oni mě k tomu přinutí. Pokud se chci učit jiným věcem, musím všechno zapomenout. A co dál? Nekonečné šedé dny, bez barevných skvrn, bez lesku.“ (str. 35)*

Slečna Columbi prozradila své malé přítelkyni tajemství:

*„Ve skutečnosti je díra.“ – „Všechno není takové, jaké nám to na první pohled připadá.“ (str. 22)* Poselství, jež najdeme i v povídkách Anny-Kariny Palmové *Dětské hřiště*, Ninni Holmquistové *Zrakový klam* a *Svedení*, Inger Edelfeldtové *Přízraky*.

Existenciálními otázkami se zabývá povídka Margaret Stromstedtové *Vánoční úklid a smrt*. Čtenář může porovnat dva přístupy k vlastnímu životu: jeden je postaven na odpovědném konání, na upozadění osobních zájmů a potřeb a na filozofii, že život je práce, práce a práce. Druhým pólem je život, který chce dostát povinnostem vůči domácnosti a členům rodiny, ale zároveň se zoufale snaží uhájit prostor pro radostný prožitek dní, které jsou nám vyměřeny, i když je to těžké.

S uplývajícími řádky povídky také přemýšlíme nad tím, co je to smrt a konečnost lidského života. Malá vypravěčka se vyrovnává s náhlým úmrtím mladé sousedky, maminky jejích kamarádů. Nejprve se pousmějeme nad dětskou představou, že když maminka zemřela, děti si budou moci dělat všechno tak, jak se jim zachce. Posléze prožíváme s dětmi přesvědčení, že lze maminku probudit; píchají ji do chodidel špendlíkem v očekávání velké radosti z opětovného shledání, posléze však konstatují: *„Asi se nechce vzbudit. A když nechce, tak to prostě nejde a nikdo ji vzkřísit nedokáže.“ (str. 59)* Je těžké vyrovnat se s tím, že svět živých a mrtvých se nikdy neprolínají: *„Celou dobu myslím na Nisseho maminku, jak se ani na chvíli nezastavila a najednou prásk! a leží tam tichá, ztuhlá, nehybná. Náhle si uvědomím, že já mohu hýbat celým tělem. Ovládám ruce i nohy: mohu si kleknout a drhnout podlahu, postavit se na židli a umýt lampu. (...) Je to hrozně jednoduché, všechno je hrozně jednoduché, když je člověk naživu.“ (str. 60)* Tyto úvahy probíhají na pozadí příprav Vánoc; tak může vyniknout závěrečný

pocit, že jen živí mohou ovlivnit to, co se ve světě lidí odehrává. *„Má vůbec smysl, že zítra se narodí Ježíšek, že je všude uklizeno a že maminka a tatínek se zase udobřili, když tudy prošla Smrt? Hvězdy září zbytečně a na všechno je už pozdě, na spasení, na nebe a na všechnu nádheru. Mrzne, až praští, a Nisseho maminka odchází a nikdo si nedá práci, aby ji našel, ani Ježíš. Je v moci Smrti a nikdo na světě ji nemůže zachránit.“ (str. 61)*

Velmi zajímavá je povídka Anity Goldmanové *Rita Rubinsteinová jede metrem v nejlepším ze všech světů*. Zabývá se tématem aktuálním ve Švédsku stejně jako u nás. Žena – potomek židovských přistěhovalců – se ve vagonu metra setkává s mladými neonacisty. Mistrně jsou vykresleny její pocity strachu a úzkosti, že na ní poznají, že je cizinka. Ukazuje se, že obava o vlastní bezpečí je silnější než vyšší morální zásady. Ve vagonu totiž sedí černoška, která je viditelnějším terčem možného útoku. V myšlenkách mladé židovky proběhne zápas, co udělat v případě, že Afričanka bude napadena. Není jednoduché postavit se otevřeně proti zlu, i když víme, že násilí se může kdykoliv obrátit i proti nám.

Povídka je mistrovsky napsána – souboj neproběhne ve vagonu metra, ale v mysli člověka; tak jako často probíhají souboje dobra a zla, statečnosti a zbabělosti v nás.

Další tematickou skupinu tvoří povídky, které popisují složitost partnerských vztahů. Hledání jistoty a bezpečí u druhého člověka je jedním z hlavních námětů pro autorky Ninni Holmquistovou (*Zrakový klam* a *Svedení*) a Inger Edelfeldtovou (*Přízraky*).

Téměř všechny povídky jsou psány ich-formou, což zvyšuje jejich přesvědčivost a autenticitu. Spojovacím článkem je hutnost vyjadřování a precizní formulace bez zbytečných slov.

Překladatelkou a editorkou souboru povídek je Viola Lyčková, nejen dobrá znalkyně švédské literatury, ale i výborná překladatelka.

Kniha vyšla v roce 2003 v nakladatelství Marie Chřibkové *One Woman Press*, které v posledním desetiletí představuje kvalitní tituly psané ženami.

*Autorka je gymnaziální učitelka, lektorka KM.*

*Ve skutečnosti je díra.* Praha, One Woman Press 2003, 126 str.

## Saul Bellow: Ravelstein

*Zápisky O. Hausenblase doplněné záznamem z čtenářského deníčku, červenec 2003*

Novela *Ravelstein*, jejímž autorem je Saul Bellow, je hodně zvláštní čtení: vypravěč Chick se má stát životopisem slavného filozofa Ravelsteina, jenž je jeho celoživotním přítelem. Dává si dohromady postřehy a myšlenky o svém příteli, a dokud Ravelstein žije, naslouchá taky jeho instrukcím o tom, jak má jeho životopis napsat. Po Ravelsteinově smrti dál nad

psáním životopisu uvažuje, ale více se obírá svými vlastními zážitky. Figura Ravelsteina se od objektu psaní stává postupně spíše předmětem srovnávání mezi životem vypravěčovým (tedy životem životopisce) a životem jeho hrdiny.

Ta příprava na psaní životopisu zabírá vlastně většinu knížky. Je ovšem už také samotným životopisem:



detaily o soukromém i odborném Ravelsteinově životě nám ho ukazují jako velmi zvláštního, samostatného člověka, který se asi své moudrosti a slávy dobral zejména tím, že si celý život dělal, co chtěl, bez ohledu na druhé, možná velmi sobecky nebo aspoň velmi podivínsky.

Doporučuji knížku ke čtení – a velice by mě zajímalo, jak jí rozumějí druzí čtenáři. Mé čtení je hodně podezíravé – zdá se mi, že je v textu mnoho signálů pro to, nebrat vážně vše, co nám vypravěč o Ravelsteinovi tvrdí, jak ho hodnotí, ani to, jak nám vypravěč vykresluje americkou společnost, v níž Ravelstein dosáhl úspěchu. Snad někdo z čtenářů *KL* zveřejní své zápisky z četby?

Zarazilo mě brzy, že citace Ravelsteinových výroků nebo to, co na něm vypravěč obdivuje, má nebezpečně blízko k banalitám či obecným pravdám. Například: „*Nesmíte se dát spolknout dějinami své doby, říkával často Ravelstein. Citoval podobnou myšlenku Schillerovu: Se svým stoletím se sžijte, nestaňte se však jeho tvory.*“ (s. 75) To považuji od autora za jasný náznak toho, jak je třeba se dívat na Ravelsteinovu moudrost: vždyť je to stará pravda, žádná jeho myšlenka, navíc ji vypravěč na místě identifikuje jako myšlenku Schillerovu (už hodně dávnou).

Vypravěč jako by se chystal nám budoucí životopis podat uhlazeně, jak se má o velkém člověku psát, ale tím, jaká fakta sbírá a jak o nich uvažuje, nám předvádí objekt svého zájmu hodně bezprostředně a syrově. Často pochybuje o tom, proč co Ravelstein dělá nebo dělal, střídá obdiv k němu pochybnostmi. K celkovému obrazu Ravelsteina se musíme prodrat skrze změt detailů o tom, jak si Ravelstein kupuje příšerně drahé sako nebo jak vypadá jeho luxusní ložnice či domácí telefonní vybavení, nebo skrze popisy jídel či skrz popis Ravelsteinova smíchu.

Často jsou detaily z Ravelsteinova okolí porovnávány s hodnotami, které jsou asi obecněji uznávány než jeho výstřelky. Je ovšem otázka, co je větší snobství: zda zvyk uctívat uznávané veličiny, nebo se okázale oddávat osobním zálibám. Nejspíš má autor na mušce obojí: „*Ravelstein nemohl soupeřit se sbírkou Glypfových, založenou ve dvacátých letech, s jejich Matissy a Chagally. Ale v kuchyni je zcela překonal. Koupil si kávovar od dodavatelské firmy restaurací. Nainstalovali mu ho v kuchyni, zabíral celý dřez, vypouštěl páru a syčel přímo výbušně.*“ (s. 58) Od samého počátku knížky mi tenhle obdiv k malichernostem připadá podezřelý. Ten Ravelstein nemá dost vkusu, nebo ducha na to, aby rozpoznal, co je hodnota a co pouhá nafoukllost? Ale vypravěč popisuje ty malicherné záliby a pochybné krásy v jeho životě tak často, že nám možná mají vyzradit nějaký vyšší smysl.

Mně se však dlouho zdálo, že se Ravelsteinovi jeho životopisec vlastně vysmívá. Jiný příklad tamže:

„*On i Nikki spali v nočním prádle od Pratesiho, pod nádherně vyčiněnými angorskými kožšinami. Ravelstein si byl dokonale vědom, že všechen ten luxus je komický. Obviňování z absurdity čelil s dokonalým klidem.*“ (s. 58) To je to, co mě dráždí: jako by ho vypravěč omlouval, jako by ho chtěl vidět jako rozumnějšího, než byl. Jestli to bylo komické a absurdní, proč to podnikal? Ledaže by se Ravelstein vyžíval v absurditě – to bych uznal, ale v knize o tom nic není řečeno. Ale je to možná velmi přesně předvedeno?

Naopak vypravěč sám sebe předvádí jako něčoho, kdo ničemu nerozumí, žije skromně – možná že od autora je záměrem, aby nám došlo, jak asi závidí někdo, kdo se snaží být slavný, tomu, kdo už slavný je. Ale konec knihy to moc nepotvrzuje.

Už před stranou 50 mě pojímala ta podezření, že se vypravěč snaží svého Ravelsteina nějak vylepšit, ale na straně 50 je důkaz: „*Dělám s fakty, co můžu. Žil podle svých zásad. Měl skutečně hluboké vědomosti a mohl to do posledního písmene doložit. Byl tu od toho, aby poskytoval pomoc, aby objasňoval a rozhýbával, aby se postaral, pokud to bude v jeho silách, že velikost lidstva se nerozplyne v buržoazním blahobytu, a tak podobně.*“

To, čemu vypravěč říká skutečně hluboké vědomosti, se mi jeví jako normální vzdělání v antice. Prý uznával hlavně filozofy, pak básníky a pak státníky. „*Dával přednost Athénám ale velice si vážil i Jeruzaléma.*“ – No a co jiného, kruci? Když byl vzdělaný, tak to měl opovrhovat Athénami nebo ignorovat básníky? To není žádná výjimečná moudrost, uznávat Athény i Jeruzalém. Ale vypravěč ho za to obdivuje a vynáší, podává to jako důkaz Ravelsteinovy velikosti. Proto ho podezíráám buď z hlouposti, nebo z ironie. Myslím, že autor – S. Bellow – s námi hraje pěknou hru.

Autor, vlastně ne autor, ale jeho vypravěč Chick tvrdí, že bude psát biografii velice významného politického filozofa, navíc s názvem *Život Ravelsteina*. To zní přímo klasicky. Ale co to vlastně má být politický filozof? Může být filozof politický?

Ta pozornost věnovaná banálním stránkám života nebo rádooby moudré citování banálních výroků (ať už je pronesl Ravelstein, nebo vypravěč) podle mě naznačují, že autor záměrně prozrazuje čtenářům na vypravěče i na Ravelsteina, že jsou to američtí snobové patřící k vrstvě, která si namlouvá, že je jiná než ti snobové před nimi. Sebe prezentuje vypravěč jako skromného člověka, který se snaží nevystřkovat se. Hádal jsem během čtení, že se v knize ukáže, že svého vypravěče učiní autor tím hlavnějším omezením z těch dvou.

Extra linie v románu bude asi Nikki, Ravelsteinův společník, který je zjevně nevzdělanec, manekýn, asi hošánek. Vypravěč to občas do textu ukápně: „*Nikki sledoval čínské kung-fu thrillery celou noc...*“ (s. 51) Ale jinak Nikkiho přímo nehodnotí, třebaže



je jasné, že když někdo s takovou snadností přijímá superdrahé dary (přepychové auto) a projevuje svou péči o dárce tak okázale, asi je to běžný vyžírka. Vypravěč ho výslovně neodsuzuje, nechává to na nás.

Jsem zvědav, jestli budou ještě podobné signály, jako „*dělám s fakty, co můžu*“. To je větička, kterou jako by autor vypustil koutkem úst, stranou, od vypravěče na scéně k divákovi v hledišti. Nebo ji tak vypustil sám vypravěč, to asi spíše, aby prozradil některému pozornějšímu čtenáři, že to, co píše, bude mít nějaká významnější využití.

Ale co když je to výraz pouhé rezignace před nezvládnutelnou osobitostí velkého Ravelsteina? Prostě jako by říkal: Snažím se psát životopis, ale libůstky a výjimečnosti v Ravelsteinově životě se mi stále vymykají z ruky.

*Zápisek učiněný na letišti cestou domů z Tallinu, 11. července 2003*

Deníčku můj čtenářský, to byla síla – jak to začalo čím dál divněji, tak to i pokračovalo. Nejdřív se postupně odhaloval jako snob, jako „americký“ balamutil Ravelstein, kdežto vypravěč jako by ho jen popisně zachycoval. Ale později to už bylo jinak. Zdá se mi, že vypravěč (jmenuje se Chick, to je takové kuřátko?) přidává výroky, kterými chce vyslovit, že není Ravelsteinem řízen, že umí myslet nezávisle,

Ravelsteina nechává vyslovovat banality až pitominy a se samozřejmým obdivem ho vynáší. Přitom to, co Ravelstein dělá, je víc a víc pitomé, až dokonce zlé – on nějak přednáší tu politickou filozofii – co to je, já moc nevím, ale:

a) mám dojem, že je to univerzitní blábolilství opřené o řady citací a blýskání se znalostmi. (Důležité je i to, jak se pořád zdůrazňuje, že Ravelstein má žáky, že on i Chick, vypravěč, jsou žáci nějakého předchozího profesora, taky takového „čaroděje“ atd.) To vyznavačství veličin, to mně zvláště leze krkem. Krom toho je Ravelstein občas asi i mravně vedle: nějakého rumunského exfašistu emigrovavšího do USA vynáší a ignoruje přitom jeho účast na vraždění za války. (s. 110 a dál)

b) Ravelstein pořád telefonuje, má doma „panel“ s přijímáním telefonů (a Chick ho obdivuje, spíš bez zjevné ironie) a telefonicky získává „cenné informace“ o zákulisí politiky, jeho žáci jsou i vládními poradci. Vše se nese v tónu takové vysoké falešné hry, kde jako nikdo nic nevyzradí, všichni však drbou a mají pocit, že mají vliv. Lebedí si ve své vlastní důležitosti.

K tomu přidej i postupné odhalování, že Ravelstein je homosexuál, pak že má HIV/AIDS, přičemž nejdřív se to naznačí tím, že jedna z uznávaných autorit, rovněž Ravelsteinův žák, se Chicka zeptá, co za všechny nemoci Ravelstein má, a není uspokojen odpovědí. A až za pár stránek se už jako o známé věci běžně mluví o tom, že vše jsou ovšemže příznaky AIDS a že Ravelstein umírá.

Drsné je vlastně to, jak se tou sebeobelhávací falší úplně řídí nejen vypravěčův popis umírání, ale dokonce sám Ravelstein si řídí společenský průběh svého umírání – jak se s ním budou loučit přátelé a žáci... Dělal z toho fámou, divadlo, okázalost. Je to úplně hnusné, ale vypravěčovo podání tu hnusotu přebarvuje na efektnost.

Úplně zvláštní je sám konec, když se Chick na dovolené v Karibiku přiotráví rybou, nebo snad nakazí nějakou horečkou, a také má na kahánku – jeho podání však je jednak velmi subjektivní: jak nechápe, že by to s ním opravdu mohlo být velmi vážné, a rovněž jak nechápe to, že mu vážnost nebezpečí vlastně odhaluje věrná péče jeho manželky Rosamundy – to, že si její péče vlastně ani nevšímal, by mohl být náznak toho, že je stejný sobec, jako byl Ravelstein. Vidí jen sebe. A dále popisuje své halucinace z té otravy.

Musím to ještě promyslet – proč autor do závěru knihy takovou zcela odlehlou epizodu vůbec dal. Chickova otrava a blouznění mi připadají hodně nesouvisející s tím životopisectvím Ravelsteina. Teď si myslím, že to tam je proto, aby nevědomá reakce na vážné ohrožení života kontrastovala s tím, jak vyspekulovaně umírá Ravelstein. Tohle zmatené, subjektivní Chickovo umírání by mohlo vypadat jako normální, zatímco jako falešné, okázalé, předstírané bychom na základě kontrastu pochopili chování Ravelsteinovo, které Chick předtím popisoval s takovým obdivem.

V této závěrečné části, kde už je Ravelstein po smrti a příběh je jen o otravě Chickově, již chybí ironie nebo ten pečlivý popis zbytečných detailů, kterým se Chick věnoval u Ravelsteina. Ale to omezení se na sebe sama, to asi bude taková paralela s Ravelsteinem. Že vlastně celý život pracoval jen pro svou ješitnost a své blaho? Přitom se však Ravelstein stal superboháčem až na konci života, když se mu (spíš náhodami knižního módního trhu) dostalo nakladatelského úspěchu a peněz z jedné jeho knihy. To je také příznačné: že se slávy nedobral pilnou prací. A pak ta sláva vysoko přesahuje skutečnou kvalitu nebo význam díla. To se mi líbí, taková ironie.

*Poznámka v deníčku doma*

Mám pocit, dávno po dočtení, že se mi to ještě musí uležet. Bellow už je také starý, na záložce píšou, že měl nějakou příhodu s těžkým onemocněním, ale třeba to nesouvisí. Bellowa znám dost jako ironika. Chtělo by to číst ještě jednou.

*Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*





## Z REDAKČNÍ POŠTY

### Diplomové práce na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK

Roku 2000 odstartovali naši studenti nové diplomové téma: *Program RWCT v podmínkách primární školy*. V rámci tohoto tématu si hledají podtémata, problémy, otázky, které je zajímají. Někteří pozorují praxi, jiní znamenávají proměny své vlastní cesty k učitelství.

Cenné jsou vznikající případové studie, jež zachycují problém v kontextu a konkrétních situacích. V některých pracích je *RWCT* tématem ústředním, v jiných je pojímáno jako jedna z účinných cest proměny kvalit výuky (např. rozvoje čtenářství). Ke zpracovávání diplomového úkolu přistupují studenti vybaveni nejméně půlročním kurzem *RWCT* konaném na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, někteří jsou absolventy celoročních kurzů pořádaných o. s. *Kritické myšlení*, jen výjimečně příprava spočívala pouze ve studiu literatury a absolvování dílčích seminářů, dílen a přednášek. Ve svých pracích si studenti k řešení praktických úkolů vytvářejí hlubší teoretické zázemí, svůj problém pak mohou vidět v souvislostech s dalšími programy, pojetími výuky, specifikou dítěte mladšího školního věku.

Doposud byly obhájeny práce A. Povolného (*Specifika rozvoje kritického myšlení v primární škole*), J. Strejčka (*Výuka čtení a rozvoj čtenářství v 1. ročníku ZŠ*), D. Svobodové (*Kooperativní výuka a její hodnocení*), K. Koderové (*Možnosti využití programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení na 1. stupni ZŠ*), E. Janatkové (*Podmínky rozvoje kritického myšlení*), J. Mikulecké (*Cesty ke čtenářství v primární škole*) a S. Vošické (*Cesty ke čtenářství na 1. stupni ZŠ*). Pod názvy se skrývají velmi zajímavé praktické materiály, kupříkladu diplomová práce K. Koderové obsahuje ucelený plán činností s knihou J. R. Rowlingové: *Harry Potter a Kámen mudrců*, velmi inspirovaný programem *RWCT*, mj. už vydaný v nakladatelství Raabe.

Další dvě práce se z různých pohledů věnují tématu hodnocení ve spojitosti s *RWCT*. Z. Babíčková ukon-

čila studium prací *Klima třídy RWCT na 1. stupni ZŠ* a M. Atatrehová obhájila práci *Sebehodnocení a práce s portfoliem ve třídě RWCT na 1. stupni ZŠ*. Obě dívky dlouhodobě sledovaly třídu učitelky V. Strculové z FZŠ Chlupova a přinášejí řadu konkrétních příkladů a situací.

Výzkumná šetření klimatu třídy pomocí dotazníků *Naše třída* od J. Laška, která prováděla Z. Babíčková, ukázala v této třídě vysokou spokojenost a soudržnost žáků, nízký výskyt třenic, nízkou soutěživost a nízkou obtížnost učení. Případová studie ukazuje, jak tyto výsledky souvisejí do značné míry s osobností učitelky a jejími kompetencemi, s partnerskou komunikací, způsoby výuky, stylem řízení a také se způsoby hodnocení. Ve třídě převládá pozitivní očekávání od učitele, společné vymezování kritérií hodnocení, slovní hodnocení, časté a pravidelné příležitosti k hodnocení, je zastoupeno hodnocení učitelem, spolužáky i sebehodnocení, je věnován prostor učení se technikám hodnocení.

Obě případové studie rovněž analyzují překážky a potíže spojené s proměnami hodnocení ve třídě, se sebehodnocením a s portfoliem na 1. stupni ZŠ. M. Atatrehová ve svých pozorováních zaznamenala u dětí například „potýkání se“ s podceňováním nebo přeceňováním, Z. Babíčková se věnovala výpovědím dětí, které prožívaly sebehodnocení s napětím anebo jako obtížné.

Na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK vznikají už další diplomové práce inspirované programem *RWCT*, kupříkladu o práci s textem na 1. stupni ZŠ, o hodnocení na 1. stupni ZŠ nebo o vztahu programů *Začít spolu* a *RWCT* v podmínkách primární školy.

Anna Tomková, vysokoškolská učitelka.  
Anna.tomkova@pedf.cuni.cz

*„Myslím, že znám jednoduchý prostředek, jak smířit lidi se skutečností, že jsou sami částí přírody a že vznikli přírodním děním v souladu s přírodními zákony: musí se jim ukázat, jak velký a krásný je vesmír a jak úctyhodné jsou zákony, jež ho ovládají.“*



**DYS-centrum Praha  
ZŠ Korunovační – Praha 7  
pořádají prodejní výstavu**

# DYS KORUNKA 2003

**15. října 2003  
9.00–17.00 hodin  
prostory ZŠ Korunovační 8, Praha 7**

**Výstavu zahájí  
profesor PhDr. Zdeněk Matějček, CSc.,  
odborný garant a čestný člen DYS-centra Praha.**

DYSKORUNKA 2003 je zaměřena především na prezentaci a prodej publikací, pomůcek, PC programů, audio- a videokazet pro výuku na 1. a 2. stupni ZŠ a pro domácí přípravu. Najdete zde však i řadu užitečných pomůcek pro děti vyžadující zvláštní péči, se specifickými poruchami učení ADHD (LMD) a pro děti předškolního věku.

Semináře, konzultace a tvůrčí dílny v průběhu výstavy budou i letos vést naši přední psychologové, speciální pedagogové a zkušení učitelé.

Celá akce je určena odborné i laické veřejnosti.

Více informací na webových stránkách DYS-centra Praha:  
[www.dyscentrum.org](http://www.dyscentrum.org)

PhDr. Daniela Krausová  
Mgr. Jaroslava Budíková  
Mgr. Tomáš Komrská  
Gabriela Roztočilová

vystavovatelé  
semináře, dílny  
katalog, inzerce  
organizace

dyscentrum@dyscentrum.org  
ppp-p7@volny.cz  
tkomrska@volny.cz  
dyscentrum@dyscentrum.org

724 042 942  
233 375 858  
233 372 802  
603 399 889

**DYS-centrum Praha  
PhDr. Daniela Krausová  
Korunovační 8  
170 00 Praha 7**

**ZŠ Korunovační  
Mgr. Tomáš Komrská  
Korunovační 8  
170 00 Praha 7**

První prodejní výstavu pomůcek, publikací, materiálů a programů se zaměřením na specifické poruchy učení uspořádalo v roce 1995 Dys-centrum Praha. O rok později se poprvé uskutečnila v ZŠ Korunovační obdobná výstava *Korunka*. Každoročně se tak konaly v Praze dvě akce s podobným zaměřením.

V letošním školním roce se v souvislosti s přesídlením Dys-centra Praha do objektu ZŠ Korunovační obě výstavy organizačně propojily a vznikla *DYS-KORUNKA*. Výstava navazuje na dobré tradice a zkušenosti z předchozích let. Setkávají se zde vystavovatelé, autoři publikací, tvůrci pomůcek i PC programů, odborníci, rodiče.



*Z letní školy v Krkonoších*



*Z letní školy v Krkonoších*



*Z letní školy v Lipnici nad Sázavou*



*Brána muzea učitelům otevřená*



*Z letní školy v Lipnici nad Sázavou*



*Brána muzea učitelům otevřená*

# Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který je velmi **snadno použitelný přímo ve škole.**

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

## Které kvality žákova učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací  
• schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

## Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
- ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy pro celý sbor („Myslí celá škola“)
- speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

**Letní školu** kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

**Časopis** Kritické listy

**Mezinárodní čtvrtletník** Thinking Classroom/Peremena

**Členství** v Informační a nabídkové síti KM

**Webovou stránku** se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.  
je výhradním nositelem autorských  
a distribučních práv programu  
Reading and Writing for Critical Thinking  
(RWCT) v České republice.  
Program RWCT v České republice i vydání  
Kritických listů je podporováno  
Open Society Institute, New York  
a Open Society Fund Praha.

Kontakt:  
Kritické myšlení, o. s.  
Na Florenci 19, 110 00 Praha 1  
tel.: 222 328 144 (pondělí a středa 9–14 hod)  
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz  
www.kritickemysleni.cz