

# Kritické listy 14

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2004



Reforma běží...  
Kdo koho doběhne?



Pořád ten Bloom!



Hra a věda, spolu  
či proti sobě?



Hraní, nebo výuka?



Gramatika  
v literatuře



Respektování  
odlišností



Jako v židovský  
škole



Požehnání odřeného  
kolena



READING &  
WRITING for  
CRITICAL THINKING

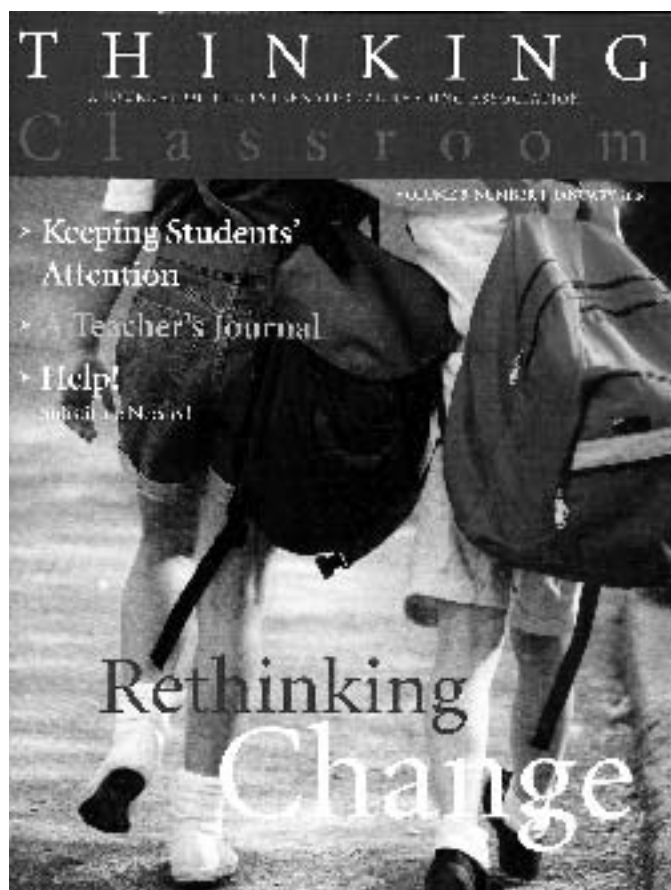


Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

## Obsah Thinking Classroom / Peremena č. 1, roč. 5

„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?



### RUBRIKY

**Dopis redaktorky** – *Daiva Penkauskienėová*

**Kdopak to mluví?** / Jak se liší městské a venkovské školy? – odpovědi z Albánie, Litvy, Rumunska, Ukrajiny a USA

**Strategické tahy** / Jak získat a udržet pozornost studentů (Gaining and Holding Student's Attention) – *William G. Brozo*

**Recenze webových stránek** / Plánujeme zítřejší vzdělávání (Elearningeuropa: Designing Tomorrow's Education) – *Debra J. Coffeyová*

**Odpovídáme** / Jak mohou učitelé podporovat a povzbuzovat plaché žáky? (How Can Teachers Support and Encourage Shy Students?) – *Susan A. Carmodyová*

### ČLÁNKY

**Přemýšlíme o výuce: Případová studie o změně** (Thinking About Teaching: A Case Study of Change) – *Ros Fisher*

**Pomoc! Potřebuji suplenta!** (Help, Substitute Teacher Needed!) – *Yelena Makarová*

**Zlepšujeme se reflexí: Jak používat učitelský deníček jako katalyzátor změny** (Refining Through Reflection: Using the Teaching Journal as a Catalyst for Change) – *Wendy J. Glennová*

**Reflexe vašich reflexí: Pátráme po potřebě změny** (Reflecting on Your Reflections: Detecting the Need for Change) – *Sharon K. Millerová*

**Pozvedni zraky v jihoafrické škole: Nové pedagogiky, nová obecnstva, nové demokracie** (Shifting the Gaze in South African Classrooms: New Pedagogies, New Publics, New Democracies) – *Pippa Steinová a Denise Newfieldová*

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

**NEPRODEJNÉ**

Edičně připravily: Nina Rutová a Hana Košťálová

Redakční rada: Kamila Bergmannová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Jitka Kmentová, Květa Krüger, Nikola Křístek, Šárka Miková, Petr Novotný, Jana Palenčárová, Vladimíra Strculová

Adresa: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1, tel.: 222 328 144 (pondělí a středa 9–14 hod.)

e-mail: [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz), [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz)

Vyšlo v březnu 2004. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 30. 4. 2004.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2004.

Na obálce: Čarodějnice (Helena Diová, ZŠ Horáčkova, Praha 4)

Sazba a grafická úprava: Andrea Šenkyříková. 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 .doc anebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823



Vážení a milí čtenáři,

minulé *Kritické listy* jsme poprvé v historii našeho časopisu věnovali téměř celé jednomu tématu. Jelikož i transformace školství spěje (i když pomalu a nejspíše – viz oba články z úvodní rubriky) spíše k tématům a kompetencím než ke konkrétním obsahům v předmětech, považujeme soustředěnost na průřezová témata nebo pohled na výuku z určitého úhlu za stále potřebnější. A protože jsme občas svědky, jak mnozí učitelé, kteří se rozhodli začít se změnou, zkoušejí nejprve takzvané hry, vyzvali jsme pravidelné přispěvatele, aby při psaní svého příspěvku pomysleli tentokrát na aspekt hry.

Na některých stránkách, jež máte před sebou, se tedy pokoušíme otevřít a obrátit celkem staronové téma, a možná dokonce stále se opakující problém: dílny *Kritického myšlení* a *Vaše výuka* bývají poměrně často nováčky (ale rovněž méně poučenou veřejností laickou i odbornou – viz článek Z. Běleckého) označovány a vnímány jako pouhá hra, jíž je možná dobré čas od času výuku zpestřit, ale se „skutečným“ učením nemá nic společného.

Přiznejme si, že také my dospělí míváme rádi, když někdo pro nás připraví krátké hravé osvěžení – ledolamku, při níž poznáme sebe i ostatní v nečekaných a nezávazných situacích na nevázném (herním) území. Kolikrát už byli lektori *KM* žádáni o soupis všech těch krátkých radostných aktivit! Jsme možná někde v hloubi tolik nenasytění „lehkostí bytí“, že nezbyvá než hru přijmout jako samozřejmou součást života. „Když se hra, jak se to obvykle dělá, vymezí jen vzhledem k práci, skutečnosti, vážnosti a opravdovosti, staví se falešně jen vedle jiných životních jevů,“ píše v *Oáze štěstí* Eugen Fink.

Bývá tedy napínavé sledovat, kolik pedagogů z našich kurzů se osmělí myslet a připravovat ne „jen“ hru jako osvěžení mimo „pravou“ výuku, ale účinnou stavbu výuky na základě hlubšího pochopení konstruktivistického modelu. Že při takovém vyučování pak vynalézáme, tvoříme, že při něm můžeme projevit city, touhy i fantazii, že se můžeme chovat stejně jako při hře, to vše pak totiž znamená, že to není jen hra.

Prof. Milan Hejny nám k tomu napsal: „*Domnívám se, že jedna z cest, jak legalizovat hru jako edukační metodu, je rozbor schopností, které se hrou rozvíjejí. Na rozdíl od běžné výuky hra komplexněji zasahuje zkušenostní spektrum žáků. Obohacuje žáka nejen v kognitivní a metakognitivní oblasti, ale i v oblastech sociálního zrání a komunikace. Ve svém experimentálním vyučování na ZŠ v sedmdesátých a osmdesátých letech jsem měl možnost tuto skutečnost ověřit. Něco z toho bych docela rád publikoval v časopise, jako je váš, jenže brzdí mne nedostatek času. Musím psát do časopisů recenzovaných a s ISSN, protože takové publikace se počítají. Taková jsou pravidla té hry, kterou hrajeme.*“

Abychom mohli hrát i tuto hru, sdělujeme našim přispěvatelům a čtenářům, že *Kritickým listům* bylo přiděleno mezinárodní standardní číslo seriálových publikací ISSN 1214-5823, které se vztahuje i k číslům vydaným v minulosti.

Nina R.

PS: Příště se chceme věnovat především (ale nejen) tématu **multikultura**. Své reflexe, komentáře, úvahy, lekce i fotografie pošlete na adresu [nina.rutova@volny.cz](mailto:nina.rutova@volny.cz).

Úvodník, N. Rutová

## K úvaze

- Plošné testování představuje vážné nebezpečí pro...,  
J. Straková . . . . . 4
- Reforma běží... Kdo koho doběhne?  
O *Rámcovém vzdělávacím programu s B. Staňkovou* . . . . . 6

## Co se děje u nás

- Představujeme učitele a lektory *Kritického myšlení*,  
L. Kyncl . . . . . 10
- Certifikace v programu RWCT – KM, H. Košťálová . . . . . 12

## Pro lektory

- Otázky ve vysokoškolské vyučovací praxi, H. Košťálová . . . 13
- Pořád ten Bloom!, H. Košťálová . . . . . 14
- Jak psát zprávy o kurzech pro koordinační centrum KM . . . . 18

## Co se děje jinde

- Výuka čtení a psaní – inspirace z Kalifornie,  
M. Millerová, J. Kargerová . . . . . 20
- Variety nabízejí další vzdělávací příležitosti . . . . . 22
- SKAV – stálá konference asociací ve vzdělávání . . . . . 22

## Naše téma: Hra

- Poznámky ke hře aneb Možnosti a meze her, M. Vybíral . . . 23
- Hra a věda, spolu či proti sobě?, R. Slabáková . . . . . 26
- Pohybové hry na prvním stupni, V. Salvet . . . . . 27
- Hraní, nebo výuka?, Z. Bělecký . . . . . 28

## Lekce a komentáře

- Hrajeme si, nebo se učíme?, F. Roubíček . . . . . 29
- Stůl (brebtavá hodinka prvňáků), D. Šafránková . . . . . 32
- What CAN YOU do with a TOUCAN?, V. Mahdalová . . . . . 33
- Gramatika v literatuře, I. Vodňanská . . . . . 34
- Životopisné pohlednice, H. Antonínová-Hegerová . . . . . 36
- Subjektivně zbarvený popis, L. Netušilová . . . . . 37

## Interkulturní výchova

- Respektování odlišnosti, N. Černá . . . . . 39
- Svátky České republiky, USA a Velké Británie, T. Vávra . . . . . 43
- Jako v židovské škole, T. Foltýnová . . . . . 44
- Požehnání odřeného kolena, J. Kargerová . . . . . 46

## Škola v literatuře

- Máte bratra?, Lépe nikdy než pozdě, E. Frynta . . . . . 48
- Soudníčky, K. Poláček . . . . . 49

## Přečetli jsme

- R. Fouts, S. T. Mills: Nejbližší příbuzní, K. Petrošová . . . . . 50
- E. Fink: Oáza štěstí, J. Kmentová . . . . . 51

## Nabídky

- Základní kurzy . . . . . 52

## K ÚVAZE

## Plošné testování představuje vážné nebezpečí pro kurikulární reformu

Jana Straková

Součástí systému evaluace, který má být záhy uveden do praxe, je plošné testování všech žáků pátých a devátých ročníků. Toto opatření nemá v současné době žádné dobré opodstatnění a představuje pro další rozvoj našeho vzdělávacího systému vážné nebezpečí.

Přestože odpověď na otázku, zda je plošné testování ve vzdělávacím systému potřebné, jistě není jednoznačná, země, které je využívají, opakovaně upozorňují na nebezpečí, která s sebou přináší.

- Nejčastěji je zmiňováno negativní ovlivnění výuky. Vědomosti a dovednosti, které jsou předmětem testování, hrají neúměrně důležitou úlohu a učitelé je s dětmi systematicky trénují. Daleko důležitější aspekty vzdělávání, které testovat nelze, jsou následně opomíjeny. Zároveň se ukazuje, že cílený trénink obvykle přináší výsledky pouze v případě daného testu a v jiných testech se nezhodnocuje.
- Dalším velmi často uváděným důsledkem centrálního testování je ztráta pocitu odpovědnosti u učitelů a ředitelů škol, která vede k poklesu kvality pedagogické práce. Učitelé přestávají přemýšlet o tom, co a jak děti učit – tyto otázky za ně vyřešil výrobce testu a oni se jen ze všech sil snaží naplnit jeho požadavky.
- Třetím velmi důležitým negativem je tendence škol zbavovat se slabých žáků, kteří jim kazí průměry v testech. V důsledku dochází k rostoucímu rozdělování škol a dětí na dobré a špatné, úspěšné a neúspěšné.

Všechna výše uvedená varování jsou pro nás v současné době vysoce relevantní, neboť bezprostředně souvisejí s cíli kurikulární reformy, která je zakotvena v návrhu nového školského zákona. Tato reforma je pro české školství důležitá, neboť má pomoci odstranit nedostatky, na které již řadu let poukazují zahraniční srovnání i doporučení zahraničních expertů, a z hlediska priorit přiblížit český vzdělávací systém vzdělávacím systémům vyspělých zemí.

Jedním z jejích cílů je oslabení důrazu na faktografické vědomosti a přesunutí těžiště na další aspekty vzdělávání, jako jsou aplikace získaných poznatků, rozvoj samostatného myšlení žáků, kreativita, komunikační dovednosti, týmová spolupráce, výchova k toleranci či budování občanských postojů.

Reforma má velký význam také proto, že přesunuje část odpovědnosti za volbu obsahu a metod vzdělávání na školy a učitele. Ti mají při tvorbě školních vzdělávacích programů sami promýšlet a formulovat, co a jak budou děti učit, jak je budou hodnotit, jak přizpůsobí vzdělávání konkrétním podmínkám školy i obce. Zvýšení autonomie škol a učitelů představuje cestu ke zvýšení prestiže učitelské profese i prestiže školy jako instituce.

Zavedení plošného testování zhatí oba výše zmíněné záměry reformy hned v zárodku. Místo aby učitelé přemýšleli o cílech vzdělávání a nejlepších cestách, jak jich dosáhnout, budou podle „katalogů cílových požadavků“ drilovat děti k testům, které budou kopírovat současné osnovy. O tom, že navrhovatelé testů s žádnou zásadní redefinicí cílů vzdělávání nepočítají, svědčí skutečnost, že zkouška má být zahájena dříve, než bude uveden do praxe *Rámcový vzdělávací program*. To povede ke spolehlivé konzervaci současného stavu, jakákoli reforma pak bude pouze papírovou záležitostí.

Zavádění testů předbíhající kurikulární reformu a mařící její nejzásadnější záměry svědčí o trestuhodné nekoncepčnosti a nezodpovědnosti vzdělávací politiky. Co však bere poslední zbytky důvěry v plánované ministerské opatření, je diletantismus a neprofesionalita předloženého návrhu.

Navrhovaný test má sloužit pěti odlišným účelům. Má:

- poskytnout informaci o fungování vzdělávacího systému jako celku
- sloužit jako podklad pro posuzování kvality práce školy ze strany zřizovatele
- poskytnout zpětnou vazbu škole, která bude sloužit jako podklad pro její autoevaluaci
- diagnostikovat vzdělávací potřeby jednotlivých žáků
- posloužit jako náhrada přijímací zkoušky pro vyšší stupeň škol

Profesionální přístup by vyžadoval konstruovat pro každý z výše uvedených účelů jiný test. Splnit všechny zmíněné cíle jedním testem kvalitně nelze. Test, který bude sloužit jako podklad pro rozhodování o budoucnosti žáka, bude mít zcela jiné parametry než například test monitorující výsledky systému.



Zatímco u prvního musíme dbát na striktní objektivitu, což velmi zúží spektrum výstupů, které budeme moci takovým testem měřit, u druhého si můžeme dovolit použít otevřenější úlohy, které nám umožní získat daleko obsáhlejší informaci o výstupech systému. Neobjektivnost dílčích posouzení se v celém souboru žáků vyruší a na celkový výsledek nebude mít vliv.

U testu, který bude sloužit jako přijímací zkouška, můžeme použít plánovaný test studijních předpokladů. Používat však test studijních předpokladů ve výstupní zkoušce je holý nesmysl. Žádné výzkumy nedokládají, nakolik jsou studijní předpoklady, které test měří, ovlivňovány školou. Při realizaci předloženého návrhu hrozí nebezpečí, že školy budou hodnoceny a financovány podle toho, jak nadané děti jim nastoupily do prvních tříd.

Kdyby se navrhovatelé zabývali promyšlením celého problému poctivě a seriózně, museli by si rovněž položit otázku, zda některé z výše uvedených cílů není možné splnit levněji a efektivněji nějakým jiným způsobem než testy. V naší současné situaci by si museli rozhodně odpovědět, že ano.

Hodnocení škol by měla provádět Česká školní inspekce, neboť to je v souladu s cíli kurikulární reformy. Nejenže bude schopna postihnout práci školy v celé její šíři, ale bude také moci ve svém hodnocení zohlednit vlastní záměry a cíle školy i podmínky, v nichž pracuje. Náklady a úsilí, které vynaložíme na vzdělávání inspektorů, aby byli schopni tento úkol řádně plnit, se nám vrátí v profesionální práci inspekce se školami.

Zpětnou vazbu by školy měly mít možnost získávat samy podle svého rozhodnutí. Naučit se poctivě reflektovat svoji práci pro ně není jednoduché a nemohou se to naučit pod tlakem. Pokud se samy rozhodnou pro testování svých žáků, musí informace o výsledcích sloužit pouze jim. Jinak hrozí na jedné straně nebezpečí podvádění, na druhé straně přijímání rychlých a nepromyšlených opatření.

Nejproblematičtějším bodem návrhu jsou pravděpodobně přijímací zkoušky. Z návrhu naprosto není jasné, v čem mají testy vylepšit stávající situaci. Ústředním problémem přijímací zkoušky je její jednorázovost a ta testováním odstraněna nebude. Odstraněny nebudou ani negativní dopady přijímacího řízení na práci základních škol. Zatímco teď cvičí učitelé žáky na přijímací zkoušku, budou je v budoucnosti cvičit na testy. Pokud bude poptávka po střední škole převyšovat nabídku, bude muset střední škola stejně

pořádat doplňkové přijímací zkoušky. S ubývajícím počtem dětí problém přijímacích zkoušek na výstupu ze základní školy však rychle ztrácí na naléhavosti. Organizovat nákladné testování s nejasným přínosem pro řešení již téměř neexistujícího problému přijímacích zkoušek na střední školy prostě nedává dobrý smysl.

Jediným vysvětlením je snaha řešit otázku přijímacího řízení na víceletá gymnázia, kde poptávka stále výrazně převyšuje nabídku. Pokud je tomu tak, pak se ale tvůrci návrhu dostávají do příkrého rozporu s Bílou knihou, kterou MŠMT neúnavně prohlašuje za svoji koncepci. Nejdůležitější prioritou vzdělávací politiky bylo podle Bílé knihy odstranění selektivity. Zkoušky v páté třídě konzervují selekci v současné podobě, která je ve srovnání s většinou vyspělých vzdělávacích systémů krajně neobvyklá.

Kdyby MŠMT chtělo výše uvedené problémy řešit seriózně, muselo by si u každého řešení jasně vymezit cíl a očekávané výsledky, a teprve pak si položit otázku, zda je toto řešení v souladu s prioritami vzdělávací politiky (tedy např. se záměrem snížit selektivitu systému), jak podporuje rozběhnutou reformu, jaké může mít negativní dopady a jak lze tyto negativní dopady minimalizovat. To však MŠMT neudělalo a neposkytlo dostatečný prostor ani k oponování svého nedomyšleného návrhu. Dříve, než měla většina pedagogické veřejnosti možnost se k němu jakkoli vyjádřit, již má MŠMT do detailu promyšlen harmonogram realizace zkoušky ve školách a chystá se přistoupit k její pilotáži.

Pokud se testy jeví v současné době části české zainteresované veřejnosti (regionálním úředníkům apod.) jako všelék, je to zejména tím, že není v problematice měření výsledků vzdělávání dostatečně vzdělána a poučena. Povinností MŠMT by mělo být tyto mezery ve vzdělávání pedagogů i úředníků zaplňovat, provozovat osvětu, upozorňovat na nebezpečí, která s sebou podobná jednoduchá řešení nesou. Tuto roli však MŠMT neplní, naopak vymýšlí experimenty, které svým diletantismem aktivity regionálních úředníků ještě předčí.

*Autorka je šéfredaktorkou měsíčníku  
Moderní vyučování.*

Publikováno v Učitelských listech a na webu [www.ucitelske-listy.cz](http://www.ucitelske-listy.cz).

*„Pravda může působit tehdy, když pro ni dozraje její příjemce. Proto není vina za stávající lidskou nemoudrost na straně pravd.“*

*Ch. Morgenstern*

## Reforma běží... Kdo koho doběhne?

### O Rámcovém vzdělávacím programu s Blankou Staňkovou

(rozhovor vedla Nina Rutová)



**N. R.:** *Mám čerstvý zážitek z jedné dílny, kde jsme se snažili formulovat, co jsou to životní kompetence. Někteří účastníci se ptali po jejím smyslu. V dílně nebylo nic okamžitě využitelného do zítřejší výuky.*

**B. S.:** Když chci přejít od předávání informací k dovednostem, musím jít přes kompetence.<sup>1</sup>

Jinak si nikdy nemohu stanovit cíle – tedy co budu od dětí vlastně očekávat. Znalosti dětem předávat umíme, ale co se týká konkrétních dovedností, ty se ukrývají v kompetencích. A měli bychom vědět, k čemu děti chceme vést a jaké budou jednotlivé kroky, které povedou k získání jisté kompetence.

**N. R.:** *Znamená to, že účastníci možná nedohlédli, že v modelových lekcích nám jde nejen o učivo, ale především o trénink dovedností, a že v seminářích Kritického myšlení mohou odhalovat způsob, jak k nim žáky vést? A že se jim to již v blízké budoucnosti možná bude hodit...*

**B. S.:** Když jsem začala pracovat na kompetencích, jak je formuluje *Rámcový vzdělávací program (RVP)*<sup>2</sup>, vzpomněla jsem si, že jsme se před lety pokusili vystihnout cíle *RWCT*.

Zajímalo mě, do jaké míry se cíle shodují – a podívej se, co z toho vyšlo...

RVP – obecné cíle	RWCT – cíle
1. Osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení	Promyšleně a strukturovaně využívat čtení, psaní a diskuse k podnícení potřeby i schopnosti celoživotního vzdělávání
2. Tvořivě myslet, logicky uvažovat a řešit problémy	Rozvíjet samostatné myšlení žáků, tvořivě přistupovat k novým situacím
3. Všestranně a účinně komunikovat	Využít dialogu, diskuse, práce ve skupinách, debaty a zveřejňování psaných prací žáků jako zdroje myšlení ve společnosti
4. Spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých	Klade důraz na stálou spolupráci žáků, využívá celé škály kooperativních metod
5. Projevovat se jako svobodná a odpovědná osobnost	Vytváří se své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení
6. Projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě	Tvořivě přistupuje k novým situacím, spolupracuje s ostatními a respektuje názory jiných
7. Aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví	–
8. Žít společně s ostatními lidmi, být tolerantní a ohleduplný k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám	Třída jako učící se společenství je otevřená novým nápadům a netradičním řešením
9. Poznat své reálné možnosti a uplatňovat je při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci	Zohledňuje skutečné žákovy zájmy a potřeby



### RWCT – další cíle, které jsou nad rámec RVP

- Dosahuje změny učitelova postavení v procesu výchovy a učení i změny komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem
- Využívá faktografické znalosti k řešení problémů a jako materiálu k rozvíjení myšlenkových operací, vyvažuje poměr mezi znalostmi, dovednostmi a rozvíjenými postoji
- Žák neustále reflektuje vlastní učení jako jeden z nástrojů celoživotního vzdělávání
- Hodnotí celý učební proces, nejen výsledky učebního procesu
- Žák se ztotožňuje s cíli učení, cílům rozumí a později si je i samostatně formuluje, sleduje míru jejich dosahování

**N. R.:** Co z toho vyplývá?

**B. S.:** Jisté je, že pokud chtějí někde vytvářet Školní vzdělávací program (ŠVP), měl by být celý pedagogický sbor vyškolen v některém z programů, které se kompetencemi zabývají. Nevyškolení učitelé nemají reálnou šanci pochopit, o čem se v RVP hovoří.

**N. R.:** Vaše škola už má hotový Školní vzdělávací program?

**B. S.:** Nejen to, teď už pracujeme na třídních vzdělávacích programech. Každá paní učitelka aplikuje ŠVP dle potřeb svých dětí ve třídě.

**N. R.:** Můžeš uvést nějaký konkrétní příklad rozpracování?

**B. S.:** Státní RVP jsme získali až v druhé podobě. Je opravdu obecný, což je obrovská výhoda, protože se v něm každá škola může najít, profilovat. Ale zase není možné, aby na této obecné úrovni zůstal. Takže jsme si vzali kompetence z RVP a vypracovali jsme, jak budeme na té které kompetenci pracovat v první třídě, jak ve druhé a tak dále až do páté třídy. Rozpracovat základní kompetenci do dovedností a ty ještě na dílčí úkoly je opravdu náročné – je dobré to dělat v týmu.

### Ukázka rozpracované kompetence pro 1.–5. třídu

#### XVIII. Vyjádří své pocity z přečteného textu a názory o něm

##### 1. ročník

- Soustředěně naslouchá čteným pohádkám a příběhům
- Sdílí s ostatními citové zážitky z poslechu
- Čte s porozuměním – identifikuje postavy, děj
- Vypráví obsah přečteného
- Povídá o dojmech z četby
- Odpovídá na otázky k textu
- Kriticky vnímá a hodnotí text – učí se hledat dobro, učí se říci kritiku – svůj názor, hledá různá alternativní řešení

##### 2. ročník

- Přesouvá pozornost od věcných souvislostí ke vztahům, postojům, vlastnostem = vysuzování – zjišťuje vztahy, příčiny, postoje
- Transformuje text do jiných forem, např. dramati-zace
- Klade vlastní jednoduché otázky k textu
- Popisuje činy a postoje postav
- Obhajuje svůj názor
- Hledá hlavní dějové linie
- Diskusí rozvíjí souvislé vyjadřování

##### 3. ročník

- Čtením získává zážitky pro další sdílení
- Hovoří o přečtených knihách, oblíbených tématech
- Srovnává různé zpracování stejného námětu
- Orientuje se v přečteném textu = najde požadovaný údaj, důležité pasáže pro vývoj děje
- Při diskusí si cvičí pohotové vyjadřování
- Písemně sděluje vlastní myšlenky
- Slovy vystihuje své pocity a názory na určitou věc
- Stručně se vyjadřuje, vystihne podstatu děje
- Klade složitější otázky? (interpretační – vztah mezi myšlenkami, fakty, definicemi a hodnotami, analytické – posuzovací, syntetické – hledající alternativy atd.)

##### 4. ročník

- Hledá příčiny věcí a snaží se jim porozumět
- Třídí získané poznatky
- Pravidelnou diskusí nad četbou se zdokonaluje v přesnosti ve vyjadřování = smysluplně diskutuje, formuluje své myšlenky vlastními slovy a aktivně si osvojuje novou slovní zásobu
- Srovnává texty z různých hledisek
- Identifikuje vnitřní souvislosti = předvídá pokračování děje
- Hledá zápletku, změnu
- Porovnává vlastní názory s ostatními = tolerance

##### 5. ročník

- Diskutuje o postojích k literárnímu dílu
- Zaujímá a obhajuje svůj názor
- Poznává hlubší souvislosti a příčiny věcí při četbě
- Vystihuje jádro sdělení
- Poznává hlubší rozdíly v pojetí a uměleckém zpracování různých textů
- Vnímá psychologii postav, zobecňuje a dává věci do souvislostí

**N. R.:** Moc se mi líbí, k jakým dovednostem děti povedete, ale na druhé straně mám dojem, že je to program na celý život. Jednoduše řečeno, nechcete toho po dítěti na prvním stupni nějak mnoho?

**B. S.:** My? Kompetence jsme již dostali dané a jsou závazné. Je jasné, že jinak bude splňovat například



kompetenci „Diskutuje o postojích k literárnímu dílu“ žák pátého ročníku a jinak maturant. Souhlasím, že je to program na celý život, ale potřeba celoživotního vzdělávání je jedním z klíčových atributů RVP...

**N. R.:** *Je někde řečeno, do jakých podrobností má být kompetence rozpracována?*

**B. S.:** Bylo by dobré mít program rozpracovaný až do malinkých krůčků.

**N. R.:** *Potřebuješ to?*

**B. S.:** Já už úplně ne... učím tak léta a spoustu věcí jsem schopná zvládnout metodicky sama. Ale pro učitele, kteří zatím tápou, a pro začínající učitele by bylo ideální rozpracovat návod tak, aby dítě na konci pětileté docházky umělo, co umět má. Rozpracování je pro ně nepostradatelné. I mně se někdy stane, že něco přeskočím a další krok jde ztuha. Je to pro všechny nové – a tak bychom k tomu měli přistupovat.

A pak jde také o hodnocení. Když vím, že dítě by už mělo umět například soustředěně naslouchat, jsem schopná kompetence hodnotit (viz příloha). Každý žák nejdříve provede sebehodnocení. Potom se k tomu vyjádřím já. Následuje komentář žáka, je-li potřeba ještě další můj komentář a na závěr se k hodnocení vyjádří rodiče.

V češtině i v matematice mají děti portfolia, a v nich je zaznamenán jejich posun. Čas od času se k nim vracíme a sledujeme vývoj. I rodiče vidí, co dítě nezvládá, jestli jde dopředu, nebo ne, co by mělo procvičovat. Ale na to, jak bude vypadat známkování, mi nikdo neodpověděl, protože je jasné jen to, jakou kompetenci by měl mít žák na konci pátého ročníku. Má-li jít každé dítě individuálním tempem, proč jsou vysvědčení i mezi tím? Samozřejmě, že je dítě v průběhu hodnoceno. Ale vysvědčení je úřední listina. A proč by měl být žák dvakrát do roka úředně hodnocen, má-li být výstup až v páté třídě? O tom snad ještě nikdo ani nepřemýšlel.

**N. R.:** *Jaké další otázky přišly s pilotním zavedením ŠVP?*

**B. S.:** Nejsou třídní knihy, formuláře na vysvědčení (výchovy mají být kupříkladu hodnoceny jen slovně) – a což teprve návaznost druhého stupně. Když děti píší testy, bývají zase jen vědomostní. Vyděsilo mě, že po páté a deváté třídě by měly být celostátní testy, jako jsou celostátní maturity. Zase půjde pouze o zkoušku vědomostí...<sup>3</sup>

**N. R.:** *Co to pro vás znamená?*

**B. S.:** To, že například kolegyně Vladka Strculová učila od první třídy až do pololetí páté třídy podle ŠVP, ale teď to musela stopnout a připravuje děti na přijímací zkoušky na gymnázia a prakticky i na přestup „na normální“ druhý stupeň základní školy.

**N. R.:** *O které verzi RVP jsme vlastně až dosud hovořily? A v čem se jednotlivé verze posunují?*

**B. S.:** Posunují? Vracejí se k osnovám! Většina učitelů si s široce vymezenými okruhy totiž nedovedla

poradit. Nestačí jim, že žák čte s porozuměním. Chtějí vědět, co čte a jaké knihy musí přečíst. Nešli přes kompetence, ale vzali si učebnici nebo učivo a teď se snaží z učiva vyvodit kompetence. Jenomže to se musí dělat přesně obráceně. Mít před sebou kompetenci a ptát se, na jakém učivu k ní mohou žáky dovést. Na svobodu ve výběru učiva ale učitelé nejsou zvyklí. A tak je třetí verze ŠVP již rozpracována do témat, která se musí probrat. *Člověk a jeho svět* je jen okruh, v němž se každý mohl realizovat přinejmenším podle místa, ve kterém se škola zeměpisně nachází. Ve třetí verzi je už učivo. Pod názvem *Vzdělávací obsah* se ukrývá 157 témat. Když jsem si vypočetla průměr, je to 31 témat na ročník. Při 42 týdnech máme na jedno téma jeden týden, což jsou tři hodiny. A jsme tam, kde jsme byli. Na projekty, vycházky, práci s literaturou už zase nezbude čas. Tady se už nejedná o žádnou reformu.

**N. R.:** *Zdá se, že počáteční verze nepočítaly s momentálním stavem a úrovní myšlení na většině škol – nepočítaly s lidmi a jejich možnostmi, nepočítaly s tím, že je třeba nejdříve učitele vzdělat... V celostátním měřítku přece nemůže ministerstvo schválit něco, čemu rozumí jen malé procento těch, kteří to mají realizovat. Nedostáváme se k tomu, že obecněji formulovaný RVP bude vhodný jen pro některé školy ihned, pro jiné za několik let a pro některé možná nikdy?*

**B. S.:** Ty pak budou mít o děti nouzi. Naše sídlištní škola zapsala do prvních tříd 93 dětí. Všude kolem mají děti nedostatek. I rodičovská veřejnost a její zájem posouvá věci dopředu.

Musím ale podotknout, že my na změně pracujeme již jedenáctým rokem. To je dlouhá doba. A tolik si troufám předpovídat všem začínajícím školám. Budou mít výhodu v tom, že už to za ně někdo vymyslel. Tolik let ale potřebuje změna v myšlení učitelů, ne pláň, a to se nedá uspěchat. To je běh na dlouhou trať.

**N. R.:** *A co učebnice?*

**B. S.:** To je další problém. Ale už jsem viděla dějiny vydané nakladatelstvím *Nová škola*. Nejsou to učebnice pro konkrétní ročník, ale v učebnici je třeba téma *Karel IV. a jeho doba*. A záleží na učiteli, kdy to podle ŠVP bude probírat a do jaké hloubky chce v tom tématu dojít. Teď jde ještě o to, aby si učitel nemyslel, že co je v učebnici, má dítě umět nazpaměť. Je tam spousta ukázek, dobových textů, s nimiž lze pracovat tak, aby dítě pochopilo nějaké souvislosti, a ne aby se něčemu z toho učilo z paměti.

**N. R.:** *Přivítala bys učebnici s podrobným metodickým návodem?*

**B. S.:** Já ne. Ale je spousta učitelů, kteří by to přivítali. S kolegyní Vladkou Strculovou máme tímto způsobem pomoci nakladatelství *Fortuna* s učebnicí vlastivědy.

**N. R.:** *V jakém stadiu zavádění ŠVP se nacházíte a co po vás – pilotní škole, která ověřuje RVP v praxi – chce ministerstvo?*





**B. S.:** Máme připomínkovat zatím poslední verzi a podotýkám, že i celá veřejnost se k ní může vyjádřit do 16. dubna. Do konce školního roku by se měl RVP schválit.

Pilotních škol, které program ověřují, je deset. Nejúspěšnější v přípravě RVP jsou tři školy – a je úžasné, že mezi ně patříme i my. Možná je to tím, že už více než deset let máme v programu „výchovu demokratického občana“.

**N. R.:** Co to znamená?

**B. S.:** Uvedu konkrétní příklady. Kdo z dospělých, když bude na semináři, se půjde zeptat předsedajícího, jestli může jít na toaletu. Od dětí se to vyžaduje. Klady pitného režimu jsou už vědecky dokázané. Proč se mám chodit někoho ptát, jestli se mohu napít? Od dětí se to opět vyžaduje. Jsou snad jiní než dospělí?<sup>4</sup>

**N. R.:** A co fakulty. Přípravují své studenty na nový systém výuky?

**B. S.:** Já jsem v kontaktu se studenty a učiteli na katedře primární pedagogiky PedF UK a také mám lektorské zkušenosti z dalšího vzdělávání pedagogů. Studenti mají z různých seminářů teoretické zázemí v klíčových kompetencích, integraci učiva, nových metodách hodnocení. Chybí jim však praktické dovednosti. Vezmeme-li ideálního studenta primární pedagogiky PedF UK, který má zájem se vzdělávat v nových

metodách, je schopen se účastnit několika „moderních“ seminářů výuky, bohužel nepovinných, zvládne teorii a chce to vše vidět v praxi, do kolika škol může jít?

**N. R.:** *Blanko, je naše školství vůbec reformovatelné?*

**B. S.:** V současné době ne. Ale kdybychom my, co se snažíme o změnu, nevěřili v lepší budoucnost školství, asi bychom nemohli pracovat za „symbolickou“ odměnu (tedy plat) a věnovat tomu tolik hodin navíc. Naší odměnou jsou zatím spokojení žáci i jejich rodiče a obrovský zájem o naši školu. Moje krédo je, že český učitel je adaptabilní.

*Autorka je učitelka FZŠ Chlupova v Praze 5, lektorka KM.*

<sup>1</sup> Jedna z možných definic: Kompetence jsou souborem vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.

<sup>2</sup> K RVP viz také O. Hausenblas: *RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům*. Kritické listy č. 12, str. 4.

<sup>3</sup> Srov. článek Jany Strakové: *Plošné testování představuje vážné nebezpečí pro kurikulární reformu* na str. 4 – pozn. ed.

<sup>4</sup> Více na toto téma viz článek B. Staňkové: *Jak se učíme demokracii*. Kritické listy č. 13, str. 38.

### Ukázka hodnocení z češtiny

	umím bezpečně	umím s chybami	ještě musím procvičovat	hodnocení učitele
1. Opisuji bez chyb a úpravně				
2. Správně používám znaménka za větami				
3. Určím druhy vět				
4. Zdvořile jednám s ostatními				
5. Zkouším psát vlastní tvorbu				
6. Čtu plynule a bez chyb				
7. Rozumím tomu, co čtu				
8. Píši si záznamy z četby				
9. Aktivně se zapojuji do diskusí třídy				
10. Snažím se předvést své dovednosti před ostatními				

#### Můj komentář:

*Ve většině s vámi souhlasím. Já jsem myslela, že když jsem si to na počítači udělala sama, tak to přinést nemohu. Tak já to klidně někdy přinesu. V poslední otázce jsem se spletla. Omlouvám se. Ale ve druhé otázce mě trochu zarazil váš komentář. Myslím si, že mi to docela jde. Někdy se mi to nepovede, možná hodněkrát, ale moc s vaším názorem nesouhlasím.*

#### Komentář učitele:

*Eriko, nemáš se za co omlouvat. Hodnocení nepíšeš, jak to chci slyšet já, ale jak to vidíš ty. U druhé otázky sama píšeš, že ještě děláš hodně chyb. Proto ti doporučuji procvičování. Nemyslela jsem tím, že to vůbec neumíš. Tos to špatně pochopila.*

#### Co na to rodiče?

*Souhlasíme. Erika nás mile překvapila tím, že si stála za svým názorem. Také nás potěšil reálný odhad vlastních znalostí.*



## CO SE DĚJE U NÁS

### Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

#### LIBOR KYNCL



#### „Vaše otázky jsou pověstné, pane profesore...“

V uších zní věta, již dnes řekla studentka v mé třídě. Hlava plná splněných i těch pro dnešek neodškrtnutých úkolů trochu pobolívá, ale po chvíli se jí dostává balzámu. Ve dveřích mě vítá Matyášek a já věda, že jeho žvatlavé mama, tata, auto a haf skončí až někdy po deváté večer, přece se rozzářím a beru ho do náruče. Škvírou ve dveřích se ještě protáhne pár školních starostí. Ty ostatní ať si tam mrznou, však si mě najdou zase ráno cestou do školy.

Učitelská domácnost je bohatá na papíry a chvílemi se v nich trochu nevyzná. Pohovka mě láká a ve chvílích, kdy dítě nazná, že maminka čte pohádky o něco lépe, jí neodolám. Co je to vlastně za život? Pořád myslet na tisíc věcí, nekončící stres, stále stejný kolotoč vyučování – sešity – písemky – přípravy – nápady – občas nějaký projekt. Stojí mi to vůbec za to? Zatím si stále říkám, že ano, a Beata, má žena, mě v tom podporuje.

Celé to pro nás vlastně začalo v roce 1997. Byl podzim, učil jsem osmým rokem a všemi póry cítil, že tomu cosi chybí, něco není v pořádku, leccos se už začíná opakovat. Tehdy přišla paní ředitelka Zlatušková s návrhem k absolvování „toho kritického semináře“. Setkání vedená Patricií Bloemovou, Davidem Kloosterem, Hanou Košťálovou a dalšími jejich spolupracovníky pro mě byla zážitkem. Novinkou.

Nečekaným. Absolvovaný kurz mě opravdu nastaroval k čemusi novému. Pracnému, obtížnému, ale vítanému. Časem si i mí školní kolegové zvykli, že v některých mých hodinách je hluk – ten pracovní, diskusní, kooperativní.

Druhá změna byla zcela osobní. Na seminářích RWCT jsem se seznámil s půvabnou, inteligentní Polkou, jež se za mnou časem přestěhovala z Karviné na vlnorodý moravský jih. Kritické myšlení tím nespojilo jen množství lidí zapálených pro věc, ale i nás dva. Bez něho bychom se nesešli, nebyl by ani Matyášek, náš téměř už dvouletý syn.

„Auto! Auto! Auto! Auto!“ Z myšlenek se mě pokouší vytrhnout dětský křik. „Tak mé otázky jsou pověstné. A to proč? Čím?“ Zvědavě jsem čekal, zda někdo zareaguje. „Když vy se nás i při zkoušení ptáte na věci, které jsme si předtím neříkali. Máme dedukovat, logicky spojovat, přemýšlet...“ (Hlavou mi letí Žďár, etymologie slova a jeho souvislost s vnitřní středověkou kolonizací. A také linka Přemyslovců. Pětileté k vybranému meziválečnému spisovateli. Portfolio, o něž se pokoušíme, hledáme, fňukáme i záříme.) Ano, jistě, mají pravdu – a já se je ještě snažím přesvědčit, že je to správné, dobré, jim ku prospěchu, že se tím naučí víc a zajímavěji. Ke všemu mám občas tu drzost přiznat, že „toto“ jsem ještě nikdy s žádnou třídou nedělal a vlastně ani nevím, zda to nějak dopadne. (Ale ta srovnání večerního zpravodajství Primy, ČT 1 a Novy byla zajímavá. Některá trochu povrchní, jiná ale stála na dobrých postřezích a rostla od precizních pozorování k názorům, hodnocením, osobním postojům...)

A pak je tu téma, jež mě láká několik posledních let – holocaust Židů a Romů za 2. světové války a od něj odvoditelné předsudky, rasismus a xenofobie současnosti. Studujeme s žáky odbornou literaturu, vytváříme pracovní týmy pro přípravu výjezdů do Terezína, Osvětimi, pořádáme besedy s pamětníky holocaustu. Ve společném projektu patnácti škol České republiky, 18 učitelů a 140 žáků se nám podařilo sestavit výukový CD-ROM *Čítanka o holocaustu Židů za druhé světové války*, jenž byl na podzim 2003 schválen MŠMT jako výukový software pro ZŠ i SŠ. Kromě faktografie o židovské historii, kultuře, svátcích... na něm najdete 87 literárních ukázek k tomuto tragickému tématu. Část z nich je doplněna úkoly a otázkami.

Jako pozvání k *Čítance o holocaustu Židů za 2. světové války* vybírám báseň z knihy Norberta Frýda *Květovaný kůň* (Praha, Albatros 1975).



V roce 1942 vytvořil spisovatel a režisér Norbert Frýd knížku básní, her a rýmovaček. Je to pásmo veršů pro větší děti, jimž německé úřady zakázaly (kvůli židovskému původu) přístup do škol. Právě pro ně napsal Abecedu květovaného koně pro předčítání, zpívání a hru v židovských dětských domovech v Tezezině. Každé písmeno dalo podnět k jedné básničce. Začínalo se u A, tedy Adama, na konec přišlo Z jako Závěr.

Frýdovy básně obsahují časové narážky i postavy nebo za nimi lze vytušit obyčejné fantazie hladového člověka (Chtěl bych být uzenařem). Častým tématem knihy je touha po míru, rodičích, výletu do přírody, hračkách...

## Gg

### Goliáš byl strašný pán...

Goliáš byl strašný pán, / hubu měl jak pavián, // vysoký byl přes dva metry, / nosil pancíř, z drátu svetry, // byl to živý tank, a k tomu / řval jak tisíc ampliónů, // že prý světu ukáže, / jak je plný kuráže.

Nadával a vychloubal se, / všechny lidi vyzval k válce, // a že pustě vyhrožoval, / kdekdo už se před ním schoval, // až se našel Davídek, / který se ho nezalek'.

David uvažoval hbitě: / „Obr, jak ví každé dítě, // trénoval se jenom v něčem, / v boji oštěpem a mečem. // Když ho v této disciplíně / neporazím, tedy v jiné. // Rozběhnu se za tím drakem / s dětskou šajskou čili s prakem!“

Udělal, jak uvážil, / Goliáše porazil. // P a m a t u j i : velké tanky / mají choulostivé spánky. // Ať je pancíř jako kráva, / musí za ním sedět hlava, // a s tou hlavou, to se ví, / vyhraje vždy chytřejší.

## Úkoly

- Kdo je Goliáš? Na co se tady poukazuje? Co mají opravdový a tento Goliáš společného?
- Kdo je Davídek? Vystupují David a Goliáš ve Starém, nebo Novém zákoně? Pokuste se svou odpověď postavit na logice.
- Proč tuto alegorii napsal Frýd do knížky pro děti? Mohly tomu rozumět? Vysvětloval jim to někdo?
- Ve kterých literárních dílech (a od kterých spisovatelů) ještě vystupuje Hitler pod jiným jménem?
- Jako co tam Hitler vystupuje? Proč o něm psali spisovatelé právě tak? Mají tito autoři navzájem něco podobného? Zažili totéž? Pokud ne, jaké mohou být v jejich tvorbě rozdíly?
- Kritizoval tady něco?
- Na první písmeno svého jména napište alegorii. Poznají spolužáci, o co jde?

V poslední době mi udělala radost třída 3.A. Po ukončení literárního tématu jsem dal studentům domácí úkol: **Zvolte si jednoho z německy píšících meziválečných spisovatelů a napište o něm pětilístek.** V následující hodině jsme si nejprve ujasnili, které autory si studenti vybrali (F. Werfel 2x, F. Kafka 4x,

M. Brod 2x, R. M. Rilke 3x, E. M. Remarque 4x, L. Feuchtwanger 5x, T. Mann 1x, Ch. Morgenstern 3x), a poté se rozdělili do skupin právě podle autorů. Úkol zněl: **Přečtete si ve skupině své pětilístky, ujasněte si důvody pro volbu některých slov a pak vytvořte společný, skupinový pětilístek na totéž téma. Ten pak zapište na flip na stěně.** (Ve třídě byli čtyři studenti, kteří posledně chyběli – přiřadil jsem je k početně nejméně zastoupeným autorům.)

Následovalo čtení na stěně zapsaných skupinových pětilístků pro celou třídu, publikum se potom autorů ptalo na význam a okolnosti volby některých slov.

## Příklady pětilístků

Kafka  
rozporuplný, záhadný  
překvapuje, přiměje, trpěl  
Ono to fakt chcíplo.  
Róna

H. Mann  
poddaný, kritický  
analyzuje, odmítá, vrací se  
Psal o rodném Lübecku.  
osobnost

(Během této činnosti se ukázalo, že velká část studentů doma studovala a hledala ještě nad rámec „našich školních informací či učebnic“, kromě toho byli někteří očividně, i když nevysloveně, překvapeni zjištěním, co všechno a jak nenásilným způsobem si našli, použili, vysvětlili a obhájili.) To mě přivedlo k zadání závěrečného domácího úkolu.

## Dokončete začátky vět:

1. Při vytváření mého pětilístku mi...
2. K tomu jsem...
3. Přesto...
4. Při práci ve skupině...
5. Otázky, jež nám kladli spolužáci, ...
6. Závěrečné skupinové odpovědi na otázky ukázaly...
7. Díky této práci jsem...

Jaké budou jejich postřehy se nedozvím okamžitě, neboť si svůj domácí úkol spolu s pětilístkem zařadí do portfolií. Každopádně se však těším, až se nad nimi někdy setkáme. Na jejich komentáře i postřehy o procesu vlastního učení se.

Autor je středoškolský profesor na gymnáziu  
T. G. Masaryka v Hustopečích, lektor KM.



## Certifikace v programu RWCT – KM

Hana Košťálová

Připomínáme učitelům i lektorům, že se mohou zapojit do procesu certifikace podle mezinárodního *Standardu práce učitele RWCT – KM* a mezinárodního *Standardu práce lektora RWCT – KM*.

*Standard* zpracovala mezinárodní skupina zkušených členů programu *RWCT* již před několika lety. Dokument existuje v písemné podobě a je vyvěšen na [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz). Doporučujeme, abyste ho využili jako autoevaluační (sebevyhodnocovací) nástroj. Jinak řečeno, je dobré se do něj podívat a porovnat kýženou kvalitu v něm popsanou s vlastní praxí. Vždy je dobré si říct, na čem konkrétně se ve vaší praxi pozná, že ten který znak v očekávané kvalitě vaše práce splňuje. (Tímto způsobem můžete *Standard* využít i v případě, že o certifikát nestojíte.)

Například když se dočteme ve *Standardu pro učitele RWCT – KM* následující řádky:

*Učitelé...*

- *používají otevřených otázek mířících na myšlení vyššího řádu, aby povzbudili žáky k vyjadřování rozmanitých myšlenek, mínění a reakcí*
- *poskytují dostatečnou prodlevu pro odpovídání a dávají možnost dokončovat odpověď bez učitelova zásahu*
- *vytvářejí klima, ve kterém žáci formulují a kládou otevřené otázky vyššího řádu*
- *se spolu s žáky zúčastňují aktivního naslouchání*

musíme vědět, co jsou to otevřené otázky mířící na myšlení vyššího řádu. Když si nemůžeme vzpomenout, možná to ještě neznamená, že je nepoužíváme. Každopádně to ale znamená, že nevíme, zda tento znak naše výuka naplňuje v žádoucí kvalitě. Musíme se tedy podívat do Příručky *RWCT* č. 2 na přehled Bloomovy taxonomie nebo do Fishera (*Učíme děti myslet a učit se*) nebo do Pasche (*Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*) a osvěžit si teorii o myšlení nižšího a vyššího řádu. Když to uděláme, prohlédneme si svoje přípravy a hledáme, míří-li naše zadání a naše otázky, které pokládáme žákům, k rozvíjení myšlení vyššího řádu. Ne všechny naše otázky musejí vyvolávat myšlenkové operace typu analýza, syntéza či hodnocení. Ale určitě by jich mělo být v naší výuce tolik, aby se naši žáci naučili myslet svobodně, v souvislostech, aby uměli jít pod povrch a aby nutné znalosti a jednoduché porozumění využili pro hlubší promyšlení tématu nebo problému.

Kolik otázek mířících na HOT (*higher order thinking* = myšlení vyššího řádu) je dost? Je to jedna za den,

jedna za hodinu? Možná, že někdy stačí jedna taková otázka na celé téma (Jak si myslíte, že by se mohly vyvíjet uhlíkové rezervoáry na Zemi? nebo Co podle vás dělat pro to, aby se skleníkový efekt nezhoršoval?) a ta už pak sama vyvolává u žáků další a další otázky na HOT úrovni. Při práci s uměleckým textem naopak můžeme mít takových otázek připravených více (*viz zde článek Pořád ten Bloom! – pozn. ed.*). Odpověď na otázku, kolik HOT zadání nebo otázek má padnout během výuky, nespočívá v počtu, ale ve smysluplnosti zadání a v tom, nakolik inspiruje žáky k převaze myšlení na úrovních vyššího řádu.

A co je to prodleva pro odpovídání? Jak ji poznáme? Vypadá tak, že když učitel ve třídě položí otázku, on i celá třída chvíli mlčí a o otázce uvažují. Učitele nezernervóžňuje „dlouhé“ ticho, naučil už totiž i rychlé žáky, aby sobě i pomalejším (ale ne nutně hloupějším!) spolužákům dopřáli minutu dvě na promyšlení odpovědi. Ta bude určitě kvalitnější, než kdyby ji hbitý žák vystřelil okamžitě po doznění otazníku z učitelových úst. Učitel *RWCT – KM* jistě nebude rušit přemýšlení žáků tím, že by několikrát otázku opakoval a parafrázoval. Položí ji jednou (má ji dobře zformulovanou) a mlčí. Stejně tak učitel mlčí, když otázku položí žák, a to i v případě, že se přitom dívá učiteli do očí. Učitel nejvýše řekne něco jako: „Co si o tom myslíš ty sám? – Co si o té otázce myslí Jana?“

Když si učitel, který má zájem o získání certifikátu Učitel *RWCT – KM*, podobně promyslí jednotlivé body *Standardu*, ví, co má hledat ve své práci. Sám sleduje, jsou-li jednotlivé znaky kvality v jeho práci přítomny a zda dosahují očekávaných parametrů. Pokud usoudí, že ne, promyslí, co udělat pro to, aby svou práci postupně vylepšil.

Nakonec, když má pocit, že jeho práce vyhovuje požadavkům *Standardu*, dohodne se adept na získání certifikátu s některým certifikujícím lektorem na spolupráci při certifikační proceduře. Adept se může s některým z lektorů domluvit i dříve, když si třeba není jist tím, zda něčemu ve *Standardu* dobře rozumí nebo umí-li rozeznat příslušné znaky ve své práci. Může se na lektora obrátit i s prosbou o radu, jak určitý znak dostat ve vlastní práci na vyšší úroveň, pokud si s tím neví sám dost dobře rady.

Pokud se rozhodnete, že se o certifikaci zajímáte, ale zdá se vám, že máte málo informací, napište na e-mailovou adresu: [hana.kostalova@ecn.cz](mailto:hana.kostalova@ecn.cz) a upřesněte, s čím byste konkrétně potřebovali poradit.

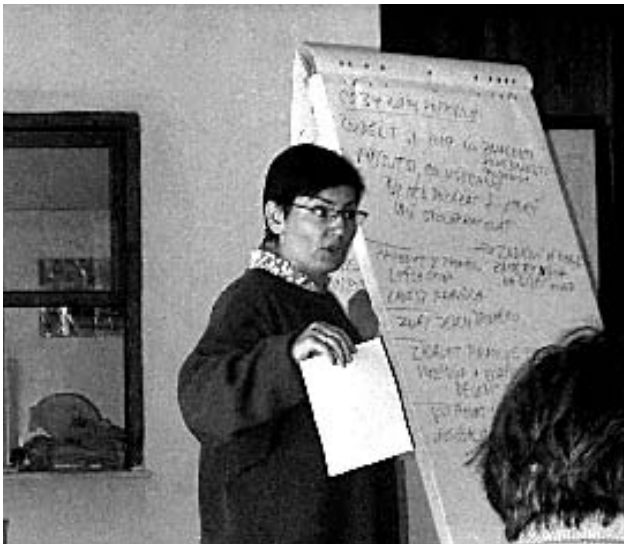
*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*



## PRO LEKTORY

# Otázky ve vysokoškolské vyučovací praxi

Hana Košťálová



*Co by chtěli umět mladí učitelé na vysokých školách, kteří nepřipravují budoucí učitele, ale odborníky?*

Kromě jiného by chtěli umět klást takové otázky, které

- vyprovokují studenty k diskusi, jsou tedy dostatečně inspirativní, motivují k přemýšlení
- pomohou studentům něco pochopit, něčemu se naučit

*Jak by tedy měla vypadat úvodní diskusní otázka?*

Musí mít jednak nějaké charakteristiky obsahové, jednak nějaké formální nebo možná taktické.

### Nejprve je třeba vybrat téma

*Jak vybírat téma otázky, totiž to, čeho přesně se má otázka týkat, a jak si popřípadě připravit i otázky související, aby diskuse vedla k cíli?*

Výhodné je rozebrat si nějaké velké, hlavní téma, jemuž se chceme věnovat, na složky, na podtémata, podproblémy, podotázky. K tomu může dobře posloužit myšlenková mapa. Ta nám ukáže, co vše se v hlavním tématu skrývá a jaké jsou vzájemné vztahy jednotlivých podtémat.

*Jak si vybrat v myšlenkové mapě bublinu, od které se při formulování otázky „odpíchneme“?*

Měla by to být taková bublina, o které můžeme předpokládat, že k ní mohou mít naši studenti už nějaký vztah, že je může nějak oslovit. Znamená to, že je to bublina, v níž se odborné téma, jemuž se chceme věnovat, protíná s běžným životem studentů nebo s jejich dosavadními odbornými zkušenostmi. Měla

by být taková, aby nebylo snadné od ní hodně odbíhat, ale na druhé straně by mělo být možné si o ní myslet rozmanité – rozdílné – věci a mít na ni různé názory.

### Pak je třeba zformulovat otázku

Otázka, kterou na základě takové bubliny zformulujeme:

- by měla být otevřená (nevyžaduje jednu správnou odpověď), např.: *Jaké jsou souvislosti mezi lumíky a jinými drobnými hlodavci?*
- by měla umožňovat hypotézy ze strany studentů, kupř.: *Z jakých důvodů by mohli lumíci houfně prchat k moři?*
- by měla vyvolávat ve studentech potřebu zaujmout nějaký osobní postoj, sdělit vlastní názor, třeba: *Proč by lidé mohli chtít bránit lumíkům v masové migraci krajinou?*
- samozřejmě by neměla přesahovat možné obzory studentů, ale neměla by být ani příliš snadná, např. ani *Jaké -i- se píše ve slově „lumík“?*, ani *Kolik minut vydrží lumík pod vodou?*

Když se takové rysy spojí, vznikne několik možných otázek pro diskuse:

*Proč by lidé měli zasahovat do přirozeného putování lumíků k moři a proč ne?*

*Jak dalece mají lidé uplatnit svou zodpovědnost za přežití ohrožených druhů hlodavců?*

### S otázkou je třeba šikovně naložit na začátku a v průběhu diskuse.

#### Učitel ...

- musí před diskusí zajistit, aby studenti na sebe viděli (rozmístění nábytku)
- by měl bez komentáře přijímat všechny odpovědi studentů, nijak je nekomentovat a tím přinutit další studenty, aby reagovali (nepokyvuje, neříká: „dobře“, když už je nejhůř, spokojí se se slůvkem „děkuji“)
- by se měl dívat jinam než na studenta, který odpovídá – student si bude muset najít nějakého jiného adresáta/adresáty své promluvy a je větší šance, že tito adresáti budou reagovat
- by měl po položení otázky dát pokyn, že před první odpovědí mají všichni chvíli na promyšlenou (může dokonce vyzvat studenty, aby si udělali stručnou poznámku), a nenechávat nikoho vykřiknout odpověď hned



- by měl snést delší ticho – když skončí čas na rozmyšlenou a nikdo nereaguje, nemá otázku znovu opakovat, pozměňovat, doplňovat, zpřesňovat
- stejně tak – když promluví některý student a nikdo ihned nenaváže, nemá překotně vstupovat pokládáním další otázky
- když je ticho moc dlouhé, je možné, aby např. řekl: „Jarka říká to a to, co si myslí Petr, souhlasí s ní?“
- pokud má učitel pocit, že studenti nic neříkají proto, že téma bylo vyčerpáno, může položit nějakou navazující a rozvíjející otázku
- pokud už chce diskusi ukončit, je dobré, aby si studenti sami shrnuli závěry z diskuse (písemně každý zvlášť, případně studenti sami ústně)

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*

## Pořád ten Bloom!

*Hana Košťálová*

Jednou z nejobtížnějších částí kurzu *RWCT* je práce s *Bloomovou taxonomií kognitivních cílů* (nebo též taxonomií myšlenkových operací či taxonomií otázek vedoucích k myšlenkovým operacím). Pracujeme jak s její původní podobou, tak se *Sandersovou adaptací*.

Kdybychom ji měli účastníkům jen vyložit, bude to záležitost třeba na hodinku. Ale my chceme, aby ji uměli používat, aby si vyzkoušeli zařazování a vytváření otázek na jejích různých úrovních. Aby ji posléze dokázali využít pro svou praxi při práci s cíli a se zadáními, aby nejen věděli, že existuje.

*Proč je pro nás učitele důležité obírat se Bloomovou taxonomií myšlenkových operací a proč ji máme zvládnout? Je to slovíčkaření, babrání se v akademických složitostech? Je to teorie úplně odtržená od praxe? To, že je to téma zprvu nsnadné, neznamená, že se mu budeme vyhýbat. A po pravdě řečeno – když se Bloomem budeme chvíli prokousávat, zjistíme, že to není žádná věda. A proč se tedy taxonomií myšlenkových operací zabývat?*

*A. Její znalost a schopnost ji použít pomáhá učitelům cíleně rozvíjet u žáků myšlení na všech úrovních (necvičit jen zapamatování a přeřikání). Vyšší úrovně myšlení jsou pro žáky zajímavější a uspokojivější než ty „učebnicové“. A život je po nich žádá.*

*B. Pro plánování školního vzdělávacího programu postaveného na kompetencích i pro plánování vyučovací hodiny v rámci ŠVP je ovládnutí „Blooma“ nezbytné – myšlenkové operace jsou totiž přirozenou součástí klíčových kompetencí.*

Protože v příručce 2, která přináší pasáž o taxonomii (konkrétně o otázkách), nenajdou lektori mnoho inspirace pro to, jak s ní zacházet v kurzu, uveřejnili jsme již před časem v manuálu pro lektory popis lekce, kterou jsme tehdy využívali pro výuku a učení otázkám v systému Bloomovy taxonomie.

Od té doby uplynulo mnoho času, vyzkoušeli jsme řadu modifikací a o jednu z posledních verzí celodenní lekce bych se ráda podělila s dalšími lektory.

### I. VARIANTA DÍLNÝ K BLOOMOVI

#### Co předchází v kurzu práci s otázkami a Bloomovou (Sandersovou) taxonomií

V předešlé části kurzu se učíme řízené čtení (čtení s předvídáním), např. s textem *Ivan a tulení kůže* (v příručce 2 je *Ostřelovač*, vyzkoušela jsem i mnohé další, třeba apokryf Karla Čapka *Bratr František*). Do analýzy této lekce zařazuji práci na soupisu otázek, které kladla učitelka během četby. Seznam porizují účastníci podle toho, co si zapamatovali nebo poznamenali. Do příštího setkání flip s otázkami přepíšu, a pokud je třeba, doplním otázky tak, aby se v něm našly příklady na všechny úrovně Sandersovy taxonomie.

#### Vlastní dílna k otázkám

Sdělím účastníkům, že se budeme celý den zabývat otázkami, Bloomovou taxonomií a jejím přepracováním od Sanderse. Vysvětlím, co je cílem této práce (viz druhý odstavec zde – pozn. aut.).

#### EVOKACE (1) k celému tématu „otázky“

##### Varianta 1:

Účastníci se rozdělí na skupiny po asi 4–5 lidech. Střídají se u flipů metodou 4 rohy. Na flipech jsou tyto otázky:

- Proč se (ve škole) ptáte?
- Co dělá dobrou otázku dobrou?
- Jak udělat ze žáků třídu, která se ptá?
- Existují hloupé otázky – proč ano, proč ne? Jak se poznají?

Skupinky postupně projdou všemi rohy, nakonec se vrátí k flipu, jímž začínaly, shrnou vše, co na něm je, a to prezentují postupně ostatním.

(Bylo by možné použít jiné metody, např. *kmeny* a *kořeny* nebo *třířázový rozhovor*.)



### Varianta 2:

Píšeme *kostku* na zvolené téma. Nejprve vysvětlím všech šest stěn *kostky*. Účastníci se pokoušejí otázku popsat (3 minuty); dále píšou, čemu se podobá a od čeho se liší (3 minuty); poté popisují, nač si vzpomenou, když se řekne otázka, co se jim vybaví (2 minuty); pak promýšlejí, kde, kdy a jak otázku použít (3,5 minuty); z čeho se otázka skládá (2 minuty); a nakonec se zamýšlejí nad klady a zápory otázky a nezapomínají uvádět argumenty pro a proti (3 minuty). Při zadávání stěn *kostky* používám vysvětlující opisy (podobně jako při práci s malými dětmi), aby i noví účastníci opravdu prováděli potřebné činnosti odpovídající pokynům *kostky*.

Každou stěnu popisujeme metodou volného psaní, takže účastníkům připomenu pravidla včetně toho, že i když mají psát po celý stanovený čas, nemusejí psát rychle a křečovitě.

Ve dvojicích účastníci sdílejí po dobu patnácti minut svá psaní a snaží se společně zformulovat dotazy, které je nad „otázkou“ napadají. Ty pak sdílíme v celé skupině.

Ukázka otázek, které sepsali účastníci kurzu:

*Jak se ptát, aby to žáky motivovalo k zapojení do diskuse?*

*Jak se zeptat přesně na to, na co se chci zeptat?*

*Kolik otázek mám pokládat v jedné hodině?*

*Musím sama znát odpověď na otázku, kterou pokládám žákům?*

*Jaký má být poměr otevřených a uzavřených otázek v hodině?*

*Co když žák odpoví tak, že nevím, jestli je to správně, nebo ne?*

*Jak cvičit žáky v tom, aby se sami ptali?*

*Jak využívat otázky v učebnici?*

*Jak se naučit improvizovat a pokládat otázky, které posunou žáky dál v chápání něčeho?*

*Co dělat s žákem, který se pořád ptá? (A zdržuje...)*

### EVOKACE (2) k třídění / taxonomii otázek

Sdělím účastníkům, že na mnohé z otázek dostanou odpověď, když prostudují taxonomii otázek podle Sanderse a/nebo Blooma. Je to ovšem těžká práce.

#### Úkol:

Účastníci se sdruží do skupinek po čtyřech. Dostanou přepis otázek z minulé lekce (např. k textu o Ivanovi, pokud jsme pracovali právě s ním). Jejich úkolem je najít nějaká hlediska nebo znaky, podle nichž by otázky rozdělili do kategorií. Měli by být schopni víceméně každou z otázek zařadit do některé z kategorií, které sami vymyslí a nazvou.

Skupiny splní zadání a napíšou na flip svá řešení. Následuje galerie nebo prezentace (podle času, chuti, sil). V každém případě by všichni měli být vyzváni k tomu, aby alespoň individuálně porovnali jednotlivá řešení, mohou se i zeptat na to, co jim není jasné.

### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

1. V této fázi se čtveřice rozdělí do dvojic. Jedna dvojice dostane text z příručky č. 2, str. 16 a první odstavec na str. 17. Čtou metodou „čtení s otázkami“ (každý si tiše přečte odstavec, jeden shrne jeho obsah, druhý položí k odstavci otázku, otázka se znamená). Druhá dvojice čte stejným způsobem buď tentýž text (příručku), nebo podle vyspělosti skupiny i stať přímo o Bloomově taxonomii sestavenou podle Paschovy knihy *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (s. 72–77). (Bylo by možné sestavit text například také z Fishera *Učíme děti myslet a učit se*, anebo použít libovolný jiný text, který máme k dispozici a je dobrý.)

2. Po nastudování textu se opět dvojice spojí v původní čtveřice, sdělí si své poznatky a vysvětlí si navzájem texty. Pokud četli stejný text, ještě jednou ho proberou, vyjasní si obtížná místa, proberou některé z otázek, které si ve dvojicích k textu položili (jsou limitováni časem, nemusejí diskutovat ke všem otázkám).

3. V dalším kroku se čtveřice vrátí ke své původní taxonomii a porovná ji s tím, co se nyní dočetli a naučili.

4. Nakonec se ve čtveřici pokusí o znovutřídění otázek ze seznamu do Sandersových kategorií. Sepíšou na flip (ke každé kategorii aspoň dvě otázky).

5. Každá skupina vyvěsí svůj flip. Individuálně si všichni čtou a hledají místa (tedy zařazení otázek), která se jim zdají „podezřelá“. Zaznamenají si je. Když si všichni všechno prohlédli, mohou být pokládány otázky na podezřelá místa. Tazatel je vyzván, aby řekl, proč se mu zařazení té či oné otázky nezdá, ostatní posoudí zařazení otázky a odůvodní, proč je – nebo není – zařazena správně.

### REFLEXE

K reflexi používám „záznamy z učení“.

#### Záznamy z učení, datum... obor...

*Dnes jsme probírali ...*

*Tato látka je pro mě důležitá, protože...*

*Tato látka pro mě důležitá není, protože...*

*Nové pro mě bylo...*

*Dobře jsem porozuměl/a...*

*Stále nerozumím...*

*K lepšímu porozumění by mně bylo pomohlo...*

#### Reflexe – procvičení

Práce s „věcičkami“ (*inspirováno dílnou Markéty a Nikolky Křístkových – pozn. aut.*)

Na místo, na které všichni dobře vidí, rozmístím směs rozmanitých věcí, spíše drobností (dřevěné kostky,



zavřenou krabičku s „něčím“ tajemným, několik dětských dopravních značek, dvě krabičky od léků, slona, do kterého se zastrkávají shora tužky, zvláštní vysouvací metr v podobě žirafy, panáčka – skládačku podle osy aj.). Úkolem pro skupiny (mohou se proměnit nebo zůstat ty z minulé činnosti) je sestavit sadu zadání, k jejichž splnění je třeba nějak využít předložené věcičky nebo s nimi přímo manipulovat. Úlohy by měly mířit k rozvíjení všech úrovní myšlení. Pro práci s věcmi se hodí Bloomova taxonomie víc než její Sandersovo přepracování, které je naopak vhodné pro práci s texty.

Vzniklá zadání si mohou skupiny vyměnit a navzájem vyhodnotit, mají-li ještě síly.

### Procvičení pro čtenáře, zejména lektory

Vzpomeňte si na Sanderse a zkuste sami roztrdit následující otázky k Ivanovi do jednotlivých kategorií! Bude potřeba mít v hlavě – nebo k ruce – text *Ivan a tulení kůže*.

- Jak se jmenuje hlavní hrdina příběhu?
- Kdy je svatojánská noc?
- Z čeho všeho soudíte, že žena byla tuleněm a že jí patřila kůže?
- Proč se Ivan poprvé i podruhé vrátil do chalupy a teprve napotřetí se vypravil do jeskyně?
- Jaká je tulení kůže na omak?
- Kdy by bylo možné příběh zvrátit a jak, čím?
- Kdy se příběh odehrává?
- Proč se Ivan vrátil k jeskyni s dekou?
- Co Ivan cítil nosem, když kráčet po pobřeží? Co asi slyšel, jaké zvuky?
- Proč se vrátil domů a nešel do jeskyně?
- Jak vypadá tulení kůže?
- Kde se vzaly kůže před vchodem do jeskyně?
- Proč si Ivan vzal jen jednu kůži, tu nejkrásnější?
- Z čeho usuzujete, že už je Ivan dospělý?
- Byla žena spíše ženou, nebo spíše tuleněm?
- Kdo byl podle vás na konci příběhu šťastný?
- Proč Ivan zamkl truhlu a neřekl ženě, co v ní je?
- Věděl Ivan, co ho čeká, když odnese kůži? Podle čeho tak soudíte?
- Proč myslíte, že žena šla s Ivanem dobrovolně, nebo šla nedobrovolně?
- Znáte jiné podobné příběhy z naší literatury? Jmenujte!
- Co by se stalo, kdyby Ivan řekl ženě, co je v truhle, a kdyby jí býval nabídl, že jí dá od truhly klíček?
- Co dobrého je na celém příběhu? Co je na něm nedobrého?
- Jak byste se asi cítili na pobřeží vy?
- Co znamená, že Ivanovy nohy byly příliš krátké?
- Jsou podle vás v lidských vztazích takové „zamčené truhly“ běžné?
- Jakým jiným způsobem mohl Ivan získat ženu?
- Co všechno udělal Ivan pro to, aby si získal ženu a udržel – tuleně?
- Kdy má podle vás člověk právo získat partnera podobným způsobem?

- Jak by se příběh vyvíjel/nevyvíjel, kdyby na lva-nově místě byla žena?

## II. VARIANTA DÍLNY K BLOOMOVI

V jednom semináři jsme (O. Hausenblas, H. Košťálová) vyzkoušeli trochu jiný postup. Snažili jsme se pro učitele v odborném učilišti vymyslet dílnu tak, aby byla bližší tomu, co jejich učňové dělají. Vzali jsme si k ruce návod k používání malého rádia s přehrávačem. **EVOKACE (1)** k otázkám proběhla stejně jako v předešlém případě (otázky k otázkám), jen jsme ke každé otázce zvolili třífázový rozhovor (příručka *RWCT* č. 5).

V dalším kroku (**evokace 2**) jsme odkryli výroky a otázky předem napsané na flipu:

- Jestlipek by se dalo tohle rádio použít jako zesilovač k mému gramofonu?
- V návodu píšou, že se na to nesmí lít voda...
- Které rádio je podle vás nejlepší pro manželku do kuchyně – a proč?
- Jak tady vyřešili automatické zastavení pásky?
- Čím doplnit, v čem změnit a jak zabezpečit tenhle model, aby spolehlivě sloužil jak v arktických, tak v pouštních podmínkách?
- Tady to tlačítko, jak je napsáno „REPEAT“, se zmáčkne a hraje to předposlední písničku.

Úkolem účastníků bylo přiřadit výroky jednomu ze šesti možných autorů z následující nabídky a svou volbu zdůvodnit:

důchodkyně bez vztahu k technice	pracovník vývojového oddělení	kutil všeuměl
----------------------------------	-------------------------------	---------------

prodáváč – brigádník bez kvalifikace	zákazník	opravář
--------------------------------------	----------	---------

(*Jaké je tvoje řešení, milý čtenáři?*)

Po individuálním promyšlení dostali účastníci čas na porovnání výsledků ve dvojicích, mohli se navzájem přesvědčovat o správnosti svého řešení nebo přijmout řešení druhého, popřípadě si poznamenat, jaké nejasnosti a otázky mají.

### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Po práci ve dvojicích jsme se vrátili společně ke flipu a říkali jsme si, jaká spojení osob a výroků – a proč – jsme zvolili. Netrvali jsme na tom, že existuje nějaké jediné správné řešení v přiřazení určitého výroku konkrétnímu mluvčímu – důležité bylo vždy především zdůvodnění. Dobře se nám dařilo odpovídat na otázku, co asi musí provozovat hlava člověka, který promýšlí odpověď na položenou otázku nebo hledá řešení zadání.





### Ukázka některých řešení, jak je navrhli účastníci:

mluvčí	výrok	důvody	myšlenkové operace
důchodkyně	B	Moc nerozumí technice a jen opakuje, co si přečetla v návodu.	reprodukce
	A	Tato důchodkyně patrně nějaký vztah k technice má a přemýšlí o tom, jaké další použití – aplikace by její nové rádio mohlo mít..., a taky ze šetrnosti, protože gramofon už má.	aplikace
vývojář	A	Přemýšlí o tom, jak ještě jinak využít rádio.	aplikace
	E	Přemýšlí, jak udělat ze stávajícího modelu něco nového, lepšího.	syntéza
	D	Zkoumá principy, dívá se, jak je rádio udělané.	analýza
kutil všeuměl	A	Snaží se najít co nejvíc rozmanitých využití pro věci, které má k dispozici. Nevytváří tak ale v tomto případě nic nového, jako je tomu u výroku E.	aplikace
	E	Hodně zdatný kutil cestovatel, který jede do extrémních podmínek a nechce si kupovat drahý nový přístroj, přemýšlí, jak si takový dokonalejší model sám sestaví.	syntéza
prodavač brigádník	F	Nerozumí principům, ale získal jednoduché porozumění tomu, k čemu slouží tlačítka a kolečka na přístroji.	porozumění
zákazník	C	Potřebuje se seznámit s kvalitami přístroje vzhledem k účelu, ke kterému má přístroj sloužit. Hledá důvody pro i proti koupi právě tohoto modelu.	hodnocení
opravář	D	Hledá principy, sleduje, jak je přístroj udělán, jaké má části.	analýza

Samozřejmě že kolem přiřazování a důvodů proběhla bohatá diskuse, která se nijak neodráží v tabulce. K tomu, o jaký typ myšlenkové operace jde, jsme se dostávali klopotně a zdaleka ne tak přehledným způsobem. Důležité bylo, že jsme pokaždé probrali všechna nabízená řešení, zdůvodnili je a pokusili se „vyhmátnout“, o jakou myšlenkovou operaci by se mohlo jednat. Několikrát jsme díky tomu s účastníky modelovali způsob přemýšlení nad tím, co se asi děje s myšlením člověka, který pronáší nějaký výrok, odpovídá na nějakou otázku, chce řešit nějaké zadání.

Navázali jsme minilekcí o taxonomii myšlenkových operací podle Blooma, při níž jsme ale hodně využili materiálů na tabuli, ukazovali jsme jednotlivé myšlenkové operace na tom, co už vlastně účastníci vcelku znali a pochopili.

### REFLEXE

V dalším kroku všichni dostali do malých skupin kopie návodu k používání radiomagnetofonu a sadu výroků nebo otázek, které měli roztrždit do jednotlivých úrovní HOT (myšlení vyššího řádu: analýza, syntéza, hodnocení) nebo LOT (myšlení nižšího řádu: paměťová znalost, porozumění, aplikace). K dispozici měli také tři stránky s výkladem o Bloomově taxonomii z Pasche. Účastníci si pak navzájem říkali, kde se jim zařazování dařilo snadno, kde měli problémy, co už zvládají a kde ještě cítí mezery v porozumění této látce.

### Na co je dobře pamatovat

V dílně se vždy objeví nespokojenci s tím, že týž výrok může být přisouzen několika typům autorů. Chtěli by mít třídění „čisté“ a závazné. Jedním z hlavních cílů práce s Bloomovou taxonomií však je, aby učitelé pamatovali při kladení otázek ve třídě na to, že mají zaměstnávat hlavy žáků v celé škále operací, nejen paměťově nebo jen různým zařazováním jevů do tříd (určováním). Myšlenková operace vyššího řádu v sobě většinou zahrnuje i operace nižší a ten, kdo tak myslí, koná více operací současně. „Čisté“ ani jiné třídění tedy samo o sobě cílem lekce ani výuky není. Jde nám o to, aby se naše učitelské myšlení o otázkách obohatilo novými možnostmi a abychom uměli zaměstnávat žáky myšlenkovými činnostmi podobnými těm, které od nich požaduje běžný život.

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.*

### Literatura:

Pasch, M., a kol.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha, Portál 1998, str. 72–77.

Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha, Portál 1997, str. 27–43.

*Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, příručka č. 2, str. 16 a 17.

*Lekce a dílny pro efektivní učení*. Manuál pro lektory KM. Praha, o. s. Kritické myšlení 2000.



## Jak psát zprávy o kurzech pro koordinační centrum Kritického myšlení

Zveřejňujeme pro inspiraci ukázkou zprávy, kterou poslali lektori, kteří pracují s celým sborem jedné školy. Před kurzem zaslali plán, podle kterého se chystali postupovat. Když kurz proběhl, poslali následující zprávu (je mírně zkrácena kvůli kapacitě KL, ale důležitá je struktura zprávy a také to, čeho si lektori všimají a jak vyhodnocují své působení v kurzu).

### Zpráva

**Úvodní poznámka:** Paní ředitelka do kurzu přihlásila a „nahnala“ většinu učitelů s tím, že „když na něj nechtějí, taky tu nemusí příští rok učit...“.

Projevovalo se to jednak jistou dávkou nechuti některých účastníků, jindy se, např. při zadání úkolu, ať napíše svá očekávání, většina očí okamžitě upřela na ředitelku (*Jako by chtěli říct: „Vy jste nás sem nahnala, tak nám teď poradte, co vlastně máme očekávat.“*).

Ke cti paní ředitelky je ovšem třeba poznamenat, že se celého semináře poctivě zúčastnila a že nám její poznámky a komentáře v diskusi dost pomáhaly.

### 1. den

**Úvodní část** (seznamování, představování, očekávání, pravidla...) byla dost ve znamení jejich pocitu početní převahy a vědomí, že jsou kolektivem, který se navzájem zná („a v jednotě je síla“). Dalo nám dost práce uklidnit je, přimět k ukázněnosti, omezení „vtipných“ poznámek na únosné minimum...

Jako úspěch vidíme přijatá pravidla kurzu, kam si sice původně vyžádali body jako „přátelská atmosféra, vtipné průpovídky“, „nevytvářet umělé skupiny“..., ale po hlasování jsme přirozeně vygenerovali pravidla s nejvyšším počtem bodů – tam „přátelská atmosféra...“ nepostoupila. To, že vytvářet skupiny budeme, často, o různém počtu členů a s různými cíli, jsme jim vysvětlili a nepřijetí tohoto bodu mezi finální pravidla spíše oznámili. (*Reakce byla překvapivě smířlivá. Vykládáme si to tak, že ve chvíli, kdy narazili na náš odpor, ustoupili.*) Podobně jsme dosáhli i navození pracovní atmosféry bez zbytečných vtipných poznámek a povídání si „o tom, co bylo k obědu“ – pomocí důsledného a zároveň velmi slušného upozorňování kupř. na zadání činnosti („Pracujte samostatně...“ – „Individuálně si promyslete...“).

### PŘEPIS ÚVODNÍCH OČEKÁVÁNÍ

- Zlepšení komunikace žáka s učitelem i komunikace učitel–učitel.
- Nevím, co přesně očekávám... spíš praktické zkušenosti.
- Uvolnění, pohoda, zábava.

- Nevím, co si mám pod pojmem kritické myšlení představit. Ale obecně vždy ráda přijímám hlavně osobní zkušenosti kolegů, novinky v oboru apod. Takže se nechám překvapit a doufám, že nebudu zklamaná.
- Méně teorie, mluvit více o problémech současného školství.
- Jsem v očekávání. Prosím o nápovědu.
- Jak naučit sebe i děti kriticky myslet.
- Nové nápady použitelné v praxi. / Nové metody v pedagogické práci. / Nové myšlení. / Jak na to. / Lepší vztahy v kolektivu.
- Příjemně strávený volný čas, nové nápady, inspirace pro práci ve vyučování.
- Očekávám příjemnou uvolněnou a přátelskou atmosféru mezi všemi zúčastněnými.
- Nevím, co od tohoto školení očekávat. O to víc jsem zvědavá.
- Jak přežít a neztratit optimismus. / Nové nápady.
- Zatím nevím, co si pod „kritickým myšlením“ mám představit. Pokud se to má vztahovat k mé práci, nevím. / Ať je to použitelné, prosím.
- Nové nápady k využití při výuce a práci s dětmi.
- Pohoda. / Úsměv.
- Příjemně strávené hodiny s kolegy. / Nápady, moderní metody výuky. / Motivace.
- Inspirace. / Postupy použitelné v praxi.
- Lepší vztahy = učitel–žák. / Stále lepší obědy. / Usměvavého ředitele. / Opět vidět moře. / Komunikace: rodič–žák–učitel.
- Na kurzu bych chtěla poznat nové metody výuky, získat nové zkušenosti a pobavit se (a spolupracovat) s kolegy, které během týdne nepotkávám.
- Nevím, co kritické myšlení obnáší. Jsem tedy zvědavá, co mne čeká. Nápady, jak obohatit teoretické vyučování.
- Očekávám nové nápady, metody výuky, jak kriticky hodnotit svoji práci, svoje výsledky, výsledky žáků.
- Nemám vůbec představu, snad inspiraci pro hodiny Ov, Rv a volnočasové aktivity.
- Očekávám uvolnění, pobavení, dobrou náladu a hodně praktických ukázek.
- Jen mlhavě tuším, co mě čeká. Začátek byl podobný jiným školením.
- Očekávám nové nápady plné optimismu a inspirace pro naši práci s dětmi. Něco nového, s čím jsem se ještě nesetkala.
- Nové, netradiční postupy při výchově a vzdělání, novou energii, optimismus, naději do budoucna, ...

Skupinové **myšlenkové mapy** na téma Kritického myšlení byly výsledkem logického uvažování i práce zkušených a dobrých pedagogů, kteří mají v cílech výuky vcelku jasno. (Jako DÚ jsme jim navrhli nepísemné



srovnání těchto jejich myšlenkových map a článku D. Kloster: *Co je kritické myšlení.*)

Pětiletý přinesl uklidnění kolektivu, který projevoval jistou nervozitu z toho, že se „stále ještě nic neděje“, přestože už za sebou máme téměř celý první půlden. Tato vhodně naservírovaná minimetodka je uklidnila, uvědomili si – a také ocenili – její okamžitou použitelnost. (*Někteří zcela nepochopili, co je to věta.*)

**Přepis zpětných vazeb z prvního dne** – výběr pro ukázkou, jak velký byl rozptýl pocitů a nálad na konci prvního dne. (*Bylo zadáno, ať napíší maximálně tři slova, jež se jim po prvním půldni honí hlavou.*)

*Příjemně překvapena / Těším se na zítra / Pracovní / Nové, nadějně, optimismus / Rozčarování, unavený / Zdlouhavé, větší dynamika, vtáhnutí do děje / Příjemná atmosféra, spokojenost / Nervozita, očekávání, spokojenost / Zítra na shledanou. Díky.*

## 2. den

**BINGO** – zvolili jsme vědomostní variantu (kolektiv se zná), což se nakonec ukázalo velmi dobré. (*Komunikativní variantu asi tak 1/5 znala – a ocenili naši vědomostní aplikaci.*)

**I. N. S. E. R. T.** – na textu o ježkovi východním + analýza.

Během ML pracovali podle instrukcí, se zaujetím, byla znát zvyšující se motivace pro téma. Analýza byla velmi příjemná a potvrdila naši vizi, že je to dobrý kolektiv, jen je třeba jim dát jasné mantinely, za něž nebudou vpuštěni (vyrušování, pozdní příchody...) – a oni tam ani nebudou zkoušet vybočit. Ocenili klady postupu. Jejich následná práce na vlastních přípravách hodin s principem E – U – R byla poznamenána ve většině případů viditelnou chutí něco vymyslet. Trošku stranou stáli matematici. Jim jsme poskytli ofoceně přípravy a náměty z dřívějších *Kritických listů* – což je nastartovalo – a nakonec prezentovali plán hodiny, jenž zadání jednoznačně splnil.

## Závěrečné zpětné vazby z prvního modulu

### 1. Co mi přineslo dnešní setkání?

*Jak sestavit zajímavou hodinu, jak upoutat a aktivovat žáky / Seznámení s modelovou hodinou využívající principy KM / Rozšíření rozhledu, nové metody / Pěkná příprava hodiny, nové hry / Nové zkušenosti / Obohacení poznatků – rozvoj / Přivedlo mě k zamyšlení o přehodnocení mého způsobu výuky / Nové metody, prostor k zamyšlení / Nové náměty, pohled na problémy a jejich řešení / Nové nápady, podněty, informace / Nové možnosti a návrhy, jak pracovat v hodinách s dětmi / Novou netradiční metodu výuky / Výměna názorů / Práce s textem (s novým textem) / Chuť vymýšlet ještě něco nového / 1. Víím, že mohu nechat některé otázky otevřené, nemusím se bát přenést aktivitu + 2. Pohoda, příjemná diskuse / Nové informace. Potvrzení správnosti mnohých svých myšlenek, optimismus, že chtějí školství měnit / Musím být*

*pozornější a pečlivější při práci (i když ji nepovažují za důležitou). Nový (alespoň v něčem) námět do hodiny / Částečně zodpovězena včera položená otázka: „Co mne čeká?“. Inspiraci, nápady, poznání svých kolegů z jiné stránky / Ověřím, že leccos dělám taktéž – ale jinak nazývám. Novou motivaci...*

### 2. Co mne nejvíc oslovilo?

*Prezentace předmětů PŘ, Hv / Návrh hodin kolegů (implementace) / Modelová hodina I. N. S. E. R. T. / Analýza modelové hodiny / Ledolamka (Bingo) / Nelze vybrat jednotlivost, celek 1\* / Možnost sám se vyjádřit / Práce ve skupinách / Vyvozování neznámého (encyklop.) / Praktická část – nové prvky v hodině / Změním (i když už se snažím), resp. vypustím své protivné výklady. Naštěstí si to mohu dovolit (Vv) / Mnozí kolegové smýšlejí stejně nebo podobně jako já / E – U – R*

### 3. Poznámka, připomínka

*Paráda! / Ráno ☺, odpoledne ☺ / Na začátku nám trvá ztichnout, docela mě to štve (Co by dělali ostatní dětem za totéž...). Zkuste ruku. Děkuji / Část plánování vlastní hodiny bych ihned spojila podle oboru, zbytečně dlouhé (podle mého názoru) / Vaše vystupování je příjemné / Zkrátit délku samostatné práce. Více činností ve skupinách / Ať i nadále je to praktické, upotřebitelné / Využijí hned při vyučování...*

### 4. Nakolik splnil seminář vaše očekávání?

4x 5 (výborně), 14x 4 (velmi dobře), 1x 3+, 4x 3 (průměrně), 2x 2 (velmi málo), 1x 1 (vůbec)

### 5. Odcházím...

a) mile překvapený/á	4x
b) znechucený/á	0
c) v dobré náladě	17x
d) ve špatné náladě	0
e) unavený/á	1x
f) hladový/á	4x
g) natěšený/á na příští setkání v kurzu	5x

### K tomu (my lektori) dodáváme...

- *Na začátku nám trvá ztichnout, docela mě to štve (Co by dělali ostatní dětem za totéž...). Zkuste ruku. Děkuji.* Ano, to mě napadlo už v průběhu prvního odpoledne, ale pak se situace zlepšila – takže jsme nic nepodnikli. Za pokus to ale stojí. Pokud je to pro ně takhle jasné a známé (autor připomínky nevysvětluje postup – tedy očekává znalost u kolegů i u nás), bude zavedení „ruky“ jednoduché a přínosné.
- Potěšilo nás velmi dobré splnění očekávání – jen nás napadlo, zda se ze strany učitelů nejedná třeba i o obavy, že dáme evaluace přečíst panu řediteli – a ten si to pak s nimi „vyřídí“.
- Kolegyně, které žádají menší zdlouhavost u samostatné práce, jsme během práce pozorovali. (Jsou ten typ „všechno víím, všechno znám“.) Bude ještě chvíli trvat, než, snad, ocení, že na některé činnosti mají dost času – a že je to sice drahá, ale dobrá investice (ten čas).



- Ukázalo se, jak někteří účastníci kurzu špatně poslouchají zadání (pak nevědí, musejí se ptát dalších, nebo se výsledek jejich činnosti od zadání odkloní). Je potěšující, že to někteří uznávají. (*Musím být pozornější a pečlivější při práci...*)

Závěr druhého dne byl ve znamení úsměvů, příjemného loučení i vědomí, že účastníci mají už jen jeden den víkendového volna – a cítí se unaveni.

lektori

Přepis některých **pětílístků** na téma VÍKEND

Víkend  
příjemný, odpočinkový  
vydařil se, uplynul, skončil  
Na chatě uprostřed přírody.  
Klídek

Víkend  
vábivý, přitahovaný  
raduje se, dohání, slibuje  
Už aby tu byl!  
Sluníčko

**Přepis zpětných vazeb z druhého dne**

*Příjemně překvapena. Těším se na zítř / Pracovní / Nové, nadějně, optimismus / Další očekávání, naděje / Příjemně strávené / Zajímavé inspirace / Vyčerpání, očekávání, uvolnění / Inspirace / Klid, zajímavé / Rozčarování, unavený / Zdlouhavé, větší dynamika, vtáhnutí do děje / Příjemná atmosféra, spokojenost / Nervozita, očekávání, spokojenost / Zítř na shledanou. Díky / Nejasný pocit, očekávání / Únava / Jak využít ve vyučování / Očekávání / Dobré, zajímavé / Zdlouhavé, rozpačité, neurčité / Rozporuplný, pln očekávání / Únava / Únava / Únava, motivující (pětílístek) / Únava, očekávání / Očekávání, odpovědnost, nároky*

## CO SE DĚJE JINDE

### Výuka čtení a psaní – inspirace z Kalifornie

Mimi Millerová, Jana Kargerová



Státní univerzita v severní Kalifornii v Chicu (*California State University Chico*) je vyhlášená především svým magisterským kreditním programem



na katedře pedagogiky a svým zaměřením patří k nejprogresivnějším v Kalifornii. Tento program je určen studentům učitelství, kteří již absolvovali své čtyřleté bakalářské studium na pedagogické fakultě (*college*) a chtějí získat magisterský diplom. Celé studium na katedře pedagogiky směřuje k jednomu tématu – a tím je výchova k demokracii. Znamená to, že veškeré kurzy cílí k tomu, aby učitelé uměli do svého vyučování prakticky začlenit demokratické procesy a principy: **informovanost** (žáci vědí, proč se látka probírá, proč se probírá právě tato problematika, projekt, mohou klást k obsahu a cíli výuky otázky a učitel je otevřený k tématům, o něž se žáci zajímají), **dialog**, **rovnost**, **autenticita** (učení má význam i za hranicemi třídy a školy, témata se vztahují k tomu, čím žáci žijí a co si mohou bez obtíží propojit se svými vlastními zkušenostmi), **efektivní třídní management** a **klientský přístup**. V rámci studia je věnována velká pozornost rozvoji funkční

gramotnosti a studenti absolvují dva semestrální kurzy, které se zaměřují na čtení a psaní. První kurz se zabývá rozvojem prvopočátečního čtení a psaní, druhý je orientován na rozvoj gramotnosti u starších žáků. Vzhledem k tomu, že mi druhý z jmenovaných kurzů velmi připomínal dílny *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*, požádala jsem paní doktorku Mimi Millerovou, aby se podělila o své zkušenosti se čtenáři *Kritických listů*.

**Jaký je název tvého kurzu a jaký je jeho hlavní cíl?**

Kurz se jmenuje *Čtení s porozuměním a rozvoj čtenářské gramotnosti*. Je zaměřen velmi prakticky. Studenti mají možnost zažít, vyzkoušet a osvojit si techniky, metody a strategie, které vedou k výchově nezávislých a kritických čtenářů v demokratické a multikulturní třídě. Vzhledem k tomu, že všichni účastníci kurzu současně chodí na praxi do škol, jsou součástí kurzu i kazuistické studie, pozorování dětí, rozhovory s dětmi a konečně vlastní plánování vyučovací jednotky. Za hlavní cíle považují: osvojení si metod v rozvoji čtenářské gramotnosti pro práci s dětmi ve třídě, které jsou označovány termínem *nejlepší praxe (best practices)*, plánování vlastní výuky a také osvojení si dovednosti používat průběžné rozvíjející hodnocení.



### Mohla bys popsat, jakým způsobem kurz vedeš?

V žádném případě se nejedná o přednášku. Vycházím z pedagogického konstruktivismu a z přesvědčení, že pro osvojení výukových metod, technik a strategií učení je důležitý přímý prožitek, následná reflexe a analýza. Takže i když se studenty probírám teoretická východiska nebo si ujasňujeme terminologii, děje se tak metodami, které mohou studenti využít třeba hned druhý den ve třídě s dětmi. Snažím se pro ně být modelem, jak učit. Současný pedagogický výzkum doporučuje pro čtení s porozuměním rozvíjející neboli *zvládací učení* (*scaffolding*). V podstatě jde o to, aby učitel poskytoval žákům neustále podpůrnou zpětnou vazbu v podobě rozfázovaných instrukcí. Úkoly jsou tedy formulované krok za krokem a pomáhají žákům strukturovat vlastní učení a porozumění tak, aby jej mohli zvládat co nejlépe. Žáci si například po přečtení textu společně vytvoří tabulku, kde charakterizují jednotlivé postavy příběhu. Teprve potom – až když má každý žák před sebou tabulku s přehledem charakteristik hlavních postav, dostanou instrukci, aby si jednu z postav vybrali a napsali její charakteristiku. Běžná instrukce učitelky by byla: Vyberte si jednu z postav a napište její charakteristiku. Nerozfázovaný úkol je pak pro žáky daleko náročnější, složitější, abstraktnější a daleko častěji vede k neúspěchu a následné frustraci.

Jsou-li žáci zapojeni do aktivit před čtením, během čtení a po čtení, může dojít k daleko hlubšímu a lepšímu porozumění čteného textu. Protože se v tomto kurzu studenti učí o čtení a psaní, snažím se rozvíjející vyučování studentům přímo předvádět, modelovat. Dát jim do ruky knihu nebo článek a požádat je, aby si stať přečetli, a pak o tom diskutovat – tak je to na univerzitě běžné, ale mě by to připadalo jako opak takzvané nejlepší praxe.

### Můžeš uvést nějaký konkrétní příklad takového zapojení do aktivit před čtením, během čtení a po čtení?

Tak třeba – než požádám studenty, aby si přečetli nějaký článek, snažím se nejprve aktivovat jejich dosavadní znalosti, zjistit, co už vědí. Během samotného čtení stati zadám takovou instrukci, jejíž plnění podpoří aktivní porozumění textu. Pokud článek hovoří o výhodách a nevýhodách určitého přístupu, požádám je, aby si text označili znamínky „+“ pro výhody a „-“ pro nevýhody nebo aby si dělali v průběhu čtení poznámky do tabulky s dvěma kolonkami. Po přečtení studenti chodí po třídě a vyměňují si nápady a myšlenky, které pro ně byly nejdůležitější. Nakonec se vždy pokouším s celou skupinou vše shrnout a ukotvit.

Když probíráme různé techniky a strategie pro rozvoj slovní zásoby, připravím studentům rozličná stanoviště s písemně formulovanou instrukcí. Někde studenti například definují a vytvářejí slova, jinde se učí používat strategii ke třídění slov podle přípony.

### Můžeš uvést doslovný příklad instrukce, kterou studenti najdou na stanovišti?

Příkladem může být stanoviště číslo 1, kde si studenti na vlastní kůži zažívají práci se „slovním teploměrem“.

### • Instrukce

1. Ve svých skriptech si nastudujte, co znamená *slovní teploměr*.
2. Se svou skupinou vymyslete synonyma slov *šťastný* a *smutný*. Napište tato slova na lepicí papírky.
3. Umístěte tato slova do grafu na čtverečkováném papíře. Na umístění jednotlivých slov se musí shodnout celá skupina.
4. Když skončíte svou práci, slova si vezměte s sebou, aby další skupina mohla začít opět na prázdném diagramu.

### • Skupinová reflexe

Zamyslete se ve skupině nad tím, jak může tato aktivita přispět k rozvoji slovní zásoby u vašich žáků. Jak a kdy byste slovní teploměr použili ve výuce?

### • Slovní teploměr

Vytvořte zásobárnu slov pro určitý název nebo slovo, kupříkladu *teplota*. Potom je umístěte na teploměr ve vzájemném vztahu – a to od jednoho extrému k druhému.

<b>ZÁSOBÁRNA</b>  studená vlažná vařící horká chladná teplá vlažná ledová	<table border="1"> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </table>																					vařící  horká  teplá  vlažná  chladná  studená  ledová

### Jak přistupuješ k procesu psaní?

Společně se studenty objevujeme, že psaní se skládá z několika fází. Je to příprava k psaní (*prewriting*), 1. verze (*drafting*), korigování – přepracování (*revising*), redigování – upravování (*editing*) a publikování (*publishing*). Mnozí si myslí, že psaní je jednoduchá záležitost – od prázdné stránky k plné.

Jestliže se však díváme na psaní jako na proces, učitelé mohou své žáky smysluplně provázet všemi fázemi a nenásilně odstraňovat případné překážky. Nepřednáším o tom. Snažím se opět výuku organizovat tak, aby si to studenti vyzkoušeli sami na sobě.

Teprve pak diskutujeme o tom, jak může učitel děti v tvořivém procesu psaní podporovat, a společně se snažíme formulovat smysluplné instrukce.

**Je jasné, že tě příprava musí stát hodně práce... Jaké výhody vidíš při takto organizované výuce?**  
Příprava dá hodně práce, ale zbytek si mohu vyloženě vychutnat – studenti jsou aktivní, tvoří a myslí, opravdu pracují a učí se. Při práci na stanovištích si osvojí nejen

*Dr. Mimi Millerová je odborná asistentka na katedře pedagogiky Státní univerzity v severní Kalifornii v Chicu (California State University Chico – department of Education) mmiller@csuchico.edu*

výukové strategie pro rozvoj slovní zásoby, ale naučí se vytvářet a organizovat výuková centra ve třídě, srozumitelně a jasně formulovat aplikační úkoly pro své žáky. Kromě toho se také učí spolupracovat, efektivně komunikovat a další životně důležité dovednosti.

*Mgr. Jana Kargerová je lektorka a mezinárodní certifikátorka programu Začít spolu – Step by Step ČR jana.kargerova@volny.cz*

## Varianty nabízejí další vzdělávací příležitosti



V KL jsme už vícekrát informovali čtenáře o projektu interkulturní výchovy *Varianty*, který v rámci evropské iniciativy *EQUAL* realizuje v České republice společnost *Člověk v tísni. O. s. KM* je spolupracující organizací pro subprojekt *Základní školy* a má zastoupení ve skupině expertů pro vysokoškolský modul.

Letos je na přelom září a října v rámci projektu *Varianty – interkulturní vzdělávání* naplánováno zahájení e-learningového kurzu určeného především učitelům základních, středních a vysokých škol, studentům pedagogických fakult a zároveň zaměstnancům pedagogických center, České školní inspekce, zaměstnancům úřadů práce apod. Cílem tohoto šestiměsíčního internetového kurzu je obohatit znalosti pedagogů

a zaměstnanců státní správy pracujících v oblasti vzdělávání o informace týkající se problematiky multikulturní výchovy a interkulturního vzdělávání v České republice.

Bližší informace o realizaci kurzu a přihlašovací formulář budou zveřejněny na [www.varianty.cz](http://www.varianty.cz) během června a července.

## SKAV – stálá konference asociací ve vzdělávání

*Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV)* byla zaregistrována jako občanské sdružení v srpnu loňského roku. *SKAV* však fungovala už od roku 1999 jako neformální sdružení asociací ve vzdělávání. *SKAV* usiluje o podporu a ochranu progresivních změn ve školském systému, o vzájemnou výměnu informací a komunikaci mezi státní správou a samosprávou, vzdělávacími asociacemi a veřejností. Spolupracuje při pořádání akcí zaměřených na zlepšení procesu vzdělávání.



*SKAV* pořádá jednou měsíčně kulaté stoly, kde se diskutuje k aktuálním tématům našeho školství, v poslední době zejména k rozmanitým aspektům kurikulární reformy v České republice (každý třetí čtvrtek v měsíci v aule ZŠ Vodičkova, účast veřejnosti možná). Společně s *AISIS* a ambasádou USA spolupřátala *SKAV* v lednu 2004 konferenci *Spolupráce*. K účasti na této konferenci byly přizvány nejrůznější nestátní organizace a iniciativy působící v oblasti vzdělávání, aby se navzájem seznámily s tím, čím se zabývají a jak mohou pomoci školám při vývoji školního vzdělávacího programu.

Informace o *SKAV* najdete na [www.skav.cz](http://www.skav.cz). Zprávy z kulatých stolů *SKAV* uveřejňuje Jana Hrubá na webu [www.ucitelske-listy.cz](http://www.ucitelske-listy.cz). O výsledcích konference *Spolupráce* se dočtete na [www.muynet.cz](http://www.muynet.cz).



## NAŠE TÉMA: HRA

### Poznámky ke hře aneb Možnosti a meze her

Michal Vybíral



„Člověk je jenom tam celým člověkem, kde si hraje...“

Friedrich Schiller

Asi před čtrnácti dny jsme byli s celou naší rodinou v jedné malé chaloupce v Kašperských Horách. Naší rodinou mám na mysli mě, mou ženu Pavlu a naše děti, devítiletou Bětku a čtyřletého Matěje. Bylo s námi i naše nové morče Terynka, ale téma hry se jí v případě tohoto textu týká pouze okrajově, i když i ona se mnoha her účastnila chována u Bětky na klíně.

Během zmíněného pobytu jsme několikrát všichni společně hráli hru zvanou *Carcassonne*. Lze říci, že tato hra – kromě vycházek – zabrala největší díl času. Pro ty, kteří ji neznají, ji alespoň trochu popíšu. Jedná se o tzv. hru aleatorickou, tedy hru, kde hraje roli také náhoda (od *alea* = latinsky kostka). Spočívá v tom, že si hráči postupně a náhodně vytahují hrací karty ve tvaru malého čtverce (není možné je vyměnit), které pak kladou na stůl vedle sebe tak, aby se jim podařilo sestavit město, cestu. Svými figurkami mohou rovněž tzv. obsadit louku, na níž bude na konci hry postaveno co nejvíce měst. Za každý z těchto úkonů hráč obdrží určitý počet bodů. Zjednodušeně lze říci, že čím větší město, louka nebo delší cesta, tím větší množství bodů. Cílem hry je získat co nejvíce bodů. Ve hře hráči volí rozmanité strategie, aby sami získali maximum bodů a zároveň

aby ostatním zabránili v tom, aby body získali oni. Hra končí ve chvíli, kdy jsou použity všechny hrací karty.

Během hraní jsem si uvědomoval různé aspekty této hry, které se týkají jak jí samotné, tak hry jako obecného fenoménu. O některé z nich se chci s vámi podělit, případně vztáhnout své poznámky ke hře jako možnému nástroji učení. V první řadě jsem si zas a znovu potvrdil, jak mě i druhé hra umí pohltit, jak se do ní zas a znovu ponořujeme, do jejích hlubin, tajů a nástrah. Zapomínali jsme na čas, prožívali jsme souboje o města nebo louky, cítili jsme velmi silné emoce (Matěj radostně křičel *jupí*, nebo se naopak smutně či hněvivě rozplakal apod.), také jsme se hádali a řešili konfliktní situace. To je vůbec základním aspektem každé hry – umožňuje **ponoření** člověka, vytrhuje ho z jeho dennodennosti, a zprostředkovává mu vstup do jiného světa než světa práce a každodenních vztahů. Tento svět hry však musí mít začátek a konec (u hry *Carcassonne* kupř. hra končí položením poslední karty, spočítáním konečných výsledků a případným „vyhlášením vítězů“), není možné svět hry plynule přenášet do života – a naopak, prožitek hry má být hrou ukončen a nepřenesen do života a vztahů mimo hru. To sice zní celkem jasně, ale někdy to může být velmi složité – třeba hádka ze hry může přetrvávat i po jejím skončení, našťvanost fanoušků fotbalového mužstva, které prohrálo, se odraťává v násilných projevech. Ale takové skutečnosti svědčí o nezvládnutí a nepochopení další základní charakteristiky jakékoli hry, kterou je její **ohraničenost**. To je důležité hlavně pro to, aby bylo jasné, „kde hra začíná a kde končí“, a aby bylo možné se vrátit do každodennosti ke svým povinnostem.

Základním rysem her, který dokládají i výše zmíněné vlastnosti „ponoření do hry“ a „ohraničenost“, je okolnost, že hry patří do sféry **posvátna**. Posvátno zde zjednodušeně chápu jako druhý pól života, přičemž tím prvním pólem je sféra dennodennosti. Na rozebrání této skutečnosti zde není dost místa, zájemci o podrobnější studium se mohou obrátit na knihu E. Finka (*Svět jako symbol světa*) nebo některé texty Z. Pince (*Fragmenty k filozofii výchovy*) ad. Co ovšem tato skutečnost především znamená? Člověk, který žije pouze v dimenzi každodennosti, ztrácí kontakt s druhou sférou svého života. Tento kontakt s posvátnem člověk může zprostředkovávat různě: samozřejmě skrze činnosti související s vírou a náboženstvím, přes různé rituály, ale i přes hudbu, tanec atp. A také



prostřednictvím hry. V tomto smyslu je třeba rozumět i výroku F. Schillera, že „**člověk je jenom tam celým člověkem, kde si hraje**“. Tento výrok je tedy nutné chápat mimo jiné v tom smyslu, že bez kontaktu s posvátnem, v tomto případě přes ponoření celého člověka do světa hry, není člověk celým člověkem a zůstává pouhým zajatcem dennodennosti.

Ještě jeden aspekt hry zde chci zmínit. Je to **bezúčinnost** hry. Co tím mám na mysli? Aby hra byla hrou, neobsahuje v sobě žádné další, vnější cíle, které směřují mimo její rámec (to ostatně vyplývá i z její uzavřenosti). Její cíl je dán „pouze“ jí samou, ležící uvnitř této hry. Cílem je hru pochopit, učit se jejímu jazyku, strategiím, nacházet její taje a kouzla. Kupříkladu když hrajeme už zmiňovanou hru Carcassonne, užíváme si hledání možných kombinací, jaké město postavit, jak propojovat oddělené louky v jednu, jak řešit obtížné situace, které nám nastolují druhí i osud v podobě karet, jež si vybíráme. Kladením vnějších cílů směřujících mimo svět hry se hra stává pouhým cvičením ve světě každodennosti a vytrácí se její posvátný charakter. Cíle náležejí k aspektu povinnosti, mají být plněny, a proto patří ke každodennosti. Ale **aby hra zůstala hrou, nemůže být povinná!** Na výše uvedené skutečnosti poukazuje i kdesi v jedné ze svých knih John Holt. Popisuje příklad chlapce, který skvěle dovedl počítat soutěže kuželkářů, ale uměl to použít ve zdánlivě ekvivalentních školních úlohách, které mu učitel připravil. Kuželky v tomto případě byly pro chlapce hrou, uzavřenou a zcela jistě posvátnou, která ho vtahovala a fascinovala a v níž dosáhl jisté matematické dokonalosti, kterou nedokázal – a zřejmě ani nechtěl – přenášet „do života“ a degradovat jí tím na povinné matematické cvičení.

Předchozím odstavcem se dostáváme ke vztahu hry a učení, potažmo školy. Hra sama o sobě – a v sobě – jistě obsahuje obrovský učební potenciál. Vždyť odhalit její taje a umět si „dobře zahrát“ není v žádném typu hry jednoduché. Člověk se může učit kombinatorice, strategickému myšlení, tvořivosti, hledání překvapivých řešení, komunikačním dovednostem atd. atd. Naše hra např. obrovsky rozvíjí strategické myšlení: Jak a kdy spolupracovat, kdy se naopak snažit získat převahu, jakým způsobem dosahovat svých cílů, nebo naopak jak se jich vzdát a pružně je měnit podle toho, jak se vyvinula situace. Náš Matěj se během hraní této hry naučil asi za dva měsíce počítat do dvaceti pěti. Naučil se to, ale nemusel, nebylo to v této hře cílem. Další z věcí, kterou se stále učíme všichni, je to, jak přijmout (nebo naopak jak dál tvořivě měnit) nepříjemnou situaci, která

se mi nelíbí, a rovněž jak přijmout to, že něco nevyšlo tak, jak jsem si představoval. Ale to vše není našimi cíli, které máme povinnost naplnit! A je také otázka, nakolik své zkušenosti ze hry dovedeme užívat i ve světě mimo hru. Problém – z hlediska vymezení hry – pak nastává, pokud důraz na didaktické cíle převažuje nad hraním hry jako takové. V tuto chvíli se nelze do hry úplně ponořit, hra přestává být hrou se svým přesahem do posvátna a stává se cvičením, které je součástí každodennosti. Z tohoto úhlu pohledu lze říci, že hrát ve škole hru není možné (protože pokud jí dávám výchovné a učební cíle, je to cvičení), anebo pouze tehdy, pokud není zatížena (či alespoň „přetížena“) vnějšími didaktickými cíli. Hra, má-li zůstat hrou, ve své podstatě nemůže být služebnou vnějších cílů ani nemůže sloužit dennodennosti. Tím neříkám, že není možné některé hry nebo principy her využít pro didaktické cíle. Jen tím konstatuji, že to už přestává být hra ve své podstatě.

Úplně na závěr bych rád zmínil jednu svou zkušenost s hrami mimetickými (tedy hrami „na něco“). Tyto hry hrají s dětmi ve svých dramatických skupinách, které probíhají sice ve škole, ale až po vyučování a mají většinou podobu několikaměsíčních tematických dramatických projektů. Témata projektů vybírám společně s dětmi a v poslední době jsme hráli kupř. hry s tématy *Pád asteroidu na Zem*, *Nové vynálezy*, *Krádež vynálezu zkázy*. Moje zkušenost se týká „bezúčinnosti“. Stále častěji se zcela vědomě při přípravě projektů vzdávám předem formulovaných vnějších výukových cílů a jde mi společně s dětmi o to, jak hru co nejlépe hrát a rozvíjet, jak vytvářet bohatě a přitom strukturovaně její svět. Je samozřejmě možné tento přístup podrobit kritice, ale jsem přesvědčen o tom, že umožňuje např. otevřený kontakt s archetypálními lidskými tématy, která mohou děsit, ale zároveň přitahují – smrt, strach, nebezpečí, boj, ztracenost, domov a hrozba jeho ztráty atp. Tato témata přesahují sféru každodennosti a jako taková jsou člověku celistvě přístupná a srozumitelná přes dimenzi posvátna, tedy třeba prostřednictvím hry. To znamená, že kupř. častá redukce tématu boj na „pouhou“ agresi, kterou je nutné z každodenního života vymýt nebo zcela „zkrotit“, je přílišným zjednodušením a neumožňuje boj a jeho smysl v lidském životě poznat celistvě a v celém jeho rozsahu.

Tímto svůj text končím a jdu si hrát.

*Autor je učitel dramatické výchovy, lektor Metodického centra při Západočeské galerii a lektor dalšího vzdělávání a osobnostně rozvojových kurzů.*

*„A jestliže Schiller říká, že ‚člověk je jenom tam celým člověkem, kde si hraje...‘, platí také, že jen tam je celým člověkem, kde pracuje, bojuje, kde vzdoruje smrti, kde miluje.“*

*E. Fink*





„Člověk je jenom tam celým člověkem,  
kde si hraje...“

Friedrich Schiller

K tomuto citátu nevím, jak se vyjádřit. Určitě je to pravda, ale v tom případě nemůže být člověk „celým člověkem“ celý den, ale jen v určitých chvílích. Také by mě bavilo celý den si hrát, nebo lépe řečeno dělat věci, které mě baví a při nichž si hraju. Ale to nejde. Musím nakupovat, uklízet, pracovat, žehlit... mám hodně povinností, od kterých neuteču. A pak mám čas na hraní. Musím se často ztišit, uklidnit, abych se mohla soustředit – nejsem si jistá, jestli to je hra. To stejné platí pro děti ve škole. Dokonce ani malé děti ve školce nebaví si neustále hrát, chtějí měnit činnosti. Chtějí pracovat – zpívat, kreslit, vybarvovat pracovní listy a – soustředit se. Kdyby si má dcera měla celý den „jen hrát“, tak se po chvíli začne nudit. Možná je to individuální, že si chtějí hrát – a to i když se učí formou hry. Neustálé povídání, ukazování obrázků, kladení otázek a hraní her? Někomu to může dělat problémy. Některé děti se chtějí, dokonce musejí, soustředit. Musí se ztišit, aby mohly pracovat. Ostatně nyní si také nehrajeme. Musíme psát, soustředit se na myšlenky a uvažovat nad konkrétním tématem. Kdybychom si hráli, psali bychom možná na volné téma. Stejně je to se všemi. Někdo je hravý a někdo ne. Vidím to i na vlastních dětech, protože ty znám určitě lépe než děti ve škole. Kdyby si ve škole jen hrály, vadilo by jim to. Nejsou soutěživé a nechťejí s ostatními soutěžit. Nepotřebují být první, „drát se dopředu“, jsou spokojené tam, kde jsou, a cítí se nesví, pokud je k tomu někdo „provokuje“, což hry ve škole občas evokují. Metody volného psaní a zejména tzv. ochrana osobnosti by jim jistě vyhovovala nejvíce...

Při opisování tohoto textu jsem si mnohé uvědomila a možná bych nyní některé věci poopravila nebo upřesnila. Chtěla jste však poslat naše práce takové, jaké jsme je tenkrát napsali, a tak jsem nic neupravila. Myslím, že jsme psali metodou „volného psaní“, a tak se omlouvám za stylistiku.

S pozdravem Martina Žďárská

Tato věta jako by korespondovala s naší předchozí činností. Shodou okolností jsem si vybral z probíraného textu citát, který zní: Hra je přirozený způsob, jak spojit jednotlivé složky chování a vytvářet inteligenci, která se dovede přizpůsobit novým situacím. (Roger Fouts: Co jsem se od šimpanzů dozvěděl o nás, MF Kolumbus 2000 – pozn. ed.) Jako komentář jsem si napsal: S tímto není nutno polemizovat, ani to není nutno potvrzovat. Každý, kdo vychovával děti, ať už své nebo cizí (např. ve škole), to ví. A týká se to nejen lidských mládat. A teď přidám centrem Schillerova citátu. Člověk, aniž si to uvědomuje, má stále potřebu si hrát. A tím není myšleno pouze s věcmi, hračkami, předměty. Může to být se slovy, může to být i s city, svými či jiných lidí. Hra, ať už jakákoli, v jakékoli podobě, s čímkoli, je činnost, která není nudná, která zaměstnává, těší, vytváří něco, i když by to byl jen dobrý pocit. A je jenom potvrzením toho, že hru jako součást vyučovacího procesu prosazovali nejstarší učitelé. Ale nejen vyučovací proces. I běžné činnosti, ať již potřebné k životu, či zdánlivě úplně banální, se nejlépe zdokonalují hrou. A výsadou člověka je, že ho toto hraní, aniž si to uvědomuje, aniž chce, aniž si to připustí, provází celý život. A tím se možná člověk liší od zvířat. Tím se stává celým člověkem. Tím se naplňuje.

Tomáš Šlofar

Přemýšlím a nejsem si jistá, jaký mám k této myšlence vlastně zaujmout postoj. Souhlas, nesouhlas nebo částečný souhlas? První, co mě napadá, je nesouhlas, protože z citátu mi vyplývá, že lidé vykonávající práci, která je nebaví, a tudíž si při ní ani nehrají, tráví značnou část svého života, aniž by byli celými lidmi. Co takový kopáč výkopu, který pracuje za každého počasí, či dělník u pásu, který 8,5 hodiny vykonává stále stejný pohyb? A hraje si třeba ten, kdo právě v této chvíli rozhoduje třeba o válce a míru? Hrál si prezident Bush, když rozhodoval o válce v Iráku? Chci věřit, že si té chvíli nehrál ani na spasitele světa, ani na vojáky a byl celým člověkem, protože o životě a smrti by měl rozhodovat jen celý člověk. Také já tedy nebývám poměrně často celým člověkem, protože při žehlení nebo umývání koupelny, což jsou práce, které dělám s krajní nechuťí, si opravdu nehraji. Není ale právě to, že dělám věci všeobecně prospěšné, ačkoli mě otravují, znamením toho, že jsem celým člověkem? Většinou jsem celým člověkem, když stojím za katedrou...

Jana Libichová

### Tříminutová volná psaní k Schillerovu citátu. Kurz KM v ZŠ Horáčkova, Praha 15. října 2003

(Pravidla volného psaní – položíme tužku na papír a píšeme, během psaní se nevracíme k tomu, co jsme již napsali, nic neopravujeme, nevylepšujeme, nemyslíme na pravopis ani na stylistiku – na případné úpravy bude dost času později.)

V tomto případě k úpravám nedošlo – pozn. ed.



## Hra a věda, spolu či proti sobě?

Radka Slabáková



Následujícímu zamyšlení daly vzniknout dva podněty: jednak reakce mé kolegyně na ukázkou z kurzu *Kritického myšlení* pro doktorandy, která se konala v listopadu 2003 na FF UP v Olomouci, jednak reflexe jednoho mého studenta na první seminář v tomto semestru. Kolegyni

se tenkrát zdálo, že se jedná jen o takovou hru, „*bystření či cvičení vyjadřovacích schopností*“, zatímco kritické myšlení musí přece být „*typická výzkumná a hodnotící vědecká práce*“. Student zase napsal: „*...nalezl jsem hravý seminář, v tom nejintelektuálnějším smyslu.*“

Jak to tedy je? Jde o dvě zcela rozdílné oblasti či spolu hra a intelektuálnost, hra a věda nějak souvisejí?

Chtělo by se říct, že se jedná opravdu o zcela něco jiného: na jedné straně věda usilující o objektivitu a exaktnost, na straně druhé subjektivní hra, kde je vše jen jako. Navíc jsme zvyklí na to, že hra přísluší jen dětem. Dospělí už zmoudřeli, snad proto si už nemohou hrát... a kde na to taky brát ten čas? Možná, že je to škoda.

Nejen proto, že hravost je pro člověka důležitá. Pomáhá se oprostit od každodenních starostí, přináší rozptýlení a zábavu, možnost seberealizace a vlastní vyjádření. Hry však původně nevznikaly jen pro zábavu a rozptýlení. Jejich cíl byl rovněž vzdělávací, měly vyléčit nemocného či předpovědět budoucnost. Hry souvisely s náboženskými obřady, rituály a měly nezastupitelné místo v duchovních praktikách rozličných kultur.

Prostřednictvím her se otvírá prostor fantazii, snění, tvořivosti, sebepoznávání a poznávání druhých, intuici a imaginaci.

Tyto podstatné součásti duchovního světa člověka však byly z vědy, tak jak se ustavila v 19. století, vyloučeny. Vědec přece nemůže snít, fantazírovat, rozvíjet imaginaci či intuici! Natož aby přiznal, že má nějaké emoce. Jak by pak mohl dostát „heroickému modelu vědy“? Modelu, kdy se věda rovná rozumu, je nestranná, objektivní, neutrální, odhalující veškeré lidské pravdy (hvězdy nemají žádné city, atomy netrpí žádnou úzkostí, vyjádřil se tehdy jeden sociolog – cit. v: Appleby, Joyce – Hunt, Lynn – Jacob, Margaret, *Jak říkat pravdu o historii*, Praha 2002). Vědec se v podstatě ani nemusí snažit, aby byl také takový. Jenže tento model vědy už pomalu přestává platit. Už není tím zdrojem, ze kterého pochází veškerá pravda. Připočteme k tomu ještě další okolnosti: současná věda všeobecně uznává, že využíváme schopnosti svého mozku jen na několik málo procent. Fyzikové přicházejí s tím, že čas může plynout různými směry. Psychologové dokazují, že imaginace

představuje základní princip lidského zpracování informací a emocí – „...vědomý vjem, ať již je odvozen od jakéhokoliv obecného senzorického vstupu, je dalekosáhle modifikován emocemi, city a touhami,“ tvrdí významný neurofyziolog Eccles (J. C. Eccles – D. R. Popper, *Das Ich und sein Gehirn*, München 1982, s. 334, cit. v: Verena Kastová, *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*, Praha 1999, s. 17). Což znamená, že vidění věcí je nejen velmi individuální, ale také že naše vnímání doprovází představivost jako nepřetržitý proud fantazie, který téměř nevnímáme.

Imaginace je tedy schopnost, která je lidem vlastní. Jak toto zjištění může souviset s vědou? Vezměme si třeba proces vzniku vědeckých prací. Není to tak, že každá myšlenka, každý vědecký pokus, každý článek, každá kniha musí být nejdříve představovány, sněny? Možná že realizace a následný úspěch závisí právě na kvalitě této neviditelné, iracionální, fáze. Je rovněž dobře známo, jak objevoval své vynálezy Thomas Alva Edison – v hladině alfa, mezi bděním a spánkem. Měl své hluboké křeslo, usadil se do něj, do rukou vzal dvě kovové kuličky a k nohám si připravil dva plechové džbery. Zavřel oči, začal podřimovat a – řešil aktuální problém. V okamžiku, kdy začal usínat, mu kulička spadla do džberu. To ho probralo a hned si zapsal řešení, jež měl právě na mysli a které by ve spánku zapomněl (cit. podle Vincent Máčovský – Ina Mikolaiová: *Filozofie života v hladině alfa*, Bratislava 2003, s. 94).

Snění – koho by ještě před nedávnem napadlo, že bude publikována kniha, kde se mluví o nezbytnosti snění pro vědce-historiky? Guy Thuillier (*L'histoire entre le rêve et la raison. Introduction au métier de l'historien*, Paris 1998, s. 30) dokonce nabádá k tomu, aby se snění vyučovalo. Když snění dáme v historii místo, říká, vznikne historie, která bude blíže skutečnému životu. Bude to historie, která nic nevysvětluje, bude to sofistická hra.

Je to také ve hře, kde se učíme porozumět svým emocím, vyjádřit je a pochopit emoce druhých. V posedlosti vědou se schopnost komunikovat s lidmi, cit, touha, láska odsunuly do pozadí. Celosvětový úspěch knihy Davida Golemana *Emoční inteligence* (Praha 1997) dokazuje, že se trefil do černého. Inteligenci netvoří jen mechanická a logická paměť, všeobecné informace a vědomosti, rychlost reakce či prostorová orientace.

Schopnost komunikovat s druhými tak dává tušit i úspěšnost vědeckého počínání. „To, co často zajišťuje v intelektuální konfrontaci dialogu, je málokdy dostupné soustředěným individuálním bádáním v tichu pracovny. To může navázat na jiskru nápadu či myšlenky nového pohledu, který se zrodil právě uprostřed nečekaných průniků, střetávání, vyvracení či návaznosti podnětů,“ uvažuje Zdeněk Neubauer



(*Smysl a svět*, Vize 97, Praha 2001, cit. v: Jan Vodňanský, *Radost z inteligence aneb Příručka pro dočasné majitele IQ s názornými ukázkami*, Brno 2003, s. 22) a uvádí příklad akademických disputací jako součásti evropského vzdělávání, kdy bouřlivé výměny názorů dávaly vzniknout myšlenkové extázi. Bouřlivé, tj. emocionální – podle Z. Neubauera – se „tyto emoce derou z hlubin tajemna herní situace dialogu. Dialog je výzvou neznámému, účastí na kosmickém řádu toho celku...“. Nermalou roli přitom hraje intuice: „...posílá více či méně přesnou přihrádku své sestře inteligenci. Myšlenka se zprvu jeví jako produkt čistého chaosu a ryzí absurdity. Vynořuje se v podobě pocitu. Teprve z pocitů se vynořuje veškerá tvůrčí kapacita inteligence.“

Podle Zdeňka Neubauera se tedy věda zrodila z ducha hry, „z životního elánu přebytku energie objevitelů“ (s. 21). Je jasné, že bez radosti z pokusu, napětí, které doprovází očekávání, touhy a přání, lze vědu dělat jen velmi těžko.

Vše tedy směřuje k tomu, že hra a věda jsou si velmi blízké, že se v podstatě jedná o propojené nádoby. Možná však zůstává otázkou: Jak si hrát? Jak si hrát, aby vznikl „vztah, kterým do sféry obvyklého a zavedeného vniká něco svým bytím silnějšího, něco mocnějšího, co neskutečně vyniká jako to, co převyšuje, co jest ve vlastním smyslu ‚pohádkové‘ či ‚zázračné‘?“ (Eugen Fink, *Hra jako symbol světa*, Praha 1993, s. 139, cit. v: Vodňanský, c. d., s. 29) Jak hrát hru, ve které se cítím mnohem blíže tomu, co je podstatné a vlastní, co je ale přitom zároveň „neskutečné“?

Marie-Louise von Franzová, spolupracovnice C. G. Junga, přistupuje ke hře jako k rituálu: „Když chcete hrát, tak hrajte poctivě, protože jen poctivá hra je opravdová hra. Já, která chce vyhrát, musí být obětováno, protože vás svádí k podvádění. Navzdory vši vášni, se kterou se do hry pustíte, musíte mít vždycky i postoj oběti, musíte vědět, že můžete prohrát, a pak musíte zachovat tvář a protivníka nesmíte zardousit. Člověk se tedy musí hře zcela a vášnivě oddat a současně obětovat všechny touhy já (ega)...“ (cit. v: Lenka Flášarová, *Lila. Sebepoznávání jako nekoněčná hra*, Praha 2003, s. 13) Totéž by mohlo platit pro vědu, stačí ji jen zaměnit za slovo hra. Ještě jeden prvek je však důležitý – svoboda. „Nejvíce vzrušení poskytují ty hry, které obsahují určitou dávku náhody, tj. svobody,“ říká M.-L. von Franzová, „mohou se odvíjet tím či oním směrem... Číňané přírodní zákonitost nikdy nechápou jako absolutní zákon v tom smyslu, jak jej vnímáme my, ale jen jako pravděpodobnost obsahující určitý podíl hry. Rituál ani hra pro ně není nikdy zcela rigidní. Říkají proto, že posvátná, opravdová hra nám pomůže, abychom se přiblížili k odhalení objektivního řádu vesmíru...“

Naše postmoderní doba (nebo už post-postmoderní?) je tak možná jako stvořená k tomu, abychom znovu promysleli význam snění, fantazie, intuice či imaginace, abychom si znovu uvědomili význam hry.

*Autorka je odbornou asistentkou na katedře historie FF UP V Olomouci.*

## Pohybové hry na prvním stupni

Václav Salvét



Jak moc děti hru potřebují, zažívám při mém praktickém roce v Neustadtu. Pomáhám učit děti

na základní škole (v Německu má pouze náš první stupeň, tedy třídy 1–4) češtinu, hudební výchovu a angličtinu.

Zvláště vděčné a potřebné jsou hry a činnosti spojené s pohybem.

### Kam pohyb v rámci hodiny zařadit?

Ve fázích kritického myšlení E – U – R jej můžeme začlenit nejlépe do evokace a reflexe, často ale v podstatě do všech, včetně ledolamky. Nejlépe ovšem splní svůj účel mezi jinými, spíše „sedavými“ fázemi hodiny.

Metodologové výuky jazyka zdůrazňují, že člověk není schopen nové poznatky a slovíčka ihned používat. Potřebuje určitý inkubační čas, ve kterém se nově poznané zařazuje do již známého. To je ideální chvíle pro zapojení pohybového prvku, který například slovíčka znovu srozumitelně a zábavně přiblíží i procvičí (házení míčku se slovní rozcvičkou apod.). Učitel má navíc možnost zkontrolovat na základě reakcí na svou gestikulaci, případně gestikulace žáků, zda věci porozuměli.



### Moje třída je ale na pohyb malá...

Tento často opodstatněný problém mají zejména učitelé hudební výchovy. Zde by měl být pohyb nedílnou složkou výuky (alespoň dle osvícených osnov již od sedmdesátých let minulého století), a to minimálně na prvním stupni a v předškolní výchově. Prostorový problém se dá částečně vyřešit utvořením „polokroužku“ z lavic, čímž vznikne uprostřed určitý prostor a otevřete navíc možnost dialogu, ve kterém si všichni vidí do tváří. Pokud jste již dospěli tak daleko, že ve vašem vyučování převažují formy rozhovoru před psanými záležitostmi a frontální výukou, můžete situaci vyřešit radikálně přisunutím lavic úplně ke stěnám. Těsně k lavicím přistrčíte židle a máte efekt „kulatého stolu“ spolu s maximálním prostorem uprostřed. Něco takového ovšem těžko budete provádět v případě, že nemáte k dispozici svou učebnu a museli byste prostor opět po hodině vracet do původního stavu. Potom vám nezbyvá než v případě potřeby vytvořit kroužek z židlí před tabulí. Máte tak možnost alespoň nechat děti připevňovat na tabuli různé **kartičky**, rytmicky doprovázet písně či říkadla předáváním kamínků či jiných předmětů **z ruky do ruky** a výše zmíněné házení míčku tázanému dítěti obměnit přehazováním (doplněným samozřejmě otázkou – odpovědí) mezi dětmi navzájem.

### Na to nemám čas, nestihl/a bych učební plán...

Nemůžeme si myslet, že se svými hrami vyrovnáme dramatickosti počítačových her, jimiž děti doma oplývají. Na druhou stranu vybuzení zvědavosti něčím novým je jedním z nejlepších motivačních momentů. A co se týče pohybu, je dobré si uvědomit, že mozek

potřebuje k přemýšlení kyslík. No a ten putuje do třídy zvláště dobře větráním a na správné místo v těle pak obzvláště dobře rozprouděným krevním oběhem.

Usínající třída je jistě dobrá na rychlé probrání látky s minimálním odporem. Ale pro koho jsou na prvním místě dětské schopnosti, osvojené rychle, trvale a hravě, ten jistě nebude pohybovou hru zavrňovat. Vždyť ve hře, jak praví velký psycholog lidských duší František Sedlák, dítě „uplatňuje svou spontánnost, pocit svobody, hra mu přináší potěšení a radost“.

Německý spolkový prezident Johannes Rau začátkem tohoto roku dostal v jednom interview otázku: „Je to tak, že se v Německu zábava, hra a soutěž spolu s učením nedoplňují?“ Jeho odpověď, navzdory neúspěšnému umístění Německa ve srovnávací Pisa-studii\*, bych rád citoval, protože jaksi mile vystihuje určitý zásadní rozdíl přístupů: „Radost a hra u nás platí jako výkonu nepřátelské a nenávistné. Německá škola bývá zakládána na pozemku s obrysem školních budov, anglická s trávníkem. To je rozdíl. Teď nechci všechny školy zaopatřit anglickým trávníkem, ale přeji si mít více možností prožívat ve škole životní radost. I při učení.“

*Autor je doktorand KHV PedF UK.  
vsalvet@centrum.cz*

\* Oproti Pisa-studii vyzdvihla tento stát jako jeden z neúspěšnějších nedávno provedená Iglu studie, srovnávající úroveň znalostí a dovedností dětí na konci prvního stupně. Skluz tedy Německo nabírá především na druhém stupni vzdělávání. Naproti tomu první stupeň, kde je koření hry tak důležité, pro nás může být v mnohém inspirativní.

## Hraní, nebo výuka?

*Zdeněk Bělecký*

Někdy začátkem školního roku jsme se společně s několika kolegy dívali na videozáznam vyučování. Šlo o několikahodinový projekt, který integroval některé složky různých předmětů – jednotícím prvkem bylo zkoumání a utváření postojů dětí k drogám. Viděli jsme, jak děti čtou a píšou, hrají v roli a diskutují, sledovali jsme napínavé okamžiky hledání a formulování názorů, chvílky soustředění a přemýšlení, ale také možná zbytečné a zdoluhavé rozebírání něčeho, co s tématem nesouviselo, chvílky nepozornosti a nudy.

Když jsme sledovanou výuku rozebírali, i přes dílčí výhrady jsme se shodli, že vyučování bylo takové, jaké by být mělo, jak je popsáno ve vzdělávacím programu, jak je potřebné vzhledem k naší společnosti, jak je žádoucí pro děti, jak baví učitele a jakého si považují rodiče, pokud ho poznají.

Během přestávky mi však jedna kolegyně mezi čtyřma očima sdělila, že by svoje dítě do takové školy nedala, protože má ráda, když škola je škola, hodiny jsou hodiny, předměty jsou předměty, učitelé učí a děti

poslouchají. Po jejich slovech mě polil studený pot a jediný argument, na který jsem se zmohl, byl: „...víš, ona ta tvoje škola ale většinu dětí nebaví.“

Když o tomto zážitku s odstupem několika měsíců přemýšlím, čím dál víc si uvědomuji, že nejsme nic jiného než technologicky vyspělé opice. Nemyslím to nijak hanlivě, chci jen zdůraznit, že v našem jednání hraje nápodoba daleko větší roli, než si sami běžně připouštíme. Je to banální konstatování – učitelé mnohdy jen opakují modely, které sami zažili jako žáci a studenti, a pokud neprošli dlouhodobým, systematickým vzděláváním a výcvikem, a **nevyzkoušeli si něco jiného sami na sobě v rolích žáků**, častokrát, opakovaně, strukturovaně, s reflexí atd., bude jim asi vždycky něco jiného připadat jako něco nepatřičného, rozuměj nepatřičného do školy. Toto nepatřičné bývá pro nedostatek argumentů pojmenovááno jako „válení se po koberci nebo hrani“ a zahrnuje všechno, co nepatří do individuální paměti dřívějšího žáka (hra v roli, sociálně komu-



nikační hry: ledolamky, improvizace, dialog, diskuse, řešení problému atd. – soubor může každý zaujatec doplnit ad libitum). Pojmenování tohoto společného pytle jednotlivci neznámých, a proto podezřelých pedagogických metod „hraním“ není nic jiného než nálepka.

V posledních patnácti letech našťestí přibylo těch, kteří k tomuto pytli přičichli, a někteří z něj dolují poklady. Jdou na to z různých stran, první vlaštovky začaly s *PAU*, *Obecnou školou*, *dramatickou výchovou*, *Zdravou školou a projektovým vyučováním*, přidávali se mnozí další, s ucelenými a velmi efektivními projekty přišlo *Začít spolu* a *Kritické myšlení*. Daří se

to různě, to už tak bývá, někdo skončí jenom u toho lámání ledu a dál si neví rady, jiný si troufne pracovat s emocemi, myšlením i postoji dětí k drogám.

Nechci teď rozebírat, jaké důsledky mají nakousnuté a polovičaté snahy o „něco jinak“ pro žáky, poměrně často viděné kolísání mezi „hraním a učením“ chci zakončit optimisticky: Všimli jste si, že kolegyně přišla o přestávce, po diskusi a svůj názor vyjádřila jen mezi čtyřma očima? Není to nadějně?

*Autor je školní inspektor.*

## LEKCE A KOMENTÁŘE

### Hrajeme si, nebo se učíme?

*Filip Roubíček*



Učení a hra bývají ve školním prostředí někdy vnímány jako činnosti, které jsou vzájemně neslučitelné, či dokonce protikladné. Problém však není ve hře – činnosti samotné, ale v tom, jak ji ve vyučování použijeme. Hra nevhodně zvolená a uměle začleněná do hodiny představuje spíše příležitost pro relaxaci – zábavu, která odvádí žáky od vyučovacího cíle. Chceme-li naopak, aby hra žáky motivovala a aktivizovala k učení, aby podnítila jejich kognitivní rozvoj, je třeba při volbě hry vycházet z vyučovacího cíle a začlenit ji do vyučování tak, aby tvořila s ostatními učebními činnostmi jeden smysluplný celek. Z hlediska modelu procesu učení E – U – R může být hra součástí evokace i reflexe, ale může být také jednou z aktivit pro fázi uvědomování si významu informací. Záleží na tématu, kterému se chceme věnovat, a cíli, který jsme si pro danou hodinu stanovili.

V následujícím textu jsou popsány tři hry a možnosti jejich užití ve vyučování geometrii.

**Hra SOVA** (Jirotková, 2001) má mnoho různých modifikací a je používána nejen ve vyučování matematice. Rámcová pravidla hry jsou jednoduchá. Je dán soubor objektů, například soubor modelů, obrázků nebo názvů geometrických těles či obrazců. Hru hrají obvykle dva hráči. Jeden z nich si v mysli vybere jeden z objektů. Úkolem druhého hráče je uhodnout tento objekt pomocí otázek, na které lze odpovědět pouze slovy *ano* – *ne* – *někdy*.

Ve vyučování geometrii může být hra SOVA použita pro evokaci tématu, resp. klíčového pojmu, či jako jedna z aktivit ve fázi uvědomování si významu informací. V případě evokace učitel představuje *sovou*, tj. toho, kdo odpovídá na otázky žáků. Každý žák si nejprve připraví tři otázky, pomocí nichž by zjistil, který z daných objektů si učitel vybral. Potom se žáci postaví a učitel postupně odpovídá na jejich dotazy. Žák, který si myslí, že uhodl vybraný objekt, napíše svůj tip na lístek a posadí se. Během hry již nesmí svůj tip změnit. Hra končí ve chvíli, kdy se posadí poslední žák. Nakonec učitel vyzve žáky, aby nalepili lístky na tabuli, a hru zhodnotil.

Hru je možné hrát rovněž se skupinami 3–4 žáků. Každý žák vymyslí nejprve sám dvě otázky – skupina pak z nich vybere jednu, kterou položí učiteli. Učitel neodpovídá na otázky nahlas, ale píše odpovědi na kartičky. Žáci ve skupině vyberou další dotaz a postup se opakuje tak dlouho, dokud žáci nezjistí, který objekt si učitel myslí. Nejúspěšnější skupinou se stává ta, která uhodne myšlený objekt nejmenším počtem otázek.

Smyslem této aktivity je, aby si žáci vybavili vlastnosti daného souboru objektů (kupříkladu geometrických těles či obrazců), a uvědomili si, které z nich jsou pro ně společné a kterými se naopak liší. Učí se



tedy hledat kritéria klasifikace geometrických útvarů a formulovat je v podobě otázek. V případě skupinové práce jde navíc o volbu strategie (pořadí otázek). Prezentace strategií, které použily jednotlivé skupiny, se může stát východiskem pro další aktivity, zaměřené třeba na klasifikaci geometrických útvarů. Z fáze evokace tématu můžeme tedy plynule přejít do fáze uvědomění si významu informací, přičemž uvedená hra může být následně užita pro práci ve dvojicích.

**Hra TELEFON** je založena na komunikaci dvojice žáků, kteří si předávají informaci o podobě daného objektu (modelu). Jde o modifikaci aktivity, jež je známa pod označením *Kopírka*. Žáci jsou od sebe odděleni zástěnou nebo sedí zády k sobě tak, aby na sebe neviděli, ale přitom se dobře slyšeli. Oba mají k dispozici stejnou stavebnici, například sadu dřevěných kostek. Jeden žák sestaví ze stavebnice model a slovy jej popíše druhému. Druhý žák postaví model na základě jeho popisu. V dalším kole si role vymění. Komunikaci lze ztížit tím, že druhý žák se nesmí toho prvního na nic ptát, může jeho popis pouze řídit slovy „počkej“, „zopakuj“, „nerozumím“.

Uvedená aktivita má dvojí využití: vzdělávací a diagnostické. Jednak představuje metodu, jíž lze ve vyučování geometrii rozvíjet komunikativní dovednosti žáků a jejich schopnost geometrizovat reálné objekty, jednak poskytuje učiteli diagnostický nástroj. Učitel může prostřednictvím této aktivity na základě poslechu rozhovoru žáků zjistit, zda zavedená geometrická terminologie je funkční a užívají-li ji žáci správně. Umožňuje mu rovněž získat údaje o tom, kde žákovo porozumění geometrickým pojmům není na požadované úrovni a na co je třeba se ve vyučování zaměřit.

Z popisu aktivity je zřejmé, že jde o metodu určenou pro fázi uvědomění si významu informací. Žáci si jejím prostřednictvím uvědomují důležitost přesného vyjadřování a možnosti užití geometrických termínů v popisu reálných objektů. Hra však může být také součástí evokace nebo reflexe. V takovém případě popisuje model, geometrickou konstrukci anebo cestu ve čtvercové síti souřadnicemi apod., učitel a žáci podle jeho popisu sestavují či kreslí daný objekt. Poté následuje srovnání popisovaného objektu s vytvořeným a diskuse nebo písemné zhodnocení toho, jak žáci popisu rozuměli.

Obě uvedené hry jsou víceméně známé a používané v rozličných podobách nejen v matematice. I princip třetí hry lze možná uplatnit v různých vyučovacích předmětech. Jde o **GEOMETRICKOU ETUDU**, krátkou scénku, která je založena na personifikaci geometrických objektů. K využití prvků dramatizace ve vyučování geometrii mě inspiroval článek o geometrickém sci-fi románu *Flatland*, který publikoval v roce 1884 v Londýně učitel E. A. Abbott. (Kupčáková, 1996) Geometrická etuda je v podstatě specifický způsob reprezentace geometrických těles a obrazců a jejich vlastností s reálným podtextem. Pro názornou představu uvádím několik ukázek.

### Krychle a koule

Kutálející se Koule narazí do stojící Krychle.

*Krychle:* Au! Kam koukáš? Nevidíš, že tu stojím?

*Koule:* Ale vidím. Jenom se neumím zastavit.

*Krychle:* To jsem si všimla.

*Koule:* Díky, že tu tak pevně stojíš. Konečně si trochu odpočinu.

*Krychle:* Prosím, rádo se stalo.

*Koule:* Ach, já nikde dlouho nepostojím. Stačí, aby do mne někdo strčil nebo zafoukal vítr... a už mě to žene jinam.

*Krychle:* Bud' ráda. Poznáš svět. To já se nikam moc nepodívám. Kam mě postaví, tam stojím.

*Koule:* Jak já bych ráda stála a ještě si mohla vybrat na které stěně. No jo, když já žádnou nemám.

*Krychle:* Víš, já mám ráda „Člověče, nezlob se“. To si vždycky vezmu ty své puntíkové šaty a kutálím se sem a tam. Ale pak mě bolí vrcholy. Nejsem na takový pohyb vůbec stavěná.

*Koule:* Takové problémy já nemám. Nevím, jaké to je mít vrcholy nebo hrany.

*Krychle:* (kýchne) Hepšík! *Koule se kutálí pryč.* Počkej! Kam jdeš?

*Koule:* (volá z dálky) To bych také ráda věděla.

### Kužel a jehlan

Stojí na židlích dál od sebe.

*Kužel:* (volá) Hej, pane kolego.

*Jehlan:* (ohlíží se) To voláte na mě?

*Kužel:* A na koho? Vždyť tady široko daleko nikdo jiný než my není?

*Jehlan:* Hm, máte pravdu. Ale stejně, podobní si moc nejsme.

*Kužel:* Jeden oblý, druhý hranatý. Co na tom? Vrchol máme oba dva.

*Jehlan:* Hm, jen aby nepršelo.

*Kužel:* Koukám, že máte nový plášť.

*Jehlan:* Pěkný, co? Měděný.

*Kužel:* Stejně vám zezelená jako mně.

*Jehlan:* Snad nezávidíte?

*Kužel:* Ale kdepak... Vypadá to na bouřku.

*Jehlan:* Stříhli mi ho akorát. Všechny trojúhelníky mi pěkně padnou a nikudy nefouká. Však ten starý byl už pro ostudu.

*Kužel:* Vám se to povídá. Já budu muset v tomhle ještě nějaký rok přečkat. To víte, mně může stříhnout na plášť jen mistr.

*Jehlan:* No, jen se nevytahujte. Co by podle vás měla říkat paní Kulová?

*Kužel:* Nic mi do toho není, pane kolego, ale kde máte hromosvod?

*Jehlan:* Proč se ptáte? Mají ho dodělat zítra.

*Kužel:* Jenomže se sem žene bouřka. Podívejte, tamhle se už blýská.

*Jehlan:* To je nadělení. Co budu dělat?

*Kužel:* Modlit se, abyste z té parády neměl cáry. Tak zítra.

### Trojboký hranol, kvádr a válec

Kvádr sedí na židli a Hranol, který je pokrčen, stojí vedle něj. Válec stojí ze strany za Hranolem. Náhle



se všichni zachvějí, Válec spadne, naštěstí se na poslední chvíli zapře o Hranol.

*Kvádr:* Co to bylo?

*Hranol:* To nevím, ale je to dost těžké.

*Válec: (omluvně)* Nezlobte se, to jsem já. Sotva se držím na nohou.

*Kvádr:* Pěkná tíha. Měl byste trochu zhubnout.

*Válec: (brání se)* V naší rodině jsou štíhlí i širocí – a nikomu to nevadí.

*Kvádr:* Ovšem vy jste z nich nejvykutálenější.

*Válec:* Nechte si ty řeči. Podívejte se na svou sestru, zrovna támhle s ní hrají. *(ironicky)* To je štíhlost sama.

*Hranol: (rozhlíží se)* Kde? Já přes vás nic nevidím.

*Válec:* Nevrtte se. Nebo se skutálím až kdoví kam.

*Kvádr:* Ani bych se nedivil, na takové nakloněné rovině.

*Válec:* Vám se to mluví. Máte šest stěn a k tomu dvakrát tolik hran.

*Kvádr:* A vy snad nemáte stěny? Na čem jste před tím asi stál?

*Hranol:* A hrany máte taky, víte. Sice jen dvě, ale za to extra.

*Kvádr:* To my takové nemáme a nikdy mít nebudeme.

*Válec:* Ale stěny, ty máte taky dvě shodné jako já.

*Hranol:* To je ale asi to jediné, v čem jsme si my tady podobní.

*Kvádr: (vychloubavě)* Já si mohu dokonce vybrat.

Všichni se opět zachvějí.

*Válec:* A je to tady. *(kutálí se pryč)*

*Hranol: (radostně)* To je úleva. Dobře, že už musel.

*Kvádr:* Konečně jen mezi svými.

### Vrcholy rovnoramenného trojúhelníku

Vrcholy A, B sedí po stranách a jsou natočeni k třetímu (Vrcholu C), který stojí uprostřed. Hovoří mezi sebou.

*Vrchol A: (mluví k Vrcholu C)* Povídám vám, že máte nejlepší rozhled.

*Vrchol B: (připojuje se)* A ještě vás oslovují Hlavní.

*Vrchol C:* Přijde na to.

*Vrchol A:* Ale kdybych to měl stejně daleko k vám jako k němu, tak bychom byli všichni Hlavní.

*Vrchol B:* No vidíte, to mě nenapadlo. A nebudou si nás potom plést?

*Vrchol C:* A pak se divíte, že vám říkají BĚ.

*Vrchol B:* Hele, ať mě neuráží. Nebo tu základnu zkrátím a bude mít po ptákách.

*Vrchol C:* To bych chtěl vědět jak?

*Vrchol A:* Nějaký způsob se určitě najde.

*Vrchol C:* Nehodlám se s vámi hádat, ale stejně by vám neříkali Hlavní.

*Vrchol A:* Co není, může být.

Vrcholy A, B se k sobě přisunou.

*Vrchol C:* Co se to děje? Co je to za transformaci?

Všichni vstanou a vymění si místa (vznikne rovnostranný trojúhelník).

*Vrchol A: (stojí uprostřed)* Tady je opravdu pěkný výhled.

*Vrchol B:* Já tam chci taky.

*Vrchol A:* Buď ticho! Teď jsem Hlavní já.

*Vrchol B:* A proč ne já?

*Vrchol C: (vstane a slavnostně prohlašuje)* Přátelé, Hlavní sice nejsme nikdo, ale povýšili jsme do stavu pravidelnosti.

**Pravidelný čtyřúhelník, pětiúhelník a šestiúhelník**  
Přicházejí trhavými kroky (převalování).

*Šestiúhelník: (jde napřed, ohlíží se)* Pánové, trochu pohybu do toho umírání.

*Čtverec: (jde jako poslední, těžce se převaluje a funí)* Zastavme se na chvíli, sotva popadám dech.

*Pětiúhelník: (vesele, trochu namyšleně si prozpěvuje)* Já jsem symbol harmonie.

*Čtverec: (k šestiúhelníku)* Co se mu stalo?

*Šestiúhelník:* Asi se z té své výjimečnosti zbláznil. Myslí si, že když má složitou konstrukci, je něco víc než my ostatní.

*Pětiúhelník:* Copak to není pravda? Vás zvládne i malé dítě, ale mě jen učenec.

*Šestiúhelník:* Prosím tě, kde žiješ? Dnes, ve světě počítačů...

*Čtverec:* ...a úhloměřů?

*Pětiúhelník:* Ty, mě nebudeš poučovat, ty obrázku ze školky.

*Čtverec:* Možná obrázek, ale nebýt mě, nevěděli bychom, kdo je jak velký.

*Šestiúhelník:* Bůh ví, proč si vybrali právě tebe.

*Čtverec:* To je přece jasné. Protože umím pokrýt rovinu.

*Šestiúhelník:* Tak to já umím taky a mnohem zajímavěji.

*Pětiúhelník:* Nepovídej.

*Šestiúhelník:* Vezmi si třeba včely, ty si vybraly právě mě jako vzor pro svou architekturu.

*Pětiúhelník:* Ale to je asi jediná architektura, kde se uplatníš. To já, když se spojím v prostoru se svými bratry, to je teprve krása.

*Šestiúhelník:* No a co.

*Čtverec:* Pojdte už raději. Nebo si ještě vjedete do stran a žádná kružnice už s námi nebude chtít nic mít. Všichni odcházejí.

Geometrickou etudu lze velmi dobře uplatnit v evokaci. Vybraní žáci-herci scénku předem nacvičí a v hodině předvedou. Úkolem žáků-diváků je zjistit, které geometrické objekty ve scéně vystupují, a v následné diskusi své odpovědi zdůvodnit. Náročnější je tvorba vlastní etudy (vhodné spíše pro starší žáky nebo studenty). V tomto případě jde o aktivitu pro fázi uvědomění si významu informací, ale může být i formou reflexe. V geometrické etudě žáci nevystačí s pouhou reprodukcí toho, co se o geometrických útvarech naučili. Rozřešení etudy nebo její tvorba od nich vyžadují, aby se zabývali nejen jednotlivými vlastnostmi, ale také hledali vzájemné souvislosti mezi nimi.

*Autor je vědecký pracovník MÚ AV ČR  
a učitel matematiky v ZČŠ Ostrovní.*

### Literatura:

Jirotková, D.: *Zkoumání geometrických představ*. Disertační práce. Praha, PedF UK 2001.

Kupčáková, M.: Tajemné kruhové úkazy očima geometra. *Učitel matematiky*, říjen 1996, roč. 5, č. 1 (21), s. 41–46.



## Stůl (brebtavá hodinka prvňáků)

Dana Šafránková



Letos je to poprvé, kdy mohu učit pouze první třídu. Vychutnávám si každou chvíli a nejvíce tu breptavou. Jak vypadá? Tak pojďte dál...

Fascinovala mě úžasná pedagogická osobnost spisovatele Josefa Kožíška. V jeho knížce *Děti z boudy* se mi zalíbila povídka *Stůl*. Ideální téma na práci s textem.

Fascinovala mě úžasná pedagogická osobnost spisovatele Josefa Kožíška. V jeho knížce *Děti z boudy* se mi zalíbila povídka *Stůl*. Ideální téma na práci s textem.

Prvním krokem po přečtení povídky byla velká myšlenková mapa, ve které jsem zachytila vše, co mě napadlo v souvislosti se stolem. A nebylo toho málo. Tak například vznikl dlouhý návod k otázkám. (Škoda jen, že děti samy mohou s textem pracovat minimálně, neznají ještě všechna písmenka.)

Na skříň jsem o přestávce nalepila dva domy. Jeden patrový, moderní, pěkně veliký, s mnoha pokoji. V každém pokoji stál stůl a u něj seděla jedna osoba. Druhý dům menší, nízký, spíš domeček než dům. Měl jenom jeden stůl, kolem něj spousta lidí.

Dala jsem dětem pět minut, aby si domy prohlédly, ale neřekla jsem jim, co po nich chci – nebo budu chtít. (Velmi se mi osvědčilo nechat je jen tak přemýšlet.) Po pěti minutách jsem se zeptala, co si myslí. Zajímalo mě, do kterého domu by se rády nastěhovaly. Většina do velkého a moderního domu, kde má každý svůj koutek, svoje místečko.

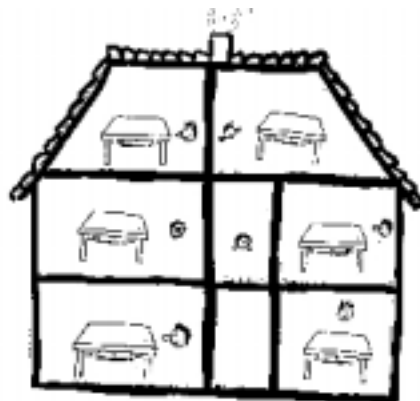
Když jsme se ubytovali v domě, který se nám líbil, přešli jsme k tabuli. Na celé její ploše byl namalovaný obyčejný velký stůl – vizuální motivace pro děti.

Popisujeme obraz stolu, k čemu slouží, jak vypadá... Děti se předháněly ve vymýšlení. Když už jsme byli v tom chumlu odpovědí, napadlo nás (podotýkám, že to můj úmysl nebyl, jen to jaksi vyplynulo ze situace), proč se stůl jmenuje jenom stůl? Proč různé stoly nemají rozličná jména – podle toho, k čemu je používáme. Vznikla jména jako *Úkolníček*, *Povídálek*, *Nákresníček*, *Jídlovec*, *Miminkovač*...

A přišly další dotazy: Z čeho je vyrobený, jaký musí být, jak je starý, kdo u něj sedával dřív, kdo nyní, ve kterých místnostech máte stoly a proč, je stůl v každém bytě a proč, kolik jich doma máte, u kterého sedáváš nejraději, kde sedáváte všichni, spočítej stoly ve vašem bytě, opravdu jich tolik potřebujete, kdo se o stůl stará, kdy je nejkrásnější, kdo ho zdobí, čím se zdobí...

Pro mě nejpřekvapivější byla ale otázka: „Vypráví stůl?“ Automatická odpověď přišla hned: „NE.“ Já na to: „...ale já slyším tvůj stůl naříkat, že jsi ho polila barvami.“

Rozpoutala se úplná bouře. Během chvíle by se děti snad i popraly. „To nebrečí můj stůl, to je tvůj, jak sis na něj o přestávce kreslila...“ Já jen tiše naslouchala. Tak přirozenou obranu, takovou výmluvnost jsem u nich ještě nezažila.

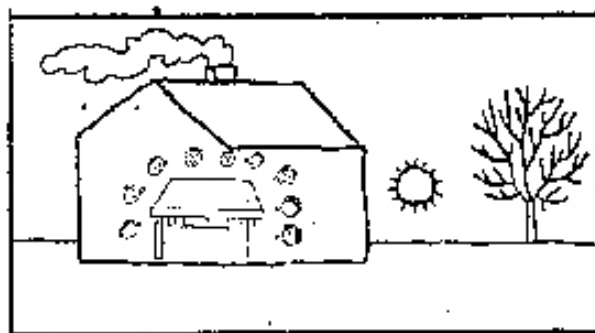


Čekala jsem na vhodný okamžik, kdy se zeptám: „Proč si o stole povídáme?“ Chvilke ticha. Nikdo na jednu neuměl odpovědět.

Kristýnka se zvedla a smutně šla ke mně. Myslím, že se styděla. Šeptala mi do ucha: „Paní učitelko, prosím vás, nemohla bych se přestěhovat do toho malého domečku?“ Ptám se na důvod. „Mně je v tom velkém domě smutno. Nikdo si se mnou nepovídá, každý je v jiném pokoji, je tu ticho a prázdnost, je mi tam zima, bojím se. Já chci...“ nedořekla.

Najednou jsme se všichni stěhovali. Nikdo nezůstal ve velkém domě. Propukla úplná vřava, děti se strkaly u malého kresleného domu a snažily se pastelkou namalovat svoji postavu za stůl.

Za ten starý velký stůl, který umí tak báječně vyprávět.



Dlouho se děti radovaly z objevu být spolu, nebýt nikdy sám. A tak jsme toto téma přenesli i na návrhy různých druhů stolů, zdobili jsme je pro různé příležitosti a děti slíbily, že ten nejhezčí stůl si připraví na Vánoce jako překvapení pro rodiče.

A já... jen přemýšlím, kam až nás zavedly – jedna jediná neobyčejně obyčejná věc, jako je stůl, a otázka **PROČ?**...

Autorka je učitelka ZŠ v Kostelní Lhotě.





## What CAN YOU do with a TOUCAN?

Věra Mahdalová



Jak je možné pracovat se slovesem „can“ a využít básničku k aktivní práci, procvičování gramatiky, konverzaci a i motivaci v hodinách anglického jazyka na 1. stupni ZŠ.

Tato vyučovací hodina proběhla ve 4. třídách v První jazykové základní škole v Praze 4, Horáčkova 1100. Jednalo se o procvičování a shrnutí probraného učiva. Používáme knihu *Chit Chat*, která je novou verzí úspěšné učebnice *Chatterbox*, jejíž tvůrci naši školu navštívili.

**Téma:** Sloveso „can“ ve významu umět, znát

**Cíl a dovednosti:** Aktivně používat „can“ v různých situacích, umět vyhodnotit a prezentovat zjištěné informace, sestavit souvětí, umět pracovat ve dvojici či malé skupině.

### EVOKACE

1. Děti stojí v kruhu a na otázku: **Who can play the piano/violin/guitar...?** reagují nonverbálně – buď si sednou, nebo stojí. Následně tvoří věty na základě předchozích reakcí svých spolužáků, eventuálně dělají graf na *flip-chart* s tím, že tento záznam lze využít i v dalších hodinách.

2. Společně si zazpívají písničku **We can play on the violin...**, kterou pohybově doplní.

### UVĚDOMĚNÍ

1. Děti se rozdělí do párů pomocí rozstřížených barevných geometrických obrazců, přičemž užívají otázky typu: **Have you got a red triangle?**

Na tabuli je vyplněná tabulka s několika aktivitami a jmény dětí. Pomocí *x a tick* žáci vzájemně tvoří souvětí typu: **Joe can cook and ski but he can't knitt.** Alespoň jedno souvětí si pak zapíší do sešitu.

	can ski	can cook	can knitt
Joe	✓	✓	✗
Jane	✗	✓	✓
Paul	✓	✗	✓

2. Další činnost... **Find someone who can...**

Děti samy vytvoří otázku pro spolužáka, např. **Can you...?**

### TOUCAN

Tell me who can  
Catch a toucan?  
Lou can.

Just how few can  
Ride the toucan?  
Two can.

What kind of goo can  
Stick you to the toucan?  
Glue can.

Who can write some  
More about the toucan?  
You can!

Následně prezentují získané informace ostatním. Přitom pracují individuálně.

3. Na tabuli je obrázek tučňáka...

Děti tvoří odpovědi na otázku: **What can / can't it do?** typu:

### Penguin

*It can swim. It can eat fish. It can't fly. It is a bird.*

4. Dětem se předloží obrázek tukana (lze i hádankou či spelováním) a ony opět na otázku: **What can / can't it do?** analogicky tvoří větné odpovědi.

5. Práce s básničkou **Toucan.**

Text básně je na tabuli zakrytý.

### Postup:

- vytvořit skupiny po třech žácích
- upozornit na velká písmena na začátku veršů
- rozdat obálky s rozstříhaným textem
- sestavit verše ve skupinách
- společná kontrola podle tabule
- přednes rozmanitými způsoby: repem, šeptem, pomalu, ...

### REFLEXE

1. Pětílístek

**Who can write some more about the toucan? YOU CAN!**

Děti píšou svůj pětílístek na barevný papír.

Toucan  
colourful nice  
drink sing fly  
It can climb up.  
Bird.

2. **Who can draw and stick the toucan? YOU CAN!**

Každý dostane nakresleného tukana, vybarví ho a přilepí do koruny nakresleného stromu na archu papíru. Tento „tukanový strom“ je doplněn barevnými texty z pětílístků všech dětí.

Jako *homework* děti dostanou kompletní básničku (viz text níže), k níž připíší věty o tukanovi (podle odst. 3), nebo se tuto báseň mohou podle zájmu naučit.



## Gramatika v literatuře

Ivana Vodňanská



Nedávno jsem někde četla nebo slyšela úvahu na téma český jazyk – vzdělávací předmět v našich školách. Byla tam vyslovena myšlenka, že ve druhé polovině minulého století došlo téměř ke zločinu na českém jazyce jako takovém, neboť se gramatika a literatura sloučily v jeden předmět a přitom jsou to dvě nesourodé, spolu nesouvisející oblasti. Měly by tedy představovat dva samostatné předměty a také se tak odděleně klasifikovat.

Po této úvaze jsem si náhle začala připadat jako Sancho-Panča. Mými větrnými mlýny jsou totiž několik let jak gramatika, tak literatura, a já začala přemýšlet, zda nepáchám na dětech nějakou křivdu, když se stále častěji snažím pracovat s gramatikou přímo v literatuře.

Jelikož se svým pocitem viny nechci zůstat sama, nabízím vám možnost, jak se stát spolupachateli.

### Palečková cesta gramatikou

V páté třídě jsme nedávno začali probírat druhy slov. V jedné hodině jsem dětem na tabuli předložila v evokaci šibenici, ve které bylo zastoupeno vždy jedno z ohebných slov.

P – – – – – k	(podstatné jméno)
M – – ý	(přídavné jméno)
J – – o	(zájmeno)
J – – a	(číslovka)
Ch – – – l	(sloveso)

Po doplnění šibenice jsme si zopakovali slova ohebná a neohebná a vydali se za další práci.

Tou bylo vymyslet básničku se slovy z právě vzniklé šibenice. Když se několik básníků pochlubilo svým uměním, přešli jsme ke skupinové práci.

Dětem jsem rozdala oxeroxovaný text J. Hiršala a J. Koláře *Paleček a slídil*.

Každá skupinka dostala poněkud strakatý článek, protože jsem v každé větě zabílila nějaké to slovíčko. Úkolem dětí bylo proměnit se ve spisovatele a co nejlépe článek doplnit, aby byl úplný a dával smysl. Jenom předesílám, že text byl pro děti neznámý... (Pro případ, že by si to chtěl někdo podobně vyzkoušet, doporučuji na začátku dobře dětem vysvětlit nejprve na jednotlivých větách, co se od nich očekává, a teprve pak se pustit do většího celku. Upozornit je, že slova musí být doplněna nejen podle logiky věty, ale že je také nutné v návaznosti na celek pracovat se správnými tvary slov.)

Jak skupinky dokončovaly své dílo, měly možnost se seznámit s celým původním textem, který si našly

na příslušné straně v čítance. Dalším úkolem bylo přečíst si originál a tužkou si v doplněném textu podtrhnout slova, která se s originálem neshodovala. Tato slova pak vypsát na jiný papír, přiřadit ke správnému slovnímu druhu a odevzdat.

Zdůraznila jsem, že se nejedná o chybu, když doplněná slova nesouhlasí, pokud ovšem mají věty správnou gramatickou vazbu, neporušil se jejich obsah a zůstal zachován celý kontext.

V poslední fázi naší dvouhodinovky jsme si přečetli odlišně doplněné věty a společně jsme rozhodovali, zda mohou tato slova na svém místě zůstat, či nikoli.

Tak jsme se seznámili s Palečkem, který na nás čekal příští hodinu v Nerudově *Baladě české*.

### Palečková cesta literaturou

Paleček si minule vedl v gramatice celkem dobře. Teď jsem potřebovala jeho pomoc v literatuře. Abychom se trochu připravili na básnický jazyk, procvičili jsme si na začátku schopnost rýmování. Mezi děti jsem hodila míč a vyřkla slovo. Úkolem bylo míčem pohazovat od jednoho k druhému a vymýšlet postupně další rýmy. Když se rým nenašel, pokračovalo se úplně jiným slovem (např.: liška – Ryška, myška – šiška, les – pes – ves, tele – sele – mele – hele...). V určité chvíli jsem řekla dost. Míč se začal vracet stejnou cestou, ale pozpátku. (Řekla jsem hele, protože Jana řekla mele, řekla jsem mele, protože Honza řekl sele, řekl jsem sele, protože Petr řekl tele, řekl jsem tele, protože jsem nenašel rým na Katčino slovo ves, řekla jsem ves, protože... až se takto vrátíme k prvnímu zadanému slovu liška.)

Po absolvování zpáteční míčové cesty (stopování) děti utvořily pět skupinek. Každá dostala po jedné sloce z Nerudovy *Balady české*. Na konci každého verše chyběly poslední slabiky. Jejich nabídka byla přiložena jako nápověda. Pak už jsem jen čekala na výsledek.

Každá skupinka svoji doplněnou sloku přečetla a hned jsme stáli před problémem básničku poskládat. Společně jsme vyhodnocovali návrhy dětí na dané pořadí a celkem neomylně se dobrali k správnému řešení.

Jednotlivé skupinky nám potom vysvětlily, co znamenají vybraná podtrhaná slova v jejich textu (rek, šprým, mátohách, rci...), a vlastními slovy převyprávěly jeho obsah.

Potom přišly na řadu dvě barevné pastelky. Stejnou barvou děti podtrhávaly rýmující se slova a označovaly je písmeny „a“ nebo „b“. Tak jsme se všichni seznámili s rýmem sdruženým.

Dále každý dostal svůj vlastní úryvek, který si nalepil do sešitu, doplnil v něm slova a provedl samostatně celou předešlou práci s rýmem.



Dětem jsem slíbila, že se dozví o Palečkovi ještě něco více. Informace se daly najít na čtyřech různých místech ve třídě. Každý se mohl přemístit pouze k jednomu z nich, čímž byl odstartován běhavý diktát. Každý napsal jen tu jednu větu nebo souvětí. Lístečky obsahovaly sdělení z dalšího připraveného textu E. Frynty: *O bratru Janu Palečkovi, šaškovi krále Jiřího*.

1. lísteček: Bratr Jan Paleček byl nejznamenitější ze všech šašků, co jich kdy měli čeští králové.
2. lísteček: Hájil spravedlnost a pravdu nikomu nezamlčel. Víc než jen šaškem byl i přítelem krále Jiřího.
3. lísteček: Sotva který rytíř vykonal pro lidi tolik dobrého jako on.
4. lísteček: Označení bratr slušelo Palečkovi proto, že chudému – bohatému, pánovi – nepánovi, každému bratroval.

Následná ústní kontrola měla ukázat, zda byl text správně zapsán, a seznámit všechny s ulovenými informacemi. V krátké diskusi jsme si také shrnuli dosavadní vědomosti o Palečkovi.

Text E. Frynty *O bratru Janu Palečkovi, šaškovi krále Jiřího* obsahoval dvě ukázky s názvem *Hovory s rybami* a *Kde pracovat a kde jíst*. Ty jsem rozstříhala, nalepila na kartičky a jednu z nich vložila do obálky.

Pro každou skupinku (bylo jich sedm po čtyřech) tak byla připravena jedna obálka a ve třídě se vyskytovaly dva různé texty. Úkol dětí spočíval ve „znovusložení“ povídky. Tentokrát byla jejich práce zkomplikována tím, že v každé obálce chyběl jeden odstavec. Nabídka různých odstavců ležela na jedné lavici a moji spisovatelé si měli vybrat ten pravý.

Do své skupinky si ale směli odnést vždy jen jeden. V případě omylu si ho mohli přijít vyměnit.

Práce byla limitována časem. Domluvou k ukončení činnosti byl hlas zvonečku.

Ten nás posunul k čítance, v níž jsme si texty hlasitě přečetli a zkontrolovali správnost svého pořadí.

Tak jsme zažili s Palečkem čtyři příhody od tří různých autorů.

A aby nám Paleček nezabloudil, připravili jsme mu cestičku v myšlenkové mapě. Tu vytvořil každý po svém.

Na úplný konec dvouhodinovky jsme si vyzkoušeli, zda bychom se sami neztratili.

Na tabuli jsem napsala čísla s autory:

1. Josef Hiršal – Jiří Kolář
2. Jan Neruda
3. Emanuel Frynta

Děti si připravily papírky s číslem 1, 2 a 3.

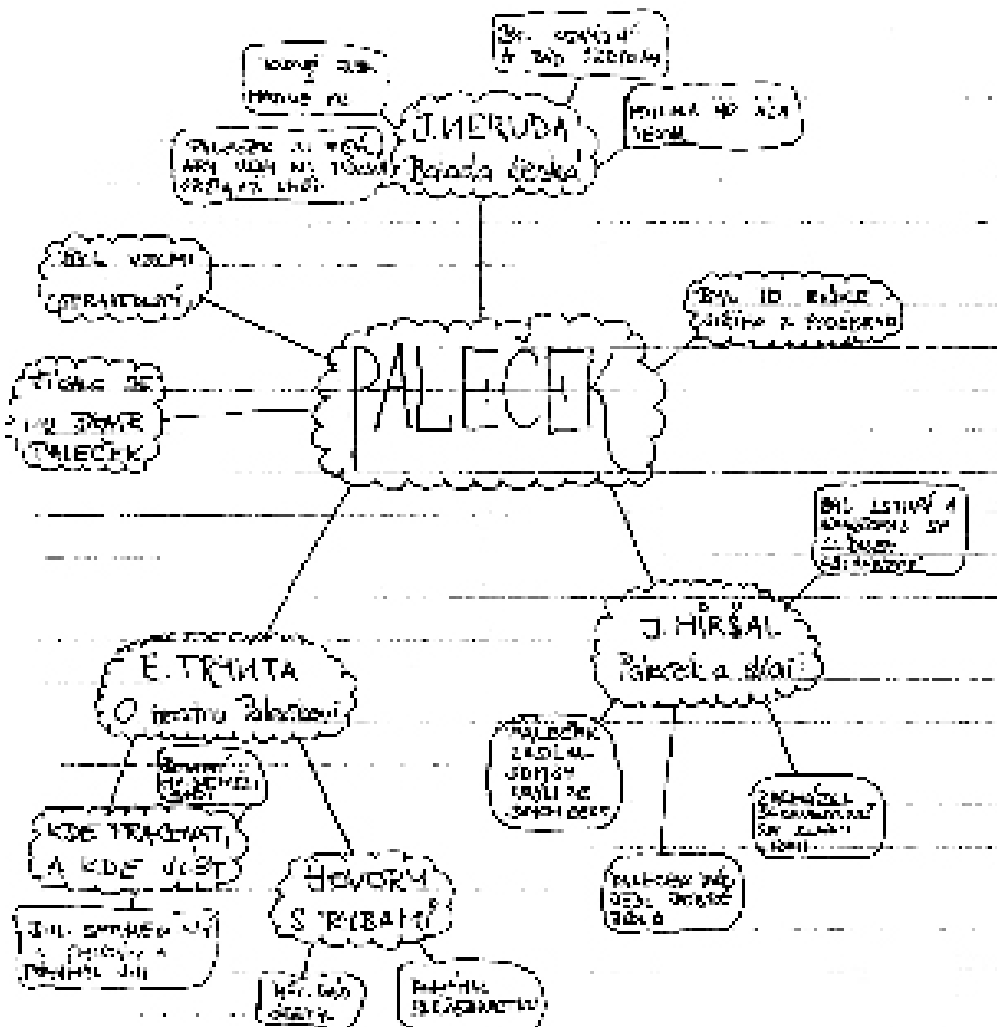
Z každého autora jsem četla různé 1–2 věty a lístečky v ruku dětí označovaly, zda poznaly toho pravého.

A tak snad proto, že pomohly Palečkovi na jeho cestě literaturou, ani ony nezabloudily.

*Autorka je učitelka na prvním stupni ZŠ.*

**Literatura:**

- Košták, J.: *Hrátky s literaturou pro 4. a 5. ročník ZŠ*. Olomouc, Votobia 1997.  
 Čítanka 5 – *Literární výchova pro 5. ročník základní školy*. Praha, SPN 1995.





# Životopisné pohlednice

Hana Antonínová-Hegerová



**Předmět:** Český jazyk – slohová výuka

**Cílová skupina:** Studenti kvinty (všeobecné gymnázium)

**Téma:** Životopisné pohlednice

Hodiny věnované administrativnímu stylu jsem nikdy nepovažovala za příliš zábavné, nevěděla jsem si nijak zvlášť rady ani s jejich přípravou. Na druhou stranu jsem chápala jejich užitečnost a jasný praktický přínos pro studenty. Přemýšlela jsem, jak oživit „suché“ hodiny a jak prvky kreativního psaní uplatnit i na administrativní motiv. Do učebního plánu pro kvintu jsem proto zahrнула nejen strukturovaný životopis, ale i tzv. životopisné pohlednice. Inspirací mi bylo vytváření sebepoznávací mapy na poslední letní škole (LŠ Lipnice) a některé „hry“ z kurzu *Dokážu to?*. Popsaná lekce nepřináší originální metody a techniky, ale je spíš příležitostí prozkoumat a poodhalit malá i velká dobrodružství, která lze za patnáct let prožít.

**Cíl:** Rozvoj osobnostně sociálních dovedností (sebeznávání), rozvoj komunikačních dovedností (zejména naslouchání), podpora fantazie a tvořivosti.

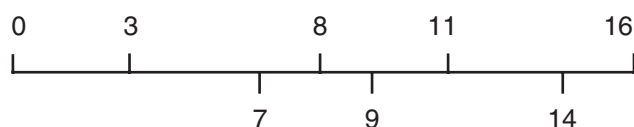
**Pomůcky:** Hrací kostka, barevné papíry, barevné kartony nebo větší čtvrtky (min. A3), nůžky, lepidlo, fotografie, obrázky, přírodniny apod.

**Časová dotace:** 2 hodiny

## 1. hodina EVOKACE

- Vzpomínám si, že když mi bylo x let... Studenti sedí v kroužku na koberci; číslo, které jim padlo na kostce, určuje, z jakého roku věku se mají pokusit vybavit si nejvýraznější zážitek (k číslům nižším než 4 jsme vždy přičetli desítku). Následovalo volné povídání. Ukázalo se, že většina studentů se chce podělit o svůj zážitek či vzpomínku.

- Můj život v datech Každý student si vytvoří vlastní životopisnou přímku, na kterou zanesou 3 až 5 **pro něj osobně** nejzásadnějších vzpomínek a událostí (studenti jsou upozorněni, že tato fáze není určena ke zveřejnění; pracují pro sebe).



Do horní části schématu studenti zanášejí pozitivní prožitky, v dolní části jsou pak zážitky a zkušenosti negativní, nepříjemné. Nejde o žádné obsáhlé rozepisování, cílem je pouze vzpomínku zaznamenat.

## UVĚDOMĚNÍ

- Text Studenti mají za úkol napsat krátký text (rozsah 10 až 15 řádků), jenž bude jakýmsi slovním komentářem k životopisné přímce. Nemusejí komentovat všechny události, které si zaznamenali, ale měli by upřednostnit ty sdělitelné.

## 2. hodina

- Životopisná pohlednice Studenti si z domova přinesou vše potřebné k vytvoření osobní koláže (fotografie, přírodniny, obrázky z časopisů, vlastní produkty z dětských let) – zkrátka vše, co na své pohlednici budou chtít mít a co je charakterizuje. (Pracovní materiál jsem zajistila sama.) Pohlednice vychází z připraveného textu a životopisné přímky: měla by obsahovat útržky textu a libovolné životopisné údaje, vše je ale třeba zajímavě graficky zpracovat.

## REFLEXE

- Prezentace a diskuse Každý student měl krátce prezentovat svou pohlednici; ostatní se mohli ptát, ale především měli hodnotit (grafické zpracování, nápaditost, vlastní prezentaci).

## Shrnutí

Studenti po celou dobu pracovali zaujatě, dobrovolně tvořili i o přestávkách a ve volné hodině, bylo na nich vidět, že jim na výsledku záleží. Radost z práce jsem mohla pozorovat i u „technických typů“, kterým vyhovovalo psaní krátkých textů a metoda koláže v nich probouzela větší pocit svobody.

*Autorka je gymnaziální učitelka.*

„*Myšlením tvoříme. Kéž bychom s tímto vědomím pocítili blaženost.*“

*Ch. Morgenstern*



# Subjektivně zbarvený popis

Lenka Netušilová



V 8. ročníku základní školy máme k dispozici pět vyučovacích hodin českého jazyka týdně – dvě hodiny mluvnice, dvě hodiny literární výchovy, hodinu slohu. Pracujeme s *Čítankou pro 8. ročník základní školy* (Soukal, J., Praha, SPN 1996).

V letošním roce jsem se pokusila více propojit sloh a literární výchovu. Jedenkrát týdně se setkáváme v dvouhodinovém bloku nazvaném Literárně-slohová výchova.

Zde je jeden nápad, jak efektivně spojit téma *subjektivně zbarvený popis a informace o lyrickoepických žánrech*, konkrétně o K. H. Máchovi a jeho *Máji*.

## 1. hodina / část A

Než jsme se začali zabývat textem, zadala jsem žákům přípravu (referát) ve skupině na téma: **Život Karla Hynka Máchy**. Jednotlivé skupiny pracovaly s různými publikacemi, např. *Petr Hora-Hořejš: Toulky českou minulostí, 6. díl*; *Petr Čornej: 234 českých osobností*; *Pavel Dolejší: Školní slovník českých spisovatelů* aj.

1. Nejdříve si žáci navzájem předali informace o autorovi. Působila jsem jen jako zapisovatel a komentátor uváděných faktů. (asi 10 minut)
2. Přešla jsem z CD (*Krásné slovo nezanikne*, poslechové ukázky pro literární výchovu v 8. ročníku, vydavatelství BIANKA, České Budějovice) úvodní část *Máje* – popis májového večera u jezera. (Lze samozřejmě i přečíst, není-li k dispozici nahrávka.) Žáci malovali obrázek popisované přírody, využili k tomu vyčtené informace i svoji fantazii. Poté si prohlédli práce svých spolužáků a zjistili, zda a v čem se jednotlivé obrázky liší. (asi 10 minut)
3. Potom jsem vyzvala žáky, aby se pokusili popsat svůj obrázek ve stylu K. H. Máchy, ale s využitím prozaického vyjádření. Na výběr byly dvě možnosti. Buď žáci obrázek popsali svými větami, nebo využili již hotového Máchova textu a pouze převedli poezii do prózy. (asi 10 minut)

## Ukázky z žákovských prací

... Ty můj první Máji! Jsi v srdcích všech, kdo milují lásku. Vše živé v tento den vyznává lásku. Hrdliččin zpěv se rozléhá v borovém háji. O lásce si šeptalo vše, i tichý mech si šeptal tu svou...

... Lásky čas, toť první máj. Hrdličky vylétly z hnízda a zpívají milostné tóny, zpívají tam, kde je borový háj. Rozkvetlé jarní stromy a studené skály zakrývají velké jezero, na němž se odráží předvečerní a noční obloha. Na obloze se pomalu vytrácí červánky...

... Toto je krajina z myslí mé. Vidím borovice s jejich křivými větvemi, jak objímají břeh jezera v nedohlednu končícího. Toto je jezero s vodou z hor, která je průzračná tak, že její kapky připomínají diamanty, je chladná jako led. Rákosí rostoucí na břehu se v jezeře odráží jako v zrcadle. Mech vyplňuje místa mezi stromy a dorůstá až ke skále, na které se tyčí břízy bílé jako sníh. Listy stromů šustí v oblacích a padlá mlha na nich se třpytí v měsíční záři...

4. Výstava. Aktivita na způsob pracovní dílny, kdy žáci chodí po třídě a sedají si na místa svých spolužáků, přečtou si jejich práci, obyčejnou tužkou mohou napsat autorovi textu vzkaz (*to se ti povedlo; myslím, že by to chtělo...*).

Pak navrhnou jeden text, který je nejvíce zaujal, jenž upoutal nejvíce studentů. Ten si přečteme nahlas. Někdy se žáci vzácně shodnou (nahlas vyřknou svůj návrh), někdy je nutné hlasovat.

Na vybrané žákovské práci jsme si zopakovali znaky subjektivně zbarveného popisu, zapsali do sešitu. (asi 10 minut)

## Komentář

U dětí se mohou objevit pubertální reakce, např. posmívání se spolužákům. Z vlastní zkušenosti vím, že to chce čas a trpělivé vedení. Nám se již podařilo tyto projevy úplně odstranit. Žáci si uvědomili, že zveřejněním svého textu mohou od ostatních získat cenné rady a podněty. Už se stalo pravidlem, že píšou-li žáci první verzi nějaké práce, sami se dožadují možnosti přečíst ji a nechat si svoji práci zhodnotit. Myslím si, že nezanedbatelným úspěchem je právě to, když si děti uvědomí, že je na první verzi nutné dále pracovat – předtím, než ji zveřejní.

Tak pracujeme nejen ve slohové výchově, ale i v anglickém jazyce, rodinné výchově, zkrátka tam, kde žáci sami tvoří souvislý text. Je to způsob zpětné vazby pro každého, tj. že se i pisatel, který svou práci nechte nahlas, dozví písemně od spolužáků jejich názor. Navíc je to podle mého mínění efektivnější než předčítání všech prací před třídou, při němž se děti stávají pouze pasivními posluchači a nevěnují autorovi takovou pozornost.



## 1. hodina / část B

V práci s textem *Máje* jsme pokračovali dál. Zaměřili jsme se na ukázkou v čítance, jde o záznam posledních hodin Vilémova života strávených ve vězení.

1. Poprosila jsem děti, aby se pokusily vžít do myšlení a uvažování vězně odsouzeného k trestu smrti. Jak se asi cítí? Jaké pocity u něho budou převážovat? Děti odpovídají (*hněv, strach, vzpomíná na uplynulý život, smutek, přemýšlí, co bude dál*). Učitel zapisuje návrhy na tabuli. (asi 5 minut)
2. Dále jsem zadala dětem úkol, aby hledaly ve zmíněné ukázce verše, které podle nich vyjadřují uvedené vězňovy pocity, a zapsaly si je do sešitu. (přibližně 15 minut)

návrh	citace z textu
strach (úzkost)	<i>...kapka za kapkou splyne, a jejich pádu dutý hlas dalekou kobkou rozložen jako by měřil čas, ...</i>
hněv	<i>Čí vinou kletbu nesu?</i>
smutek	<i>...proč smrtí zlou časně i věčně hynu?</i>
vzpomínky na minulost	<i>Sok – otec můj! Vrah – jeho syn, on svůdce dívky mojí!</i>
...co bude dál?	<i>Budoucí čas?! – Zítřejší den?! Co přes něj dál, pouhý to sen –</i>

V tomto bloku jsme se ještě podívali na poetické prostředky *Máje*:

- zvukomalbu  
*Ach zemi krásnou, milovanou,  
kolébku mou i hrob můj, matku mou,  
vlast jedinou i v dědictví mi danou,  
šírou tu zemi, zemi jedinou!*

- oxymóron

Vybereme a napíšeme na tabuli následující verše:

*...zbortělé harfy / tón...  
...mrtvé milenky / cit...  
...zašlého věku / děj...*

Definice oxymóronu nezazněla. Děti samy hledaly a pojmenovaly, v čem spočívá zvláštnost verše. Co je neobvyklého na těchto verších? První a druhá část verše si odporují = oxymóron. (asi 10–15 minut)

- personifikace

Zadala jsem žákům úkol, aby z ukázky v učebnici vyhledali a zapsali příklady personifikace. (asi 7 minut) Na tento úkol navážeme v další části. (Lze zadat jako domácí úkol.)

## 2. hodina / část C

1. Žáci se „pochlubili“ příklady personifikace, které objevili: *O lásce šeptal tichý mech; květuící strom lhal lásky žel; břeh je objímal; světla bloudila* apod.
2. Seznam personifikací, který žáci vytvořili za domácí úkol, se nyní snažili rozšířit o další vlastní návrhy (stále ve stylu K. H. Máchy). (asi 10 minut)

### Ukázky z žákovských prací

*...hory se pyšnily svými peřinami  
...stromy se kochají západem slunce  
...květiny prozpěvují slunci  
...hory se dotýkají nebe  
...země je napjatá, zvědavá  
...nevinná krajina zalitá sněhem tiše naříká, ke slunci se blíží, slunce jí pak paprskem vzkřísí*

3. Z množství barevných obrázků přírody, které jsme rozložili po zemi, si žáci vybrali ty, které je něčím zaujaly.
4. Zavřeli oči a představovali si krajinu, v níž by jim bylo příjemně. Jejich představy řídíme slovy: *Představte si, že procházíte touto krajinou. Co slyšíte? Co cítíte? Je vám teplo, zima? ...* Obrázky nám slouží jako pomůcka, lze je ve vlastní fantazii přetvořit k obrazu svému.
5. Nyní jsme připraveni vytvořit vlastní subjektivně zbarvený popis přírody. (asi 20 minut)
6. Výstava. Žáci si navzájem přečetli a zhodnotili své práce. Nejprve v lavicích (výměna míst), poté vystoupili před třídou ti, kteří měli zájem své práce zveřejnit.

### Ukázka z žákovských prací

*... Mé nohy mě nesou do vzdálené krajiny. Právě teď vnímám své okolí všemi smysly. Svým zrakem vnímám, že se krajina obléká do žluto-hnědých obleků a jen zřídka mezi žlutou prosvítá zelená. Svým čichem vnímám vůni života, ale i smrti. Cítím zimu z nedalekého ledovce. Svým sluchem vnímám, jak příroda křičí. Slyším, jak stromy rozmlouvají o dávných příbězích. Vnímám, jak se do mě opírá vítr, cítím sílu přírody i to, že lidé jsou proti ní malí páni. Ochutnávám přírodní sílu a ta chuť je silnější než nejchutnější pokrm na světě. To je naše příroda, která se nám ztrácí pod nohama...*

*Autorka je učitelka ZŠMŠ Hvoždany.*

*„Nelaskavá kritika je meč, který zdánlivě zasahuje druhé, ale ve skutečnosti mrzačí vlastního pána.“*

*Ch. Morgenstern*



# INTERKULTURNÍ VÝCHOVA

## Respektování odlišností

Nada Černá



Pro svůj příspěvek jsem si vybrala pracovní název dílničky, kterou jsem v loňském parném létě připravila pro účastníky *Letní školy kritického myšlení* v Peci pod Sněžkou. V příloze uvádím výchozí text i metodický postup práce s ním.

Dílničku jsem pod názvem *Přízvíska* realizovala a s očekáváním jsem se začela do závěrečných evaluací. Byly vesměs pochvalné a také podnětné. Zvláště jedna výzva mne od letní školy pronásledovala: „Hele, Nada, jestlipak bys dovedla vytvořit dílny i na další odlišnosti!“

Založila jsem si tedy portfolia s tematikou „jinakosti“ a začala jsem rozmýšlet hodiny výuky se zařazením této problematiky ve své třídě. Hodiny, v nichž využiji postupy modelu *E – U – R*. Tady je první takto připravená a provedená hodina (ráda se na stránkách *Kritických listů* postupně podělím i o ty další)...

### ODLIŠNOSTI

*Ráno 13. listopadu před třídou 4.C (7.40–8.00 hod.).* Dveře do třídy jsou mimořádně zavřené a na nich je pokyn: **Vstupujte po jednom a na moje vyzvání. N. Č.**

Děti jsem s jejich souhlasem „zdobila“ zelenou pentlí do vlasů, rtěnkou začervenila nos a tváře, dala jim směšnou pokrývku hlavy, vlasové sponky s korálovými přívěsky. Já sama jsem se ozdobila úplně vším, včetně čepičky slepičky. Jedno dítě zůstalo bez ozdob.

### EVOKACE

*Úkol zněl:* Celé dopoledne se pohybuj takto ozdoben mezi svými spolužáky ve třídě a ve škole. Po druhé vyučovací hodině už děti měly za sebou i hodinu cizího jazyka, na kterou se scházejí v jazykových učebnách se spolužáky z paralelních tříd.

Po společné dohodě jsme přizdobeni vyrazili i do galerie *Mánes* na výstavu *Až kometa šlehne nás*.

### UVĚDOMĚNÍ

Po návratu do třídy jsme v kruhu plnili zadané úkoly:

- místa si vymění všichni ti, kdo mají zelenou pentli
- čaje se půjdou napít jen ti, kteří mají začerveněné tváře a nos

- místa si vymění všichni, kdo mají sponku s přívěskem
- opište si zadání domácího úkolu z tabule
- domácí úkol nemusí vypracovat ti, kteří mají začerveněné tváře a nos
- na tabuli si mohou jít kreslit jenom ti, kteří mají začervenělé tváře a nos

Hra proběhla bez mluvení, na případné protesty jednotlivců a skupin, které jsou záměrně opomíjeny, jsem nereagovala.

### REFLEXE

Diskuse o dosavadním společném prožitku v komunitním kruhu.

- Jak jste se cítili během aktivity? • Jak se cítil žák bez ozdobení? (Snažila jsem se, aby žák opravdu vyjádřil své pocity a aby mu ostatní vyjádřili podporu a náklonnost.) • Existují i v životě „ozdoby“, které vás řadí do určité skupiny? • Můžete si tyto „ozdoby“ ve skutečném životě volit dobrovolně? • Může nedobrovolná „ozdoba“ ovlivnit život jedince?

Volné psaní na některé z těchto témat:

- Je pro člověka důležité někam patřit? • Jaký je pocit nepatřit do „vyvolené“ skupiny? • Jaké pocity tě provázely v uplynulých třech hodinách?

Pak jsme se o své zápisy dělili v různých dvojicích na „náměstíčku“. (Prostor uvnitř lavic uspořádaných do čtverce. Sem mohou děti přicházet k vzájemným diskusím na zadané téma.)





## CHLAPEC SE DVĚMA OČIMA

K umocnění společného prožitku z této dílny jsem druhý den v započatém tématu pokračovala.

Čekala nás práce s textem *Chlapec se dvěma očima*, který je uveden v Příručce pro úvod do výchovy k lidským právům *První kroky* (Nakladatelství Fortuna, Praha 1998). Text jsem pro svoji potřebu upravila a nazvala jej **Adan**.

V publikaci je v úvodu k anglickému vydání napsáno: *Je naším zájmem, aby příručka sloužila co největšímu okruhu uživatelů. Vyzýváme proto čtenáře ke kopírování, překládání a adaptování textů pro vlastní potřeby.\**

### Předvídání

Dětem jsem vysvětlila, že za chvíli budou číst krátkou povídku, která se mohla přihodit na některé obydlí planetě ve vesmíru, a seznámila jsem je se čtyřmi klíčovými slovy, resp. slovními spojeními, jež se v povídce objeví: **oči, černobílé vidění, barevný svět, syn**.

Tentokrát bez zápisu asi pět minut domýšlely, co se v povídce mohlo stát, poté se o své „příběhy“ podělily ve dvojicích, prostor dostala i vzájemná doporučení k prezentaci před celou třídou. Děti ve většině případů použily kontrastu černobílého vidění světa proti barevnému, jen v jednom případě se objevilo vypravování, ve kterém žák pracoval se symbolickým černobílým viděním světa.

Než přišlo na řadu čtení, upozornila jsem děti, že po dočtení každé ze tří částí si dvojice bude doplňovat tabulku předpovědí.

### Adan

Daleko, miliony kilometrů od nás je planeta stejná jako Země. Lidé, kteří tam žijí, se nám velmi podobají, jen jejich zrak je vyvinut zcela jinak. Oni vidí i ve tmě, vidí velmi daleko – a co víc, vidí i skrz zed. Ženám se na této planetě rodí děti stejně jako ženám na Zemi. Jednoho dne se přihodilo něco moc zvláštního. Narodil se chlapec Adan a měl dvě oči, kterými viděl stejně jako vidí lidé na Zemi. Jeho rodiče z toho byli velice zmatení. Byl to však šťastný a veselý chlapec. Rodiče ho měli rádi a dobře se o něj starali. Velikou starost jim však dělalo, že je kvůli svým očím tolik jiný! Brali ho na vyšetření k různým doktorům, ale ti jen vrtěli hlavou a říkali, že se s tím nedá nic dělat. Jak Adan dospíval, měl více a více problémů. Protože neviděl ve tmě, musel s sebou nosit světlo. Ve škole měl ve srovnání s jinými dětmi mnohé nedostatky ...

První předpovědi (P) a důkazy (D):

**P: Co si myslíte, že se stane v dalším pokračování?**

**D: Jaké pro to máte důkazy v přečtené části textu?**

Kačka Š., Monika

P: *Ve škole zlobil a zůstal po škole. Paní učitelka ho propustila pozdě večer, ale nevěděla, že ve tmě*

*nevidí, a tak ho poslala bez světla. Adan upadl na schodech. Paní učitelka ho našla a on se jí věrně vyzpovídal. Od té doby se mu snažila pomáhat.*

D: *Jak Adan dospíval, měl více a více problémů.*

Marko, Roman

P: *Ve škole moc neuměl a nebyl nejlepší v matematice a podobně, ale hlavně ho mrzelo, že si s ostatními nemohl hrát třeba na „kdo uvidí líp přes zed“.*

D: *Oni vidí i skrz zed.*

Po přečtení další části se dvojice vrátí ke své první předpovědi a důkazu a doplní si do první části tabulky odpověď na otázku: **Co se doopravdy v příběhu stalo?**

Podle modelu pro první část příběhu dvojice vytvářejí další předpovědi i s důkazem pro druhou část povídky a po jejím dočtení zkusí přehodnotit svoji předpověď a opět zaznamenávají, co se opravdu stalo...

Adan neuměl číst tak dobře jako ostatní a učitel mu musel hodně pomáhat. Protože neviděl tak daleko jako ostatní, musel mít speciální dalekohled, kterým mohl vidět i jiné planety jako jeho kamarádi. Občas, když šel ze školy, se cítil velmi osamělý. „Ostatní děti vidí, co já nevidím, ale možná, že já vidím něco, co zase nevidí ostatní!“ Jednoho dne se mu tato myšlenka potvrdila, protože...

Hedvika, Karolína

P: *Poznal jejich vlastnosti, poznal, že někdo se mu snaží pomoci a někdo se ho snaží shazovat. Uměl i cítit jako lidé.*

D: *Uměl něco jiného.*

Jeník, Tomáš

P: *Ostatní viděli jen rovnou plochu, protože vše prokoukli. Adan viděl i tvary kolem.*

D: *Jednoho dne se mu tato myšlenka potvrdila.*

Adam, Mikoláš

P: *Viděl, jak jeden kluk rozšlápl krásnou červenou květinu. „Co to děláš?!?“ – „Nic, co bych měl dělat, vždyť jsou všechny stejny...“ A tak zjistil, že on vidí barevně.*

D: *Jednoho dne se mu tato myšlenka potvrdila.*

...přišel na to, že vidí něco, co ostatní vidět nemohou. On totiž neviděl pouze černě a bíle, on viděl barevně! Vyprávěl rodičům, co vidí, bral je často ven a vzrušeně jim vyprávěl o svých objevech. Rodiče i jejich přátelé byli ohromeni. Adan jim vyprávěl překrásné příběhy a užíval slova, která předtím nikdy neslyšeli: červená... a žlutá... a oranžová... Vyprávěl o zelených stromech a fialových květech a každý se toužil dozvědět, jak vlastně vidí. Adan vyprávěl další příběhy o modrých mořích a mořských vlnách s bílou pěnou. Děti rády poslouchaly jeho pohádky o kouzelných dracích a dech se jim





tajil při vyprávění o jejich ocelově zelené kůži, jantarově žlutohnědých očích a rudozlatém ohnivém dechu.

Jednoho dne Aďan potkal dívku a zamilovali se do sebe.

Adam, Mikoláš

P: *Dospěli, vzali se a měli spoustu dětí, které viděly barevně a do dálky a skrz zeď.*

D: *...a zamilovali se do sebe.*

Kačka N., Alžběta

P: *A té dívce se moc líbilo, jak jí Aďan vypravuje barevné příběhy. A když se po letech spolu vzali, narodily se jim děti, které viděly také barevně – a tak založili na své planetě rod s barevným viděním.*

D: *Jednoho dne Aďan potkal dívku a zamilovali se do sebe.*

Jí nevadilo, že má oči, kterými vidí nedokonale, a i on přišel konečně na to, že je to vlastně jedno. Stal se velice známým. Lidé z celé planety přicházeli a poslouchali jeho příběhy. A jednoho dne se Aďanovi a jeho ženě narodil syn. Ten byl stejný jako všichni ostatní na této planetě – měl pouze jedno oko, kterým viděl jen černobíle.

### Společné hledání odpovědí

Po ukončení práce s textem metodou předvídání jsem dětem zapsala na tabuli tuto otázku:

**Bylo by lepší, kdyby se Aďan narodil s černobílým viděním a jedním okem?**

Děti nejprve odpovídaly každé za sebe písemně, a teprve potom se mohly vyjadřovat v diskusi, ve

které musely zdůvodňovat a obhajovat své názory. Ty mohly podepřít vlastními zkušenostmi a případně též citacemi z textu.

Každou odpověď, která v diskusi zazněla, jsem se snažila zaznamenávat. Předpokládala jsem, že po „vyčerpání“ první otázky položím dětem některé další, jež jsem si připravila pro další rozprávkování diskuse (**K čemu lze přirovnat skutečnost mít dvě oči na planetě jednookých lidí? Mohou spolu žít lidé se dvěma očima a jedním okem? Jak byste chtěli, aby s vámi ostatní jednali, kdybyste byli „jiní“?**).

První otázka se ale ukázala natolik nosná, že další již nezazněly.

### Předvídání, ověření původního konceptu

Na závěr této dílny jsem se snažila, aby děti ve dvojicích rekonstruovaly svůj původní příběh, který vytvořily na základě klíčových slov, a pokusily se jej porovnat s přečtenou povídkou.

Kačka Š., Monika

*Příběh podle klíčových slov se nám moc nepodařilo trefit, ale ten o Aďanovi se nám moc líbil a dobře jsme si u něj zapřemýšlely.*

Adam, Mikoláš

*Vůbec nám to podle klíčových slov nevyšlo.*

Jeník, Tomáš

*Tak trochu se nám to povedlo, ale jenom trochu.*

Lída H., Lída L.

*Docela se nám to povedlo, jenom jsme neuhodly, že hlavní hrdina je mimozemšťan.*

*Bylo by lepší, kdyby se narodil jako jeho-  
váda Aďan. Dospělce stejní hrdinky člověk je svým spůsobem úplně  
jiný. Nevidí, nevnímá, nevnímá, nevnímá, nevnímá.*

*Ne! Protože by neviděl barvy!  
A měl by jenom 1 oko*

*ANO.*

*Protože by měl od svého kamaráda a byl  
by jako ostatní*



## PŘÍZVISKA

(Dnes bych dílnu nazvala *Jinakosti*. Přízviska příliš korespondují s přezdívkami, jinakosti obsahují odlišnosti všeho druhu.)

### Vstupní ledolamka

Během pěti minut nalezněte mezi zde přítomnými vždy alespoň jednoho člověka, který ovládá některou z níže uvedených aktivit tak, že by vás ji mohl naučit. Jeho jméno si запиšte...

tanec – zpěv – vaření – šachy – drhání – fotografování – recitace – modelářství – pěší turistika – míčové hry – plavání – keramika – divadlo – kopaná – hry na hrdiny – hra na flétnu – cykloturistika – redakce časopisu – paličkování – hra na kytaru – práce na počítači – pétanque

### EVOKACE

Můžete-li, zavřete si na malou chvíli oči a zkuste si vybavit, jakými jmény a přízvisky jste byli osloveni v dětství svými nejbližšími, kamarády, spolužáky či učiteli.

- A nyní o tom zkuste dvě minuty psát.
- Pak se ve dvojicích se svými zápisy seznamte.

Chtěli byste něčí zápis „doporučit“ k přečtení všem? Chtěl by se někdo s námi podělit o své vzpomínky sám?

### UVĚDOMĚNÍ

Nyní přejdeme k práci s textem, který budeme postupně číst a rozkrývat. Čtete po první pauze.

#### Obláček

Jedna holčička se jmenovala Alice, doma jí říkali Ala – a někdy dokonce Obláček. Proč Obláček, to uhodl jen ten, kdo by se na ni delší dobu díval a viděl by, jak se místo chození vznáší, hopsá a je pořád ve vzduchu. Děti na hřišti daly dohromady Alu s Obláčkem a říkaly jí Oblala.

A holky říkaly, že takové vznášivé jméno je nádherné, že kdyby Obláček chtěla, může chodit i po nebi nebo se vozit po vodě.

Vžijte se teď do role rodičů Oblaly a napište, jaký zájmový kroužek byste pro svoji dceru vybrali v rámci bohaté nabídky mimoškolních aktivit (*viz ledolamka – pozn. aut.*).

Pokračujte ve čtení dalšího úseku:

Obláček ale nechtěla chodit po nebi ani po vodě. Nejlepší jí bylo na zemi, měla ráda hlínu a kameny, hladila jim kulaté, hrbolaté i hranaté hlavy. Takhle dovedla obléknout kameny na jaře – a tohle je zas jedna celá letní kamínková rodina. Jde se koupat a každý kamínek má jiné plavky – podle toho, jak

kteřá barevná křída dlouho vydržela. Na podzim, když už slunce tak moc nemůže, kameny svítí do daleka a zimní kameny jsou nejšťastnější ze všech kamenů na zeměkouli. Oblala s Markétou, Ivanou, Milanem a Otíkem jim dovedou udělat Vánoce.

Vraťte se do rodičovské role a zamyslete se nad předchozím výběrem zájmové činnosti pro Oblalu. Je-li něco, co byste na základě nově získaných informací změnili, podělte se o to opět ve dvojici a příběh dočtete až do konce.

Už jste viděli Obláček se psem? Jenže Fred není obyčejný pes, který by potřeboval, aby ho někdo vodil na vodítku. Ví sám od sebe, že musí být své paní pořád nablízku, protože Oblala nedovede sama nic říct. Má zkamenělý hlásek někde moc hluboko v sobě a není ho slyšet.

Fred neví, že Ala je němá. Fred si myslí, že je jako on, a rozumějí si spolu beze slov. Dnes se v kůlně na dvorku paní Drábkové hrálo opravdické divadlo s oponou. Děti měly mluvicí úlohy a Oblala hrála vílu, která místo mluvení tančila. Kdo se díval, díval se a ani nedutal.

Nedutal dokonce ani Horymír, co nabije hned každému, kdo by mu řekl Horymíre, a ne Mirku.

Tady vidíte, jak děti vedou Obláček domů. „Paní Vránová, paní Vránová!“ volají už z dálky obyčejnými hlasy, protože Oblala a Fred potřebují, aby paní Vránová zmáčkla nahoře v bytě tlačítko a otevřela jim dveře do domu.

Paní Vránová někdy vyjde na balkon, někdy jen vystrčí hlavu z okna. „Ahoj a děkuji,“ zavolá dolů na děti.

A Obláček s Fredem vpadnou za chvíli k ní do dveří, Fred štěká a zkamenělý hlásek uvnitř Obláčku jako by ožil, neslyšitelně se chvěje a Ala vypráví mámě rukama i očima, jaké to bylo dnes venku.

Čas potřebný k doznění účinku textu a namísto slova hra na nevidomého a vodiče, při níž dvojice obdrží látkovou pásku na oči a ve vymezeném čase se v obou rolích prostřídá.

### REFLEXE

Napište, jak vám bylo, když jste byli vodičem, a jak vám bylo v roli nevidomého. Pak si o tom povídejte.

*Autorka je učitelka ZČŠ Ostrovní v Praze.*

\* Human Rights Education Team. Londýn, Amnesty International srpen 1996.



# Svátky České republiky, USA a Velké Británie

Tomáš Vávra



Učím na čtyřletém a osmiletém gymnáziu anglický jazyk. Navštěvuji základní kurz kritického myšlení, a protože se mi metody RWCT líbí, snažím se také v praxi si ověřit, jestli skutečně fungují. Z počátku jsem byl dost opatrný. Nedovedl jsem si totiž dost dobře představit, jak se zatváří studenti, kterým občas chybí chuť spolupracovat, až jim zadám například volné psaní. Nakonec jsem však toto riziko podstoupil a k mému překvapení se jim to líbilo...

Hodina, kterou bych rád popsal, proběhla ve třetím ročníku čtyřletého studia. Začínali jsme téma *Svátky ve Velké Británii, v USA a v České republice*. Cílem hodiny (45 minut) bylo obeznámit studenty s několika svátky z britského kalendáře. Sice se nám to nikdy nepodaří stoprocentně, ale v průběhu každé hodiny se snažíme nemluvit vůbec česky.

## EVOKACE

Za domácí úkol jsem svým studentům zadal, aby si z kalendáře vypsali české státní svátky. Tou dobou ještě netušili, k čemu jim to bude dobré.

Na začátku hodiny jsem rozdělil třídu do dvou skupin. Studenti s označením A psali metodou volného psaní (3 minuty) na téma *Mé minulé Vánoce* a skupina B *Mé minulé Velikonoce*. Psát touto metodou v cizím jazyce je pro studenty pochopitelně obtížné. Abych je předem neodradil, důrazně jsem připomenul, že vůbec nejde o gramatiku. Rušivým dotazům na neznámá slovíčka jsem předešel tím, že jsem dnes povolil i věty typu: *My last Christmas I prožil nedaleko the town of Písek*. To se studentům líbilo a při čtení si podobné konstrukce opravdu vychutnali.

Dva z mých studentů (Martin a Nikol) strávili rok ve Spojených státech amerických. Přestože jsme se dnes více soustředili na Velkou Británii, požádal jsem je, aby si místo volného psaní připravili (samozřejmě anglicky) krátké povídky, co je nejvíce zaujalo při různých oslavách v USA.

Po třech minutách si studenti ve dvojicích četli své práce a tři se pak svěřili celé třídě. Na tabuli jsem napsal téma hodiny a vysvětlil, že dnes vůbec nebude řeč jen o Vánocích a Velikonocích, ale o svátcích jako takových, a že nás bude zajímat, jak a jaké svátky se slaví v USA, ve Velké Británii a u nás v České republice.

Studenti si na volný list papíru napsali *Holidays* (Svátky) a během celého tématu (tedy i dalších hodin) si připisovali slovíčka, která se jim budou zdát užitečná k zapamatování. Na některá jsem je i sám upozorňoval, že by se jednou mohla vyskytnout v testu.

Ted' přišel čas na zážitky Martina a Nikoly.

## UVĚDOMĚNÍ

Ve čtyřčlenných skupinkách každý dostal text popisující dvě události jednoho měsíce v britském kalendáři. Týmy měly k dispozici shodné materiály týkající se stejných měsíců – leden až duben. (Příště si přibereme další měsíce a zbylou část roku si už studenti projdou za domácí úkol sami.) Samozřejmě ne všechny události byly stejně známé nebo významné. Jednalo se např. o staré lidové tradice, o prestižní sportovní klání. Například jsme se dozvěděli, že v únoru probíhá v Birminghamu prestižní výstava psů *Crufts Dog Show*, že v dubnu každoročně soutěží dvě nejslavnější univerzity Velké Británie – Oxford a Cambridge – ve veslování a že v březnu se o masopustním úterý po ulici prohánějí ženy s pánvičkami a pohazující si palačinkami se snaží být první v cíli.

Po dobu pěti minut si každý četl a připravoval poznámky pro pozdější prezentaci ve skupině. K dispozici byly anglicko-české slovníky a anglický výkladový slovník. Pomalejším studentům jsem občas pomáhal sám jakožto *mluvící slovník*.

Nyní dostal každý 90 vteřin na to, aby svou skupinu obeznámil s obsahem svého textu.

## Ukázka

### February

**Crufts Dog Show:** *dog breeders from all over the world bring their valuable dogs to take part in Crufts Dog Show in London. There are prizes for most breeders and one of the best dog, who is given the title Crufts Supreme Champion.*

**Saint Valentine's Day:** *Saint Valentine's Day is 14 February. People send a Valentine's card to someone they love, fancy, admire or secretly like. Usually you don't sign your name. The person who receives the card has to guess who sent it.*

### A traditional verse inside a Valentine's card:

*Roses are red  
Violets are blue  
Sugar is sweet  
And so are you*

## REFLEXE

Vysvětlil jsem studentům, že po nich budu chtít, aby byli po probrání látky schopni samostatně hovořit na téma *Svátky Velké Británie, Spojených států a České republiky* po dobu osmi minut. Není tedy vůbec nutné, aby si pamatovali úplně všechno, co bylo vyřčeno nebo přečteno, ale sami se mají rozhodnout, co je



upoutalo a co si chtějí pamatovat. Slíbil jsem jim také, že je vždy upozorním, až se dostaneme k několika svátkům, které při studiu vynechat nesmějí. Není například myslitelné, aby u maturity nevěděli nic o Dni díkůvzdání nebo o Vánocích.

Ve zbývajících několika minutách pracovali všichni ve skupině opět společně. Znovu procházeli události a slovíčka, o kterých se dnes dozvěděli. Jejich úkolem bylo vymyslet tři kvizové otázky pro druhou skupinu. Pak se střídavě ptali a kdokoli z druhé skupiny mohl odpovědět. Sami si počítali body za správné odpovědi.

Studenti mě potěšili, tentokrát pracovali opravdu velmi dobře. Jen mne mrzelo, že jsem neměl k dispozici

90 minut. Přestože další hodina, kterou jsme pokračovali v rozdělané práci, proběhla hned následující den, evokace byla daleko obtížnější. Téma už poněkud ztrácelo na novosti a zajímavosti. Pracovní nálada druhého dne byla o poznání slabší.

*Autor je učitel anglického jazyka a matematiky na Soukromém gymnáziu Pod Vyšehradem.*

#### Použitá literatura:

Vaughan-Ress, M. – Sweeney, G. – Cassidy, P.: *In Britain – 21<sup>st</sup> century edition*. Londýn, Chancereel international publishers 2000.

## Jako v židovské škole

Tereza Foltýnová



*Autorka textu vpravo.*

Pokud běžnému českému řediteli řeknete, že to v jeho škole vypadá jako ve škole židovské, patrně mu tím příliš nezalichotíte. Řeknete-li totéž člověku, který stojí v čele skutečné židovské vzdělávací instituce, s největší pravděpodobností se na vás usměje a řekne: „Že jo! A není to nádherna?“ *Pořádek jako v židovské škole* se totiž stal synonymem zmatku vlastně omylem. Tato celkem roztomilá mýlka vznikla z nepochopení toho, co se děje v židovských školách při studiu textů. Zavítáte-li totiž do skutečné židovské školy a navštívíte-li v ní jakoukoli hodinu *Tanachu* (hebrejské bible čili Starého zákona) nebo *Talmudu* (kodexu židovského práva), záhy zjistíte, že zdánlivý chaos a poměrně vysoká hladina zvuku mají svůj smysl a řád.

Klasické židovské texty jsou alfou a omegou židovské vzdělanosti. To pro studenty představuje velkou výzvu. Jsou totiž často velmi zkratkovité, strohé, matoucí a nejasné. Většina talmudických traktátů má formu jakéhosi rozhovoru různých autorit na téma týkající se židovského života. Výměny názorů ale postrádají úvod, který by studenta uvedl do probírané otázky.

*Talmud* většinou předpokládá, že už toho o probíraném hodně víte, a proto jeho traktáty hned začnou probírat drobné detaily dané otázky. Podobá se to situaci, kdy si půjčíte zápisky z přednášky od někoho, kdo většinu toho, o čem přednášející mluvil, už znal. Zkratkovitost talmudických textů si můžeme ukázat na následujícím příkladu „*jakotalmudického kuchařského textu*“. Existoval-li by v *Talmudu* traktát *Vaření gulášů*, mohl by vypadat asi následovně:

*Vaření gulášů. Helmut Kurt z Vídně si myslí, že správný mexický guláš se musí vždy připravovat alespoň dva dny před podáváním, jinak maso neprozkřehne. Jeho žák Johannes z Žurichu ale namítá, že to odporuje hygienickým normám Evropské unie. Björn Joni z Osla na kuchařské konferenci v New Yorku v roce 1990 uvedl, že jednou nechal mexický guláš proležet pět dní, což mu teprve dalo tu správnou chuť. Jeho bratr Alsi ale o rok později řekl v rozhovoru pro švédský deník Dagens Nyheter, že jeho dětem se po tom stejném guláši, který si všichni ostatní tak pochvalovali, udělala kopřivka na malíčku a ukazováčku levé ruky. Slavný kuchař moskevského hotelu Internacional Dimitrij Komba tvrdí, že mexický guláš, který se udělá víc než jeden den před podáváním, už nelze za žádných okolností prodávat pod názvem mexický guláš.*

Velmi dobře. Jak ale podle takových poznámek udělat guláš, když jste nikdy předtím guláš nedělali a navíc nemáte ani potuchy o tom, jaký je rozdíl mezi gulášem normálním a mexickým? Odpověď je jednoduchá: Studujte text „*jako v židovské škole*“, studujte text v *chavrutě*.

Když už si židé vymysleli tak složité a nepřehledné texty, bylo nutné, aby si k nim dovymysleli také způsob, jakým je studovat. A tak vzniklo studium v *chavrutě*, studijní dvojici. Hebrejské slovo *chavruta* se dá volně



přeložit jako „přátelské spojení“ nebo „spiklenectví“. Studenti, kteří studují v chavrutě, se v zápolení se složitostí textu jakoby semknou a společně se snaží mu porozumět. Podstatou chavruty je společné pomalé čtení textu nahlas a důkladné debatování nad smyslem jeho jednotlivých vět a nad vývojem konkrétních argumentů (...už začínáte tušit, odkud se vzalo naše úsloví o židovské škole?). Studenti se snaží v chavrutě rekonstruovat záměr editora, který dané výroky učenců poskládal dohromady. Pokoušejí se zjistit, co se text snaží říci, v čem spočívá nesoulad jednotlivých citovaných názorů a jaký se dá z tohoto rozporu udělat závěr. Proto se studenti chavruty musí naučit klást textu (sobě navzájem) účelné otázky. Otázky, které by studenti v chavrutě mohli položit našemu jakotalmudickému kuchařskému textu, by mohly vypadat následovně:

*Co se učenci v této disputaci snaží zjistit? Mluví se tu o správné přípravě mexického guláše, o rozdílu mezi gulášem normálním a mexickým, nebo je hlavním cílem učenců zjistit, jaké způsoby přípravy gulášů odporují normám Evropské unie? V čem spočívá rozdíl mezi mexickým a normálním gulášem? Jak se mexický guláš připravuje? Jak se vaří guláš normální? Platí daná norma EU už teď i u nás v Čechách? Jestli ano, jaká autorita nás může přinutit tuto normu dodržovat? Může být vyrážka Alsiho dětí způsobena jen studeným severským podnebím? Převládá autorita Dimitrije všechny ostatní názory jen proto, že je nejstarší a že je učitel (nebo jen proto, že je z Moskvy?) atd.*

Poté, co studenti položí k textu dotazy, pokouší se na ně nalézt odpovědi. Díky studiu ve dvojici se velmi často stává, že na otázku jednoho studenta chavruty dokáže odpovědět student druhý. Pokud odpověď neznají, začnou ji hledat v knihách, v nichž se píše o stejném tématu. Studenti našeho kuchařského textu by se nejspíše podívali do mexické kuchařky, do maďarské kuchařky, do průvodce Mexikem, do zákonů Evropské unie o podávání teplých jídel ve veřejných restauracích atp. Studenti skutečných židovských textů by pak určitě otevřeli hebrejskou bibli (*Tanach*), nalistovali by další místa *Talmudu*, kde se „o guláších“ píše, vyhledali by si středověká a moderní rabínská responza týkající se gulášů a začali by se do nějaké knihy slovníkového nebo encyklopedického typu, jež by jim řekla, které názory odborníků citovaných v našem talmudickém traktátu jsou současnými autoritami považovány za závazné a proč. Když se daná chavruta dostane při společném studiu do slepé uličky a už neví jak dál ani s pomocí knih, obrátí se o pomoc na jinou chavrutu, případně si danou otázku poznačí a počká s jejím řešením do hromadné diskuse, která následuje po studiu v chavrutě. Při této debatě, již vede učitel daného předmětu, si všechny chavruty navzájem porovnávají, na co při studiu přišli. Z odpovědí vyvodí závěr, který pak často znovu zpochybní nebo rozvinou o další dotazy. Učitel najde pro příští hodinu text, jenž se onou další otázkou zabývá, a studium může pokračovat.

V našem gulášovém případě by to po uzavření studia tohoto traktátu mohlo vypadat následovně: Studenti při studiu v chavrutě a společné diskusi ve třídě zjistili – vědí, že daný text je jedním z výsledků dlouhodobé debaty o „nazývání věcí pravými jmény“ týkající se vstupu nových zemí do Evropské unie. Vědí, jak se dělá normální guláš a jak se dělá guláš mexický. Vědí, co říkají hygienické normy EU o vaření gulášů, vědí, že platí i u nás, ačkoli zatím nejsme členem EU, a že na jejich dodržování dohlíží vrchní hygienik ČR. Při studiu se ale dozvěděli z článku z MF Dnes z 1. června 2003, že v Horních Kozatajovicích na Pobrdsku je Hospoda Na Palouku, ve které místní hygienik kvůli tradici místního uleželého guláše udělal výjimku, ale konzumenti před jeho požitím musí podepsat, že ho jedí na vlastní nebezpečí. Dále všichni studenti vědí, že v textu zmíněný Björn Joni se narodil v Rejkjavíku, že je to slavný šéfkuchař v současnosti působící v hotelu En Makrelo ve Stockholmu a že jeho doporučení jsou závazná pro všechny restaurace v oblastech, kde je v létě průměrná venkovní teplota nižší než 18,5 °C. Podobné vědomosti mají také o ostatních v textu zmíněných šéfkuchařích. Protože si ověřili, že mezi Alsim a Björnem existuje velká rivalita a že vyrážka Alsiho dětí je jediný zaznamenaný případ takovéto reakce na mexický guláš, usoudili, že jde z Alsiho strany patrně o nekalý konkurenční boj. Dále vědí, že názor Dimitrije o nepřipustnosti názvu mexický guláš za určitých podmínek je z úcty k jeho osobě a věhlasu vždy citován, když se o mexických guláších mluví, ale v praxi se nedodržuje. Po tomto studiu mají studenti následující otázky: Platí doporučení Björna i v zemích, kde je průměrná letní teplota přesně 18,5 °C? Mohou některé státy, v nichž je průměrná teplota vyšší, povolovat ve svých restauracích, aby se kuchaři drželi tohoto severského pravidla? Za jakých podmínek? Existuje podobná diskuse o španělských ptáčcích? Atd.

Aby studenti přišli na všechny tyto odpovědi a otázky, potřebovali se nad textem poradit a soustředěně jej prodiskutovat. Museli si text číst nahlas, aby se jim lépe sledovala argumentace textu. Možná se nad textem potřebovali rozčilit nebo pohádat. To vše se potichu dělá jen velmi těžko. Není náhodou, že židovské texty se většinou studují v knihovně. Židovské knihovně se říká *bejt midraš*, což volným překladem znamená „místo, kde se o věcech mluví“. Jak jsme viděli, studium židovských textů spočívá hlavně v tom, že se nad nimi diskutuje. A tak není divu, že to ve většině *bejt midrašů* spíše než jako ve studovně Klementina vypadá jako na pražském Wilsonově nádraží. A není divu, že jsou na to židovské školy patřičně hrdé.

*Autorka je učitelka angličtiny a lektorka vzdělávacího centra Židovského muzea v Praze, v současné době na studiích „v židovské škole“ Paideia – The European Institute for Jewish Studies ve Švédsku.*



# Požehnání odřené kolena

Jana Kargerová



*Autorka článku uprostřed.*

Jelikož mají programy vycházející z konstruktivistické pedagogiky velmi podobnou historii a kořeny, je pro mne stále složitější odlišovat, co jsou metody *SbS (Vzdělávací program Začít spolu)* a metody *Kritického myšlení*. Navíc, když jsem začala pracovat jako koordinátorka *Step by Step ČR*, procházela jsem intenzivním kurzem *Kritického myšlení*, který mne ovlivnil a inspiroval tak, že metody *KM* používám takřka neustále, ať už čtu svému synovi pohádku na dobrou noc nebo lektoruji. Asi by bylo dobré zmínit, že si všechny metody upravuji a adaptuji, jak se mi hodí.

Naposledy jsem metody *KM* využila, když jsem připravovala rodičovskou dílnu pro židovskou komunitu. Rabi mě oslovil, když jsem ta expertka na vzdělávání, zda bych nechtěla založit a vést rodičovskou skupinu, která se snaží vychovávat samostatné a sebevědomé děti respektující ve svém životě židovské hodnoty, zvláště pak lásku a řád.

Vzhledem k mé římsko-katolické orientaci a také k tomu, jak často sama zápasím s výchovou vlastního dítěte, se mi to nezdálo jednoduché, a tak jsem rabína požádala o nějakou „chytrou knihu“, která se dívá na výchovu z židovské perspektivy a posloužila by nám – alespoň pro prvních pár setkání – jako odrazový můstek do diskuse.

Z několika knih, jež mi rabín nabídl, jsem si vybrala knihu Wendy Mogelové *The Blessing of the Skinned Knee* (Požehnání odřené koleno). Kniha židovské psycholožky se zabývá otázkou, jak v materialistické, soutěživé a stále více násilné společnosti vychovávat sebevědomé děti, které respektují etické principy a normy. Z pohledu *Tory* a *Talmudu* se zabývá tématy jako respektování dospělých, sladění rodičovských očekávání s temperamentem dítěte, rodičovskou frustrací z vlastní neschopnosti – a jak na ni vyzářt,

jak se vyhnout přetěžování dětí apod. Jako východisko a materiál pro první rodičovskou dílnu se mi kniha zdála ideální, a tak jsem rabínovi předložila následující návrh.

## Rodičovský diskusní klub

### Co je cílem?

1. Založit rodičovský podpůrný diskusní klub, který se bude zabývat otázkami a problémy rodičovství v dnešní společnosti.
2. Sdílení vlastních zkušeností účastníků a společné hledání odpovědí na otázky: Jak v liberální společnosti vychovávat děti, které budou svobodné a současně odpovědné za své chování? Jak vychovávat k empatii a solidaritě? Může nám i ve výchově dětí pomoci židovská perspektiva vidění světa?

### Návrh kurikula pro první tři setkání

*Ústřední téma prvního setkání:* Proč si Bůh nepřeje, abyste rozmazlovali své děti? Další témata budou po prvním setkání zvolena účastníky.

*Požadavek:* Před setkáním nastudovat zvolenou nebo doporučenou kapitolu (první setkání bude výjimečné, budeme pracovat s nakopírovanými texty, aby ti, kdo knihu ještě nemají a rozhodují se, zda se do této diskusní skupiny zapojí, měli možnost klidného a pohodového zapojení do skupiny).

### První setkání

- **Vzájemné představení účastníků.** Každý sdělí své jméno, jména a věk svých dětí a jakékoli téma či problém, o kterém by v budoucnu rád diskutoval, formuluje obecné očekávání od tohoto rodičovského klubu.
- **Pravidla klubu.** Na začátku si účastníci zvolí pravidla klubu (např. dodržovat stanovený čas setkání, respektovat názory ostatních).
- **Čtení textu** na základě *I. N. S. E. R. T.*  
+ nová zajímavá informace, myšlenka  
– názor, s nímž nesouhlasím, názor, který se liší od mé zkušenosti  
? informace, kterou jsem nepochopil/a  
Čas na čtení: 20 minut
- **Psaní o textu.** Vyber si jednu z označených vět (nebo odstavec) a napiš volně myšlenky, které tě k tomu napadají.
- **Sdílené psaní.** Práce ve dvojicích. Diskuse.
- **Sdílení v celé skupině.** Jaké kreativní výchovné cesty našli účastníci? Jak v liberální společnosti vychovávat děti, které budou svobodné a zároveň odpovědné za své chování? Jak vychovávat k empatii a solidaritě?
- **Volba tématu** na příští dílnu.
- Krátká ústní **zpětná vazba.**



## Druhé setkání

### Čas jako požehnaní – jak naučit své dítě vážit si přítomného okamžiku.

Účastníci dílny mají za úkol přečíst si tuto kapitolu. Přesto jsem se snažila otázky ke kapitole formulovat tak, aby mohli pracovat i ti, kteří se tam jen tak „přípletou“. To se tam totiž děje velice často.

#### Citát dne:

*Jestliže si skutečně přejete, aby vaše děti studovaly Toru, studujte ji sami v jejich přítomnosti. Budou pak následovat váš příklad. V opačném případě nebudou Toru studovat a své děti pak budou nabádat, aby ji studovaly.*

- Co vás k tomu citátu napadá? Chce jej někdo komentovat?

*Instrukce:* Odpovězte písemně na jednu ze zadaných otázek.

- Kolik času jste strávili denním sněním a reflexí?
- Které společné rodinné činnosti jste měli jako děti rádi?
- Jaké náboženské příležitosti se vám v dětství naskytly?
- Jak jste se při nich cítili?
- Jakým způsobem obohatily váš život?

*Instrukce:* Najdi si osobu (2 nebo 3), která odpovídala na tutéž otázku. Podělte se s ní o své zápisky.

- O čem jste diskutovali?
- Byly vaše zkušenosti rozdílné nebo shodné?

*Instrukce:* Sdílení v celé skupině.

#### Závěrečná diskuse

- Které náboženské aspekty (prožitky) byste chtěli předat svým dětem? Je něco, co jste postrádali a chtěli byste nabídnout své rodině?

*Instrukce:*

- a) málo času
  - jen diskuse
- b) dostatek času
  - napiš své myšlenky, zážitky a zkušenosti a reflektuj je
  - diskutuj o tom se sousedem
  - sdílení v celé skupině

#### Moje krátká reflexe

Musím přiznat, že jsem se toho celkem obávala. Víím, že skupina je velmi živá, velice ráda diskutuje, věděla jsem, že práci může narušit nějaký „šťoural“, co bude ignorovat instrukce a bude chtít debatovat o svém tématu. Také jsem věděla, že v angličtině nevyčytám všechny jemnosti, které jsem schopna vnímat v češtině. Proto jsem si dala opravdu velkou práci s formulací přesných instrukcí a vše jsem měla připravené písemně, a to v několika variantách.

V Americe – a zvláště tady v Kalifornii – jsou lidé přímo trénováni ve sdílení životních zkušeností v nejrozličnějších podpůrných skupinách a všichni jakoby „mimočodem“ studují psychologii. Rabi je velmi flexibilní a bystrý – sám vede mnoho seminářů na dané téma. Mohla jsem se spolehnout, že jakmile mě bude považovat za „věcí neznalou“, tak okamžitě a nenásilně převezme kormidlo a učiní ze mě svou asistentku. Byla jsem proto velmi ráda, když jsem viděla, že od začátku semináře všichni postupovali podle zadaných instrukcí, zapojili se do psaní a pak i do diskuse.

V pozitivní zpětné vazbě jsou všichni trénováni, takže jsem si to lektorsky „užila“...

*– Setkání bylo perfektně připravené a strukturované. (Nezapomněla jsi ani na kávu, sušenky a svíčky – jak laskavé.)*

*– Dokázalas všechny zapojit a maximálně zaujmout. Krásně otvíráš lidskou duši. Mluvili i lidé, kteří normálně vždy mlčí.*

*– Velmi efektivní a promyšlené využití času.*

*– Donutila jsi mě přemýšlet a procitovat věci, kterých se někdy sama až obávám. Nikdo mi ještě takové otázky nepoložil.*

*– Uvědomuji si, co mě v životě ovlivnilo a co ovlivnilo moje vnitřní celoživotní hledání.*

*– Otázky, které vyvolávají další otázky. Skvělá diskuse.*

*– Velmi zajímavé byly i tvé zkušenosti ze socialismu. Někdy si asi nedokážeme uvědomit, že svoboda není úplná samozřejmost.*

*– Zorganizovala jsi to tak, že společně diskutovali i lidé, kteří spolu normálně nemluví. Děkuji. Obohatilo mě to.*

*– Vybrala jsi super citát. Moc mne oslovil. Uvědomila jsem si na něm spoustu věcí. Celé setkání bylo hodně užitečné. Moc díky.*

Největší radost jsem měla samozřejmě ze zpětné vazby rabiho...

*– Vzhledem k tomu, že jsem žil v Jeruzalémě, tak víím, co to znamená komunikovat v cizím jazyce a kolik to stojí úsilí a námahy. Velice oceňuji tvou promyšlenou přípravu a uvědomuji si, co je za tím přemýšlení, hledání a práce. Jaká inspirace z Evropy! Nevadí ti, když tvou přípravu použiji na rodičovskou dílnu ve Filadelfii?*

*Autorka je lektorka a mezinárodní certifikátorka programu Začít spolu – Step by Step ČR.  
jana.kargerova@volny.cz*



## ŠKOLA V LITERATUŘE

### Máte bratra?

*Emanuel Frynta*

Nemám bratra. Dlouho jsem dokonce ani nevěděl, jak se jmenuje. Jmenuje se Jiří.

„Have you a brother?“ ukázal na mne profesor Kout.

„Nou, I have no brother, nemám bratra,“ odpověděl jsem, zatímco pan profesor hleděl na stupnici teploměru, neboť se dělalo sychravo.

„Well, what is his name?“

„The name of my brother,“ pravím, „is George. Jméno mého bratra jest Jiří.“

„What is your brother?“

„My brother George is – instalatér, já nevím, jak se to řekne anglicky.“

„Vy máte bratra instalatéra?“ ožil pan profesor Kout. „Mráček má bratra instalatéra, vida.“

Od toho dne dochází Jiří k panu profesorovi a je u něho velmi oblíben. Vyčistil sifon v koupelně i v kuchyni, přitáhl rezervoár, aby nekapalo, sehnal a nasadil knoflíky k plynovému sporáku. Doma má v zásobě těsnění ke kohoutkům a z knihy si osvojuje další dovednosti.

„You have a very nice brother, Mráček, haven't you?“

„Yes,“ pravím, „he is very fleissig.“

„Diligent,“ opravuje mne pan profesor. „Pilný je diligent, hoši, to si napíšeme.“

„What a difference, jaký rozdíl mezi vámi a vašim bratrem,“ pokračuje pan profesor Kout, „ač jste, tuším, dvojčata.“

„Jednovaječný,“ křičí z poslední lavice Hadrbolec.

„Nu vidíte, you see! What a difference!“

Rozdíly tu skutečně jsou. A nutné. Kdykoli jdu k panu profesorovi na správkou, беру si kostkovanou košili, zelené brýle a učešu se na pěšinku.

Také pan profesor je hodně jiný. Chodí doma v kšandách, sedí u mne na bobku, podává mi náradí a mluví

jen česky. Dokonce když jsem se zeptal, jak se anglicky řekne pakunk, pravil:

„A dejte s tou pitomou angličtinou pokoj!“

„Poslyšte, Jiří, jsem vaším velikým dlužníkem,“ říkává na rozloučenou, „a pozdravujte svého bratra.“

Ve škole tak zdvořilý není. Možná proto, že mu Jiří ode mne nikdy pozdravy nepřináší.

„Have you a brother?“ ukazuje na mne tvrdě. „No vy, co koukáte!“

„Yes,“ odpovídám, „I have a brother. The name of my brother is George. He is a very diligent boy.“

„Pro pána boha, člověče, Mráčku, to nemáte ani za nehet fantazie? To všichni víme, že máte bratra Jiřího, ale přece se nemusíte tak otrocky držet skutečnosti! Cizojazyčná konverzace, chlapci, to je hra. Je to hra, která má procvičit rozmanité eventuality. To nesmíte být, Mráčku, tak úzkoprsý, abyste se nedovedl vžít do jiné situace. Have you a brother, Mráček?“

„No, I have no brother,“ pravím.

„Tak vidíte, že to jde, jen chtít. A myslet. What is his name?“

„The name of my brother is George.“

„All right. Let's go on. Nyní si probereme Pre-Future zvaný též Second Future čili Future Perfect, česky čas budoucně dokonavý, jinak také druhé futurum, nebo abych vám to přiblížil, futurum exaktum, tj. čas předbudoucí. Nemějte z toho strach, vypadá to složitě, ale až vám to vyložím, uvidíte, že je to docela prosté.“

Co se mne týče, já mám největší strach z toho, že po Vánocích bude muset jít Jiří vyměňovat karmu. Zato od února má prý pan profesor vyučovat pouze na průmyslovce. Kéž by tomu tak bylo! Učinil jsem už pro ten případ pevné rozhodnutí: místo Jiřího chci potom nemít nějakého úplně jiného bratra. Nejspíš se bude jmenovat Kosmas.

### Lépe nikdy než pozdě

*Emanuel Frynta*

„O co mi jde – já vám to řeknu, pane profesore, já mám takovou ideu. Myslel jsem, když učíte vnuka, že bych se taky přidal. Totiž pomejšším, že bych se někdy zjara vydal k neteři do Basileje. To je ve Švýcarsku. Takhle před létem, až bude teplo. Nebo v září. Tak mi přišlo, že bych si u vás moh' osvěžit němčinu. Já už jsem se učil jednou, a docela mě to bavilo. Jenže je to taky pár let. Patnáct dvacet. Nebo čtyřicet. Tak nějak.“

„Ono se za ta léta zapomene.“

„Copak to ne, chraň bůh, to já paměť mám dobrou, ale tak se mi to jako časem vytratilo. Počítám, že bych k vám chodil tak půl roku, abych to zase do sebe dostal. Dvanáct korun berete, vidíte, za hodinu? To by se dalo dělat. Nejradši bych začal hned.“

„Můžeme, to se ví. Jak byste si to přál?“

„Vždycky takhle při pondělku.“

„Ano, ale myslím postup a tak.“

„No ne moc do šířky, spíš hlavně to, co člověk opravdu potřebuje. Tak hodně prakticky, nejvíc promrskat ty situace, co se člověk vrhá do života. To je nějaká pěkná kniha, tahleta, taková důkladná. To je ýbrhaut. Že je to ýbrhaut, není? Je. Jakpak ne. To je pěkný slovo, jenže už tak přesně nevím, co znamená. Copak to vy už mi řeknete. Není to něco jako ploclich? To taky znám, jenže se špatně vyslovuje.“

„Tak snad začneme gramatikou, to bude nejlepší.“

„Ale bez členů, pane profesore, kdybych směl prosit, bez členů. Abych upřímně řek', já v těch členech ani žádný prospěch nevidím. Ono se to plete, a my u nás taky žádný neužíváme, a jde to. A koncovek oni moc nemají,





Švýcaři, že ne? To jsou spíš jenom lapálie. Já bych šel rovnou na konverzaci, co říkáte?“

„Tedy, jak myslíte. Vy máte za to, že pro vás by bylo nejlepší hodně praktických vět.“

„To určitě. Co nejvíc. Hodně to vzít z té praktický stránky. Ze života, abychom se nezdržovali. To je to první. S koncovkou to ještě jakživ žádné nevyhrál. Já myslím vzít takovou knihu, jako je třeba tahle, s obrázkama, a vytáhnout z toho to nejhlavnější. Jak říkám, ty situace, co se člověk vrhá do života. Tak hned zrovna tady to – by se dalo škrtnout. Kluci běží ze školy. To škrtnem, školu. To máme za sebou, a kdepak! Vlakem taky nejedu, to bych letěl. Když už, tak parníky taky pryč. Letadlo má tu výhodu, že do toho sednu a jsem tam a s nikým se nebudu bavit. Tohle je tak okolo zemědělství, život na statku, ne? Že jsou tady ty tři slepice. Tak to můžeme vypustit, ona neteř je v drogerii. Teď co dál. Jéje, číslovky! Ty budu muset, vidíte? Copak do čtyř umím, ale pak už nemám tu jistotu. To je strašně suchá věc, číslice, nezáživná. No ale kdyby to člověk potřeboval, jakože doufám nebudu, tak se to našťestí dá napsat. Arabskejma, nebo římskejma v nejhorsím případě. Tady zas kopou s merunou, to je spíš jen takovej přídavek pro kluky v té knize, aby je to bavilo. Věříte, taky jsem hrával, za Lev XI, v dorostu. To jsou leta. Tady plesy přeskočím, ani už nemám smoking, taky na co. Teď cirkus – no, to je německy to samý, ne? Cirkus je cirkus, to je všude na světě stejný, to se snad ani nedá jinak říct. Kino – to rozumí každé. Divadlo, to je už tak spíš pro ty mladší, ale oni mě, počítám, někam do tyjátru povedou. No tyjátr – to je podobný jako v češtině. Jéje, opereta – oni píšou dvě t, to by mě v životě nenapadlo. Když, tak řeknu

jedno, z toho se nestřílí. Rigoletto je Rigoletto, Carmen je Carmen. Jak se řekne německy Lustige Witwe? Nevíte, co? A tady to vememe palcem, to jsou žirafy, koupání, silnice – značky znám. Tam nejsou býčí zápasy, vidíte, ve Švýcarsku? Nebo jsou? Já myslím, že ne. Přece by to tady taky muselo stát. To je stejně surovost, na to bych nešel. Víte, že ve Švýcarsku byl upálený Mistr Jan Hus? Kousek odtamtud, co já jedu. A teď jídla – prosím vás, to je nějakých jídel, a ještě na druhý straně, to se to táhne, to je jmen. No já mám stejně dietu, abych vám řek', kvůli žlučníku. Někdy mě to bere, to byste nevěřil. To musím potom do měkkýho. Jak se řekne německy křeslo, kdyby mě to tam vzalo? Copak to já už si tam něco najdu, třeba kanape. Ty číslice mi nejdou z hlavy, poslouchajte. To zas abych měl s sebou brejle na blízko, když to budu psát, abych nezapomněl. Oni říkají Němci, to jsem si všim', brýle – a my říkáme brejle. Tak si to poněmčujou. A tady nemoci, fuj, s teploměrem. Co to sem dávají, prosím vás, do učebnice. Od toho pryč, co nejdál. To bych na vašem místě vystříhнул. Ne, tak tohle už je zas na ulici. No tak na ulici se s nikým do řeči dávat nebudu, taky ani je neznám. A to už je obsah, to je konec. Moc toho tam není v té knize. Stejně já se s nima do řeči dávat nebudu. Leda snad kdyby se mi něco stalo. Prosím vás, pane profesore, jak se řekne švýcarsky: Pomóc!“

„Hilfe.“

„To jsem rád, vidíte, Hilfe. Napište mi to, buďte tak laskav. Trochu větší, tak. Já si to nalepím do kufru. Syndetikonem.“

*Emanuel Frynta: Závratné pomyšlení.  
Praha, Český spisovatel 1993.*

## Zatracená geometrie a jiná próza

*Karel Poláček*

Do obchodu pana Lakrice vstoupil pan Amrhelský a žádal kružítko.

„Pro syna,“ vzdychl, „potřebuje to pro učení. Je to hrůza, co teď ta mládež musí umět. Všelijaké geometrie vynalezli a teď si tím kluk musí zacpávat hlavu. Je to k neuvěření, ale co je to platný. Mám velké starosti. Hoch je slabej, a tak mám strach, aby se mi z té geometrie nerozstona. Kup mi, táto, kružítko, povídal. Nu což... na vzdělání všechno obětuju. Vem si mne celého, mou krev i kosti. A co má to kružítko košťovat?“ Pan Lakric řekl cenu. Pan Amrhelský se zhrozil: „Ale kdepak, kdepak... Takový peníz penězoucí já nemůžu vyklopit! Copak kradu? Tohle je taková imfámije, pane Lakric, to snad nesmí bejt.“

„Lituji,“ pokrčil obchodník rameny, „to je prima zboží, cizozemské. Na to je uvaleno velké clo.“

Kupec se zamyslel. „A snad,“ povídal, „snad nebude ani kružítko potřeba. Jakápak geometrie pořád? Sám jsem se v geometrii nevyvíčel, a přece rodinu užívím. Dojdu k profesorovi a poprosím ho, aby zbažil syna geometrie. Dobré slovo mnoho udělá a profesor si dá říct. Dejte mi raději tučet per a násadku. Ať se hoch cvičí v písmě. S krásným rukopisem udělá štěstí i za mořem. A co by to stálo?“

Obchodník vyslovil cifru. Pan Amrhelský odvětil hořce: „S vámi není vůbec žádná řeč. Vy si představujete, že zatřepu rukávem a budou padat dukáty. To je mejlka, milý pane. Vzdělání je krásná věc, ale jestli si myslíte, že budete jednoho dřít bez nože, tak jste si to poplet'. Tolik uvědomění v sobě mám, abych se nestal kořistí ziskuchtivosti. – Nechte si svoje péra, doma máme per dost –“

„Tak čím posloužím, pane?“ otázal se pan Lakric temně.

„Víte co, dejte mi pohlední lístek a známku. Syn pojedě na prázdniny k bratrovi, a ať mi pohled pošle. Aby si vzpomněl na svého tátu, jenž pro něj obětuje poslední krejcar: Co by stál ten pohled?“

„To máme korunu padesát.“

„Co máme korunu padesát?“ rozčilil se pan Amrhelský. „Nic nemáme, žebráci jsme, korunu padesát vyházovat nemůžeme, neb nejsme takoví volové, za který nás držíte. Sežerte si své pohledy, udavte se, keřasové, vysavači našich mozolů –“

U soudu vysvětlili panu Amrhelskému, že sto padesát korun útrat není přemrštěná cifra, a aby se poděkoval panu doktorovi, že mu udělal cenu. Pan Amrhelský svěsil hlavu a zalkal: „Tak přece jenom jsem měl synovi koupit to kružítko. Zatracená geometrie...“

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



## PŘEČETLI JSME

### Nejbližší příbuzní

Kateřina Petrošová

Hned v úvodu bych vám ráda představila hlavní hrdinku autorova vyprávění – Washoe. Washoe je (dle zpráv na internetu – pozn. aut.) právě letos osmatřicet let a je to dáma, která je doslova a do písmene hlavou své matriarchálně organizované rodiny. Ačkoli se narodila v Africe, od útlého věku žije v USA a její jméno je převzato z názvu okresu v Nevadě, kde bydlela až do svých pěti let. Má ráda hudbu, s oblibou kreslí, prohlíží si módní časopisy, ale láká ji i pobyt v přírodě a sportovní vyžití. O tyto zájmy se ve společné domácnosti dělí s devětadvacetiletou Tatu, sedmadvacetiletým Darem a adoptivním synem Loulisem. Moja bohužel 6. června 2002 zemřela. Ani jeden člen rodiny nemluví, a tak se spolu dorozumívají jazykem pro neslyšící. Taková normální rodinka, chtělo by se nám říct. Jen ještě jedna „drobnost“ – Washoe, Loulis, Tatu a Dar jsou šimpanzi.

Roger Fouts, jejich společník a autor knihy, vystudoval psychologii a chtěl se původně věnovat dětem s poruchami učení. Postgraduální studium ho ale přivedlo k projektu se šimpanzi\*. Šlo o to, zjistit, zda je schopnost dorozumívat se jazykem (buť znakovým) vlastní pouze lidem, nebo spíše dokázat, že i šimpanz, evolučně nejbližší příbuzný člověka (DNA člověka a šimpanze se shoduje v neuvěřitelných 98,4 %!), má tuto schopnost vrozenou. K jejímu rozvinutí by ovšem bylo třeba vychovávat šimpanze v rodině jako dítě. Autoři celého projektu – manželé Gardnerovi – „chtěli, aby si Washoe osvojila něco víc než určitý slovník. Byli přesvědčeni, že šimpanzička není jenom pasivní předmět laboratorního výzkumu, ale primát nadaný silnou potřebou učit se a komunikovat. Gardnerovi si přáli, aby se Washoe naučila klást otázky, komentovat to, co dělá, a zahajovat rozhovor.“ (str. 33) Washoe jejich očekávání nejen naplnila, ale v mnohém výrazně předčila. Její slovní zásoba se postupně rozrůstala, učila se jednotlivé znaky, posléze je skládala do dvoučlenných vazeb a nakonec tvořila i věty. Také v jiných oblastech se podobala malému dítěti – dovedla dělat naschvály, vymýšlet podfuky a finty k oklamání pozornosti svých dohlížitelů.

K rozvoji nedocházelo cíleným učením a drilováním. Hra naplňovala její touhu po činnosti a přitom uspokojovala její přirozenou zvědavost. „U Washoe jsem se poučil, že šimpanzi vydrží u jednoho úkolu třeba

celé hodiny, dokud se při něm baví. Ted' jsem od ní dostával další lekci, která mě měla připravit na celoživotní práci s šimpanzi a dětmi, totiž že proces učení nelze řídit, vymyká se totiž jakémukoli plánování. Vynořuje se spontánně, jeho postup je individuální a nepředvídatelný a k cíli dospívá svým vlastním tempem. Jakmile se tento proces odstartuje, už se nezastaví – ledaže by ho zmařila podmiňovací metoda.“ (str. 73) Washoe nejenže časem napodobovala znakující lidi ve svém okolí, ale pokud určitý pojem neznala, dokázala vytvořit „nové“ znaky nebo již známé znaky neobvykle (a přitom účelně) kombinovat. Uměla si tedy hrát i se znaky.

Sledovat v knize příběh autora je neméně zajímavé a dobrodružné. Roger Fouts, asistent Gardnerových, svou práci zpočátku chápal spíše jako východisko z nouze, když ho prestižní univerzity odmítaly přijmout k postgraduálnímu studiu a on musel vzít zavděk univerzitou bez zvučného jména. Práce se šimpanzi, která pro něj měla být pouze odrazovým můstkem ke kariéře, se mu nakonec stala celoživotním údělem. Později musel několikrát volit mezi možnostmi budovat si vědeckou kariéru v „prestižních“ výzkumech na univerzitách zvučnějších jmen (za lepších finančních podmínek) a mezi láskou k Washoe, k šimpanzům, ke zvířatům. Vždy si vybral druhou možnost.

Oddal se prvnímu projektu, se kterým se setkal, a zároveň si svými postoji znepřátelil většinu organizací, od nichž do výzkumu proudily peníze. „V té době, kdy mi bylo padesát, už jsem jasně věděl, že chci být posuzován ne podle toho, co jsem o šimpanzích napsal do vědeckých časopisů, ale podle toho, co jsem pro ně udělal. Nepřipadalo mi to nijak zvlášť ušlechtilé ani chvályhodné – jenom nezbytné a přirozené vyvrcholení mé poněkud neobvyklé vědecké dráhy.“ (str. 275) V životě totiž nezáleží vždy jenom na finančním ohodnocení a vnější prestiži, ale spíše na osobním pocitu správnosti rozhodnutí, na chuti, odhodlání.

„Nikdo Washoe neučil, natož aby na ni používal podmiňovací metodu. Učila se sama. V tom je velký rozdíl. Přes mylné pokusy v prvním roce zacházet s ní jako se skinnerovskou krysou nás nakonec donutila, abychom se smířili se základním faktem vyplývajícím ze šimpanzí i lidské biologie. Že proces učení si určuje dítě, nikoli rodič. Jestliže se pokoušíte



*vnutit dítěti nebo šimpanzovi při učení tvrdou kázeň, pak podlamujete jeho nekonečnou zvědavost a potřebu nenucené hry, základní podmínky učení.“ (str. 72)*

\* Bližší informace o „šimpanzích“ projektech Rogera Foutse můžete získat na [www.cwu.edu/~cwuchci/](http://www.cwu.edu/~cwuchci/).

Fouts, R., Mills, S. T.: *Nejbližší příbuzní (Co jsem se od šimpanzů dozvěděl o nás)*. 1. vydání, Praha, Mladá fronta (Edice Kolumbus) 2000.

Kniha *Nejbližší příbuzní* je poutavým a srozumitelným vyprávěním o mnohaletém vědeckém projektu s fascinujícími výsledky, které jistě mohou přispět i k řešení výchovných problémů s dětmi.

*Autorka je učitelka španělštiny v ZŠ Horáčkova v Praze.*

## Oáza štěstí

Jitka Kmentová

Ve své drobné práci *Oáza štěstí* (1957) se německý filozof Eugen Fink (1905–1975) věnuje lidské hře, kterou zkoumá především z filozofického hlediska, nikoli z pohledu psychologického. Nedal si za cíl napsat vyčerpávající syntézu, ale esej umožňující čtenáři přemýšlet o postavení hry v našich životech.

Práce je rozdělena na tři části – první se zabývá charakteristikou hry a výsadním postavením hry v lidském životě, druhá naznačuje strukturu hry, zkoumá smysl hry, herní akce, pravidla a nástroje hry a herní role. Poslední oddíl odhaluje souvislosti hry a bytí.

Zajímavou pasáží je pro mne polemika s běžně zavedeným názorem, že hra je jen vedlejším, odpočinkovým a z hlediska života a jeho cílů málo důležitým momentem. Eugen Fink vychází z toho, že v člověku jsou obsaženy hlavní dimenze, které ovlivňují náš život – smrt, práce, vláda, láska a hra, která je kladena na tutéž úroveň. Předkládá důkazy, že všechny tyto základní momenty jsou v člověku uloženy, jsou vzájemně propojeny, působí na sebe a jsou stejně důležité. *Hra není žádným okrajovým jevem v životní krajině člověka, žádným jen příležitostně vystupujícím, náhodným fenoménem. Hra náleží svou podstatou ke stavu bytí lidského pobytu, je to základní existenciální fenomén. (str. 11–12) Člověk je svou podstatou smrtelník, svou podstatou dělník, svou podstatou bojovník, svou podstatou milovník – a svou podstatou hráč. Smrt, práce, vláda, láska a hra vytvářejí elementární strukturu napětí a základ nevyzpytatelné a mnohoznačné lidské existence. (str. 12)* Hra se od ostatních uvedených jevů liší svou spontánností a očištnou schopností.

Z hlediska průběhu lidského života se zdá, že člověku je dáno, aby se stále za něčím pachtil. *Jednáme, abychom dospěli v onom pravém životním běhu ke zdařilé existenci. Bereme život jako „úkol“. V žádném okamžiku se tak říkajíc klidně nezdržíme. Víme o sobě, že jsme „na cestě“. Stále jsme z každé povinnosti vytrhávání a strhávání pod nátlakem svého životního projektu směrem vpřed k pravému a úspěšnému pobytu. Všichni bažíme po eudaimonii – avšak vůbec nejsme zajedno v tom, co eudaimonie vlastně je. Nejsme jenom znepokojování snažením, jež nás strhává*

*dál a dál, ale také neklidem „interpretace“ opravdového štěstí. Náleží k hluboce významným paradoxům lidské existence, že v neustálé honbě za eudaimonií jí nikdy nedosáhneme a že se nikdo nemůže holedbat tím, že by byl v plném smyslu před smrtí šťasten. Pokud dýcháme, jsme zabrání divokým spádem života, jsme strhováni úsilím po dokonání a naplnění svého fragmentálního bytí, žijeme s pohledem upřeným do budoucnosti, zakoušíme přítomnost jako přípravu na stanici, jako průchodnou fázi. (str. 13–14)* Hra nám však poskytuje možnost zastavit se na věčné cestě hledání. Hru musíme prožít v přítomném okamžiku, bez ponoru do hry není hra hrou, nepřináší radost ani ulehčení.

Hra pro nás proto může být zastavením na cestě za štěstím, může být pro nás „oázou“ ... *dosaženého štěstí v pustině našeho ostatního pachtění za štěstím a tantalovského hledání. Hra nás unáší. Tím, že si hráme, jsme na chvíli propuštěni z životního shonu, jsme na chvíli jakoby přesazeni na jinou hvězdu, kde se život zdá světlejší, odpoutanější a zdařilejší. (str. 15)*

Napadá mne, že stejnou oázou štěstí – klidem, skutečným zastavením a prožitkem – ovšem bez spontánnosti, může být člověku i meditace. Ve Finkově textu jsem však úvahy na toto téma nenašla.

Zajímavým postřehem je pro mne i názor, že svět hry nám otvírá imaginární dimenzi, kde prožíváme radost ze hry, ulehčení i štěstí fantazie. Hra nám tak dovoluje prožít dva extrémy bytí – vrchol lidské suverenity a svobody a zároveň absolutní zřeknutí se sama sebe, které způsobí propadnutí démonii masky.

Domnívám se, že hra je dnes důležitým prvkem života, protože umožňuje odolávat náporu povinností, spěchu, techniky a dalších a dalších úkolů, může nás vést k sobě samým. Snad i proto si zaslouží Finkova esej *Oáza štěstí* naši pozornost.

*Autorka je gymnaziální učitelka, lektorka KM.*

Fink, E.: *Oáza štěstí* (obsahuje stejnojmennou esej a esej Epikurova zahrada), Praha, Mladá fronta 1992.

## NABÍDKY

### Základní kurzy Čtením a psaním ke kritickému myšlení ve školním roce 2004/2005 v ZŠ Tábořská v Praze 4

Deset setkání od 9.00 do 16.30 (17.00) hodin vždy jedenkrát měsíčně, září 2004 až červen 2005.

**Kde:** ZŠ Tábořská 45, Praha 4-Nusle (spojení: tramvají na nám. bratří Synků – na zastávce se zeptejte, kde je Tábořská ulice, nebo se ptejte na radnici Prahy 4 – škola je šikmo naproti ní; lze rovněž sejít od stanice metra „C“ Vyšehrad směrem do Nuslí – základní škola je od zastávky asi 7 minut chůze)

**Lektoři:** PhDr. Ondřej Hausenblas, PhDr. Hana Košťálová a hostující lektoři

**Cena:** s obědy ve školní jídelně 4700 Kč, bez obědů 4300 Kč

**V ceně:** pracovní materiály – skripta ke kurzu 8 kusů + pracovní texty; sepsané a namnožené výstupy z kurzů; příprava lektorů a lektorská práce; občerstvení – káva, čaj, voda; oběd ve školní jídelně (40 Kč/porce); nájem školy, organizace

Kurz je akreditován MŠMT, číslo 28178/2002-25-24. Účastníci obdrží osvědčení o absolvování nebo potvrzení o účasti.

#### Obsah kurzu

- třífázový model řízeného učení jako rámec pro aktivní učení žáků, přístup pedagogického konstruktivismu a pedagogiky zaměřené na dítě
- prožitkové učení – Kolbův učební cyklus
- metody práce (nejen) s textem ve všech předmětech: poslední slovo patří mně, I. N. S. E. R. T., tabulka I. N. S. E. R. T., učíme se navzájem, čtení s otázkami, podvojný deník, trojitý zápisník, řízené čtení, čtení s předvídáním, osobní záznamy z četby, interpretativní otázky, čtenářské kluby, skládkové čtení, interaktivní přednáška, argumentativní esej
- další aktivizační metody: brainstorming, myšlenková mapa – clustering, pětílístek, diamant, pošta, kmeny a kořeny, volné psaní, kostka, T-graf, Vennovy diagramy, třífázový rozhovor, 4 – 1 – 3, srovnávací tabulka
- složitější kooperativní strategie: skládkové učení – expertní skupiny, domovské skupiny, diskusní pavučina, debata, turnaje týmů
- Bloomova taxonomie otázek a kognitivních cílů
- šest myslitelských klobouků E. de Bona (podle zájmu účastníků)
- vyhodnocování a hodnocení jako součást učení: portfolio, sady kritérií pro kvalitní práci, uznání / otázka, popisný jazyk
- práce s cíli učení a výuky, plánování lekcí mířících k dosažení cílů v oblasti naučné i v oblasti sociálních dovedností (tzv. klíčové kompetence)
- práce s vlastní četbou účastníků
- úvod do přemýšlení o kompetencích a školním vzdělávacím programu

#### Jak budou účastníci v kurzu pracovat

Kurz je postaven na prožitkovém učení, to znamená, že účastníci si sami vše vyzkoušejí a prožijí v ukázkových hodinách. Po nich bude následovat pedagogická reflexe a analýza hodin i činností. Praxe bude zasazena do teoretického rámce. V rámci kurzu bude čas věnován na to, aby si účastníci naplánovali, jak využijí nové poznatky a dovednosti ve vlastních hodinách. Plány a reflexe budou konzultovány v celé skupině jak před realizací, tak po ní.



## Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ZČŠ Ostrovní v Praze 1

**Kde:** ZČŠ Ostrovní 9, Praha 1 (za Národním divadlem, spojení: tramvají č. 17, 18, 22, 23)

**Kdy:** setkání jsou plánována od září 2004 do května 2005 v celkové dotaci 73 hodin

- čtvrtky (15.00–18.00 hod.):
  - 1. pololetí: 30. 9., 14. 10., 4. 11., 18. 11., 9. 12., 6. 1., 13. 1.
  - 2. pololetí: 3. 2., 24. 2., 10. 3., 31. 3., 7. 4., 28. 4., 12. 5., 25. 5.
- dvě soboty v každém pololetí (9.00–17.00 hod.): 23. 10., 27. 11., 19. 2., 16. 4.

**Cena:** 4500 Kč (odpovídá částce asi 70 Kč/hod. a zahrnuje mj.: přípravu lektorů a lektorskou práci, pracovní materiály – příručky ke kurzu + pracovní texty, sepsané a namnožené výstupy z kurzů, občerstvení, kávu, čaj, vodu a další provozní náklady)

Platba a číslo akreditace (možnost příspěvku školy nebo instituce) v přihlášce.

Přihlášky odešlete na e-mailovou adresu: ***kritickemysleni@ecn.cz***, poštou: **Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1**, či faxem: **222 328 144**.

Kurz je akreditován MŠMT, číslo 28178/2002-25-24.

### Obsah kurzu

- třífázový model řízeného učení jako rámec pro aktivní učení žáků
- metody práce s textem ve všech předmětech a se všemi dětmi: I. N. S. E. R. T., poslední slovo patří mně, tabulka I. N. S. E. R. T., učíme se navzájem, čtení s otázkami, podvojný deník, trojitý zápisník, T-graf, srovnávací tabulka, řízené čtení, čtení s předvídáním, osobní záznamy z četby, interpretativní otázky, čtenářské kroužky, skládkové čtení
- další aktivizační metody pro všechny předměty a všechny děti: brainstorming, myšlenková mapa – clustering, pětilístek, diamant, pošta, kmeny a kořeny, volné psaní, kostka, interaktivní přednáška, argumentační cvičení
- složitější kooperativní strategie: skládkové učení – expertní skupiny, domovské skupiny, diskusní pavučina, debata
- Bloomova taxonomie otázek a kognitivních cílů
- vyhodnocování a hodnocení jako součást učení: portfolio, sady kritérií pro kvalitní práci, uznání / otázka
- dílny čtení a psaní
- celoroční práce pro podporu čtenářství u dětí
- vedení profesního portfolia jako nástroje osobního růstu

Kurz je postaven na prožitkovém učení, to znamená, že účastníci si vše sami vyzkoušejí a prožijí v ukázkových hodinách. Po nich bude následovat pedagogická reflexe a analýza hodin i činností. Součástí kurzu je plánování vlastních hodin a možnost jejich realizace za osobní účasti lektora ve třídě s následnou analýzou, eventuálně také návštěva při vyučování některé z lektorek.

**Lektorky:** Květa Krüger, Nina Rutová a hostující lektori

Účastníci obdrží po absolvování kurzu osvědčení, s nímž se *mohou* ucházet o mezinárodní certifikát „**Vynikající učitel RWCT**“.

O přihlášky v elektronické podobě si můžete též napsat na e-mail: ***kritickemysleni@ecn.cz*** nebo si je stáhnout z: ***www.kritickemysleni.cz***



## Závazná přihláška do kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ZŠ Táborská

Zašlete do **30. června 2004** na adresu: **Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1**,  
faxem: **222 328 144**, e-mailem: **kritickemysleni@ecn.cz**.

Jméno a příjmení .....  
Škola ..... funkce .....  
Absolvované kurzy .....  
Aprobace .....  
praxe ..... let .....  
Kontaktní adresa ..... PSČ .....  
telefon ..... mobil .....  
e-mailová adresa .....

### Objednávám kurz:

- A. s obědy, celková cena 4700 Kč
- B. bez obědů, celková cena 4300 Kč (zakroužkujte, co platí)

### Způsob platby:

1. Vyplní ti, kdo platí **převodem z banky** bez faktury a bez složenky  
Kurzovné ..... Kč jsem uhradil/a na účet 163 918 510 / 0300 dne .....  
z účtu číslo .....  
Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo: .....  
Jako specifický symbol jsem uvedl/a číslo: .....
2. Údaje pro vystavení faktury (vyplní ti, kdo budou **platit fakturou**)  
Přesné jméno (název) plátce .....  
Adresa sídla plátce ..... PSČ .....  
IČO ..... č. ú. ....
3. **Žádám o zaslání složenky** na částku ..... Kč  
na adresu .....

(Kopii dokladu o zaplacení přiložte k přihlášce nebo vezměte na první setkání.)

## Přihláška na kurz Kritického myšlení v ZČŠ Ostrovní

Zašlete do **30. června 2004** na adresu: **Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1**,  
nebo e-mailem: **kritickemysleni@ecn.cz** či faxem: **222 328 144**.

Přihlašuji se závazně na kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení v ZČŠ Ostrovní 9,  
Praha 1, a to dle harmonogramu v září 2004 až květnu 2005.

Jméno a příjmení .....  
Kontaktní adresa ..... PSČ .....  
telefon ..... e-mail, pokud ho pravidelně vybíráte .....  
Aprobace .....

Zaplatím kurzovné 4500 Kč.

Kurz je akreditován MŠMT, číslo akreditace: 28178/2002-25-24. Možnost příspěvku školy  
nebo instituce.

**Kopii dokladu o úhradě je třeba přiložit k přihlášce.**

Kurzovné jsem uhradil/a na účet č. ú. ČSOB 163 918 510 / 0300; VS 2105 dne .....  
z účtu číslo .....  
Jako specifický symbol jsem uvedl/a číslo .....

Datum ..... Podpis .....

Z dílny PhDr. Filipa Roubíčka v ZŠ Horáčkova, Praha 4



# 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, nastavují v učebně a elektronické systémy, které je velmi snadno použitelný přímo v škole.

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární/teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje, že kvalitativní rozvoj k výukovým přístupům je důležitý přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.

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

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • uvědomění 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 či dohodlové • zkrácené 6/9 bře z úkladních přístupů asi 40 hodin
- ochutnávkové (ukázkové metody) – jednodenní • kurzy pro celý sbor („Myšlí celá škola“)
- speciálně zaměřené skup. na spolupráci knihovny a školy

Letní škola kritického myšlení – jeden týden interaktivní a tréninku pro pokročilé

Časopis **Kritická listy**

Mezinárodní čtvrtletník **Thinking Classroom/ Parameita**

Členství v Informační a nabídkové síti KWT

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



Kritické myšlení, o. s.,  
je vyhraditě poskytovatelem autoritativních  
a distribučních práv programu  
**Reading and Writing for Critical Thinking**  
**RWCT** v České republice.  
Program RWCT v České republice (vydání  
**Kritických listů**) je podporováno  
Open Society Foundations, New York,  
a Open Society Fund Praha.

Kontakt:

Kritické myšlení, o. s.  
Na Florenci 15, 11000 Praha 1  
tel.: 222 228 144 (pondělí a úterý 9–14 hod.)  
e-mail: [krizovakova@kriticke.cz](mailto:krizovakova@kriticke.cz)  
[www.kritickemyshleni.cz](http://www.kritickemyshleni.cz)