

Kritické listy 16

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2004

Tisíc jsem slyšela houslí a fléten,

byla jsem krásná, a to byl květen,

a kdyby mne malíři znali,

snad by mne všichni vymalovali.

Nepřišel malíř, přišel však jiný,

a já snad byla z teploučké hlíny,

hlína se poddala všude,

a jaký tvar hnětl jen,

co ze mne udělá, co ze mne bude?

Čtenářství na
víceletém gymnáziu

Kramářská píseň

Den poezie

Multikulturní
výchova v RVP

Plánování pozpátku

Etiopská realita

Jak dospět
k mezinárodnímu
divadlu

Kreativní myšlení
v hodině angličtiny

Nebojte se
německé gramatiky

Prostor ve třídě

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING

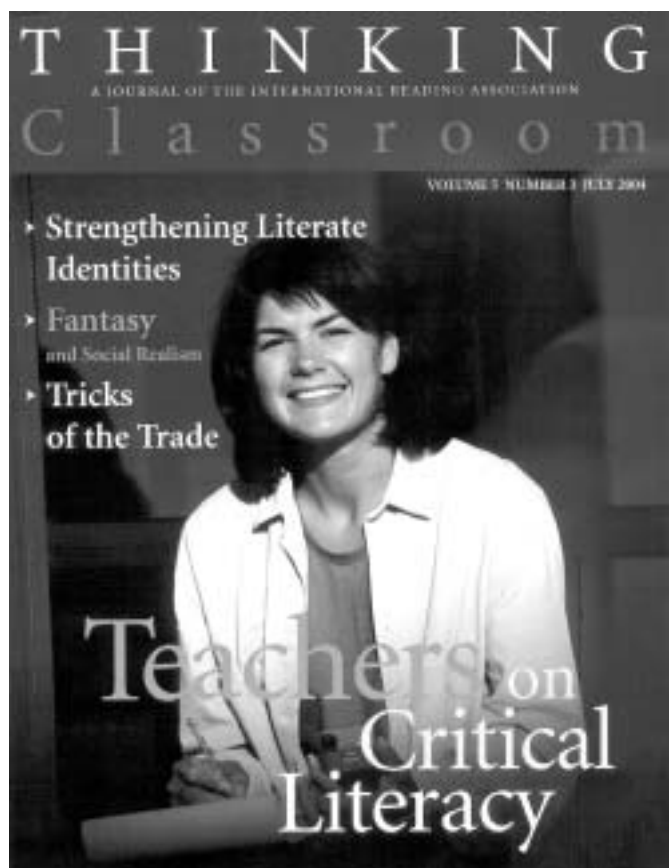


Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Obsah Thinking Classroom / Peremena č. 3, 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 šéfredaktorky – Wendy Saulová

Dopis redakci – Viktor Kovba

Kdopak to mluví? – Jak podporujete u svých studentů aktivní občanství? Odpovědi z Bulharska, Gruzie, Litvy, Ruska a USA (How do you promote active citizenship among your students?)

Strategické tahy – Rozvíjíme ve třídě hovor (Developing Classroom Talk) – Geoff Ward

Pro a proti – Kritické myšlenky o kritickém myšlení (Critical Thoughts on Critical Thinking) – Sergej Lysenko

STATI

Čtenářské strategie pro odhalování významu ve věcném textu (Literacy Strategies for Unlocking Meaning in Content Area Texts) – Využíváme vyjádření žáků pro informace (Using Student Voices to Inform), Profesní rozvoj (Professional Development) – Trevor McDonald a Christina Thornleyová

Jak učitelé rozumějí kritickému čtenářství (Teacher's Understandings of Critical Literacy) – Mezinárodní výzkumná studie (An Exploratory International Study) – Angela Wardová, Sara Ann Beachová a Sapargiti Mirseitová

Posilujeme čtenářské sebepojetí zpětnou analýzou nepochopených míst (Strengthening Literate Identities Through Retrospective Miscue Analysis) – Proces znovuzhodnocení čtenáře a četby (The Process of Revaluing Readers and Reading) – Prisca Martensová a Poonam Aryaová

Fantasy a sociální realismus: Dokonalý paradox, anebo

snad ne? (Fantasy and Social Realism: The Perfect Paradox. Or Not?) – Rianna Scheepersová

Složky výuky (Instructional Ingredients) – Učitelští „šéfkuchaři“ vyzrazují své triky (Educational Chefs Share Tricks of the Trade) – Anthony Manzo a Via Manzoová

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, Eva Kašparová, Jitka Kmentová, Květa Krüger, Nikola Křístek, Šárka Miková, Petr Novotný, 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; www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v září 2004. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 1. 11. 2004.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2004.

Zadní strana obálky: Fotografie ze setkání nad metodikou pro tvorbu ŠVP.

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 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).



Vážení a milí čtenáři,

rozstříhaná a studenty opět složená Šrámkova báseň ze sbírky *Splav* na titulní straně našeho čtvrtletníku předznamenává, že ústředním tématem těchto *Kritických listů* je **čtenářství a poezie**.



K četbě básní a beletrie najdete příspěvky snad ve všech rubrikách, na str. 8 také kompletní seznam textů, jimiž jsme se čtení a poezii věnovali v uplynulých čtyřech letech.

Není náhoda, že právě v tomto čísle vám představujeme učitelku českého jazyka a literatury, lektorku *Kritického myšlení* Jitku Kmentovou. Vede totiž k reflektované četbě (i psaní) nejen studenty, ale svými dílnami a texty obohacuje a inspiruje mnoho kolegů-lektorů. Jitčina představa čítanky pro čtenářské dílny by určitě neměla zůstat nepovšimnuta.

Díky příspěvatelkám z První základní jazykové školy v Praze 4 se stala naším druhým průřezovým tématem **výuka cizích jazyků**. O. Hausenblas se pak ve své stati snaží najít odpověď, proč právě učitelé a učitelky cizích jazyků patří v našich seminářích k těm vstřícným, aktivním a komunikujícím. Jakoby na důkaz jeho slov vám J. Libichová ještě poradí, jak na to, aby studenti hovořili německy i z prken, která znamenají svět.

V cizině se tentokrát zdržíme i s H. Košťálovou, která z pověření *Člověka v tísní* pracovala dva měsíce s africkými učiteli. V bohatě fotograficky dokumentovaném příspěvku popisuje své zkušenosti s učením, s komunikací v angličtině i se čtenářstvím v Etiopii.

Tím se dostáváme k poslednímu z dlouhodobých témat časopisu, k **multikulturalitě**. „...dobrý učitel nezůstává na stejné pozici, ale postupuje, a pedagogika se následně přeměňuje tak, aby odpovídala výzvám současného světa s vidinou multikulturních žáků, kteří se nespokojí se starými formami práce a zábavy.“ Tolik z příspěvku R. Slabákové, která se zúčastnila 20. světového kongresu o čtení na Filipínách. Kontroverzním článkem J. Buryánka se vrátíme s multikulturou na domácí půdu, k ošidnosti jazyka, jímž je multikulturní téma formulováno v Rámcovém vzdělávacím programu. (Kdoví, zda by při tak kritickém postoji, jaký autor příspěvku zaujímá, obstály dvě příručky pro výchovu k multikultuře, které v rubrice Přčetli jsme naopak autorky recenzí vřele do výuky doporučují.)

Dobrý školní rok a chytře myslící žáky i studenty vám přeje

Nina R.

P. S.: Průřezová témata ve škole, ale i v časopise nevznikají ze dne na den, ale plánují se s rozmyslem, dlouho dopředu a v týmu. Jakákoli vaše pomoc, touha či rada v tomto ohledu jsou tedy žádoucí a vítané a prohlédli-li jste, jak je v poslední verzi RVP zpracováno téma *Člověk a příroda*, můžete svým příspěvkem obohatit příští *Kritické listy*, neboť je chceme věnovat přírodním vědám.

Editorial, N. Rutová

K úvaze

Čtenářství na víceletém gymnáziu, J. Kmentová	4
Aktivity před setkáním s básní a při četbě, O. Hausenblas	5
Strategie a metody KM ve výuce cizímu jazyku, O. Hausenblas	8
Multikulturní výchova v RVP, J. Buryánek	9

Co se děje u nás

Představujeme učitele a lektory <i>Kritického myšlení</i> : J. Kmentová	11
--	----

Pro lektory

Plánování pozpátku, H. Košťálová, O. Hausenblas	13
---	----

Co se děje jinde

Etiopská realita, H. Košťálová	17
Jak dospět k mezinárodnímu divadlu, J. Libichová	24
Setkání romských pedagogických asistentů, L. Jindráková	25
StudentiN, V. Hůdová	26

Lekce a komentáře

Až až, K. Krüger	27
Moderní básnické směry, R. Kadečka	28
Kramářská píseň, R. Kadečka	30
Den poezie, J. Kmentová	32
Kreativní myšlení v hodině angličtiny, E. Perglerová	33
Nebojte se německé gramatiky, J. Libichová	35
Futur simple, M. Žďárská	37

Škola v literatuře

První tváře, J. Čep	38
Píseň o vzpomínce, J. Seifert	38
Trampoty s kladným hrdinou, F. Pavlíček	38
Trochu jazzu pro děti, J. Suchý	39

Přečetli jsme

My a ti druzí – příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole, N. Rutová	40
Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy, J. Kmentová	41
Usměj se, počasí, K. Petrošová	42

Z redakční pošty

Zamyšlení z června 2004, R. Sobolová	43
Ohlédnutí za maturitou, I. Kmentová	44
20. světový kongres o čtení, Manila 26.–29. července, R. Slabáková	45
Využití prostoru ve třídě, J. Strejčková	47

Nabídky

Učím s radostí	49
StudentiN	49
Galerie a RVP – ŠVP	50
Pozvánka na podzimní celostátní setkání PAU	50



K ÚVAZE

Čtenářství na víceletém gymnáziu

Jitka Kmentová

Součástí osnov českého jazyka pro gymnázia je výchova přemýšlivého, samostatného a kreativního čtenáře, ale tento ušlechtilý cíl se často ztrácí v záplavě údajů z dějin literatury či pojmů z literární teorie. Z většiny absolventů gymnázia nikdy nebudou literární vědci, ale ve svých profesích i soukromých životech budou potřebovat dovednost číst s porozuměním a schopnost rozvíjet svou osobnost prostřednictvím literatury. Proto se v hodinách českého jazyka snažím, aby se moji studenti stali pozornými čtenáři, kteří mají potřebu číst a odnášet si z četby pro sebe co nejvíce.

Ve svém příspěvku se s vámi podělím o zkušenosti z vyučování literatury na víceletém gymnáziu.

Na literaturu je nutno udělat si čas

Ve svých hodinách usiluji o to, aby se studenti učili nejen o literaturu, ale aby se učili i prostřednictvím literárních textů a zároveň aby se učili číst co nejpozorněji. Na to je potřeba vymezit prostor a čas. Osvědčuje se, mohou-li studenti číst v příjemném prostředí a relativním soukromí. Navrhnou-li čtenářům, aby si v knihovně našli svůj koutek ke čtení, někteří se uchýlí do zákoutí mezi regály, či dokonce pod stůl, aby mohli být se svým textem v místě, které jim nejvíce vyhovuje. Je jasné, že mám-li číst tak, abych si z uměleckého díla odnesla co nejvíce, musím mít dostatek času na přemýšlení, čím hlouběji se věnuji textu, tím spíše si mohu všimnout jeho myšlenek či zvláštností. Proto dbám na to, abychom se na text dívali z různých úhlů pohledu a pracovali s ním co nejvíce.

Rovněž se mimo jiné osvědčily tzv. knižní kluby, při nichž studenti zastávají **různé role vztahující se k přečtenému textu**. Potřebují pečlivě číst, aby mohli hovořit ústy některé z postav, psát dopis o popisované události či zkoumat jako literární vědec, co je pro text charakteristické, a napsat o tom pojednání.

Velmi často vedu studenty, aby si představili, co čtou. **Vizualizace** vede k vytváření asociací, ale také k představě detailů, které poslouží k vnitřnímu přijetí textu. Čteme-li třeba *Hlaváčkovu* báseň *Hrál kdosi na hobo*, přemýšlíme o tom, jak přesně vypadalo pobřeží, nad kterým se nese mollová píseň, představujeme si, jaká barva převládala, jaké počasí doprovázelo melancholického hráče, jakou tvář si spojujeme s oním tajemným hobojistou. V souvislosti s textem evokujeme smyslové představy.

Další z nabízených možností je **ilustrace** přečteného textu nebo vytváření fotografií k literární předloze. K tomu je potřeba textu nejprve dobře porozumět, procítit jej.

K dobrému pochopení textu může sloužit i **práce s rozstříhanou poezií či prózou**.

Pro studenty je atraktivní i **adaptace textu**, třeba jeho dramatizace, přepis do části filmového scénáře, nebo dokonce zhudebnění.

Společně také **dotváříme text**, pokoušíme se o různé **překlady** cizojazyčných literárních děl, vytváříme tematické anebo žánrové **sbírký textů**.

Zajímavá byla společná práce s *Boccacciiovým Dekameronem*. Pokusili jsme se vytvořit **celotřídní knihu povídek** ze současnosti, které byly propojeny průvodním textem. Povídky byly napsány na základě zkušenosti s Boccacciiovými příběhy, jejichž základní stylistické prostředky byly společnou četbou a diskusí odhaleny. Četba povídek z „naší knihy“ nás pak provázela ještě dlouho.

Pro středoškoláky je rovněž přitažlivý film. Uvědomujeme si, jaké umělecké prostředky využívá literatura a film, porovnáváme literární předlohu a její **filmové zpracování**. Dobrou zkušenost jsme udělali s filmem *Zvěščenina Michelangela Antonioniho*. Nejprve jsme přečetli povídku *Julia Cortázara Babí léto* (Zvěščenina), potom jsme se seznámili se scénářem k filmu a nakonec s filmem samotným.

Do hodin literatury zařazuji i tzv. **literární muzeum**. Studenti prostudují osobnost a dílo některého ze spisovatelů a mají za úkol zprostředkovat výsledky svého bádání ostatním. Buď volí formu literárního muzea, nebo výstavy, které pojednávají o osudech vybraného velikána, představují různá vydání jeho knih a pracují s úryvky z nich, vynalézavější studenti vytvoří dokumentární film, připraví rozhovor s autorem či s fiktivním literárním badatelem, někteří nachystají poznávací soutěžní pořad pro třídu, jiní uspořádají cimrmanovský kus. Klasická literatura ožívá a mnozí studenti zjistí, že také Jan Neruda psal zajímavé texty a není to jen neosobní symbol české literatury 19. století.

Literatura jako součást našeho života aneb Sdílíme zážitky ze čtení

Rozpravy o literaturu, o tom, co studenti přečetli, co je oslovilo, jsou velmi oblíbené a nenahraditelné osobní zkušeností, prožitkem, autentickým a citově zabarveným doporučením.



Ve třídách vznikají **seznamy zajímavých knih**, které si studenti doporučují. Od lektorů Prázdninové školy Lipnice jsme převzali následující rubriky:

- *Kniha, která mě v poslední době ovlivnila*
- *Kniha, ke které se vracím*
- *Kniha, kterou bych dal jako dárek*
- *Kniha, která mě rozesmála*
- *Kniha, která mě rozplakala*
- *Kniha mého srdce*

Součástí diskusí o přečtených knihách jsou **recenze**. Ty pak soustřeďujeme do sborníků, některé recenze se nám podařilo publikovat v tisku.

Důležitou složkou výchovy ke čtenářství je podněcování diskusí o přečtených knihách. Rozhovory o literatuře se snažím přenášet i za hranici třídy, třeba do rodiny. Velmi zajímavé jsou rozpravy na téma **Nejstarší kniha v naší knihovně, Co četli moji rodiče, když byli v mém věku** apod.

Úspěšné jsou i **ankety o čtení a knihách**, které studenti pořádají mezi sebou, v knihovnách i v knihkupectví. Tak mohou opět získat vzor a inspiraci k vlastní četbě.

Mohu doporučit i tzv. **knižní veletrh**. Každý student si přichystá svůj „stánek“, v němž formou plakátu informuje o vystavené knize. Součástí expozice bývají i ukázky z knih. Studenti poté procházejí veletrhem a diskutují o knížkách.

Autorka je ředitelka Gymnázia Na Zatlane, lektorka KM.

Příspěvek zazněl 28. listopadu 2003 na odborném semináři „Čtením ke vzdělání“, který pořádala Pedagogická fakulta UK.

Aktivity před setkáním s básní a při četbě

Ondřej Hausenblas

Jak získat pro čtení a prožívání poezie ty žáky, kteří už na prvním stupni nemají z domova navykou četbu básní? Jak pracovat s poezií třeba na druhém stupni základní školy, kdy žák mnoho dobrých návyků odhazuje?

Chci upozornit:

- a) na to, jak je důležité, co se děje s dětmi dříve, než básnička vstoupí do třídy a než ji poprvé někdo přečte;
- b) na to, že i postupy zdánlivě hodně rafinované, které přinášejí složitější vhledy do textu, patří do dětské četby, a to z velmi dobrých důvodů.

Nepochybně chceme, aby text, který žákům předkládáme ve své literární hodině k četbě, opravdu zaujal a byl jaksepatří pochopen. Musíme umět žákům k přijetí nového sdělení napomoci. Je to podobné, jako když před přijímáním a zpracováním „učiva“ i v jiných předmětech zařazujeme do hodiny fázi evokace (a nezkracujeme ji kvůli nedostatku času ani si ji neplete s „přezkoušením z minulé látky“). Nejprve bychom měli žákovi poskytnout příležitost, aby se obíral sám sebou a svým vztahem k něčemu, čeho se báseň vážně dotýká.

Začneme tím, že si uvědomíme, jak se vlastně v naší hodině literární texty do třídy dostávají.

Bývají vaši žáci zvyklí, že text k četbě **dostanou** (od učitele, v čítance, v učebnici)? Avšak k tomu, aby ho jejich mysl a srdce mohly opravdu přijmout, je potřeba, aby text (i ten moudře vybraný) žáci **nalezli**. Nemusí to být doslova (ač může: najdete poschovávaná básnická psaníčka...), ale je vhodné, aby si každý žák mohl pro sebe říct: Jejda, tyhle verše se mi hodí, na tohle jsem zrovna myslel/a...

Jistěže ne vždycky k nám básničky přicházejí po předchozím „ladění“. Normální čtenář v soukromí bere knihu básní do ruky z různých důvodů a nikdo ho před čtením nenaladuje. Jenže ve škole jde o **řízený proces učení**! Obvykle víme, zda naši žáci už jsou zaujatí čtenáři, nebo zda se s nimi k tomu stavu teprve chceme dostat. Stojí za to opravdu zajistit, aby každé setkání žáka s básní proběhlo s potěšením a přínosně, a aby hodiny nepřispívaly k odporu žáků proti čtení poezie.

„Procento občanů ČSR, kteří přečetli třeba Nezvalovy verše, není veliké. Pokud je přečetli a přijali, mimoděk budou poněkud jinak žertovat s přítelem, nadávat odpůrci, intonovat vzrušení, vyznávat a prožívat lásku, politizovat. I když je přečetli, ale odmítli, přece nezůstane beze změny jejich řeč a denní rituál.“

Roman Jakobson: Slovesné umění a umělecké slovo (Co je poezie). Výbor uspořádal Miroslav Červenka, Československý spisovatel, Praha 1969.



Určitě je nejučinnější metodou, když žák sám *píše* – jestliže tvoří své texty pro záměr a publikum, které si sám určil. Kvůli psaní pak potřebuje číst, chce vidět, jak velký autor řešil určité vyjádření atp. Ale přivést žáky k psaní, to je samostatná linie v reformě výuky, o tom jindy.

Jaké **aktivity před čtením** se mohou odehrát, aby přivedly myšlení a pocity žáků do stavu, v němž vzápětí náš text uvítají, nebo si dokonce půjdou nějaký vyhledat sami?

Nejjednodušší aktivitou před čtením je ovšem **popovídat si společně na dané „téma“**, o němž básnička bude. Aby takové „téma“ dobře nastartoval, potřebuje učitel z nachystané básně vytáhnout její **jádra** (ne jedno jádro, právě proto, že významy

i v prostém, ale dobrém textu bývají mnohé...). Je tedy potřeba, aby učitel sám byl dost kvalifikovaným čtenářem poezie. Ze svého dost vícestanného a hlubokého pochopení básně a ze své znalosti dětí ve třídě pak usoudí, co z toho, **o co v básni jde**, učiní hlavním cílem a tématem své lekce. Podívejme se na příklad:

Představte si sebe jako děcko, které se bálo si jít pro hračku někam do tmy nebo šera. Byla taková hračka pro vás tím vzácnější, čím byla nedostupnější? Nebo si vzpomeňte, zda vás rodiče v dětství vodili za nosík nějakými zkazkami třeba o Mikuláši. Proč jste jim vlastně věřili, a má se to dělat?

Až si odpovíte (zapište si to!), podívejte se na následující básničku pro děti.

STRAŠIDLO

Povídají naši,
na půdě že straší;
než tam jablek bylo,
to tam nestrašilo.

A to je teď pěkné!
ono se to řekne,
strašidla se nebát,
když tě metlou sekne!

Pravdu mají naši,
počkám k Mikuláši;
teď už dočkáme se,
on jablíčka snese!

O co v téhle básni vážně jde? (Neptáme se nikdy „o čem báseň je, o čem hovoří“, protože pak bychom si příliš snadno odpověděli, že o jablíčkách, o strašidlech, o Mikuláši.) Jde v ní o to, že se člověk jako malé dítě bojí do míst, kde je tma? Nebo v ní jde o to, že rodiče dost účelově strašívají děti? Nebo v ní jde o to, jak se malý člověk dá obalamutit od těch, kterým důvěřuje? Snad tu jde o to, s jakou ochotou odhodíme své pochybnosti, když je na obzoru nějaká odměna? Nebo snad tu jde prostě o těšení na dáreček, po němž toužíme, ale který je zakázaný?

Když J. V. Sládek básničku psal, nejspíš mu nešlo o to, jak pochybné jsou lhavé praktiky rodičů při výchově dětí. Ale my ji čteme v jiné době, kdy se děti straší mnohem horšími horory i bez přičinění rodičů a kdy jim jakési jablíčko nestojí za mrknutí oka. Kdyby v té básni šlo právě jen o ty pocity dětského strachu, asi by tahle básnička dětem nestála za čtení.

Záleží na věku dětí, ale, řekněme, ve čtvrté třídě už by stálo za to se s dětmi podívat skrze tuhle báseň právě na to, v čem a jak dokážeme sami být naivní, důvěřiví i zneužívaní. Anebo ještě hlouběji, podívat se na to, kdo nám tu situaci překládá, co tím asi sleduje a jak on vidí svět. Na co věří on a na co věříme my. A také – jak na něco nevěříme a co děláme s těmi pochybami...

O čem by si tedy měly děti před četbou Sládkova *Strašidla* **popovídat**? To se dá těžko říct, navíc pouhé popovídání možná nebude mířit k tomu, co si od práce s básničkou učitel slibuje. Hledejme ještě jiný postup.

Známou metodou k aktivitě před četbou je **odhadování podle klíčových slov**. Zde by se možná hodilo

zadání: „O co asi půjde v příběhu, v němž jsou důležitá slova: *jablíčka, naši, strašidla, na půdě, Mikuláš?*“

Děti by ovšem také mohly chvíli **psát a pak si popovídat o některé své zkušenosti**: o tom, kdy prohlédly nějakou rodičovskou „poudučku“ a jak to hodnotí. Anebo o tom, kdy je jim líto nevěřit něčemu slibnému a lákavému, ač podezřelému.

Možná by si naopak měly promyslet a poznamenat, co jim osobně může – a nemůže – zabránit v tom, aby nešly někam, kam mají zakázáno chodit.

Pátáky by možná zaujalo si promyslet, zda před sto lety rodiče své děti nějak šidili a proč.

Abychom učili děti svobodě a odpovědnosti, možná nejradši **dáme dětem na vybranou**. Ve třídě tak vznikne několik vykladačských skupin, které si posléze v textu budou všímat každá některé jiné stránky toho, co báseň vypovídá. O těch různých aspektech významu básně si pak navzájem mnoho řeknou.

Ale učitel nechce jenom to, aby děti měly zájem a byly dobře naladěné. Má je naučit i tomu, aby **uměly s textem zacházet a aby si v něm uměly najít různá sdělení, aby v něm uměly najít sebe samy, aby uměly vnímat krásu toho, jak s nimi text hovoří**.

Co děláme při četbě

Na to je nutné si text dobře a správně přečíst. „Správně“ znamená například to, že si čtenář z textu neodnesl domněnku, že rodiče to povídali na půdě nebo že Mikuláš býval považován za strašidlo... „Správně“ je také kupříkladu to, že verš „A to je teď pěkné!“ neříká strašidlo.

Kdo vlastně tu výpověď jako pronáší, to už není věc správnosti přečtení, ale věc výkladu, interpretace básně.



Říká ji dítě? Rodič? Je to komentář jen od básníka? Patří ten verš snad vícero osobám? Proč to tu vlastně není jasně řečeno? K tomu všemu se později dobereme **vážným rozhovorem nad textem**. Ale na to, aby takový rozbor třída a žák přijali jako důležitý, zase musíme situaci připravit.

V takovém složitějším **tázání nad textem** máme s dětmi opět vícero možností.

V textu prozaickém se složitým věcným obsahem (dějem, vztahy, prostředím) musíme jít nejprve (a možná i napořád už půjdeme) jenom po dějové linii – pro mnoho lidí je výkon vůbec porozumět tomu, co se v příběhu stalo.

Ale složitost básně spočívá spíše v tom, jak, proč a čím k nám promlouvá ten, kdo „jako“ v básni mluví (tedy podavatel nebo lyrický subjekt). Jako kdo se staví náš (Sládkův) mluvčí? Určitě ne jako rodič. Ani jako strašák, ale jako jedno z dětí. Co to pro význam básničky znamená? Láká nás to, abychom do prožitku vstoupili s mluvčím a abychom přijali ten naivní pohled na ochranu jablíček. Ověříme si ten efekt tak, že zkusíme básničku „přemýšlekovat na rodičovsko“?

Můžem děti plašit, / že na půdě straší; / vždycky přesně po sklízni / jen se mlsně oblízni. // Metla sekne ručičku, / když sahá po jablíčku. / Zachráníme úrodu / spoustou k strachu důvodů. // Jen si počkej do Vánoc / jablek bude moc a moc. / Věř té pravdě, milé dítě / (troška lži snad nezkaží tě).

Když se do Sládkovy básničky dobře podíváme, měli bychom zahlédnout, kde se prozrazuje, že dítě rodičům to balamucení tak docela „nebaští“. Můžeme děti naučit, že na některé zkoumavé otázky najdou **odpověď „s prstem v textu“**, tedy, že mohou přesně citovat a že už více vykládat netřeba. Taková otázka je třeba: „Co člověku udělá to strašidlo?“ – a děti odpoví citací verše *když tě metlou sekne*. Nebo otázka: „Co znamená, že strašidlo někoho sekne?“ Ale co když se zeptáme: „Koho vlastně to strašidlo metlou sekne?“ – tu půjde spíše o **odpověď „s poklepem na čelíčko“**, tedy takovou, v níž musíme svým rozumem něco dalšího usoudit o tom, co stojí na daném řádku v textu, takovou, při níž musíme něco vyvodit jako závěr? Žák bude muset v textu „vyčmuchat“, že v první sloce promlouvá jakoby dítě a že v druhé sloce se jakoby obrací na své vrstevníky, jenže patrně jim opakuje to, co mu řekli rodiče. Za jako varováním od naivního dítěte zaslechneme výhrůžku mazaných rodičů. Podobně zaznívají rodičovské manipulace za verši *než tam jablek bylo, / to tam nestrašilo*. Možná si pomyslíte, že tu jde o detaily – ale smíme si jich nepovšimnout, když ten rozpor mezi důvěrou dítěte a strašením od dospělých je patrně právě tím, „o co v básni jde“?

Proto, aby děti mohly v textu takové nuance najít, potřebují se naučit rozeznávat ty různé **přesmyky v perspektivě podání**: Střídá se tu, kdo právě mluví.

Někdy „říkají naši“, že na půdě straší, jindy bez uvedení mluvčího i bez komentáře se konstatuje, že před uložením jablek byla půda od strašidel čistá, a jindy je to, co „se řekne“, docela všeobecné, mohl by to prohlásit každý, kdokoliv: *ono se to řekne, strašidla se nebát*. Ale dětský názor je jiný – jsou přece důvody k strachu... Kdopak vlastně říká to dvojverší *Pravdu mají naši, / počkám k Mikuláš?* Sice ho slyšíme jako by z úst dětského mluvčího, ale za jeho hláskem jako by znělo to, co mu radí dospělí – ať si hezky poslušně počká. A děcko to věrně papouškuje.

Vážně to není jen roztomilá říkačka? Musí děti být cvičeny k tomu, aby hledaly v textu, kdo, jak a proč ho říká, jako kdo se autor staví a čeho tím dosahuje? Krásná literatura není jenom zábavička (jak se o ní k mému údivu opakovaně domnívají mnozí moji studenti – i dálkačky z praxe – u zkoušek). Je také polem, na němž **duch se tříbí k tomu, aby zvládal složité situace, výzvy, záhady lidského života**. Literatura není „zdrojem poučení“ v tom smyslu, že někomu řekne, jak vychovávat děti nebo sklízet jablka. Je zdrojem moudrosti v mnohem lepším smyslu: Kdo se jí věnuje a kdo se naučí tříbit si četbou myšlení, ten bude v životě „vědět“ víc než jiní. Ale naším učitelským cílem má být, aby lépe věděl každý, nejen ti, kteří byli rodiči nastartováni pro vzdělanost už před školou.

Pokud si stále spíš myslíte, že z různých praktických i výchovných důvodů je prostě nezbytné, aby se děti ve škole řídily radami a instrukcemi učitele, a že takové individuální hledání vede k chaosu, odpovězte si, prosím, na následující otázky:

1. U kolika žáků ve třídě se můžete spolehnout na to, že vás budou pozorně poslouchat a že opravdu uvěří v důležitost toho, co jim předkládáte?
2. Co můžete v hodinách literární výchovy (během povinné docházky do základní školy) udělat pro ty žáky, kterým dosud nikdo nepodal dost důkazů o tom, že je možné věřit v důležitost školy, výuky a učitelů? Smíte je nechat stranou a věnovat se jen těm, které už někdo naučil se učit a číst si?
3. Co víte o tom, jak vzniká porozumění textu a nové informaci, jak probíhají procesy porozumění? Jak zreflektovanou máte zkušenost s tím, když se sami máte naučit něco nového, kupř. z pedagogické literatury? Rozevívá se vám při čtení básně před očima celý vějíř významů sám od sebe, nebo ji musíte číst víckrát? Kolik vašich kolegů to dovede a kolik dětí by umělo na první čtení porozumět novému textu?

Více různých podnětů pro uvažování o strategiích před prací s textem a během ní můžete hledat například na webu: <http://www.somers.k12.ny.us/intranet/reading/qar.html>.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Téma čtenářství v Kritických listech 2000–2004

Literární kroužky: Role pro společnou četbu, I. Hermann: Podnájemník 1–2/24

Hodnotící rozhovor – hlasité přemýšlení, S. Harvey, A. Goudois 1–2/25

Hlasité přemýšlení 1–2/28

Lední medvídku, vrať se aneb O přátelství, M. Vybíral 3/32

Referát o přečtené knize, E. Kašparová 3/34

Nápady pro čtenářské deníky, H. Šundová 5/34

Metoda literárních kroužků, J. Kmentová 5/35

Pár tipů ke čtenářským kroužkům, O. Hausenblas 5/36

Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas – strategické myšlení a přemýšlivý čtenář 6/12

Čtení ve spacáku, J. Feřteková 6/20

Co si myslím o čtenářském deníku, H. Šundová 6/34

Co čte 5.A?, V. Štrupl 6/35

Jak přivést děti ke čtenářství?, B. Staňková 7/20

Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a společnost CzechRA, R. Wildová 7/29

Několik poznámek k semináři, H. Košťálová 10/44

Živá literatura míří ke čtenáři, tisková zpráva 10/44

Brána k lásce se jmenuje okouzlení, M. Uhde 10/46

Osobní zážitek versus poučení, H. Košťálová, O. Hausenblas 10/46

Červená karkulka, K. Rohálová 11/25

Evropská čtenářská konference v Tallinu, O. Hausenblas 12/16

Čtení, psaní, myšlení v estonském Tallinu, R. Slabáková 12/19

Strategie a metody KM ve výuce cizího jazyku

Ondřej Hausenblas



Něco v aprobaci učitelů moderních jazyků je vede k tomu, aby vstupovali v dialog, aby se ptali a aby poskytovali svá vyjádření. V kurzech KM jsou obvykle těmi aktivními a nakloněnými účastníky, na které se lektor většinou může spolehnout, když hledá někoho, kdo nabídne své volné psaní...

Samozřejmě: jazyky jsou tu kvůli komunikaci, rozhovoru, čtení, psaní.

Ale cožpak i ostatní obory nejsou hlavně tázáním, vážným rozhovorem nad zkoumanou skutečností, nejsou sdílenou reflexí vlastního pochopení toho, jak funguje svět i já sám? Proč učitelé jiných předmětů často mlčí, odmítají, proč tolik potřebují říct, že v jejich předmětu to nejde použít, u jejich žáků by to nezabralo, s jejich ředitelem nikdo nehne?

Přitom právě v cizích jazycích se metody RWCT dají dle mého používat hůře než třeba v dějepise nebo fyzice. Tedy kromě matematiky, kde je používání výukových metod RWCT ještě složitější (někdy nemožné, protože známe už dost učitelů, kteří jich umějí k matematickému dobru žáků využít). Potíže s metodami KM v cizím jazyce plynou z podstaty, z cílů výuky. Zatímco v dějepise, fyzice nebo češtině nám jde o *vědomé a vědoucí uchopení podstat*, ve výuce cizího jazyku nám jde v první řadě o *do-sažení nevědomosti!* Kdo cizí jazyk umí, ten v něm

myslí a neuvažuje už o tom, jak co pojmenovat, jak co říct, co co znamená. Můžete sice se žáky louskat cizí povídky nebo bloumat cizími kraji, zvyky a pojmy, ale to je cíl, který je zastíněn cílem „automatizovaně ovládat pojmenování a stavbu věty“. Vyjadřovat se bez přemýšlení. Kde je tu jaké kritické myšlení? To, co v první řadě přijde ke slovu, není *kritické myšlení*, nýbrž druhé složky RWCT: *aktivizace učení*.

Vím, že mnozí absolventi kurzů – učitelé cizího jazyka by nesouhlasili. Myšlenkové mapy k zmapování slovíček v daném tématu, a pak doplňování nově nabytých; volné psaní tak osvobozené od strachu z chyby, že smíme do anglické věty vešroubovat české slovíčko, nebo cizí napsat chybně, neboť pojem známe. Dvojité, ba trojitý zápisník k četbě francouzského textu a následná diskusní pavučina dovlečou studenty k plynulému vyjadřování na plošce, kterou zvládnou ke své spokojenosti i k porozumění navzájem.

Pochopitelně, na konci kurzu dochází i češtinářům (těm, které to nenapadlo už dřív), že vlastně mateřština nejsou ty syntaktické termíny a poučky o velkém písmenu, nýbrž něco hodně blízkého jazykům cizím. Navíc mají češtináři i jejich žáci pohotově k dispozici celou krásu žakovy jazykové zkušenosti, jemnost jazykového citu, kterým se odliší synonyma (i u žáků dost drsných) atp. Češtináři najdou tvořivé vyjadřování a autorství, najdou hloubavé čtenářství – zatímco



učiteli cizích jazyků je tohle všechno dostupné v mnohem vyšším věku žáka.

Na rozdíl od všech ostatních však máme v cizích jazycích jednu oblast výukového terénu vhodnou ke kritickému myšlení, kterou nemá žádný jiný obor: *překlady*. Porovnání původní a české verze textu, dvou různých českých překladů téhož, žákova překladu s tím od jeho souseda, ale také s tím od renomovaného překladatele či českého textu vzniklého zpětným překladem překladu. Jaká to je půda pro setbu dovednosti porozumět, kompetence k vzájemnému hledání pochopení, opřených o kritické čtení slov a vět v cizím sdělení.

A samozřejmě, díky cizím jazykům jsou internetové *dvěře do světa otevřené*. A za nimi se nabízí hromada pochybných i důvěryhodných informací, které jsou v rozporu jedna s druhou a s tím, co říkala paní učitelka i učebnice, a s tím, co jsem si myslel já sám.

Poslední v pořadí, ale ne co do významu, je úloha jazykáře ve škole při profesním rozvoji učitelského týmu. Kdo jiný než angličtinář může na webu najít novozélandské kurikulum pro kritické myšlení v základní

škole? A kdo jiný ho přeloží ostatním, aby nahlédli do toho, jak uvažují tam, kde se nad *RVP* přemýšlí už dvacátý rok?

Jazykáři mají náskok ve vzdělávací reformě nejen díky té znalosti cizích světů. Také sama metodika výuky cizích jazyků se za léta svobody skokem vylepšila, aktivizovala. Kolik u nás bylo zahraničních lektorů s úplně praktickými tréninky pro hodiny chemie? Na kolika okamžitě použitelných kurzech jste byli pro ten veledůležitý dějepis? A srovnejte: Jazykáři toho měli záplavu, a nebýt šetrnosti naší paní ministryně a jejího týmu, možná by se k moderní didaktice ve výuce jazykům byli dostali i nejazykáři.

Starobumbrlíkovství ve výuce jsem nejméně ochoten odpouštět právě jazykářům. Byli pro humanizaci výuky nejvíce obdařeni od přírody, od státu i od rozvoje pedagogiky, mají po ruce nejméně výmluv, a proto mají největší odpovědnost za vylepšení školství a výuky – rovnou měrou vedle češtinářů, matikářů, dějepisářů, fyzikářů, občankářů, biologikářů, výtvarkářů, chemikářů... (dosadte všechny další).

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Multikulturní výchova v RVP

Jan Buryánek

Jedním z průřezových témat v *Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)* pro základní školy je také multikulturní výchova. Podoba této kapitoly výrazným způsobem ovlivní pojetí multikulturní výchovy ve výuce, do značné míry určí i obsahy, principy a metody, které si školy nadefinují do svých školních vzdělávacích plánů. Její text by proto měl být jasný, konzistentní, precizně formulovaný a odborně fundovaný. Kapitola *Multikulturní výchova* v RVP, bohužel, řadu těchto kritérií nesplňuje.

Na text kapitoly se zaměřila jedna z dílen letní školy projektu *Varianty*, který se multikulturní výchovou (interkulturním vzděláváním) dlouhodobě zabývá. Následující komentář shrnuje výsledky této dílny a chce být příspěvkem k diskusi o podobě RVP. Jeho kritický tón vyplývá ze snahy o pojmenování problémů jako nezbytného východiska k jejich řešení.

1. Text je terminologicky nejednotný

V kapitole se hovoří o národnostech, kulturách, etnicích a sociokulturních skupinách. Tyto kategorie se částečně překrývají, ale nejsou totožné. Text s nimi operuje tak, jako by byly volně zaměnitelné. Tak se čtenář na různých místech dozvídá, že „průřezové téma poskytuje znalosti o různých etnických a kulturních skupinách“, zároveň učí „komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních

skupin“ a současně „rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin“. Není jasné, proč se užívá pokaždé jiného termínu, proč jsou některé cíle směřovány ke skupinám sociokulturním, jiné k etnickým a kulturním, další také k náboženským ad.

2. Text klade obecný důraz na skupiny

V kapitole se na několika místech operuje s pojmem skupina, ve dvou případech dokonce text hovoří o „vzájemném poznávání obou(!) skupin“. Vzniká tak dojem, že subjektem výuky jsou nějaké skupiny, resp. „obě“ skupiny (které to jsou?). Zároveň je tím porušen inkluzivní občanský princip, podle něhož subjektem výuky má být vždy na prvním místě jedinec jako nositel individuálních i skupinových specifíků. Zdůrazňování skupin jako subjektů může vést k poměrně nebezpečné představě, že skupiny jsou jednotná tělesa stejně myslících a jednajících jedinců, čímž je posilováno stereotypní vnímání reality.

3. Text vychází z představy jasné hranice my–oni

Tento problém prolíná s předchozím nedostatkem. Vzdělávací systém by měl být nastaven tak, aby sloužil všem lidem zde žijícím bez ohledu na jejich sociokulturní původ. Jako takový by se měl zbavit



představy, že „jsme tu my, kteří něco děláme pro ně“ (třeba s těmi nejlepšími úmysly). Toto pojetí nejlépe ilustruje formulace postoje „vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám“. Takový přístup podporuje přesvědčení, že existuje na jedné straně společnost občanů a na druhé straně (mimo tuto společnost?) nějaké minority. Opět je tu porušen inkluzivní přístup, který počítá se společností složenou především ze sobě rovných jedinců, kteří jsou nositeli rozličných specifíků a různě intenzivních, navzájem se nevylučujících skupinových identit.

4. Text je nedůsledně strukturován

Zejména v části *Tematické okruhy průřezového tématu*. Tematické obsahy musí odpovídat předem definovaným cílům v oblasti znalostí, dovedností a postojů. Vazba mezi nabízenými tematickými okruhy a přínosem k rozvoji osobnosti žáka zde není příliš jasná, názvy tematických okruhů neodpovídají svým obsahům. Tak v tématu *Kulturní difference* nalezneme subtéma „člověk jako nedílná součást tělesné a duševní stránky“, téma *Lidské vztahy* obsahuje nešikovnou formulaci „vztahy mezi kulturami“ a dost nepříhodně nazvané téma *Etnický původ* zahrnuje „projevy rasové nesnášenlivosti“. Popisované jevy spolu samozřejmě souvisejí, ale jsou uspořádány velice nestrukturovaně, bez sjednocující idey, která by v dokumentu tohoto významu neměla chybět.

5. Text obsahuje stylistické neobratnosti či přímo chyby

V kapitole nalezneme nejen neobratné formulace (jako již citované „žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin“), ale přímo chyby, nejvýraznější je pleonasmus „majoritní většina“ (existují tedy i majoritní menšiny?).

Možnosti řešení

Účastníci dílny si samozřejmě uvědomovali, že text je výsledkem dlouhé práce, obtížných diskusí a vznikl jako shrnutí různých dílčích (a snad i ne zcela slučitelných) textů. Přepřacování kapitoly by znamenalo tento náročný proces absolvovat znovu. Přesto je nezbytné trvat na požadavku jasnosti, myšlenkové konzistence, terminologické jednotnosti a přehledné strukturovanosti.

Zde se snažíme poskytnout náměty a nastínit principy, z nichž by mohla vycházet případná revize textu.

1. Terminologické sjednocení

Nejednotnosti se lze vyhnout vymezením sociokulturní skupiny jako skupiny určené kategoriemi barvy pleti (rasy), jazyka, kultury, socioekonomického postavení, rodu, sexuální orientace se zdůrazněním, že žádná z takto vymezených skupin není homogenní, že hranice mezi těmito skupinami jsou prostupné. To znamená, že jedinec může podle kontextu patřit do více těchto skupin a že identifikace s jednou skupinou na základě jedné kategorie jej nečiní ve všech ohledech stejným s ostatními členy skupiny (v krajním případě lze být zároveň Čechkou s tmavou pletí, lesbičkou a příslušnicí vyšší příjmové třídy). V dalším textu lze pak hovořit pouze o sociokulturních skupinách.

2.–3. Důraz na jedince a odstranění formulací implikujících předěl my–oni

V textu by měly být nahrazeny všechny formulace, které mluví o interakcích a vztazích skupin, takovými, jež počítají s interakcemi a vztahy jedinců coby příslušníků různých skupin, nositelů různých identit a sociokulturních vzorců, různého sociokulturního původu. Podobně „tolerance vůči kulturám“ může být (při plném zachování významu) nahrazena „tolerancí vůči projevům odlišných sociokulturních vzorců, vůči různým identitám“. Důraz na jedince jako subjekt výuky a odstranění „skupinových“ formulací pak odstraní i problém s hranicí my–oni. Důraz na rovnoprávného jedince lépe odpovídá inkluzivnímu občanskému přístupu.

4.–5. Nová struktura textu, odborná a jazyková redakce

Tematické okruhy by bylo vhodné úžeji provázat s definovanými cíli. Názvy tematických okruhů mají být určeny tak, aby skutečně zastřešovaly všechna dílčí témata. Dílčí témata pak musí být uspořádána do souvisejících a vnitřně provázaných celků. Před zveřejněním textu je pak samozřejmě nezbytná důsledná odborná i jazyková redakce.

Autor je lektor interkulturního vzdělávání.

„Představa západního člověka, že kultura je záležitostí knih, obrazů a památek, je dětinská; a je pravděpodobné, že národy, které dosáhly nejvyšších stupňů duševní činnosti, po sobě nezanechaly žádné stopy tohoto druhu – a možná stopy vůbec – a myšlení se u nich neprojevovalo jiným způsobem než ústně.“

Jean Dubuffet: Dusivá kultura. Přeložil Ladislav Šerý. Herrmann & synové, Praha 1998.



CO SE DĚJE U NÁS

Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

JITKA KMENTOVÁ

Motto

„Chci Vám poděkovat za vše, co způsobilo, že se z nás (nebo alespoň ze mě) díky Vám stali lepší lidé.“

*Z osobního dopisu studentky,
kterou Jitka učila sedm let.*

Jitka Kmentová vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, obor čeština – pedagogika – dějepis. Deset let učila v Obchodní akademii (v Praze 2, Reslově ulici) a jedenáct let na Gymnáziu Opatov (v Praze 4) češtinu, dějepis a volitelné předměty: verbální a neverbální komunikaci, stylistiku a pedagogiku. Absolvovala kurz výchovné dramatiky pořádaný Artamou a DAMU, kurz tvorby testů, kurzy a letní školy RWCT.

Publikovala v časopise Český jazyk a literatura, v Kritických listech, v knize Učím s radostí.

Spolupracovala s Kritickým myšlením, o. s., Filozofickou fakultou UK a Pedagogickou fakultou UK.

Povídaly jsme si těsně poté, co se Jitka stala ředitelkou Gymnázia Na Zatlance v Praze 5. (N. R.)

Kdo a co všechno ovlivnilo tvůj styl výuky? (Nemyslím, že bys měla jmenovat jen kurzy a lidi, i když i to je důležité a možné, ale zajímaly by mne takové ty „AHA momenty“ v životě, které tě posunuly.)

Původně jsem vůbec nechtěla být učitelkou, k zájmu o studenty mě dovedla moje maminka-učitelka, jejíž práci jsem sledovala z bezprostřední blízkosti. Myslím, že mnohé jsem převzala právě od ní. Dalším významným momentem pro mě bylo studium na katedře pedagogiky FF UK, už tehdy jsme tam pod vedením osvědčených učitelů studovali moderní pedagogické postupy a to mě přivedlo k tomu, abych přemýšlela, jak to zařídit, aby škola byla užitečnou institucí. Na fakultě jsem pochopila, že nechci být češtinářkou, ale učitelkou, vychovatelkou. Vzpomínám si ještě na svoji pedagogickou praxi na vršovické obchodní akademii – paní profesorka Hrubcová mi prozradila jednu svou zásadu: „Pamatuj si, že učitel se ve škole nesmí nudit!“ Nezapomínám na to, a jakmile se mi zdá, že sklouzávám do stereotypu, rychle začnu něco nového vymýšlet.

Významně mě nasměrovali studenti, jimž vděčím za zpětné vazby, podněty k přemýšlení



a diskuse o správnosti – či nesprávnosti – mých pedagogických metod a celé filozofie učení. Důležité pro mě také byly rozhovory s kolegy, před kterými jsem si často musela dost tvrdě obhajovat svoje názory. Měla jsem ale i to štěstí, že někteří mě natolik podporovali, že jsem se nikdy nevzdala objevitelských cest.

Takto připravena jsem se ocitla na začátku devadesátých let, která umožnila aktivním učitelům zkoušet nové věci. Pustila jsem se s chutí do práce.

V dílnách RWCT jsem si pak uvědomila, že to, co jsem intuitivně vytvářela patnáct let, má oporu v celém systému. To mi dalo sílu a odvahu pokračovat v započatém kurzu.

Ale asi největším AHA momentem pro mě byla vlastní zkušenost se školní docházkou. Do školy jsem nechodila ráda, protože jsem se tam necítila dobře. A tak se snažím, aby moji studenti nemuseli prožívat totéž.



Po 20 letech se ze středoškolské učitelky češtiny stane ředitelka gymnázia. Co tě k tomu rozhodnutí vedlo?

Hlavním důvodem je možnost spoluvytvářet školu, která bude odpovídat mým představám. Láká mě, že nebudu muset přesvědčovat ředitele o tom, že studentská rada má svou důležitost, že integrace předmětů má budoucnost, že činnostní učení není bezhlavé hraní apod. V neposlední řadě je to i příležitost mnohému se naučit a pokusit se realizovat své sny.

Z nové pozice nebudeš muset přesvědčovat ředitele, ale možná budeš muset přesvědčovat mnohé učitele. Máš na to vypracovanou strategii?

Jak přesvědčit učitele o správnosti zaváděných „novot“? Teprve čas ukáže, jak se s tím poperu, ale teď si myslím, že své síly napřu k individuálnímu působení na jednotlivé osobnosti, rozhovory z očí do očí snad umožní lépe si vzájemně porozumět. Byla bych ráda, kdyby lidé v naší škole mohli „svobodně dýchat“, a tak budu hodně zdůrazňovat, že směr naší společné cesty není dán jen mou pravdou, ale že může vzniknout ve společné diskusi.

Jaké další plány máš se školou a v jakém pořadí je chceš realizovat?

Velkou pozornost chci věnovat společným pedagogickým seminářům, moc se mi líbí nabídka Šárky Mikové a Jiřiny Stang 3x PRO. Jakmile seženu nějaké peníze, využiji ji. Dále chci rozvinout diskusi o učebních plánech, budu usilovat o to, aby škola rozvíjela klíčové kompetence, chci více zapojit studenty do řízení a činnosti školy, pokusím se více propojit školu se životem, s potřebami studentů, navázat užší spolupráci s vysokými školami. Plánů je hodně, ale nyní stojím na začátku. A tam jsou prasklé stoupačky, rozbité okapy, shnilá okna...

O kurzy KM pod tvým vedením byl – a je – zájem. Uvažovala jsi někdy o tom, že budeš jen lektorkou?

Když jsem měla učitelkou krizi, chtěla jsem prchnout ke vzdělávání dospělých. Lákalo mě, že bych si nemusela svoje svěřence nosit s sebou svým životem a že bych nemusela opravovat nekonečné hromady písemností. Včas jsem si ale přiznala, že to, co mě ve škole nejvíc baví, jsou studenti, se kterými jsem v dlouhodobém a každodenním kontaktu.

Čím tě lektorování obohacuje?

Lektorská činnost mne těší. Před učiteli si jasně uvědomuji, jak chci učit svoje studenty a proč tomu tak je. Mám-li někoho přesvědčovat a vést k přemýšlení o práci, musím mít nejprve sama jasno. Hodně jsem se naučila z psychologie a komunikace, musela jsem se vyrovnávat s neúspěchy a hledat východiska z nepovedených lekcí. Velmi důležitá pro mě byla příprava a vedení loňské letní školy v Krkonoších.

Máš nějakou představu, jak a čím by mohla pokračovat tvá spolupráce s Kritickým myšlením?

V *Kritickém myšlení* jsem se naučila, že příležitosti přicházejí, a pokud mám podporu, ráda se jich chopím. Kdyby mi někdo před šesti lety řekl, že budu lektorovat a psát příspěvky pro *Kritické listy*, vysmála bych se mu. Dobré síly, které mi pomáhají, vědí, kdy mají co nabídnout. Tentokrát přišly především v podobě Hanky Košťálové, Niny Rutové a Jany Feřtekové – věřily mi a pomohly mi k odhodlání. A pak už to jde samo.

Ráda bych se vrátila k myšlence učitelského kurikula, na kterém jsme začaly pracovat s Evou Kokešovou, myslím, že prospěšný by byl také sborník vhodných textů pro učitele RWCT.

V lektorské činnosti chci, co to půjde, pokračovat na poli češtinářském – s Janou Feřtekovou se chystáme na další díl kurzu *Paní učitelko, k čemu mi ta čeština bude?*...

A co ti přináší publikování?

Nino, ty nejlépe víš, jak liknavou přispěvatelkou jsem, všechno na poslední chvíli. Pro mě znamenají moje příspěvky možnost lépe promyslet danou problematiku a možnost podělit se o zkušenosti. Nebudu se tajit tím, že mi vždycky udělá velkou radost, když přijde nějaký ohlas na moje texty. A také jsem potěšena tím, když nakonec článek opravdu dokončím a odešlu – překonala jsem sama sebe!

Myšlím, že ti mohu za všechny, kteří se s tebou setkali, popřát, abys ani jako paní ředitelka neztratila svůj entuziasmus a vytrvalost a abys při všem svém rozhodování a počínání měla mnoho štěstí.

Kontakt: kmentv@tiscali.cz

Texty Jitky Kmentové publikované v Kritických listech

Metoda literárních kroužků se studentům líbí 5/35
K čemu mi ta čeština je, paní učitelko? 6/37
Inovace v škole 2002 8/12
Limeriky 8/29
K diskusi češtinářů v UN 8/46
Argumentační esej na gymnáziu 9/45

Hůlová Petra: Paměť mojí babičce 9/48
Ve skutečnosti je díra 12/45
Brána muzeí otevřená 13/41
E. Fink: Oáza štěstí 14/51
Co mi dalo vyučování cizinců 15/16



PRO LEKTORY

Plánování pozpátku

Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas



Potíže s cíli

Jako lektori se pořád potýkáme s tím, jak pracovat v kurzech s cíli. Učitelé obvykle získali za svých studií na fakultách představu, že cíl učení a výuky je něco formálního, co se napíše na nějaké stanovené místo v plánu lekce, a tím se splní zadání. Stanovování cílů se často mezi učiteli považuje za zbytečné slovíčkaření, za neužitečnou ztrátu času.

Dokud výuka převážně míří na to, aby se celá třída naučila odříkat víceméně jednotný materiál, nemá smysl ztrácet čas formulováním cílů. Ale ve chvíli, kdy učitel svou výukou chce dosáhnout toho, aby se žáci naučili něco nového **dělat** (a to neznamená jen manuálně), musí umět vidět, v čem se každé jednotlivé dítě v tu kterou konkrétní chvíli potřebuje vycvičit, co potřebuje ovládnout. Učitel musí umět dobře analyzovat výkon, možnosti i potřeby dítěte a na základě takového porozumění musí umět stanovit cíle a také je srozumitelně a užitečně zformulovat.

Dobře stanovené cíle jsou základem dobré výuky. Od nich se pak odvíjejí další plánovací činnosti.

Novinka v plánování?

Který systematický postup pomůže při plánování výukových jednotek, abychom žákům jasně ukázali, k čemu jejich učení míří a nakolik se k cíli během jednotky dostali?

Praktický postup nám doporučili kolegové z Arménie – ovšem znají ho od lektorů amerických. Je to tzv. plánování pozpátku. Uvidíte, že je to postup velmi blízký tomu, co běžně děláte, ale přece jen v něčem (podstatném) odlišný...

Jako první krok si vyberete některý z důležitých cílů, jichž chcete svou hodinou u žáků dosáhnout. Proto vyjádříte tento cíl jako **cílový stav žáka na konci hodiny** (je jasné, že cílový stav žáka není ani „umění učit se“, ani „zápisky z výkladu učitele“). Kupříkladu v hodině dějepisu o válkách o dědictví španělské si vyberete cíl „rozpozná a posoudí podobnost mezi tím, jak se děti běžně prou a rvou o věci, a tím, jak mocnáři vedou války o území a vládu“.

Jako druhý krok si do této hodiny pro žáky vymyslíte **proveditelné a zcela konkrétně formulované zadání, v němž dostanou příležitost projevit svůj „cílový stav“**. Máte si tedy vymyslet pro žáky práci a její produkt, ze kterého oni sami i vy poznáte, nakolik byl stanovený cíl u každého z nich naplněn. Tedy například: „Po deset minut budete psát: Na první list papíru o tom, které podobné a rozdílné příčiny má, když se o nějakou věc dostanou do sporu děti doma a když se mocnáři střetnou o území a panství. Na druhý list papíru sepište, které podobné a rozdílné důsledky dva typy konfliktů přinesou.“



Potom, jako třetí krok, si **ujasníte a seřadíte, čím vším musejí žáci v hodině projít**, aby byli s to takové zadání co nejkvalitněji vypracovat. Z toho vám vznikne plán hodiny s názvy činností i výběrem studijních materiálů. V našem příkladu to asi budou činnosti „vzpomenou si, zaznamenají a sdělí si navzájem, co je vedlo a k čemu vedlo, když se jako malé děti o něco doma nebo ve škole servali“; ve skupinách „prostudují přehledný rodokmen evropských mocnářů před začátkem válek a zjistí příbuzenské vztahy“ – „pročtou výklad o příslušné době v odborném prameni“

– „vyhledají v pramenech a sepíší různé typy a rozsahy zisků a škod, které války způsobily“; „skupiny si uspořádaně a stručně sdělí výsledky svých bádání“; „každý z žáků vypracuje odpověď na dva listy podle zadání z kroku 2“; „listy vyvěsíme v galerii a zadáme si povinnost přečíst si aspoň deset dvoulistů od spolužáků“.

V čem je ten maličký rozdíl oproti běžné praxi „mám v tematickém plánu téma – stanovím k němu cíle – napíšu postup hodiny – sestavím testík“?

Modelová minilekce – práce s narativním textem A Creation Story

*Vyprávění o stvoření světa**

Nejprve bylo světlo a voda a vítr. A z větru vzešlo vejce, a to byl svět. Úplně první vejce mělo barvu tmavě rudou – jako západ slunce. Pak přišlo vejce barvy mosazi. Třetí vejce bylo kovově modré. Čtvrté vejce bylo zlaté. Dlouhý čas po zlatém světě se narodil náš vesmír jako bílé vejce – velmi křehké vejce vznášející se na vodách.

Otázky

1.
 - a) O kolika vejcích je v příběhu řeč?
 - b) Jaké barvy měla vejce?
 - c) Bylo dřív vejce barvy mosazné nebo vejce barvy modré?
2.
 - a) Jakou barvu má mosaz?
 - b) Jaký tvar má podle tohoto vyprávění náš vesmír?
 - c) Co bylo před naším světem?
3.

Co ve vašem životě má barvu temně rudou? Co má barvu mosazi? Co má barvu kovově modrou? Co je zlaté? A co je bílé?
4.
 - a) Jaké podobnosti a společné prvky nalézáte mezi tibetským vyprávěním o stvoření světa a nějakou etiopskou pověstí o stvoření světa?
 - b) Které symboly nalézáte ve vyprávění?
5.
 - a) Dokážete si představit a popsat, jaké asi barvy mohl mít náš svět v okamžiku velkého třesku a vzápětí poté?
 - b) Můžete popsat barvy, které se ve vaší představivosti pojí s počátkem našeho vesmíru?
 - c) Jak si představujete, že vejce vzešlo z větru?
6.
 - a) Myslíte si, že představa našeho světa jako „velmi křehkého vejce vznášejícího se na vodách“ se může nějak vztahovat k našemu dnešnímu světu? Proč a čím ano? Proč ne?
 - b) Myslíte si, že svět kovově modrého vejce byl lepší nebo horší než náš svět – svět bílého vejce? Proč ano, proč ne?

* Sís, P.: *Tibet Through the Red Box*, Petr Sís, Frances Foster Books, New York 1998.
Úryvek přeložila Hana Košťálová.



Popis lekce – kroky

Na této přípravě jsme si společně s učiteli z Alabské experimentální školy v Etiopii zkoušeli, nakolik jsme schopni plánovat metodou „plánování pozpátku“.

	KROKY LEKCE – INSTRUKCE / / ZADÁNÍ	DOVEDNOSTI STUDENTŮ, KTERÉ SE V KROKU MOHOU ROZVÍJET	STADIA PROCESU UČENÍ
1'	úvod – chystáme se číst tibetskou pověst o stvoření světa (naším cílem bude seznámit se s tibetskou verzí vzniku světa, jak ji podává P. Sís; objevit symboly a jejich funkci; zjistit, zda tytéž nebo podobné symboly neuvádí etiopská pověst o stvoření světa a zda případně existují nějaké jiné/další prvky, které by byly společné tibetské a etiopské pověsti o stvoření světa)		
3'	zadání k volnému psaní – objasnění procedury		EVOKACE
5'	volné psaní (VP) – 5' „Když myslím na vejce, napadá mě ...“	• přemýšlet skrze psaní v předepsaném čase • pátrat po vlastních myšlenkách ve vlastní hlavě • vyjadřovat a formulovat vlastní nápady • psaní podle pravidel VP	studenti evokují vlastní myšlenky o tématu, strukturují je, třídí a připravují se na přemýšlení o novém materiálu, který přijde
5'	každý si čte své VP pro sebe a má za úkol hledat zajímavé myšlenky a neotřelé nebo výstižné či jinak zajímavé formulace (nápad, věta, slovo, odstavec)	• posuzovat vlastní práci a vyhledávat konkrétní podařená místa; vystihnout, čím jsou zdařilá	
10'	sdílení s celou skupinou (dobrovolně)	• předčítání vlastní práce před celou třídní skupinou, přijetí rizika ze zveřejnění • naslouchání tomu, co čtou kolegové + poskytování respektující odezvy	
4'	skupinky po třech + rozdání textu a přidělení tří z šesti otázek k textu na různých úrovních HOT a LOT		UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ
4'	individuální četba odstavce (text)	• čtení v angličtině	studenti zpracovávají pro ně nový materiál, který vybrala učitelka s ohledem na potřeby a možnosti skupiny studentů studenti neposлуchají pasivně ani nečtou bez úkolů, ale jsou vtaženi do aktivní práce otázkami k textu; otázky navíc míří nejen na jednu úroveň myšlenkových operací, ale na všech šest úrovní podle Blooma
15'	skupinová diskuse nad přidělenými otázkami	• v tomto kroku se rozvíjejí ty myšlenkové operace, na které míří přidělené otázky, každá skupina dostala různé otázky na LOT i HOT • dovednosti skupinové práce a diskuse • hledání a nalézání symbolů, jejich pojmenování a výklad	
15'	celotřídní diskuse (v kruhu)	• sdílet veřejně své nápady (v širší skupině) • prezentovat skupině myšlenky dostatečně jasně a srozumitelně • naslouchat druhým • doplňovat a rozvíjet nápady druhých, navazovat na ně svými myšlenkami • argumentovat pro vlastní nápady a obhajovat je, pokud je to třeba • hledat důkazy v textu na podložení vlastních nápadů a jejich obhájení • vztahovat vlastní život k textu nebo text k vlastnímu životu • hledat a nalézat konkrétní mezitextové vazby	
10'	pětílístek – téma z textu nebo s textem spojené (vejce, západ slunce, počátek, ...) – podle vlastní volby každého ze studentů	• vyjadřovat vlastní podstatné myšlenky stručně, zhuštěně, výstižně • používat vlastních slov při přemýšlení o původním textu + propojit vlastní slova s těmi, která použil autor původního textu • schopnost vybrat si téma, které je propojeno s textem a na němž je možné říct něco podstatného o vlastním přemýšlení a prožívání • schopnost rozhodnout se pro jedno z více nabízejících se témat	REFLEXE
5'	sdílení pětílístků	• předčítání vlastní práce před širším publikem • naslouchání četbě druhých + pozitivní reakce • schopnost unést fakt, že ne na všechny pětílístky se dostane ve vymezeném čase	studenti sami pro sebe shrnují své nápady, myšlenky, názory a toto vše formulují svými slovy



Pokus formulovat detailně cíle („na konci hodiny žáci budou ...“) a k nim „jak se pozná na výkonu žáka, že cíle dosáhl“

CÍLE (Na konci hodiny žáci ...)	TRADIČNÍ SLOŽKY CÍLŮ			EVIDENCE OF LEARNING (konkrétní očekávané výstupy = výkony žáků)
	ZNALOSTI	DOVEDNOSTI	POSTOJE	
1. budou znát tibetský příběh o stvoření světa, jak je podán v knize	tibetský příběh o stvoření světa	zapamatovat si text a smysluplně ho přeříkat vlastními slovy	touha užít si práci s textem i přes problémy s angličtinou	- odříkají tibetský příběh o stvoření světa - porovnají s jiným příběhem o stvoření světa
2. přijdou na to, že v narativních textech se vyskytují symboly a jaké mohou mít funkce (zlepší se schopnost studentů vnímat narativní fiktivní text)	- co je symbol - symboly používané všeobecně v různých kulturních prostředích – vejce, křehkost vejce, barvy	- budou schopni hledat v textu symboly a nalézat je - budou schopni se nad symboly zamýšlet a hledat jejich smysl v textu	- zájem o text - vlastní zkoumání textu - radost z nového klíče k porozumění textům	- žáci sestaví seznam symbolů z příběhu - žáci vysvětlí význam a smysl symbolů svými vlastními slovy a podle toho, co si o nich myslí
3. rozvinou svou schopnost přemýšlet na úrovních HOT i LOT	znalosti o přečtené pasáži z textu	budou zapojovat myšlení na různých úrovních myšlenkových operací	- ochota vyjadřovat volně, ale promyšleně, vlastní myšlenky (přijímání rizika) - touha pátrat v textu i mimo něj po odpovědích, které nemohou být čerpány přímo z textu - respekt k tomu, že každý myslí jinak a že se každý jinak vyjadřuje	- zaznamenané závěry jako odpovědi na otázky (ve skupinách) - každý člen skupiny je schopen přispět k celotřídní diskusi o položených otázkách
4. budou schopni propojit čtenou pasáž se svým vlastním životem a zkušenostmi	budou vědět, že četba je zdrojem, o nějž můžeme opírat lepší porozumění svým vlastním životům	budou schopni odhalovat paralely mezi četbou a svým vlastním životem	návyk hledat oporu pro svůj život a své otázky v textech	studenti najdou smysluplné odpovědi na ty otázky k textu, na které není možné odpovědět přímo z textu – na ty, jež vyžadují aplikaci a hledání vztahu mezi životem a textem
5. rozvinou svou schopnost mezitextového porozumění	- prvky společné tibetské pověsti o stvoření světa a nějaké etiopské pověsti – popř. to, že neexistují podobné pověsti v etiopské kultuře - mohou existovat paralely mezi kulturami nebo vzájemné vlivy, které lze vysledovat v motivech a jejich uchopení v textech	- budou schopni analyzovat text, porovnávat s jiným textem a jeho prvky + budou schopni hledat propojení mezi texty - budou schopni vyvolat si potřebnou znalost a vybrat vhodnou část informace	zvyk přistupovat k textu přemýšlivě a s vědomím, že dobrý text skrývá řadu podnětů pro promýšlení	- studenti pojmenují podobné prvky, které lze nalézt v etiopském příběhu o stvoření a v tibetském příběhu o stvoření - studenti vyjmenují jiné příběhy o stvoření, které obsahují obdobné prvky jako ten tibetský
6. rozvinou obecné dovednosti potřebné pro čtení s porozuměním, zvláště schopnost hledat v textu důkazy pro svá tvrzení nebo domněnky	je třeba propojovat naše názory a tvrzení o textu s textem samým, s tím, co text skutečně říká	schopnost najít důkazy pro svá tvrzení a názory v textu	respekt k tomu, co text doopravdy říká	- studenti naleznou v textu důkazy - studenti se automaticky vrací k textu, pokud je třeba argumentovat s využitím důkazů z textu



7. lekce přispěje obecně k dalším životním dovednos- tem studentů		• budou schopni najít a formulovat vlastní nápady a názory o předloženém tématu a otázkách • budou schopni vyjádřit nápady stručně, srozumitelně	ochota přijmout rizika – vystoupit veřejně s vlastními nápady	• vlastní nápady studentů vyjádřené ve volném psaní • odpovědi na otázky • pětílístek – hutnost a promyšlenost nápadů včleněných do pětílístků
8. budou se těšit z četby	všeobecný dlouhodobý cíl			

HOT = Higher order thinking (myšlení vyššího řádu)
 LOT = Lower order thinking (myšlení nižšího řádu)

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.
 Autor je lektor KM, učitel PedF UK.*

CO SE DĚJE JINDE

Etiopská realita

Hana Košťálová



Projekt rozvojové pomoci: „Zavádění moderních vzdělávacích metod do etiopského školství“

Zavádět „moderní vzdělávací metody“ do okresního městečka Alaba, přesněji do nové školy vystavěné nedaleko něj, jsem jela s Pavlem Sumcem (ředitel ZŠ Sedmikráska v Rožnově pod Radhoštěm). Česká

republika skrze projekt Člověka v tísní poskytuje tímto způsobem rozvojovou pomoc Africe. Odjžděli jsme 14. května a vraceli jsme se přesně za dva měsíce, 15. července. V Alabě na nás čekal učitelský sbor, dále Jirka Škvor, náš dočasný šéf a vedoucí projektu, a Nigussi, Jirkův zaměstnanec a náš etiopský anděl strážný.



Neměli jsme žádné zkušenosti s Afrikou a netušili jsme, co nás čeká. Naši kolegové, účastníci tréninku, překonali všechna naše očekávání. Od první chvíle se chtěli učit a pracovali na tom, aby se opravdu naučili co nejvíc – každý z nich chce totiž být tím nejlepším učitelem. Ani jednou neřekli, že to nebo ono možná jde v Evropě, ale u nich ne. Museli během tréninku překonávat pořádné překážky, které v nich budovala léta jejich vlastní školní docházky, ale i roky jejich učitelské praxe. Navíc jsme spolu hovořili anglicky a naše angličtiny se zejména v prvních dnech dost mýjely.

Práce v Alabě byla radostná a věřím, že se nám podařilo naše kolegy leccemu naučit. Ještě více jsme se ale naučili my lektori. A protože toto číslo KL se zabývá čtenářstvím a jazykovou výukou, vybrala jsem ze svých čerstvých zkušeností, co se těchto témat týká.

Z Prahy do Addis Abeby je to jedenáct tisíc kilometrů, z Addis do Awassy tři sta a z Awassy do Alaby Kulita dalších pětasedmdesát. Na vjezd do Alaby Kulita, vlastně ještě kousek před městečkem, stojí shluk sedmi jednoduchých podlouhlých přízemních budov ze šedých tvárnic s plechovými střechami. Šedé kvádříky vydatně rozjasňují pruhy ve veselých pastelových barvách a stejně natřené okenní rámy. Budovy obklopují kruhové vlajkoviště. Kus za nimi ční na vysoké konstrukci žluté



natřený tank na vodu a pod ním stojan s několika kochoutky. Opodál osaměle postává malý domek s latrínami. A to všechno se rozkládá na svobodně rozlehlém území školního pozemku, které i člověka s nulovým vztahem k zahradní architektuře láká ke snění o tom, co všechno by se tady dalo vymyslet pro obveselení a povznesení studující mládeže a učitelů.

Takhle vypadá nová alabská škola vystavěná s podporou české vlády v projektu připraveném a řízeném Člověkem v tísní.

Děti sem přišly 2. září 2004. Budoucí učitelský tým se sešel ve škole poprvé v půli května a dalších sedm týdnů se usilovně připravoval na své nové angažmá. Škola se totiž jmenuje *Alabská experimentální škola* a je to zřejmě první státní škola, která se pokusí změnit alespoň něco z toho, co je pro etiopské školství dnes typické, ale nepřínosné.

Jak vypadá běžná etiopská škola? Nejsem si jista, že o tom mohu podat spolehlivou zprávu, protože Etiopie je obrovská a rozmanitá země, žije tu skoro 70 milionů obyvatel, hovoří se tu více než osmdesáti jazyky a podmínky k životu se v jednotlivých oblastech hodně liší.

Mohu ale popsat jednu zaběhnoutou alabskou školu, kterou jsem navštívila a která podle svědectví našich etiopských kolegů je ve všem docela běžnou etiopskou





školou. Škola Edget má pro Etiopii charakteristickou podobu hnízda navzájem izolovaných budov v různém stupni rozpadu. Dva pavilony se v současné době nevyužívají, spadly docela. Škola očekává, že se na jejich opravě bude podílet „komunita“, tj. rodiče dětí, které tuto školu navštěvují. Ale ani 30 birrů, o něž jsou rodiny žádány, se škole nedaří získat – pro většinu rodin z okolí představuje 30 birrů příliš mnoho za něco tak neuchopitelného a bezprostředně nezpenžitelného, jako je vzdělání jejich dětí. Srovnání? Kilo banánů stojí v Alabě 1 birr, šálek kávy padesát centů, chleba nebo koláč taky tak. Nejlepší jídlo v nejlepší alabské restauraci stojí kolem 6 birrů, kola k němu 2 birry a mírně tabuizované pivo 3 nebo 4 birry, netabuizovaná droga chad se dá pořídit v ceně kolem 10 birrů za porci. Ale tohle všechno rodiny nenakupují, žijí většinou mnohem laciněji z vlastních výpěstků a ze směny. Některé rodiny děti do školy nepošlou v příštím školním roce vůbec – pomůcky na rok stojí taky těch 30 birrů.

Zpět k Edget... V každé budově jsou jedna nebo dvě, někde tři třídy, do kterých se vchází rovnou z prašného dvora. Třída se velikostí liší od české jen málo – bývá o něco menší než třída třeba v typické sídlištní škole. V oknech nejsou skla, okna sama svými rozměry upomenou na české venkovské domky z předminulého století. Když slunce svítí do učebny příliš, stačí přitáhnout dřevěné okenice. Tím se sice ve třídě udělá skoro úplná tma, ale to nikomu moc nevadí.



V tukulech (kruhovitých domcích ze dřeva a hlíny s doškovou střechou) ani v domcích okoukaných od obyvatel měst (hranatá obdoba tukulu s plechovou střechou) se obvykle okna neotevívají vůbec, takže tmě v interiéru jsou děti přivykly.

Ve třídě se sedí v užoučkých lavicích – deska v šíři pětadvaceti centimetrů na psaní a stejné desky na sezení jsou namontované na železnou konstrukci, která běží od tabule až k zadní stěně třídy. Na šířku se vejdou čtyři řady. Do lavice by se v Česku vměstnali dva žáci, tady minimálně tři, často čtyři. Ve třídách, které jsem navštívila, bylo přes sedmdesát dětí, v jedné skoro devadesát. A v rurálních oblastech prý není výjimkou, když ve třídě sedí sto dvacet žáků. Slyšeli jsme i o sto padesáti, ale svědčit o tom nemohu.

Stěny zašlé špínou, dokonale holé – co na ně taky dát, když žáci nic neprodukují? Jen vepředu černá tabule pro učitele.

V takových podmínkách je snad možné mít pěkný vztah k dětem, ale je skoro vyloučeno, aby se projevil třeba tím, že učitel své děti zná. Vzhledem k množství žáků, stísněným prostorům, totálnímu nedostatku učebnic i všech ostatních pomůcek neudiví, že jedinou využívanou metodou výuky je učitelův výklad, ve fyzice nebo chemii demonstrace několika tradičních jednoduchých pokusů. Učitel – povinně v bílém plášti –





stojí u tabule a přednáší, křídou zaznamenává nejpodstatnější ze svých slov (vzorce, definice, pojmy) a žáci je neúnavně sepisují do sešitů. Vzdělanci, kteří by rádi dosáhli změny k lepšímu, říkají tomuhle způsobu výuky přiléhavě a vtipně „talking – chalking“. Učitel aktivizuje žáky slůvkem „what?“, které vkládá do svého výkladu rytmizovaným způsobem. Zní to asi takhle: „A Praha se rozkládá, je co? *Hlavní město*. Rozkládá se v údolí, jímž protéká co? *Řeka*. A jméno řeky je jaké? *Vltava*. A Vltava je co? *Druhá nejdelší řeka ČR*.“ Krátké odpovědi podávají žáci sborově, ale když žákům chybí hbitost a pohotovost, odpoví si učitel bez rozpaků sám. Vede to ke zvláštnímu jevu – nevím, jak je to v amharštině, ale v angličtině vkládají učitelé čarovné slůvko *what* i do běžné řeči. Když vám učitel něco anglicky vysvětluje nebo vypráví, dělá maličké přestávky, před nimiž zaznívá polospolknuté „what?“. (Naši alabští učitelé se to za těch sedm týdnů trochu odnaučili.)

Plán hodiny má čtyři části, které asi dodržuje celá Etiopie: introduction, presentation, stabilisation, evaluation. Takové plány na úplně každou hodinu se povinně předkládají řediteli ke kontrole. Když dorazí inspektor, tak se o ně zajímá. Kromě nich se sepisují ještě týdenní, měsíční a roční plány. K čemu přesně slouží, to jsme nezjistili – jejich existenci cítím z čistě praktického hlediska jako nadbytečnou, protože učitelé mají velmi přesně předepsané kurikulum a dále mají „teacher's guide“, kde je popsána každá očekávaná hodina slovo od slova, a to doslova. Náhodě nebo učitelově tvořivosti, invenci či – nedej, bože – improvizaci není ponecháno nic. Guidebook učitele látkou a hodinou vede krok za krokem, jako by učitel scházel vlastní mozek, a to větami typu: „Teď řekněte studentům...“ – „Nezapomeňte se

v tuto chvíli pootočt...“ Díky guidebooku učitel nemusí váhat ani s hodnocením, všechno mu guide detailně předepisuje. Takže vymáháním hodinových a všech ostatních plánů se jen projevuje úřednická zvůle, která systémově udržuje učitele v pozici poddaných, nesvéprávných bytostí. Učitelům to, bohužel, ani nepřepadá divné a na všechny zbytečnosti bez řeči přistupují.

Učiteléské guidebooky nejsou jen výrazem úřednické zpupnosti a snahy mít vše pod kontrolou. Reagují na jeden z vážných problémů etiopského školství: nedostatek kvalifikovaných učitelů. Dobře připravený učitel absolvoval kromě osmileté docházky do základní školy ještě tři roky tzv. high school a tři roky Teacher Training College. Jenomže dětí se v Etiopii rodí jako smetí, za posledních deset let přibýlo více než 2000 nových škol a stejně to nestačí. Stejně tak TTC nemohou zajistit dostatečný přísun těch lépe připravených učitelů. A tak mnoho učitelů má ze sebou osm let školní docházky a jeden rok tzv. Teacher Training Institute. Učitel druhého stupně (zde 5.–8. ročník) se přitom neobejde bez angličtiny – ta se stává na druhém stupni vyučovacím jazykem všech předmětů. Děti se od první třídy učí angličtinu jako cizí jazyk. Přesto ani děti, ani jejich učitelé nebývají na angličtinu připraveni natolik, aby ji mohli používat jako nástroj volného a samostatného myšlení, pro jeho zveřejňování, pro přesné vyjadřování. Svědomití učitelé, kteří berou své poslání vážně, se utíkají k záchrannému kruhu, berou do ruky guidebook a jedou podle něho.

Kromě jiného má tato praxe vážné důsledky pro myšlení žáků. Tím, že ani učitel, ani žáci neumějí volně v angličtině mluvit, neumějí v ní ani myslet. Myslet neumějí ani v amharštině nebo v rodném jazyce, kde jim zas chybějí podstatné pojmy nutné pro myšlenkový rozmach. Jediné, co jim v takové situaci zbývá, je učit se z paměti něco, čemu obvykle ve třídě rozumí tak deset procent dětí ze vzdělanějších rodin. Ti, kteří nerozumějí, se snadno ztratí v davu – nejsou rozpoznatelní, protože nebývají postaveni před nutnost řešit nečekané otázky –, kromě *what* a algoritmizovaných úloh nedostávají nic k vlastní úvaze a rozhodnutí.

Angličtina teoreticky představuje ideální řešení pro situaci, kdy se v zemi hovoří šestaosmdesáti jazyky, z nichž jeden je už po několik staletí jazykem vládců a postupně se stal oficiálním jazykem země. Jazyk se jmenuje amharština, amharsky „amariňňa“, má písemnou podobu, což mnohé jiné nemají, a třeba Addis Ababa je amharský název a znamená „čerstvý květ“. V Alabě existuje řeč „alabiňňa“, která je mateřským jazykem řady dětí zejména z rurálních částí alabského okresu. Tyto děti přijdou do školy a musejí zvládnout výuku v jazyce, kterému nerozumějí. Kromě toho se už v první třídě začínají učit angličtinu, aby do ní v pětce mohly přejít jako do vyučovacím jazyka. Ale zkuste si představit, že pocházíte z rodiny, kde se hovoří nějakým domácím jazykem, kterému chybí psaná verze. V šesti sedmi přijdete do školy a musíte se naučit jazyk (amharštinu), který má v písemné podobě 37 x 7 znaků





(všechny souhlásky mají možnost se pevně pojit se samohláskami jako jeden znak), ale zároveň už vám v tom jazyce říkají různé věci, které byste taky měli umět. A hned čtyři roky na to opustíte jakž takž zvládnutou amariňnu a začne na vás padat veškeré vědění v angličtině. To trvá čtyři roky. Navíc vaši učitelé zas tak moc anglicky neumějí, čistě prakticky ovládají jen to, co potřebují k opakovanému odrecitování své látky. A tak se tady automaticky počítá s tím, že se žáci učí z paměti tomu, co se jim předtím nadiktovalo, a ti, kdo si dokážou nejlépe vybavit izolovaná a hodně krkolomná fakta, na která se ptají státní testy, ti uspějí. Státní testy na různých úrovních systému tomu odpovídají a podporují to – jsou konstruované tak, aby i ten, kdo vůbec nic nepochopil, vystačil s tím, co si pilně uložil do hlavy. Trpělivá píle hraničící s fatalistickou odevzdaností se tak cení i vyplácí mnohem víc než svobodná úvaha, na kterou se tady prostě vůbec nevěří, protože je k ničemu. V kombinaci s tradiční výchovou k úctě vůči autoritám to znamená, že vzdělavcem se tady má větší šance stát poslušný pilný nemyslicí poddaný.

Přemýšlela jsem, co bych dělala být v kůži etiopské ministryně školství. Představa, že se děti v relativně raném věku naučí anglicky do té míry, že mohou pohovořit o složení hornin nebo o Organizaci africké jednoty, ta je lákavá. Ale reálná situace, kde vše nasvědčuje tomu, že jen malé procento dětí má užitek z anglické výuky, ta by mě asi vedla k tomu, abych trvala na tom, že se výuka povede v jazyce, jemuž děti rozumějí. Ale nemyslím si, že jsem porozuměla etiopským poměrům natolik, abych mohla rozdávat podobné rozumy. Problém s jazykem je asi jen jednou z mnoha překážek na cestě k efektivnějšímu školství.

Četba a Etiopie

Život je v Etiopii technologicky jednoduchý až primitivní. Před televizí a magazíny není úniku ani tam, a tak výdobytky západní vědy a techniky reprezentují v očích Etiopanů vytoužený blahobyt. Pevně se tedy věří na „vědecko-technický pokrok“. Školnímu kurikulu výrazně dominují přírodovědné obory (fyzika, chemie, matematika, poněkud méně biologie), naopak humanitní obory (hlavní jazyk amharština, historie, občanská nauka, zeměpis) a zejména umění (blok tzv. estetické výchovy) získávají menší časový prostor a všichni je pocítují jako méně významné. Například amharština se na druhém stupni vyučuje jen tři vyučovací jednotky týdně (3x 45 minut). V tomto čase se dbá především na mechaniku jazyka – na zvládnutí psaní, pravopisu, gramatiky. Podle referencí našich učitelů se ani na druhém stupni nevěnuje žádný čas nereprodukčnímu (tvořivému) psaní ani četbě krásné literatury. To jsme si nemohli ověřit přímo v kurikulárním dokumentu, protože je pro amharštinu psaný amharsky. Ale pravděpodobně tomu tak je, protože ani naši učitelé amharštiny nebyli čtenáři beletrie. Pokud znali nějakého světového autora, pak nejvýš



Agathu Christie, z domácích Haddise Alemajjehu. V amharštině nejsou díla světových autorů dostupná, k dispozici je relativně omezený výběr v angličtině, a i to podle našich zkušeností jen v hlavním městě. Angličtinu neovládají ani mnozí učitelé angličtiny natolik, aby v ní četli snadno, pro zábavu a aby o přečteném mohli přemýšlet v souvislostech vlastního života. Učitelé jednotlivých oborů znají v angličtině mnoho slov a výrazů konkrétně popisujících realie toho kterého oboru, ale mají nepřehlédnutelný deficit prostředků pro vyjádření vlastních pocitů, pochyb, nepravoplánových souvislostí, nezávislých otázek.

Podle Pavla Mikeše patří etiopské písemnictví k jedněm z nejstarších v Africe, první písemné památky vznikly v polovině 1. tisíciletí před naším letopočtem. Ve 4. století n. l. byla na území Etiopie přeložena bible do jazyka giiz, který vznikl vzájemným působením jehosemitských nářečí a místních jazyků, a začalo se rozvíjet písemnictví, hlavně náboženské. V běžném životě postupně giiz vytlačily amharština a tigrejšťina, ale giiz se zachoval jako hlavní jazyk liturgie v křesťanské ortodoxní církvi a navíc je pro amharštinu i tigrejšťinu zdrojem pro vytváření neologismů.

Měli jsme dojem, že se většina slovesné kultury odehrává v kostelech. Podle toho, co říkali naši učitelé, se zdá, že původní místní mýty, pohádky, historky byly do značné míry vytlačeny církevními epickými zpěvy a biblickými příběhy. Pokud nám něco neuniklo, vypadá to, že moderní etiopské písemnictví sice existuje, ale málo žije mezi běžnými lidmi. Kdykoli jsme položili otázku po etiopském autorovi nebo románu, dozvěděli jsme se jen jedno jméno – Haddis Alemajjehu (Fikir iskemekaber – *Láska až za hrob*). Kniha byla ojedinele k mání, ale výhradně v amharštině. V angličtině je možné přečíst si sbírku povídek od Sebat Gebre Egziabher v překladu Wendy Kindredové. Naši učitelé ji znali (i když málokdo ji četl) a sešitek s povídkami vystavovali na čestných místech v knihkupectvích v Awasse i v Addis Abebě. Příběhy povídek jsou jednoduché, stejně jako jazyk i stavba dílka.



O prvním amharském románu (*Smyslený příběh*) z roku 1908 a jeho autorovi Afewerku Gebreijesusovi nepadlo nikdy ani slovo.

Podle toho, co jsme nalézali v knihkupectvích v metropoli, existuje patrně v Etiopii tradice tvorby básní „všedního dne“ – slovesných útvarů, které si všímají nějakých událostí reálného života. Jsou spíše epické nebo oslavné, není v nich mnoho introspekce, city jsou pojmenovány přímočaře a nejsou to city komplikované. Pro nás mohou být kuriózní básně o bílé ženě, která distribuuje potravinovou pomoc („nenávidím svou matku / nenávidím svou sestru / miluju

jen bílou ženu, / která mi dala pšenici, olej a mléko“) nebo o HIV/AIDS. I my jsme dvě takové básně dostali darem od jednoho z členů naší skupiny.

V Etiopii představují značný problém finanční nároky na nákup učebnic – ačkoli učebnice nejsou drahé, jejich pořízení pro žáky závisí na ochotě rodičů do nich investovat. Učebnice putují z ruky do ruky skrze „book centra“ – což jsou místa, kde je možné získat knihy nové i z druhé ruky. Prodej probíhá na dekách nebo škatulích položených v prachu ulice. Knihy prozrazují mnohé uživatele, na omak jsou drsné, plné jemného prachu a vůně papriky.





Kromě učebnic stěží narazíte zejména v pouličních book centrech na knihu k četbě. V lépe vybavených knihkupectvích se dá opatřit i sešit převyprávěných, ale uboze ilustrovaných pohádek, které se zjevně nedostanou do ruky malým Etiopanům, ale turistům jako autentický suvenýr. Nemnozí dospělí čtenáři mají dost jednostranný vkus – soudě z obálek, jde o harlekýnky čili červenou knihovnu.

Četba je přesto častým koníčkem vzdělců. Jde ale výhradně o četbu odbornou. Dychtivost a touha vědět v oboru víc a víc nás překvapily – čtou se tlusté encyklopedie a suché učebnice, leží po ruce na nočních stolcích vedle bible. Čtenáři věří všemu, co se v nich dočtou. Skoro všechno, co je dostupné, patří mezi náročné výklady postavené na vědeckém pozitivismu. Historik vám pak s jiskrou v oku vypráví o tom, že se potěšil četbou popisu nějaké historické události – zahrne vás kupou dat a jmen, ale nepřijme jedinou pochybovačnou otázku a znovu trpělivě vysvětluje, že to právě tak bylo. Fyzik popisuje newtonovskou představu o stavbě atomu a je přesvědčen o tom, že to všechno okolo nás je udělané z nějakých mrňavých kuliček, z malých slunečních soustav. Chemik opakuje tezi, že chemie je klíčem k prosperitě, a rozplývá se nad Mendělejevovou tabulkou.

Naprostý nedostatek styku s uměním (týká se jak četby krásné literatury, tak výtvarna i hudby) možná souvisí s tím, že lidé myslí velmi přímočaře, konkrétně,



hodně doslovně, popisně. Jejich představivost zůstala nerozvinutá. Přicházejí o podstatný kus života. Když jsme byli na výletě na mimořádně okouzlujícím místě, učitelé nám s chutí podávali informace o složení půdy, jménech stromů a živočichů i teplotě místních pramenů. Naše nadšení z přírodních krás sice zdvořile respektovali, ale nechápali.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.





Jak dospět k mezinárodnímu divadlu

Jana Libichová

Asi jste se už všichni nějakým způsobem setkali s nadací EU Sokrates-Comenius. Nabízí nám, často nepřiliš majetným českým školám, učitelům i žákům, nesčetné možnosti vydat se do světa za poznáním, zlepšit své jazykové znalosti či realizovat mezinárodní projekty. Naše škola všech těchto nabídek již několik let bohatě využívá. Už tradicí se staly mezinárodní divadelní projekty v rámci Sokrates-Comenius 1 – spolupráce škol, organizované společně s Martin-Niemöller-Gesamtschule z německého Bielefeldu. Absolvovali jsme již dva a v současné době probíhá třetí. První divadelní hra byla na motivy starořecké bajky o *Philomelovi*, ale děj byl přenesen do současnosti a byl zaměřen na protidrogovou tematiku. Druhé představení vycházelo – zejména na přání našich německých partnerů – z knihy *Karla Čapka: Válka s mloky* a samozřejmě bylo orientováno protiválečně. Letos jsme zvolili oddechové téma a současné představení je na motivy známé pohádky německého autora *E. T. A. Hoffmana: Nussknacker – Louskáček*.

Jak se vlastně k takovému projektu dostanete? Máte několik možností. Můžete se sami stát iniciátory projektu a pak záleží na vás, zda máte známé školy v zahraničí, anebo je vyhledáte na internetu na webových stránkách Sokrates-Comenius. Zde můžete nalézt seznam škol, které se chtějí nějakých projektů zúčastnit či obráceně hledají partnery pro svůj projekt. Aby mohl být projekt schválen, musí se ho účastnit nejméně tři školy z různých zemí. Když jste našli partnery, nastává nejméně zábavná část celého projektu – vyplňování složitých formulářů, zjišťování spousty údajů, tvorba rozpočtu apod. Ale věřte, vyplatí se to. Pokud bude váš projekt schválen, dostanete skutečně štědrý příspěvek na jeho realizaci, i když při jeho utrácení musíte dodržovat přísná pravidla a vyúčtovat každý cent. Pokud projekt nebude schválen, nezoufejte. Prostředky na jeho realizaci lze při troše dobré vůle sehnat i jinde. Existují přece i jiné fondy, které podporují mládež, kulturu a vzdělávání. A to nejen u nás, ale i v zahraničí. A co sponzoři? I tady mluvím ze zkušenosti. My jsme v loňském roce propásli termín pro podání žádosti, ale představení už bylo dohodnuto, naplánováno, děti se těšily. Co teď? Obrátili jsme se na Fond česko-německé budoucnosti a naši německí partneři na Deutsche Sparkasse. A výsledek? Společné představení se uskuteční na počátku listopadu.

Jak vlastně takový projekt probíhá? Nejprve se setkají učitelé ze všech škol, které se projektu zúčastní, a na společné schůzce dohodnou vše potřebné: co se bude hrát, kdo co zajistí (kterou část scénáře kdo vytvoří, kdo se postará o kulisy, kostýmy, hudbu, tanec, propagaci), jaký bude program při společných

setkáních, kdy a kde proběhnou představení apod. A pak už se můžeme pustit do práce s dětmi. My jsme vždy vytvářeli scénář společně s Němci, školy z Anglie a Nizozemska, které s námi v projektu spolupracovaly, se postaraly o tance a technické zázemí. Scény jsme rozdělili podle klíče, který se nejlépe hodil pro danou hru – někdy jsme prostě první polovinu scén psali my, druhou Němci, někdy rozdělení záviselo na ději. Psaní scénáře se v naší divadelní skupině ukázalo vždy nejproblematictější částí, protože diskuse o tom, jak má děj pokračovat a co a jak má která postava říkat a dělat, byly vždy velmi bouřlivé. V této fázi lze úspěšně využít spoustu nápadů z lekcí kritického myšlení, např. *myšlenkovou mapu, volné psaní, diskusní pavučinu, poslední slovo patří mně*. Vždy jsem se snažila zasahovat do konečné podoby scénáře co nejméně, dbát na logickou návaznost děje, korigovat nesrovnalosti a nevhodné výrazy. Když je scénář hotov, nastává spousta práce pro učitele. Musí se přeložit obě části scénáře, aby si ho všichni účastníci mohli přečíst celý. A pak konečně můžeme začít nacvičovat, každá země svoji část, ve svém jazyce. Při zkouškách ještě obvykle text dozná spousty změn, aby se děti se hrou ztotožnily, aby byla skutečně jejich, ale tak po dvou měsících práce už má hra přesné obrysy a může se pilovat. Tato část projektu trvá obvykle celý školní rok.

A pak už nás čeká to nejlepší a zároveň nejnáročnější – týdenní workshop v Německu, kde se celé představení složí dohromady, pak premiéra a představení ve všech zúčastněných zemích. My jsme měli velké štěstí na partnera. Bielefeldská škola je velmi dobře vybavená veškerou osvětlovací a zvukovou technikou, mají ohromný fundus kostýmů, vlastní žákovský orchestr a divadlo se tam hraje pravidelně dvakrát do roka nejen pro rodiče, ale i pro veřejnost. Proto také má německá skupina vždy přibližně šedesát účastníků. My ostatní jsme skromnější, herců bývá kolem





patnácti. V Německu spí naše děti v rodinách, tady v Praze je vždy trochu problém sehnat odpovídající ubytování pro tolik lidí, ale zatím se to vždycky podařilo. Dorozumívacím jazykem je většinou angličtina, ale jak na jevišti, tak v zákulisí, na sportovním hřišti či v jídelně slyšíte neustále pestrou směs jazyků všech zúčastněných zemí. Děti si procvičí jazyk, který se učí, naučí se nová slovíčka, pochyťte několik výrazů, které se v učebnicích neobjevují.

Během workshopu je na nás, učitelích, abychom vymysleli co přidat do scén, aby byly srozumitelné pro všechny. Někdy je to postava, která v druhém jazyce opakuje to, co bylo řečeno v originále, někdy se použije angličtina, srozumitelná pro všechny, jindy jsou to titulky či nápisy na scéně nebo letáčky, jež diváci dostanou, někdy se scéně úplně promíchají – je mnoho nejrůznějších možností. Práce je to vskutku náročná pro všechny. Na pódiu jsme skutečně celé dny, neboť je třeba nazkoušet nejen mluvené texty a průběh scén, ale také se naučit pracovat s technikou, nazkoušet s orchestrem písničky, nacvičit tance. Učitelé natahují práci dlouho do noci, aby domluvili a vymysleli všechno na druhý den, napsali text k písničce, která se překvapivě objevila a není ve scénáři, vyřešili problém s kostýmem... Ale i tak se najde čas na prohlídku města, návštěvu bazénu, společné sportovní zápasy, výlet k moři a jiné záležitosti. A pak přichází vyvrcholení – premiéra, která se

vždy zázračně podaří, ačkoli ještě na generálce to vypadalo téměř zoufale a problémů se zdálo neomezeně mnoho. Po představeních v Německu se celý osmdesáti- až devadesáticenný soubor přestěhuje do dalších měst a předvede představení pro rodiče, žáky a vůbec všechny zájemce z ostatních zúčastněných škol.

A pak přichází smutné loučení. Jistě si dokážete představit, jak moc se děti během čtrnácti dní takovéto intenzivní práce sblíží, jaká kamarádství vzniknou, jak dobře děti poznají život škol v jiných zemích, jak hluboké emoce prožijí na jevišti i v životě... Je to skutečně ojedinělý zážitek nejenom pro děti, ale i pro nás dospělé. Navazují se přátelství na celý život, je chuť do další spolupráce. Největší odměnou je samozřejmě nadšení dětí z nádherných zážitků i z poznání vlastních komunikativních i hereckých dovedností.

Co na závěr? Zvu vás na česko-německé představení pohádky Nussknacker – Louskáček, které se uskuteční 9. listopadu 2004 v První základní jazykové škole v Praze 4, Horáčkova 1100.

A přeji hodně úspěchů a radosti z práce, pokud se rozhodnete něco podobného podniknout.

Autorka je ředitelka První základní jazykové školy v Praze 4.

Setkání romských pedagogických asistentů

Lucie Jindráková

Nová škola, o. p. s., opět po roce uspořádala v rámci projektu **Podpora asistentů učitelů již Druhé celostátní setkání vychovatelů-asistentů učitelů**. Letos akce proběhla 28. května v budově UK v Praze 5-Jinonicích ve spolupráci s katedrou sociální práce Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Setkání se zúčastnilo 120 asistentů učitelů z celé republiky, návštěva z MŠMT ČR a dále zástupci organizací pohybujících se svou činností v podobné oblasti.

Od doby, kdy se začala funkce pedagogických asistentů zavádět, není stále jasné vymezení profesní profilu asistentů, a tak v současnosti pracovní náplň pro asistenta učitele vytváří vedení jednotlivých institucí. V přístupech k pracovní náplni existují velké rozdíly. Vycházejí nejen z odlišných pohledů pedagogických týmů, ale jsou dány i růzností typu institucí – od mateřských škol, přes školy základní, speciální, pomocné, střední odborná učiliště, dětské domovy, diagnostické ústavy až po volnočasová a komunitní centra.

Dnes v ČR pracuje přibližně 300 asistentů učitelů. Nemají mnoho příležitostí, jak si vzá-

jemně předávat své zkušenosti, o jejich prospěšné práci není moc slyšet a mnoho lidí ani netuší, že tato pozice může být ve školách zavedena. To všechno jsou důvody, které nás v Nové škole, o. p. s., vedou k pořádání pravidelných celostátních setkání asistentů učitelů





a zároveň k rozšíření projektu o informační kampaň zaměřenou na školy, romské rodiče, vysokoškolské studenty pedagogických oborů a na krajské úředníky.

Letošní program setkání byl rozdělen do dvou částí. Cílem dopoledního bloku bylo předat asistentům informace o uskutečněných aktivitách a plánovaných programech. Prezentovala se Nová škola, o. p. s., Step by step, o. s., Kabinet multikulturní výchovy při Pedagogické fakultě MU v Brně, Hnutí R, Helena Balabánová z Krajského úřadu Moravskoslezského kraje. Iveta Němečková s Milanem Kováčem představili strategii MŠMT ČR pro zvýšení školní úspěšnosti romských žáků. (Prezentace naleznete na webových stránkách: www.novaskola.org/asistent v sekci novinky.) Odpoledne si asistenti mohli vybrat z následujících dílen a seminářů: *Role vychova-*

tele-asistenta ve třídě, Jak se efektivně učit a získávat nové informace, Nahlédnutí do speciální pedagogiky, Terénní sociální práce, O čem chci mluvit – literární dílna, Psaní žádosti o grant.

Večer se už jen tančilo a veselilo.

Na závěr dvě přání... Snad na příštím setkání za rok budeme moci společně oslavit zařazení asistentů učitelů mezi pedagogické pracovníky (jak je stanoveno v návrhu nového školského zákona), snad se slučováním škol, které probíhá v mnoha místech ČR, počet zaměstnaných asistentů učitelů nesníží.

Autorka je koordinátorka projektu Podpora pedagogických asistentů.

StudentIN

Václava Hůdová

Na otázku: Kde hledáte informace o možnostech vzdělání, budete v době internetu čekat jasnou odpověď. Proto je překvapující, že se na našem trhu již rok udržel měsíčník StudentIN, který přináší podrobné informace o studiu. Podařilo se mu uchytit i v obrovském množství časopisů, které jsou dnes na novinových stáncích. Za StudentIN nestojí žádný z velkých vydavatelů, ale myšlenka odlišnosti. Na rozdíl od ostatních lifestyleových časopisů přišel minulý rok s koncepcí informačního periodika. Nepředstírá, že má zaručené recepty, jak sbalit kluka a být neustále „cool“, ale po vzoru podobných časopisů ve Francii (L'Etudiant, Phosphore) a jinde ve světě se stal časopisem školním.

Ve školách je distribuován výchovnými poradci, jimž se snaží svými informacemi usnadňovat práci. Obsahem vyjadřuje to, co se honí hlavou téměř každému středoškolákovi. Tedy – jak zvládnout učení, jak si vybrat správnou vysokou školu a jak se připravit na zkoušky. Zajímá ho život studentů z celého světa, možnost práce v zahraničí, cestování, kulturní novinky nebo třeba netradiční sporty. Nechává své čtenáře mezi sebou komunikovat.

Od nového školního roku došlo k určitým změnám, z nichž tou nejviditelnější je navýšení počtu stran – z předchozích 68 na 84. Časopis je celobarevný a plný fotografií, zachoval si však svou nevtrávnost.

Přidáním stránek jsme nyní schopni každý měsíc nabídnout více témat. Zcela nové je téma psychologické, jemuž se chceme věnovat v každém vydání. Zabýváme se například šikanou ve škole, komunikací s rodiči, značkomanií, sebevědomím. Pátráme po tom, co mladé neustále vede k braní drog, ačkoli se o této problematice hovoří neustále a stále se před ní také varuje. Snažíme se zmapovat, jak velká je nezaměstnanost absolventů a jak se studenti celkově vyrovnávají s neúspěchem. Abychom se dozvěděli co nejvíce a mohli vám předat co nejpřesnější informace, jsme v kontaktu s řadou studentů i pedagogů z celé republiky, jejichž střety právě s těmito negativními faktory jsou pro nás důležitým zdrojem.

Stěžejní náplní StudentIN zůstává to, jak snadněji a bez stresu studovat a jak zvládnout přijímací zkoušky. Jednoduše řečeno – hodně mluvíme o učení, proto nezapomínáme na učební pomůcky všech předmětů a také rady, jak a kdy se učit, jak a kdy odpočívat. Z pravidelných rubrik vás v zářijovém čísle čeká zajímavý rozhovor s Allanem Gintelem, zakladatelem Letní prázdninové školy v Lipnici nebo s Matějem Hádkem o filmu Non plus ultras. Své zkušenosti, zážitky a poznatky nám každý měsíc přiblíží dvě dívky ve Student story. Dostatek místa zbude i pro názory a příspěvky čtenářů, ankety, kulturu a oddechové rubriky.

Autorka zajišťuje public relation pro čas. StudentIN

„Rád strpím slova jako nicméně a přesto. Dovolují nám totiž říci po odsudku i slova uznání.“

Christian Morgenstern: Stupně. Přeložila Alena Mrázková. Vyšehrad, Praha 2002.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Až až

Květa Krüger



Jsou to již tři roky, co jste si mohli v pražském metru přečíst v poezii pro cestující báseň Pavla Šruta *Až až*. Text se mi líbil, a tak jsem se tehdy poprvé rozhodla, že se pokusím pracovat s básní technikami *RWCT*. Připravila jsem si ji na ukázkovou hodinu pro účastníky veletrhu *KM*. Předpokládala jsem totiž, že se ho zúčastní především absolventi kurzů *RWCT* a učitelé, kteří s těmito technikami ve vyučování pracují. Zajímala mě jejich reakce, názory a zkušenosti na práci s poezií v hodinách literární výchovy.

Hodinu jsem zahájila tím, že jsem napsala na tabuli jen dvě slůvka názvu básně: „*až až*“. Úkolem přítomných bylo, aby se zamysleli nad následujícími evokačními otázkami:

1. *Použil už někdo v tvém okolí v určité situaci, že je toho – něčeho až až? Kdy to bylo, při jaké příležitosti?*
2. *Měl jsi už někdy něčeho až až?*

Odpovědi na první otázku jsme sdíleli ve třídě společně. Na druhou otázku, kterou považuji za osobnější, vytvořili přítomní jen dvojice.

Pak každý ode mne dostal text Pavla Šruta. Byl čas na **tiché čtení**. Poté mohl někdo báseň **přečíst nahlas**.

Pavel Šrut
Až až

N. suchozemec si postavil dům.
Byl to vratký dům
ale stál na pevné zemi.

N. mořeplavec si postavil loď.
Byla to pevná loď
ale stála na vratkém moři.

Na báseň je to málo
Na přemýšlení až až.

A přišel čas na úkoly. Žáci si měli písemně zaznamenat, **co si myslí, že by mohla znamenat písema „N.“** na začátku veršů. O nápady jsme se podělili.

Další úkol byl rovněž písemný. Čtenáři si měli napsat do sešitu a poté sdělit někomu, s kým ještě ten den nemluvili, **co společného a co rozdílného našli ve své představě o vratkém domě a vratkém moři**.

Následovaly poslední otázky k písemnému zpracování: **Kdyby sis měl vybrat, byl bys v příběhu raději suchozemcem nebo mořeplavcem? Proč?** Po záznamu do sešitu se děti opět vydaly po třídě a o svou odpověď se podělily.

V tuto chvíli již každý slyšel několik odpovědí a nápadů svých spolužáků. To bylo důležité pro následující úkol, protože na něm mohli pracovat ve dvojicích dle vlastního výběru. Bylo jím vymyslet a napsat **pokračování básně**, nebo sepsat úvahu o tom, **co by mohlo dále následovat**.

Některé pokusy si můžete přečíst:

*N. architekt postavil věž,
byla to vysoká věž,
ale neměla špičku.*

*N. učitel měl metody,
ale nevěděl, jak je využít.*

*N. krasavec dostával obdivy,
ale neznal lásku.
N. básník složil báseň.
Byla to dlouhá báseň,
ale neznala konec.*

Kristýna Vidimová, Kateřina Škvorová

*N. matematik vymyslel příklady.
Byly to lehké příklady, ale byly v těžké učebnici.*

Lucie Papírníková, Alena Krupková



*N. švadlena si ušila šaty.
Byly to malé šaty,
ale nosila je velká švadlena.*

*N. zubař si vytrhl zub.
Byl to dobrý zub,
ale vyrostl na špatném místě.*

*N. knihomol přečetl 2000 knížek.
Byly to hezké knížky,
ale každá měla jen 10 stran.*

*N. zahradník vysázel semínka.
Byla to krásná semínka,
ale kytíčky z nich nevyrostly.*

*N. herec se naučil text.
Uměl ho dobře, až na to,
že se naučil jiný.*

*N. lidé si tyhle báchoriky vyprávěli každý den,
každý den pořád dokola,
takže toho měli brzy až až.*

(zde jsem bohužel autory nedohledala)

Reflexí byl **pětílístek**. Nabídka hesel do prvního řádku bylo buď „až až“, nebo slovo „báseň“.

Všichni žáci si vybrali možnost báseň dokončit. Jejich výtvary jsem nejen já považovala za velmi vydařené, a tak jsme se rozhodli, že v následující hodině vyrobíme z barevného papíru domy nebo lodě, na ně naše pokračování přepíšeme a pošleme Pavlu Šrutovi. Plánovala jsem, že bychom se s ním mohli sejít a o této i jiných básních si popovídat. Neodpověděl a k setkání, bohužel, nedošlo.

S básní jsem pracovala s žáky 5. ročníku, ale myslím si, že není věkem rozhodně omezená. Budete-li mít chuť si tuto přípravu ve své třídě vyzkoušet, napište mi své dojmy, zkušenosti, pošlete výtvary, které vznikly ve vaší třídě. Hodně úspěchů a radosti při četbě poezie!

*Autorka je učitelka na 1. stupni, lektorka KM.
kveta.k@volny.cz*

Moderní básnické směry

Robert Kadečka

Ukázka z literární výchovy v kvartě, v níž jsme v rámci osnov měli probrat moderní básnické směry a seznámit se s termínem volná asociace a asociativní řazení.

Využil jsem básně Vítězslava Nezvala *A* a *U* ze sbírky *Abeceda (Pantomima, 1924)* a výklad básně *A* z pera Vítězslava Nezvala.

„A“

A nazváno buď prostou chatrčí
Ó palmy přeneste svůj rovník nad Vltavu
Šnek má svůj prostý dům z nějž růžky vystrčí
a člověk neví kam by složil hlavu

Z velmi volného přirovnání písmene A se stříškou vzniká první verš. Asociací chatrče a divošských stanů přeskochí fantazie na rovník a přeje si přenést jeho klima do našich věčně deštivých krajín. Z rýmu chatrčí – vystrčí se zrodí představa šneka, vystrkujícího růžky z domu, který nosí s sebou. A za pomoci rýmu nad Vltavu – hlavu si vybaví obraznost ubohé lidi bez přístřeší.

Vidíme, že báseň se nezrodila z nějakého předběžného plánu, ale během složitějšího rozvíjení obraznosti omezené i podporované rýmem. (*Moderní básnické směry*, 1937)

EVOKACE šokem

„A nazváno buď prostou chatrčí.“

„U“

Připomínáš tiché dětství naše
bučení kravek v zátoce
v plátěných košíkách pastýřské mesiáše
a smaragdovou zeleň ovoce

Na začátku hodiny jsem na tabuli napsal první verš Nezvalovy básně *A*, který jsem záměrně nekomentoval. Po chvíli nechápavého ticha přišly první reakce typu: „Co to má být...“

Vysvětlil jsem, že se jedná o první verš jedné z nejznámějších českých moderních básní – a připojil verš druhý:

„Ó palmy přeneste svůj rovník nad Vltavu.“

Neklid ve třídě se zvýšil, proto jsem vysvětlil, že jsme v půlce básně. Ve všeobecném reptání, do něhož se zapojili i žáci spíše pasivní, už byly slyšet pochybnosti, co to je za báseň, když spolu ty verše přece nesouvisí.

„Opravdu ne?“ zeptal jsem se.

A záhy přišli studenti na souvislosti, které ve své interpretaci uvádí Nezval.

UVĚDOMĚNÍ

Vysvětlil jsem, že budeme hledat podobnou metodou cestu od verše k verši, od obrazu k obrazu a připsal jsem na tabuli Nezvalův třetí a čtvrtý verš. Skutečně se podařilo najít řetěz asociací, který nás básní provedl.



Nápady byly různé, všechny jsem zapisoval na tabuli do jakési myšlenkové mapy, kterou jsme konfrontovali s Nezvalovým průvodním textem. Oproti němu vlastně žáci jen nezohlednili formální stránku věci a vůbec se nezabývali možnostmi, že by ona „cesta“ mohla vést i prostřednictvím tvorby rýmových dvojic.

Vysvětlil jsem, že jednotlivé obrazy vznikly na základě *volných asociací*, a nechal studenty hledat vlastní definici termínu. Při kolektivním zpřesňování nám vyšlo toto vymezení: *volné řazení obrazů, které se s původní představou sdružují na základě podobnosti, věcné souvislosti nebo kontrastu; nepodléhá rozumové kontrole a logické úvaze*. Studenti si definici mohli ve svých sešitech doplnit či zpřesnit.

Nyní jsem všem rozdál text básně *U* a nechal každého vytvořit vlastní „myšlenkovou mapu básně“, přičemž jsem poprvé (a nikoli naposledy) v této hodině zdůraznil, že nebude žádné „správné“ či „špatné“, že jsou různé cesty, jen je třeba mít pro ně argumenty. Zájem studentů byl nečekaně velký – a též při prezentaci svých nápadů ve dvojicích (aby dostali prostor i ti více introvertní, jejichž hlas při společné práci vzhledem k panujícímu pracovnímu zápalu zanikal) byli aktivní úplně všichni. V době, kdy žáci pracovali samostatně, jsem báseň *U* přepsal na tabuli a vytvořili jsme další společnou myšlenkovou mapu. Dlužno dodat, že dosti nepřehlednou, se spoustou šipek, obrázků a odkazů, nicméně na konci této zběsilé práce vládla ve třídě spokojenost, protože se dostalo na každý nápad, byť by šlo jen o slepou – ale vyargumentovanou – uličku.

REFLEXE

Do konce hodiny zbývalo několik minut, ale kvůli změně rozvrhu jsem učil v kvartě i další hodinu, takže jsem zadal další úkol. Každý se měl pokusit vytvořit na principu volné asociace báseň na jakékoli jiné písmeno abecedy, a to tak, aby nikdo v okolí netušil, o jaké písmeno jde. Doporučil jsem opět čtyřverší, ale s jistou benevolencí, a přislíbil jsem, že v další hodině budeme básně prezentovat, hledat, jaké písmeno autor zobrazil, a především uhadovat jeho myšlenkové a asociativní pochody. Přestože se ozvaly poznámky typu: „*Nejsem básník, jak to mám dělat...*“ – do práce se dali všichni.

Ukázky studentských prací

*Piráti na otevřeném moři plují
jak když mušketýři šermují
...máma na zápraží se zkříženýma rukama stojí,
šavlozubý tygr už to není*

*Vypadá jako malinké sele
poslední naděje v tichu
uleháme vedle něj do postele
krása našeho smíchu*

*Když had se plazí líně
vlny se bouří na moři
když dvě údolí se spojí
z toho všeho mi vrásky na čele stojí!*

Druhá hodina

Na začátku hodiny jsem nechal studenty jejich báseň dopracovat, ale nebylo již možné básně ze sešitů zkopírovat, takže jsem při následné práci všechna díla musel přepisovat na tabuli (vždy ve chvíli, kdy ostatní tvořili). Práce tedy vypadala tak, že jsme si přečetli báseň a poté se společně snažili najít zobrazené písmeno a důvody (plynouce z asociací), proč tak soudíme. Snažil jsem se dát prostor i tradičním „nemluvům“ a rozhodně nebylo na škodu, když se studentům podařilo pro jednu báseň najít více asocičních řetězců a najít argumenty pro různá písmena.

Původně jsem myslel, že rozebereme jednu dvě básně a půjdeme dál, ale zájem o prezentaci svých básní měli téměř všichni, někteří jich dokonce napsali více.

Mám-li být upřímný, vzhledem k tomu, že jsem neměl ani chvíli oddychu, neboť jsem buď psal na tabuli, nebo řídil diskusi, nic jsem si nepřál tolik jako práci v případě sebemenšího polevení zájmu ukončit. Žádné „vedlejší činnosti“ se však ani na okamžik neobjevily, přestože si na pasivitu v této třídě rozhodně nemohu stěžovat. Ve třídě s výjimečně vysokým počtem žáků se SPU mne to velmi potěšilo.

Závěr

Co se prezentovaných textů týče, nebylo takřka rozdílu mezi jedničkáři a „vyhlášenými“ adepty opakování ročníku (viz ukázky). Problém vyvstal, když někteří studenti text pojali jako hádanku, a snaha „aby na to ostatní nepřišli“ převážila nad prací s volnými asociacemi. Vrcholem tohoto úsilí byl zběsilý tok skvělých asociací premianta třídy, ve kterých jsme dlouho – a nakonec bezúspěšně – hledali jakýkoli spojovací článek, natož písmeno. Nechali jsme se poddat – a bylo nám vysvětleno, že báseň byla o B, protože všechno, co v textu je, „jsou blbosti“ (viz poslední ukázka). Kdybych se rozhodl někdy v budoucnu podobnou práci zopakovat, asi bych ji zadal přesněji a rozhodně bych nepodcenil „kopírovací fázi“.

Autor je učitel Gymnázia Pod Vyšehradem.

*Je vidět při chůzi přes křižovatku
označí samo střed kruhu
křížový steh, jenž hraničí látku
materiál všeho druhu*

*Trávou se prodírá malý brouk
pták v hnízdě snesl vejce
tvoří jej zrcadlo a oblouk
maličké dírký v bílé kraje*

*Sníh šumí pod větrem
padají laviny z křivých stromů
větev se kroutí v mrazu
klikatá fronta lidí čeká na lanovku
po sjezdovce jezdci řezou zatáčky
tyto verše nejsou na písmeno s.*



Kramářská píseň

Robert Kadečka

Literární výchova v sextě, jež byla součástí bloku *Lidová a pololidová tvorba českého baroka*.

Použitý materiál: Videonahrávka písně J. Uhlíře a K. Šípa *Na železnici dějou se věci*, obrázky, fotografie a dobové texty kramářských písní, soudní zápis k jednomu z případů, které se staly podnětem k vytvoření kramářské písně – vše z knihy *Senzace pěti století v kramářské písni* (Scheybal, J., Hradec Králové, Kruh 1991).

Cílem hodiny bylo seznámit žáky s rozšířeným žánrem pololidové slovesnosti, jehož princip je v komiksovém žánru dodnes živý, zároveň dát studentům příležitost vyzkoušet si své improvizací a tvůrčí schopnosti při tvorbě svého vlastního textu.*

EVOKACE

Na začátku se žáci dozvěděli téma hodiny (kramářská píseň) a pak se dívali na video s typickou písní tohoto žánru. Při té příležitosti jsem po třídě rozeslal zmíněné materiály, dobové ukázky a fotografie a vyzval studenty, aby si všimli všeho, čím se zřejmě kramářská píseň bude vyznačovat.



* Poznámka: K tomuto postupu se snažím čas od času – avšak s mírou – sahat, neboť se domnívám, že jde o činnost ideální k upevnění učiva, procvičení slohových dovedností a kreativity, v neposlední řadě pak o jisté ozvláštnění hodin literatury. A tak studenti píšou sonety, epigramy, francouzské balady, drobné dramatické výstupy atp.

UVĚDOMĚNÍ

Společně jsme rozebrali typické znaky (témata, funkce, formu) kramářské písně, přičemž mě studenti velmi překvapili: bez větších těžkostí a jakékoli přípravy se totiž dobrali řady významných charakteristik žánru, např. toho, že typický obrázkový doprovod sloužil ke zvýšení atraktivity písně pro vesměs negramotné posluchačstvo, že mnohé z písní budou mít výrazně moralizující tendenci a že jejich náměty budou takové, aby lidi zaujaly (studenti mj. přesně odhalili nejčastější tematiku: vraždy).

REFLEXE

Do sešitu jsme si napsali definici. (Tentokrát jsem ji nadiktoval, spíše kvůli časovému rozvržení hodiny než ze „systémových“ důvodů, právě tak by ji bylo možné vytvořit společně.)

EVOKACE

Přišel čas rozdat studentům ofoceně dobové texty: *Mord ukrutný, Novina jistá a pravdivá, Kořalka pekelná*. Studenti je nahlas přečetli.

UVĚDOMĚNÍ

Přemýšleli jsme, zda texty naplňují definici. Přitom jsme zjistili, že neznáme dobové písně, podle nichž se text zpíval, a že nám chybí obrázkový doprovod.

REFLEXE

Další práce tedy byla vytvořit (opět ve dvojici) k jednomu z textů výtvarný doprovod (komiks), který by při zpěvu písně bylo možné ukazovat. Šlo spíše o načrtnutí scén, nikoli o dokonalé kresby, práce proto netrvala příliš dlouho. Kresby jsme si poté poslali po třídě.

Domácí úkol

Do konce hodiny zbývalo asi pět minut, v nichž jsem studentům rozdál *Vejtah ze spisů o vyšetřování případu liberecké travičky M. A. Grunnerové*. Studenti měli doma sepsat „Píseň truchlivou o spáchané vraždě M. A. Grunnerové“, o jejíž reálné existenci jsem je předem zpravil; v písni se měli co nejvíce přiblížit dobovému jazyku i atmosféře, měli se navíc pokusit napsat ji na nápěv známé české písně, ať už lidové nebo soudobé (i umělé). V ideálním případě si mohli do školy přinést příslušnou hudební nahrávku (učinil jsem to já a dva studenti, jiní ale pracovali se všeobecně známými lidovými písněmi) a popřípadě píseň sami zazpívat.

Druhá hodina

Výhodou bylo, že jsem měl ráno před další hodinou češtiny (konala se o dva dny později) volnou hodinu. Texty jsem si před ní v sextě vybral, oxerovoval



(přitom je zmenšil) a nalepil do formy jakési čítanky. Tu jsem potom v hodině studentům rozdál, probrali jsme píseň po písni, diskutujeme o formě a kvalitě, naplnění kritérií – a poté si v tajném hlasování každý student zvolil dvě, které se mu nejvíce líbily. Na vlastní zpěv si troufl jediný student a sklidil bouřlivý aplaus. Potěšilo mne to. U sedmnáctiletých, někdy hodně „pózujících“ jedinců tento typ prezentace většinou nečekám. Vítěz dostal sladkou odměnu, ale další ocenění jsem uděloval při „opravě“ doma, a nikdo nepřišel zkrátka.

Autor je učitel Gymnázia Pod Vyšehradem.

7 SHŘETÍ V 7 DNECH (SEDM SHŘETÍ V SEDEMI DNECH)

JAKO TĚC UJM SPRÁVA

JEDNA ŽENA, MLADÁ ŽENA, V OSMNÁCTI PROVDANÁ,
ZARILA SVÉ MALÉ DĚTI A I SVÉHO MANŽELA.
VEDLA K TOMU CESTA ŽLOUHÁ, NEBYLO UŽ POMOCI,
TENTO ŽIVO SE STAL V LÉTĚ, V JEJICH MALÉ SYŠTAVICI.
NOMÍCHALA UTŘEJCH HROZÁJÍ A PAK JIM HO PODALA,
UMÍTRÁJÍ SEDEM NOCÍ, NEŽ JEJICH TRÝZENÍ USTALA.
PYKÁ ZA TO PODLE PRÁVA, NADĚVŠE SYŠTĚHO,
PEONAR JÍ UNÁŽALI, KOLEM HRDLA HRÝŠNĚHO.
TEB UŽ VÍŠ NA NÁMĚSTÍ, JAK VÁNOČNÍ OZDOBA,
KRÁSNĚ S NÍ TAM VÍTR HOUPÁ, DO STRAN A PAK DOKOLA

Zpívá se jako Plakala (Divokej Bill)

Poslyšte, poslyšte, co se to stalo,
co k vraždě Marii Grunnerovou hnalo.
Za vdovce z Liberce brzy se vdala
8 dětí porodila.

Poslyšte, poslyšte, co se to stalo,
málo peněz se jim dostávalo.
S manželem pak domek nesplátili,
tak je málem vyhodili.

Marie, šilena, kaši vaří, život maří,
Marie jed mícha, těžce dýchá, tiše se smívá.

Děti se svlékají, manžel křičí, že ji zničí,
pak všichni umřeli a Marii oběsili.





Den poezie

Jitka Kmentová

Každoročně se 16. listopadu v pražských dopravních prostředcích, některých obchodech a školách připomínají Máchovy narozeniny dnem zasvěceným poezii. Před časem jsem se ke *Dni poezie* připojila i já se svými studenty.

Na celé naší poetické akci si cením několika věcí:

1. Studenty zprostředkovaná poezie ožívá, promlouvá k vrstevníkům a buduje v nich pocit sounáležitosti.
2. Někteří studenti jsou ochotni „snížit se“ k tomu, aby četli a vnímali poezii, když to není zrovna hodina literatury, a někteří přijdou i na to, že to má něco do sebe.
3. Tvůrci poezie mají možnost představit veřejně svoje práce a sdílet svoje pocity s ostatními.
4. Akce probíhá „napříč“ celou školou, proto se mohou blíže seznámit i studenti různých ročníků.
5. Starší studenti osloví studenty nižších ročníků a připravují pro ně zajímavé činnosti.
6. Škola vystoupí zpoza zdí a pronikne na veřejnost.
7. Studenti jsou hlavními tvůrci celého dne, není to zas jen kantor, kdo předkládá něco „tak nudného“, jako je poezie.

Čím je *Den poezie* naplněn? Základem je **výstava** studentské poezie a výtvarných prací, součástí expozice je také malá knihovnička oblíbených poetických

knih. Ve výstavních prostorách je čajovna, a tak návštěvníci mohou spočinout, diskutovat a soustředěně číst. Do návštěvní schránky studenti vhadzují postřehy a názory k jednotlivým básním či obrazům a psaníčka pak putují k tvůrcům.

O přestávkách na výstavě organizujeme **poetická vystoupení**, studenti některé texty dramatizují, případně je zhudebněně zpívají.

Odpoledne se věnujeme **autorskému čtení**; v příjemném prostředí školní knihovny se setkávají milovníci a tvůrci poezie, poslouchají, diskutují. Účast bývá hojná, texty i průvodní slovo kvalitní, projevy kultivované.

Kdokoli se dále může zúčastnit psaní **celoškolní kolektivní básně**. Stačí pokračovat v rozepsaném textu na dlouhém pruhu papíru, který je rozestřen na čtyřicetimetrové školní chodbě. Obdobou byl letos **poetický hrad**. Z kartonů jsme vyrobili velkou maketu hradu, na jehož zdi mohli studenti umístit svoje básnické pokusy. Oblíbeným byl i **automat na poezii**, jenž nabízel básně rozmanitých témat i žánrů. Stačilo jen zadat požadavek a poté se radovat z textu, který studenti vybrali. Přitažlivá byla rovněž tvorba **obrazových básní** inspirovaných *Apollinairovými Kaligramy*, výroba **poetických židlí** – na staré školní židličky jsme nalepili po vzoru Jiřího Koláře vystříhané básnické texty renomovaných básníků, které si studenti sami vybrali, a vznikly tak neobvyklé a zajímavé kusy nábytku, které nám dosud dělají milou službu. V *Den poezie* je možné i to, aby starší **studenti připravili vyučovací hodiny s poezií** pro své mladší kolegy nebo aby uspořádali soutěž ve skládání rozstříhaných básní, které byly schovány v různých místech školní budovy. Velmi zajímavým zjištěním pro mě bylo, jak studenti ve třídách využívají vyučovacích metod, které znají z mých hodin.

Jeden rok se nám podařilo **zveřejnit básně našich studentů v autobusových zastávkách** Jižního Města. Plakátky graficky zpracovali sami studenti v hodinách výpočetní techniky, a tak se nám podařilo zapojit i ty, kteří se cítí techniky, nikoli poety. Jindy jsme uspořádali **poetické odpoledne v klubu seniorů**. Návštěvníci pozorně poslouchali, upřímně oceňovali tvorbu mladých, recitovali verše, jež si pamatovali ještě z dob svých studií, a přinesli ukázat knížky poezie, které mají ve svých knihovnách.

Domnívám se, že mnozí studenti se na *Dni poezie* naučili víc než v hodinách literatury, a tak se už teď těším, až na konci září vyzvu studenty, kteří mají zájem o poezii, ke spolupráci na přípravě dalšího básnického dne, tentokrát již na Gymnáziu Na Zatlance.

Autorka pořádala Dny poezie na Gymnáziu Opatov v Praze 4.





„Teprve slovo otevírá rokliny, které ve skutečnosti neexistují. Jazyk je, přeloženo do naší terminologie, ‚rozeklaná skutečnost‘.“

Christian Morgenstern: Stupně. Přeložila Alena Mrázková. Vyšehrad, Praha 2002.

Kreativní myšlení v hodině angličtiny

Eva Perglerová



Následující dvě hodiny proběhly v 9. ročníku v První jazykové základní škole v Praze 4, Horáčkova 1100.

Cílem hodiny bylo rozšíření slovní zásoby a aktivní komunikace v cizím jazyce. Obě hodiny probíhaly výhradně v angličtině. Téma *The Creative Mind* (kreativní myšlení) vychází z učebnice Cambridge English for Schools IV (autoři A. Littlejohn, D. Hicks), které používáme od 5. do 9. ročníku.

• 1. vyučovací hodina

EVOKACE

- a) Na tabuli jsem napsala téma hodiny *The Creative Mind* a děti měly za úkol anglicky vysvětlit, co tento pojem znamená, co si pod ním představují.
- b) Abychom si návrhy a náměty trochu utřídili, vytvořili jsme si na tabuli myšlenkovou mapu a rozdělili odpovědi do několika skupin, např.:
Co člověk potřebuje, aby byl kreativní? – Fantazii, inteligenci, zájem... Kdo je kreativní? – Malíř, spi-



sovatel, architekt... Jak rozvíjet kreativitu? – Čtením, přemýšlením atd.

- c) Položila jsem dětem otázky: 1. Čím chtějí v budoucnosti být? 2. Zda budou ke svému povolání potřebovat kreativitu? 3. A proč?

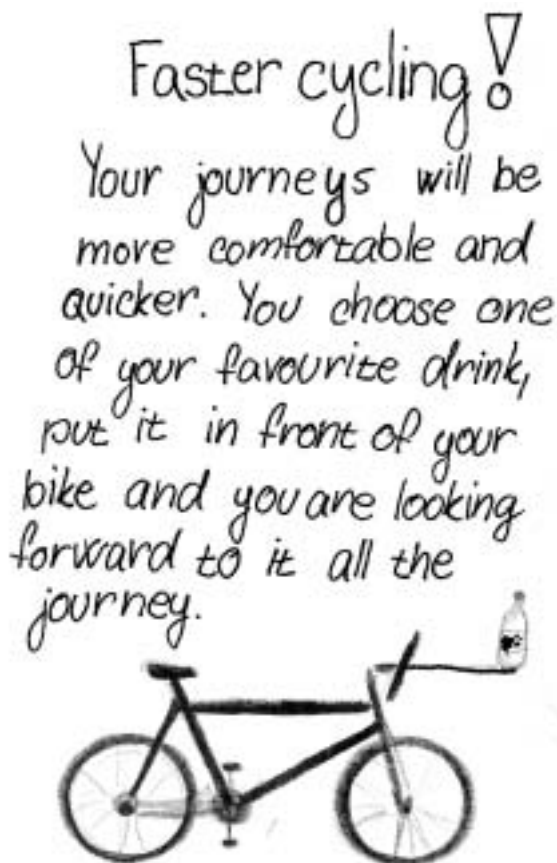
Každý měl za úkol říct k tomuto tématu 3–4 věty.

UVĚDOMĚNÍ

- a) Pracovali jsme s článkem v učebnici. Vysvětlili jsme si, že existují různé druhy kreativity a děti měly asi deset minut na to, aby si vyzkoušely jednotlivé úkoly z textu *Creative Challenges*, kde měly za úkol pracovat se slovy, luštit hlavolamy, dokreslovat obrázky nebo hledat netradiční využití pro běžné předměty. Cílem bylo zjistit, který druh úkolů jim jde nejlépe. Potom jsme si postupně přečetli vyhodnocení a každý měl shrnout, zda odpovídá jejich představám a zda s ním souhlasí.
- b) Z pracovního sešitu jsme si udělali cvičení *Creative Studio*, kde děti popisovaly, co lidé na obrázcích dělají, a z nabídky slovíček vybíraly názvy netradičních kreativních činností (kupř. tkaní, počítačová grafika, výroba keramiky).

REFLEXE

Hra *Kdo jsem* – děti měly za úkol zvolit si slavnou osobnost, která vynikala kreativním myšlením, a na otázky ostatních odpovídat pouze ano–ne. Ostatní se pokoušeli na základě vhodně volených otázek zjistit, o koho se jedná. Největší oříšek pro nás pro všechny byl asi mág David Copperfield.



New idea for your car!

As soon as your car sees the vessel with oil, it will go more faster than before!

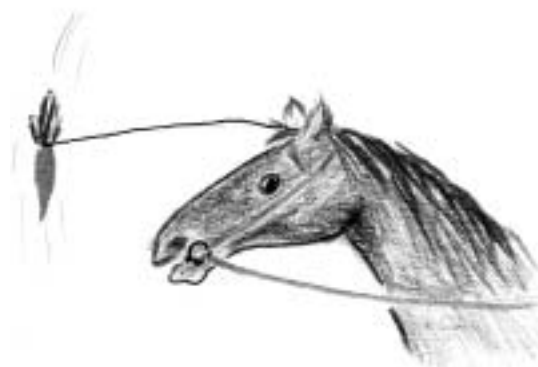
Keep your money – you don't have to pay the fuel!

Domácí úkol – podle cvičení v učebnici vymyslet zlepšovací návrh jakéhokoli předmětu, místa, zařízení.

• 2. vyučovací hodina

Na úvod jsme si zopakovali slovní zásobu týkající se kreativního myšlení, připomněli si významné kreativní osobnosti a jejich činnosti a vrátili se k zadanému domácímu úkolu.

Pak žáci výtvarně zpracovali zlepšovací návrh s charakteristikou a vysvětlivkami.



Hardworking horse!

Horses are often lazy. With our new invention, your problems will be solved! Your horse will go as fast and long as you want!



Mohli se inspirovat ukázkami v učebnici nebo využít vlastní fantazii.

Vyvrcholením byla prezentace a hodnocení ostatních, samozřejmě v angličtině.

Každý měl za úkol představit svůj vynález, vysvětlit, jak bude fungovat, a zodpovědět otázky spolužáků. Měli jsme možnost poznat zajímavý návrh multifunkčního hudebního nástroje, seznámili jsme se s několika netradičně řešenými byty i školními třídami, s dokonale vybaveným letadlem, s novým typem tramvaje, originálně řešeným dětským hřištěm, dokonce i se skateboardem fungujícím na principu levitace.

Všichni tak v praxi dokázali, že jim kreativní myšlení rozhodně není cizí, a já jsem ráda, že jsme si udělali čas na fantazii, snění, imaginaci a hravost. Myslím, že by tyto aktivity ve škole rozhodně neměly chybět. Oceňovala jsem pestrost nápadů, originalitu a výtvarné zpracování. I tentokrát (jako ostatně velmi často) jsme trochu zápasili s časem – někteří byli s projektem hotovi dříve a měli čas připravit si prezentaci, jiní sotva stihli své dílo včas dokončit.

*Autorka je učitelka První jazykové školy v Praze 4.
perglerova@horackova.cz*

Nebojte se německé gramatiky

Jana Libichová



Kdo z vás se učil německy anebo se stále ještě s němčinou potýká, dá mi za pravdu, že německá gramatika není žádná legrace. Učila jsem se německy mnoho let a z dob školních studií mi v hlavě zůstaly především přehledné tabulky a gramatická pravidla. Dlouho mi trvalo, než jsem se naučila vytvořit větu třeba s předložkou *mit*, aniž jsem si musela přeříkat, že *aus*, *bei mit*, *nach*, *von* a *zu* jsou předložky se 3. pádem, a co tedy bude po předložce následovat. Aby byla gramatika co nejméně oddělená od vyjadřování, snažím se gramatické jevy prezentovat a procvičovat v souvislosti s ostatními jazykovými dovednostmi a používat co nejpestřejší a aktivizující metody a formy práce. Poznatky z kurzu RWCT mi poskytly další nápady a já je s radostí využila.

Třída: 7. ročník

Téma: Předložky se 3. pádem

Cíl: Doplnění a shrnutí toho, co jsme se už o předložkách naučili; fráze s předložkami; odlišný překlad do češtiny

Pomůcky: učebnice, slovníky, vlastní slovníčky (tlusté sešity v tvrdých deskách, které si děti vedou už

od 5. třídy a zapisují si do nich všechna slovíčka, se kterými se setkáme), nakopírované materiály o předložkách z německé gramatiky, velké papíry, fixy

V naší škole pracujeme s učebnicí *Heute haben wir Deutsch* a jsme s ní velmi spokojeni. V učebnici se gramatická látka probírá vždy po částech, a tak se děti se třemi nejčastěji používanými předložkami seznámily již minulém díle. Znájí také několik frází s předložkami, které mají odlišný význam (např. *zu Fuss* = pěšky, a nikoli *k noze*, jak by se mohlo zdát), i s předložkami, které se ještě jako slovíčko neučily (např. *nach Hause* = doma). Nyní jsme ve 2. lekci třetího dílu a děti se mají seznámit se zbylými předložkami. Všichni již umějí slovíčka z této lekce a za sebou máme práci s úvodními texty, ve kterých se už všechny předložky objevily a děti s nimi intuitivně pracovaly. V hodině je tedy nečekalo něco zcela nového a neznámého, šlo o shrnutí látky a uvědomění si souvislostí.

EVOKACE

1. Každé dítě si vytáhlo lísteček s připravenou frází nebo výrazem, v nichž byla použita předložka se 3. pádem. Každá předložka byla použita dvakrát, pokaždé v různém výrazu. Úkolem bylo najít klíč k rozdělení do dvojic a rozdělit se. Dětem to dalo trochu práce, ale nakonec to zvládly.
2. Kladla jsem otázky tak, aby odpověď musela obsahovat předložku, např.: *Mit wem spielst du Fussball?* Nejprve jsem děti nechala odpovědět a pak jsem je vyzvala, aby zkusily vymyslet smysluplnou odpověď bez předložky. Tak jsme si ukázali, že předložky jsou v jazyce nepostradatelné.

UVĚDOMĚNÍ

1. Děti pracovaly ve dvojicích, do nichž se předtím rozdělily. Úkolem bylo vypsát na velké papíry z učebnice, slovníku, vlastního slovníčku a nakopírovaných materiálů všechny možné způsoby použití dané



předložky, najít překlad do češtiny, upozornit, kde se používá či nepoužívá člen a zdůraznit obzvláště záludné fráze a výrazy. Dalším úkolem bylo sestavit dvě české věty s výrazy, které vypsaly. Ty budou ostatní později překládat.

2. Následovala prezentace, kterou si každá dvojice mohla připravit, jak chtěla. Na závěr prezentace měli ostatní žáci za úkol přeložit české výrazy, které si pro ně dvojice připravila. Tím si také všichni ověřili, zda látce porozuměli.

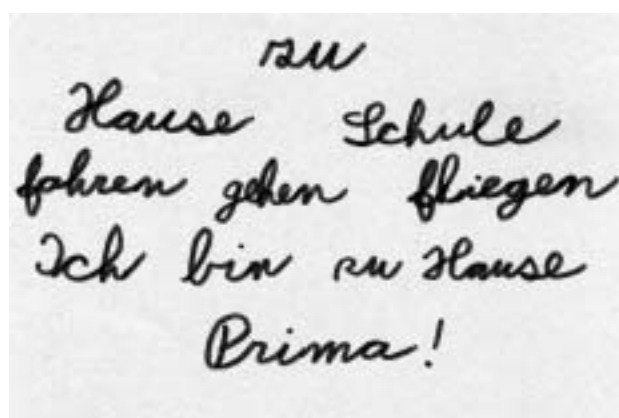
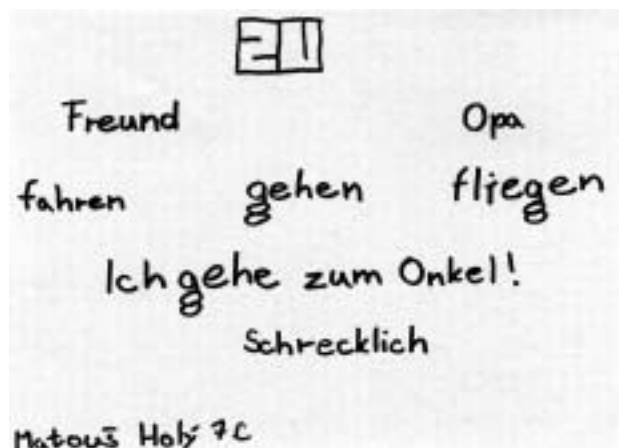
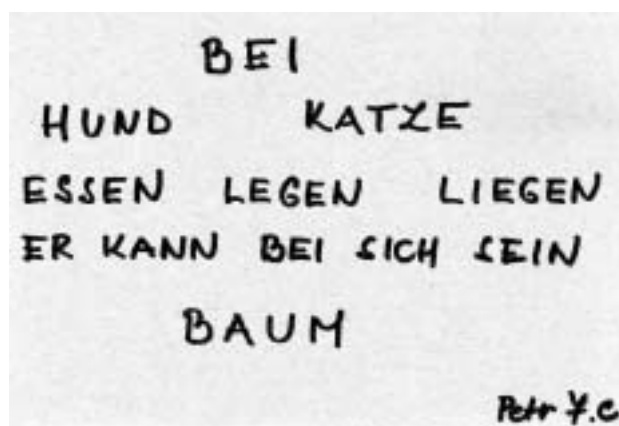
REFLEXE

1. Úkolem bylo napsat pětilístek na předložku, kterou si žáci vybrali. Trochu jsem pozměnila zadání – místo přídavných jmen byla na druhém řádku dvě podstatná jména, protože předložky se s nimi pojí, a pětilístky tak dávaly smysl.
2. Původně jsem měla v úmyslu zadat ještě tvorbu krátkého souvislého textu (4–5 vět), ve kterém děti použijí všechny předložky, s nimiž jsme v hodině pracovali. Bohužel, zvonek ohlásil konec vyučování, a tak se ze závěru hodiny stal domácí úkol. I ten děti zpracovaly dobře.

*Ich fahre **mit** meinem Freund Pepa **zu** meinem Onkel **aus** Prag **nach** Wien. Wir fahren **mit** dem Zug. Ich lese ein Buch **von** Karel May. Es ist prima. Wir sind schon in Wien und steigen aus. Hurra!*

Na tuto hodinu navazovaly ještě další dvě, v nichž jsme se předložkami zabývali. Využívali jsme k tomu také plakátky, na které děti vypsaly fráze s předložkami. Procházeli jsme cvičení i texty a každý, kdo objevil něco nového, doplnil to do plakátu. Na závěr jsem udělala krátké shrnutí a děti si z plakátů do sešitu či slovníčku samostatně vypsaly, co ještě neumějí nebo co jim dělá potíže.

Přestože hodina proběhla ve skupině, v níž je nadpoloviční většina velmi živých chlapců a skupinová práce bývá někdy problémem, měla jsem z této hodiny radost a doufám, že děti také. Pracovaly se zaujetím, všichni s nadšením prezentovali svoji práci, snažili se nachytat nepozorné spolužáky a každý chtěl přečíst svůj pětilístek. I v následujících hodinách jsem pozorovala, že si děti hodně pamatují a probranou látku aktivně a téměř bez chyb používají.



Autorka je ředitelka První jazykové základní školy v Praze 4.

„Říkejte si, co chcete, ale lidé často tak jako tak nedělají nic jiného, než že – štěkají, kejhají, krákají, mečí a bečí. Sleduj třeba jen rozhovor u hospodského stolu: výkřiky hospodského, číšníků, hráčů karet, zkrátka všechno žvatlání, které není ani nechce být nic jiného než pití, žraní, spánek nebo kterýkoli jiný projev nejprimitivnějších životních úkonů.“

Christian Morgenstern: Stupně. Přeložila Alena Mrázková. Vyšehrad, Praha 2002.



Futur simple

Martina Žďárská

Předmět: Anglický jazyk

Cílová skupina: 7. třída (14 žáků)

Téma a cíl hodiny: Naučit žáky používat budoucí čas prostý – *will*

Celá hodina proběhla v angličtině, učíme se podle *Cambridge English For Schools Book 3*.

Předchozí zkušenosti: V nižších ročnících se s pojmem *futur simple* žáci již setkali. V anglickém jazyce existuje více možností, jak vyjádřit budoucnost. Cílem této hodiny bylo naučit se, kdy se tento čas (*will*) používá.

EVOKACE – brainstorming

a) *Within two minutes write down all the words that come to your mind when hearing future.* – Žáci mají do sešitu během dvou minut zapsat všechna slova, která je napadnou, jakmile uslyší slovo **budoucnost**.

Po uplynutí dvou minut požádám dva dobrovolníky, aby přečetli svou práci. Jelikož po chvíli si přáli číst všichni, četli si slova ve dvojicích.

Slyšeli jsme jak pesimistická, tak optimistická slova, např.: *wars, diseases, nuclear wars, pollution, bad marks...* – *no diseases, no wars, new friends, new pet, better marks...*

Následovaly otázky:

- *Was the list dealing with your own future or the future of your family?* – Týkala se ta slova vás nebo vaší rodiny?
- *Did it cover future of the world?* – Týkala se budoucnosti světa?
- *Were they pessimistic or optimistic?* – Byla optimistická, nebo pesimistická?

b) Další otázky téma dále rozvíjely:

- *What are your plans for next year?* – Napiš, jaké jsou tvé plány na příští rok?
- *5 years ahead...* – Co budeš dělat za pět let?
- *10 years ahead...* – Co budeš dělat za deset let?

Několik správných vět (chyby jsem neopravovala) jsem napsala na tabuli do tří sloupečků. Do prvního sloupce jsem psala věty s *want to*, do druhého *going to*, do třetího *will*. Zvýraznila jsem je barevně a zeptala se, kdy se podle nich použije *will*, tedy **future simple**. Společně jsme došli k závěru, že *will* používáme pro **predictions** – předpovídání budoucnosti. (Zatím žáci nic nezapisovali.)

UVĚDOMĚNÍ

a) *Let's talk about the year 2050...* – Pojďme si povídat o roce 2050...

Na tabuli jsem předem připravila známého „pavouka“ a k němu otázky:

- *Where will people live?* – Kde budou lidé bydlet?
- *What will they do?* – Co budou dělat?
- *What will people wear?* – Co budou nosit?
- *What will they read (listen to, love...)?* – Co budou číst (poslouchat, milovat, ...)?
- *How will they travel?* – Jak budou cestovat?
- *Will children go to school?* – Budou chodit děti do školy?

(Dvě otázky děti vytvořily samy.)

b) V učebnici (*Unit 9, page 40, ex. 4,3*) jsou připraveny věty s obrázky, žáci mají přiřazovat věty ke správnému obrázku. Žáci podle obrázků diskutují o vzdálené budoucnosti (v učebnici je napsán rok 2050). Používají tedy *will*.

c) Čtení textu a následná diskuse

Pojďme si povídat o roce 2060. Před sebou máte připravené texty, které popisují, jak bude vypadat budoucnost lidstva v roce 2060. Jsou jak pesimistické, tak i optimistické.

Které z nich, myslíte, se vyplní? Které z nich byste si přáli, aby se vyplnily? Jak vidíte budoucnost naší planety? Co se stane a jak budou lidé žít? Kdo se podílí na vytváření budoucnosti lidstva? Můžeš k tomu přispět i ty sám?

Rozdala jsem dětem text s pěti krátkými články (v případě zájmu si o něj můžete napsat na mou e-mailovou adresu), každý si jej četl sám, následovala diskuse.

REFLEXE

Sestavte pravidla do *Grammar Book* (každý žák si vede sešit pouze pro gramatiku). Zapsali jsme si jen použití *will* pro předpovídání budoucnosti (predictions), v dalších hodinách jsme se věnovali ostatnímu.

Napsali jsme, jak tvořit otázky, zápory, pokud následuje přídavné jméno, sloveso... Pravidla tvořili žáci, pokud jsme se na nich dohodli, zapsala jsem je na tabuli a oni do sešitu. Šlo nám to rychle. Byli jsme hotovi za pět minut.

Ve zbylém čase psali metodou volného psaní o budoucnosti.

Autorka je učitelka První základní jazykové školy v Praze 4.

zdarska@horackova.cz



ŠKOLA V LITERATUŘE

První tváře

Jan Čep

Nevzpomínám si, že bych měl strach ze školy; ráno jsem neplakal a schválně jsem se neloudal s oblákáním. Přes všecku svou plachost jsem se cítil ve třídě od prvního okamžiku dobře. Nejvíce se o to zasloužila bezpochyby moje první učitelka. Byla to nejpěknější a nejlaskavější žena, kterou jsem do té doby poznal. Dnes bych si nedovedl její rysy vybavit. Připadá mi, že byla spíše plavovlasá a že měla modré oči. Myslím si, že jí mohlo tenkrát být takových pětadvacet až třicet let. Mnohem později se mi dostala do rukou její fotografie jako šedesátnice. Byla to pro mne tvář docela cizí a nic se neshodovalo – neříkám se vzpomínkou – ale s dojmem, který ve mně zůstal.

Měla melodický hlas a laskavé jednání. Vanula okolo ní jakási lehká příjemná vůně. Volala mě zdobnělinou mého křestního jména „Jeníčku“. Hned od začátku jsem byl velmi citlivý na její hladivý hlas a na sladkou zář jejích očí.

Jednoho dne – možná z roztržitosti a možná proto, že mě chtěla vyzkoušet – mě zavolala příjmením, jak to ostatně někdy dělala také u druhých. Cítil jsem, jak mi srdce stydne; nemohl jsem uvěřit tomu, že se to týká mne. Co jsem jí udělal, že se na mne zlobí? Trvalo mi dlouho, než jsem se zvedl z lavice s pláčem na krajíčku. Nedovedl jsem ze sebe dostat jedinou slabiku. Všimla si nakonec, co se se mnou děje, a rychle ošetřila mou ránu přízvukem a pohledem plným laskavosti.

Ale nakonec mi přece zahrála nepěkný kousek. Před prázdninami se s námi rozloučila jakoby nic, a pak jsem ji ještě dvakrát nebo třikrát zahlédl v kostele na mši nebo na požehnání. Několik dní před začátkem školního roku jsme mlátili cepy v naší stodole; já jsem obracel snopy. A než mlatci skončili, toulal jsem se okolo nebo si hrál nebo snil v trávě pod velkou hruškou. Náhle jsem nastražil uši, protože jsem zaslechl padnout jméno naší učitelky: opouští prý naši školu, protože byla jmenována učitelkou na měštance.

Ztuhl jsem a lapal po dechu. Nevšiml jsem si, že bušení cepů utichlo, neslyšel jsem, že mě volají. Nakonec mě našli schouleného za jedním křídlem vrat naší stodoly: držel jsem si rukama kolena, vzlykal jsem a ani jsme si neutíral slzy, které mi tekly po tvářích. Nikdo tomu nerozuměl, a já jsem se styděl něco vysvětlovat.

To bylo moje první hoře z lásky.

Jan Čep: *Poutník na zemi. Brno, Proglas 1998.*

Píseň o vzpomínce

Jaroslav Seifert

Ten jestřáb neulét
ze stěny kabinetu,
z té větve zlomené,
ač křídla rozpíná.
Zas šumí okna škol
a žáček říká větu,
zvonek již ozval se
a škola začíná.

Jen housle neslyším
hráti již na stupínku,
po kterých učitel
vždy zbožnou rukou sáh.
A v duchu otvírám tajemnou školní skříňku
s krystaly, zmijemi,
z kterých jsem míval strach.

Jako ty, jestřábe,
držím se větve rodné,
a té se nepustím,
ač jsem si přichystal
svá křídla, dokavad
šíp srdce neprobodne.
Vzpomínko, vzpomínko,
jasnější nad krystall!

Jaroslav Seifert: *Jaro, sbohem.*
Československý spisovatel, Praha 1990.

Trampoty s kladným hrdinou

František Pavlíček

Ve zralém věku není těžké dodatečně ocenit kvality našich dávných pedagogů. Jenže já pro toho svého horoval už v deseti, tedy ve věku, kdy se kluci kantora důvodně bojí a nechovají k němu horoucí náklonnost. Hledám kořeny své sympatie a nalézám na jejím počátku bezvýznamnou, pro ostatní žáky spíš komickou epizodku.

V hodině čtení se občas předčítalo nahlas z nějaké knížky. Jednou pan učitel přinesl povídku o malých chovancích ústavu pro nevidomé. Jmenovala se Děti vyhaslých očí, napsal ji tuším Karel Kálal. Za předčítatele si pan učitel obyčejně vybral mne, byl jsem jeho oblíbenec v tomto předmětu. Kálalovo vyprávění mne však tolik dojalo, že mi po chvíli vypověděl službu hlas, potom začaly slzet oči a nakonec



jsem svěřenou práci nedokonal, zabránil mi pláč. Pan učitel nic nevyčítal, neptal se, mlčky mi knížku vzal, že bude pokračovat sám. Ale ani on nedopadl o moc líp, jenom své pohnutí zkušeněji zaretušoval a nakonec rozečtenou kapitolu svěřil Jiřině, baculaté dceři pana hostinského. Ta ve čtení sice nevynikala, ale za to byla suverénním pánem svých emocí a rozhodně netrpěla přecitlivělostí. Pan učitel se zatím posadil na šikmou zelenou psací desku prastaré školní lavice vedle mne a na znamení solidarity vzal mě okolo ramen, snad to mělo být zaštitění proti pozdějšímu výsměchu ostřílených mazáků z druhého oddělení.

Před jeho příchodem na lukovskou dvojtřídku jsem ke svým učitelům choval spíš bázlivou úctu, závan lásky mi ovanul hlavu jen krátce. V první třídě si pár týdnů s námi pobyla paní učitelka Libigrová, ze staré fotografie se dnes na mne dívá hranatá, trudovitá žena okolo třicítiky, pro tehdejší místní sedlady objekt patrně nijak zvlášť atraktivní. Já však bezmezně pro ni vzplanul v milostném večeru, kdy mě cestou ze zkoušky ochotníků vzala za ruku a zavěsila ji na svou paži a mne obešly mráčky Milosti. Ale opravdovou, trvalou náklonnost ve mně vzbudil teprv mladý kantor jménem Rudolf Matouš a stalo se to na začátku čtvrtého roku mé povinné školní docházky. Od té doby jsem byl ve škole radši než doma. Tenkrát jsem se v létě dokonce těšil na konec prázdnin – a nebylo to jen proto, že otec mi letní rozvrh hodin od rána až do večera vyplňoval nenáviděnou prací na poli.

O tomto mém učiteli jsem chtěl napsat povídku, zkoušel jsem to několikrát, ale pořád mi z toho vychází to, co většině jiných autorů ať už z idealismu či z materialismu zápolících s kladným hrdinou. Všichni víme, co ten pojem obnáší. Dokonce i tak dobrá vypravěčka jako Božena Němcová ve své povídkové črtě Pan učitel (pomineme-li zajímavé věcné údaje) stvořila dosti bledničkovitý portrét, který se nemůže měřit s žádnou z jejích pohádkových postav. A jsme doma. Kladný hrdina je z pohádky, ne ze života, a na papíře je s ním strašná svízele. Mohu tedy jen poprosit o shovívavost vytrvalce, kteří vydrží nad stránkami o starodávné kantořině, jež nekončila u čtení a psaní, ale považovala za samozřejmost výchovu k slušnosti, toleranci, ohleduplnosti, domovské příslušnosti (dnes by se řeklo k vlastenectví), prostě k lidskosti.

Nevím, jak to mladý učitel dělal, ale obeznámil nás s okolím naší dědiny tak důvěrně a téměř milostně, že se valašská a později česká krajina vůbec stala součástí mé existence. V zimě to byly dlouhé túry na lyžích, v létě pravidelné procházky, stromy, květiny, první herbáře, co cítím k přírodě má základy právě v té době. Anebo knížky, mladý učitel mě udělal pomocníkem při zvelebování trosek někdejšího čtenářského spolku a budování moderní obecní knihovny, ve třinácti mě nechal číst Čapka, Hostovského, Čepa, ale i Galsworthyho, Balzaca, Turgeněva. Nakazil mne zálibou pro divadlo, pro ochotničinu ostatně získal staré i mladé, především omladinu

v Sokole, jako obecní kronikář uchoval z minulosti naší dědiny dost nenahraditelných památek a upomínek na dřívější časy – a tak bych mohl pokračovat ještě dlouho.

Kantořil u nás přes padesát roků. Baťovci, sedláci a úředníci si za tu dobu postavili krásné vily, pan učitel se zmohl na dílo podstatně skromnější. Zrestauroval starou, zpola dřevěnou chalupu po rodičích své ženy a z trámového špejchárku si udělal pracovnu, nabitou knihami, obrazy, starým Valašskem. Na trávníku kolem hlavičky sloupů, stará mříž, dělová koule, kamené fragmenty z hradní zříceniny, pár starých stromů; harmonie, prostota a krása.

František Pavlíček: Konec patriarchátu – stránky z mé lukovské kroniky. Samizdat 1987.

Trochu jazzu pro děti

Jiří Suchý

Šly panenky silnicí

(Bylo to v září)

A děti ve školní lavici

Žasly nad svými slabikáři

Dýchaly vůni nových sešitů

Toho dne pohled maličkého žáka

Zabloudil oknem ke mně do bytu

Nevím co podat dychtivému hostu

A rozhlížím se hbitě po bytě

Snad bych měl zapnout magnetofon

Trochu jazzu

Trochu jazzu

Modrý pohled maličkého žáka

Zvděčněl

Náhle je zcela jiný

Zato já mám pocit viny

Začal jsem hrát právě v okamžiku

Kdy šly panenky silnicí

(Jaké i po I?)

A káravý pohled třídního učitele

Donutil mě vypnout magnetofon

Bezděčně dát ruce za záda

A rozebírat s dětmi souvětí

Pane učiteli

Nezlobte se na mne

Pro tu trošku jazzu pro děti

Jiří Suchý: Encyklopedie Jiřího Suchého. Svazek 2.

Básně A–Ž. Pražská imaginace, Karolinum, Praha 2001.



PŘEČETLI JSME

My a ti druzí – příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole

Nina Rutová

Příručka *My a ti druzí* vydaná pražským *Multikulturním centrem* je vytvořena s dobrou znalostí adresátů – učitelů, kteří v ní najdou ke každému tématu vše potřebné: odborné informace pro sebe i pro žáky, metodiku, poznámkový aparát a odkazy, přehled další literatury, vše v tištěné verzi i na CD, kde jsou také přílohy s texty, pracovní listy a fotografie. Celek většiny kapitol je podán přehledně, je možné vybrat si z něj jednu dvě aktivity nebo „probrat“ kapitolu celou. Absolventi kurzů *Kritického myšlení* v příručce jistě rozpoznají jim dobře známé techniky i konstruktivistický model učení.

Z mnoha nabízejících se témat editoři zvolili (zatím?) čtyři.

Číňané

Kapitola je uvedena čínskou legendou o stvoření lidí – Číňanů. Pak autorka kapitoly navrhuje zjistit vše, co děti již o Číně vědí.

Poučený pedagog může brainstorming dětí doplnit a začít s aktivitou *Co patří k říši středu*. Nabízí se tu činnosti pro různé věkové kategorie a učitel stojí před volbou, kterou variantu zvolí vzhledem k času, jež chce aktivitě věnovat. (Mýtus o stvoření lidí zůstává bez metodických návrhů, a tedy trochu vzpříčen vůči celé kapitole. Ale možná že právě zde mohlo být v rámci multikulturní výchovy nabídnuto srovnání s jinými mýty o stvoření světa a „upozornění“ na jejich souvislost s prostředím, kde vznikly a kde se dodnes vypráví.)

I další aktivity – *Kaligrafie*, *Jak chutná čínský čaj*, *Jaký jsi podle čínského horoskopu* – jsou vynikající ukázkou dobře navazujících kroků ve výuce. Různými typy brainstormingů se opět nejdříve hledá, co již děti o tématu vědí, nebo se téma názorně evokuje. Nechybějí návrhy na průběžné učitelovo vyhodnocování při činnostech a závěrečná reflexe, v níž si každé dítě uvědomí, co nového se dozvědělo a jaký to pro ně má smysl.

Občas snad trochu schází závěrečné dotažení jednotlivých aktivit tak, aby více a jasněji směřovaly nejen k poznávání, ale především k multikulturní výchově.

Romové

Jednou z nejsilnějších stránek příručky je, že použité metody a techniky odpovídají obsahovému zaměření.

Hra *Archiv* v aktivitě **Osudy Romů za 2. světové války** podporuje na rozdíl od všech ostatních aktivit i přirozenou dětskou soutěživost. V evaluační technice (reflexi celé práce) ovšem čteme: „K vyhodnocení naplnění cílů aktivity přispěje také závěrečné sdílení pocitů a dojmů, které žáci při práci s informacemi o tomto velmi těžkém období dějin měli.“ Sdílení pocitů a vjemů nad autentickými texty je v tomto případě velmi podstatnou součástí „výuky“, která snad může vést k postupné změně postojů.

U aktivity **Velká cesta Romů** stojí za to dále připomenout, že příručka je ukázkou přirozeného propojování předmětů (zde kupř. hudební výchovy, dějepisu a zeměpisu).

Mangavipen – romské zasnuby. Dramatická hra na zasnuby může být zábavná i poučná.

V kontextu a kvalitě celé příručky by ale možná bylo vhodné se právě v této kapitole zmínit o odlišnostech výchovy dětí v různých domácnostech. Za co je například většina romských dětí doma chválena, za to je škola kára – a naopak. Protože z odlišného pojetí výchovy a „učení“ vyplývá řada nedorozumění, pokládala bych za užitečné zařadit do příručky aktivitu zaměřenou na odlišnosti, které negativně ovlivňují školní život.

Monoteistická náboženství

Na této kapitole je třeba ocenit souhrn rozličných aspektů, z nichž je tvořen celek.

V dílně **Náboženské předměty** (viz *Kritické listy* č. 15, str. 37) děti tříděním předmětů samy objeví tři hlavní monoteistická náboženství. V druhé kapitole **Kdy to bylo – události spojené s náboženstvím** nahlédnou pomocí časové osy vytvořené několika provázky do historie. Je dobré, že všechna tři náboženství můžeme „chvilí“ viditelně sledovat v 11. století, uvědomit si složitost jejich vztahů v konkrétní situaci. Doporučení, aby časová osa zůstala ve třídě po celou dobu, kdy se žáci budou tématu věnovat, je zároveň výzvou, aby na ose přibývalo vše, co se děti dovědí i při jiných příležitostech. I to může přispět k mezioborovému chápání výuky.

Nebylo by na škodu – opět v rámci multikulturní výchovy – položit na závěr sobě i dětem otázku po příčinách náboženské nesnášenlivosti v současném světě.



Ostatně o hluboce zakořeněných stereotypech, které mohou mysl lidí zatemnit a vést ke konfliktům, je následující dílna **Náboženské stereotypy**.

V aktivitě **Čtení ze svatých knih** se mají děti (mnohé jistě poprvé) seznámit s autentickými náboženskými texty a zjistit, že věřící tří náboženských směrů svou víru neopírají o magii, čarování a přeřikávání nesrozumitelných modliteb, ale o psychologické poznatky a obecně platné etické hodnoty, jež může sdílet i člověk bez určitého náboženského vyznání.

Národy a národnosti na území Ruské federace

Zatímco u všech předchozích kapitol se daří předložit žákům téma ucelené po obsahové i metodické stránce, pro tuto kapitolu jako by náměty i texty byly vybrány nahodile.

Spojnice mezi informacemi a aktivitami vyžadují určitě větší iniciativu učitele, možná i jiné otázky, přesněji pojmenované cíle.

Aktivita **Charakterizuj obyvatele jiných zemí** je založena na znalostech žáků o obyvatelích různých

zemí (nejen Ruské federace), které mají představit tak, aby je ostatní poznali. Zároveň má být učitel schopen vyvrátit mylné informace (stereotypy) a pomoci při hledání spolehlivých informačních zdrojů. Vedle všech ostatních aktivit v příručce působí tento návrh poněkud konvenčně a zařazení aktivity do *Národů a národností na území Ruské federace* považují za ediční přehlédnutí, které může být pro uživatele příručky matoucí.

Manuál má přehlednou grafiku a kultivovaný jazyk, kroužková vazba je navíc dobrou pobídkou k přidávání dalších aktivit a přispívá k pracovnímu chápání příručky.

Autorka je lektorka KM.

My a ti druzí – příručka pro multikulturní výchovu a vzdělávání na základní škole. Multikulturní centrum Praha, o. s., 2004.

Interkulturní vzdělávání – příručka nejen pro středoškolské pedagogy

Jitka Kmentová

Od roku 2001 realizuje *Člověk v tísní – společnost při ČT, o. p. s.*, projekt *Varianty*, jehož cílem je podpořit vztahy mezi majoritami a minoritami v České republice, zavést interkulturní vzdělání do vzdělávacího systému ČR, a tak poskytnout základní informace o různých sociokulturních skupinách žijících v české společnosti, pěstovat postoje tolerance, respektu a otevřenosti k odlišným skupinám a v neposlední řadě zprostředkovat poznání vlastního kulturního zakotvení. Organizátoři připravili mimo jiné kurzy pro učitele základních, středních a vysokých škol. Pro účastníky kurzu – středoškolské učitele – vznikla pod vedením editora Jana Buryánky v roce 2002 i příručka.

Obsáhlá publikace o 500 stránkách je určena pro učitele a studenty českých středních škol, ale jistě může být prospěšná i pro jiné pozorné čtenáře. Poskytuje totiž nejen základní poučení o interkulturním vzdělávání, ale především podává ucelené informace o lidech – příslušnících minoritních skupin, kulturách a interkulturních vztazích a zároveň nabízí množství metodických postupů a osnov pro vedení vyučovacích hodin.

Z obsahu vybírám:

1. *Obecná témata interkulturního vzdělávání* – kultura, identita, minority, etnocentrismus, xenofobie a modely soužití odlišných skupin, interkulturní komunikace
2. *Romové*
3. *Uprchlíci a migranti*
4. *Židé*

5. *Cizinci v ČR* – Vietnamci, Ukrajinci, Bělorusové, muslimové
6. *Gayové a lesbičky*

Každá kapitola je přehledně rozčleněna; je předznačena základními vzdělávacími a výchovnými **cíli**, které si může učitel klást, zřetelně odděluje části teoretické (**Informace pro učitele**) a části metodické (**Aktivita**), na závěr je vždy uvedena **literatura** k tématu. Upozorňuji na to, že doporučené publikace jsou většinou v českém jazyce a jsou dostupné v knihovnách a knihkupectvích.

Teoretické pasáže nabízejí dostatečné množství poznatků z historie, sociologie, psychologie a politologie, pracují s původními literárními, politickými i publicistickými texty, též se statistickými údaji a grafy, předkládají i zajímavý obrazový doprovod. Cenné jsou rovněž autentické výpovědi cizinců a příslušníků minoritních skupin žijících v České republice.

Metodická část se zaměřuje zejména na pěstování postojů a dovedností v oblasti interkulturního vzdělávání, vede studenty k přemýšlení, k pozornému a kritickému čtení a naslouchání, k postupnému formulování vlastního názoru, k rozvíjení komunikačních dovedností, ke spolupráci, k empatickým reakcím i k tvořivosti. Každá část nabízející konkrétní aktivitu uvádí cíl, velikost skupiny, se kterou lze pracovat, potřebný čas, pomůcky, poté srozumitelně popisuje postup ve vyučovacích hodině, nabízí vhodné otázky k diskusi či k přemýšlení nad texty. Nikdy není opomenuta reflexe činnosti. Zvlášť



oceňuji, že každá „příprava“ poskytuje i dostatečné množství textů, s nimiž se pracuje, a že jednotlivé aktivity jsou rozplánovány nejčastěji na 40 minut.

Tato publikace je příkladem příručky, která učitelům nabízí kompletní servis, ale zároveň umožňuje také tvořivý přístup pedagoga.

Vítám i to, že některé kapitoly jsou zaměřeny na mediální výchovu a na rozvoj dovednosti odlišit objektivní informaci a subjektivní názor či postoj, a rovněž to, že mnohé lekce jsou věnovány postojovým změnám (předsudky, vcítění, hledání nových pohledů na známé jevy apod.).

Pozornému čtenáři neunikne, že mnohé postupy užívají metody, které velmi dobře známe z *RWCT*, např. brainstorming, myšlenkovou mapu, čtení s předvídáním, různé diskusní postupy.

Po manuálu může určitě sáhnout nejenom učitel občanské výchovy, ale také učitel češtiny nebo dějepisu, biolog i vyučující cizích jazyků.

Součástí příručky je CD totožné s tištěným textem a videokazeta se třemi dvacetiminutovými dokumen-

tárními filmy z produkce ČT a Člověka v tísni. Dokumenty jsou nejen zdrojem poučení, ale mohou být kvalitním odrazovým můstkem k diskusím ve třídách (*Ming, Maggie, Wan* Martina Řezníčka o Číňanech studujících v ČR, *Palaestra* Martina Čiháka o Janu Balogovi, který podporuje sportovní aktivitu romských dětí, a *Mohli jsme žít spolu* Břetislava Rychlíka o čečenských běžencích).

Až vezmete do ruky prakticky vyrobenou příručku (rychlovazač s volně vloženými tuhými listy, které jsou graficky přehledně rozvrženy), jistě sami poznáte, že vám může být užitečným, inspirativním a příjemným pomocníkem.

Autorka je ředitelka Gymnázia Na Zatlande, lektorka KM.

Interkulturní vzdělávání, příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Vydala společnost Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s., v nakladatelství Lidové noviny v roce 2002.

Usměj se, počasí

Kateřina Petrošová

Knihy, které si vybíráme ke čtení během dovolené, by bylo v zásadě možno rozdělit do dvou základních skupin. Často si do cestovního zavazadla přibalíme knihu, kterou jsme už dříve přečetli a k níž se rádi vracíme, protože máme vlastně zaručeno, že nás její četba pobaví, potěší či uklidní. Věřte mi, že není nic příjemného, když si s sebou na dovolenou vezmete neznámou knihu a během prvního deštivého odpoledne zjistíte, že se do ní vlastně nemůžete pořádně začíst. Někdy se ale během dovolené naopak uchylujeme k takovým knihám, na něž se jaksí během roku nedostalo, obvykle proto, že se pro svou velikost, rozsah, téma či jeho zpracování prakticky nehodí pro každodenní zahánění bdělosti v poloze ležmo. A protože tento text píšu krátce po návratu z dovolené, ráda bych vám teď přiblížila hned dvě knihy najednou.

Do první z výše uvedených skupin bych zařadila povídkový soubor *Usměj se, Lízo*. Nakladatelství *Listen* oslovilo několik českých autorů a vyzvalo je k napsání krátkého příběhu. Ačkoli se má jednat o povídky humorné, nad některými z nich vám bude možná běhat mráz po zádech. Třeba až se v Koulaře Ivana Klímy dozvíte, jak nejlépe nebrat energii k vrcholovému sportování. V deseti příbězích se setkáte s velmi odlišným pojetím humoru. Vedle humoru „obyčejného“ čiš z některých povídek humor černý, někdy až šibeniční, a vedle příběhu „ze života“ (Teplo domova) si přečtete i historky zavánějící sci-fi (Benefice pro Otu Plka). Povídky jsou natolik dlouhé, aby uspokojily vaši potřebu číst něco rozsáhlejšího než novinové

články, ale přitom natolik krátké, aby se vám ani při lenošení v křesle či v posteli neklížily oči. Dozvíte se, co vás může potkat, když nečekaně (a tak trochu neprávem) přijdete k větší sumě peněz (Bul a Sličný Pete Květy Legátové), ověřte si, že s duchy není žádná legrace (Puklina Jiřího Kratochvíla), ale zjistíte také, že i ta nejobyčejnější tretka z výprodeje může mít za určitých okolností dokonce magickou moc (povídka *Jesedmhodinráno!Vstaň!* Ivy Pekárkové). S příběhy ze souboru *Usměj se, Lízo* vám rozhodně bude hezky, a pokud vás kniha deseti autorů zaujme, můžete si přečíst i dříve vyšlé soubory *Miluj mě víc* a *Schůzky s tajemstvím*, které vznikly na stejném principu.

Z knih patřících do druhé skupiny jsem letos o dovolené přečetla publikaci *Počasí*. Pokud se vám zdá, že takřka encyklopedicky znějící název odsuzuje knihu jen k občasnému využití, pak se mýlíte.

V osmi přehledně uspořádaných kapitolách se dozvíte snad všechno, co by vás jako laika mohlo o počasí zajímat. Víte například, že s pojmenováváním jednotlivých druhů oblaků se začalo až na počátku 19. století? Slyšeli jste o Fujitově stupnici, s jejíž pomocí lze třídit tornáda podle intenzity do šesti skupin, od slabých až po katastrofální? Vybavujete si z řecké mytologie výraz „alkyonské dny“ související s počasím? Víte, že Celsiova teplotní stupnice byl původně sestavena „vzhůru nohama“, aby se vyloučily záporné teploty v zimě, a až po třech letech Karl Linné navrhl, aby byly hodnoty 0 stupňů (bod varu vody) a 1000 stupňů (bod tuhnutí vody) „prohozeny“? Chtěli



byste jednou opravdu porozumět předpovědi počasí a některým meteorologickým mapám? Jezdíte často do zemí, kde používají Fahrenheitovu teplotní stupnici, a nevíte, jak si snadno a rychle poradit s převodem na stupně Celsia?

O všech těchto a ještě o mnoha dalších tématech se toho spoustu dozvíte právě v knize *Počasí*. Kniha je doplněna stovkami fotografií, obrázků a ilustrací a to jí dodává na srozumitelnosti i čtivosti.

A protože už je dovolená za námi a je čas znovu myslet na školu, vězte, že zmíněnou publikaci můžete skvěle využít i ve vyučování. Nabízí se kupříkladu přehledné dvoustrany s popisem základních charakteristik fauny, flóry, klimatu a životního prostředí obecně v jednotlivých podnebných pásích, podle obrazo-

vého „klíče“ se lze pokusit o pojmenování mraků na obloze atd. Kniha *Počasí* vás jistě bude inspirovat.

*Autorka je učitelka španělštiny
v První jazykové škole v Praze 4.
petrosova@horackova.cz*

Svěrák, Z. – Šabach, P. – Klíma, I. – Kraus, I. – Svoboda, P. – Pekárková, I. – Binar, I. – Kratochvíl, J. – Smoljak, L. – Legátová, K.: *Usměj se, Lízo*. Listen, edice Česká povídka, Jihlava 2004.

Burroughs, W. J. – Crowder, B. – Robertson, T. – Vallierová-Talbotová, E. – Whitaker, R.: *Počasí*. Přeložil RNDr. Sedlák, P., nakladatelství Svojtka & Co., edice Cesty za poznáním, Praha 1999

Z REDAKČNÍ POŠTY

Zamyšlení z června 2004

Radka Sobolová

Je nedělní odpoledne, vracím se ze společného výletu s dětmi, které jsem učila od první do páté třídy a v loňském roce se „rozprchly“ do světa. Cítím se dobře, jako po setkání se svými nejbližšími přáteli. Někteří z žáků jsou teď na gymnáziu, ostatní v šesté třídě a já opět ve třídě první. Všichni jsme se rádi viděli a já přemýšlím o vývoji vztahů mezi dětmi a učitelem. Jak dlouho mi bude trvat, než se mi podaří vybudovat vzájemný respekt a toleranci v novém kolektivu? Co všechno vede ke vztahům, které panovaly tento víkend?

Přehrávám si včerejší večerní povídání v kruhu – vzpomínky, postřehy z nových kolektivů, očekávání, překvapení i zklamání. Vidím, že děti jsou zas o kus dále. Dovedou bez přebytných emocí zhodnotit situaci, posoudit nová společenství a vztahy v nich. Nikdo z nich nehodnotí školu a třídu z hlediska znalostí. Posuzují úroveň práce v týmu, jestli jsou schopni si vzájemně pomoci a vymyslet smysluplnou činnost pro sebe i ostatní (divadlo, hra).

Ve vzpomínkách se musím vrátit ještě dál, do let, kdy jsem po ukončení pedagogické fakulty stále sledovala, zda děti umí všechno podle metodických příruček, a především jsem neustále „udržovala klid ve třídě“. Na konci každého roku jsem napsala jen známky na vysvědčení. Nevěděla jsem prakticky nic o duši, o osobnosti těchto dětí. Často jsem se i trápila jejich chováním, ale neznala jsem osvědčené metody, jak to změnit. Rozutekly se po páté třídě „kamsi“...

Jak jsem učila a vychovávala děti, s nimiž jsem dnes ráno zpívala a společně uklízela půjčenou chalupu? Co vedlo k víkendů plnému her a povídání?

Během pěti let jsme se v každém roce společně domlouvali na pravidlech soužití ve třídě, vyučování začínalo ranním kruhem, děti si stanovovaly svůj cíl na pravidelných konzultacích, při nichž jsem byla já i jejich rodiče, tři roky byly hodnoceny slovně. Prošli jsme několika prožitkovými projekty, každý rok hráli divadlo a čas zbyl i na společná vánoční a letní setkávání rodičů a dětí. Po takto prožitých pěti letech jsem pak dokázala každému dítěti napsat, čeho si na něm vážím a čeho dosáhlo. Nápad a inspiraci jsem našla zejména v metodice vzdělávacího programu *Začít spolu*.

Při komunikaci s dětmi je prvořadé budování partnerského vztahu. O tom, jak se takový vztah může rozvíjet, se píše v knize *Michelle Karnsové: Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem* (Portál 1995). Líbí se mi v ní tato metafora: „Vztah znamená držet krok při tanci – krok musí držet každý sám, ale oba partneři tančí společně, sdílejí společnou zkušenost.“

V „otevřené třídě“ k leccemu svolujeme. Svolení, souhlas a zmocnění jsou (kromě jiných) rozměry vztahu a zaručují jeho hloubku a důvěrnost. Volím situace, v nichž je dovoleno mluvit o pocitech, dávám prostor aktivitám, které vedou k sebepoznání a vyjádření vlastního postoje.

I já se mohu chovat „dětsky“ otevřeně, nebojovat o svou autoritu a bát se o ni, mám dovoleno být,



jaká jsem. Sedíme spolu v kruhu na zemi, zpíváme, tancujeme a máme možnost říkat, s čím souhlasíme a nesouhlasíme, nebo přiznat svůj omyl.

Jako člověk vykonávající „pomáhající“ profesi mám dítěti sloužit a zprostředkovávat mu objevy, poučení nebo perspektivy. Dávám bez podmínek, nečekám nic zpět. Abychom mohli roli dospělých zastávat, musíme se umět s dětmi setkat tam, kde se nacházejí, vnímat jejich individualitu. Děti potřebují dospělé, s nimiž se mohou identifikovat, jichž si mohou vážit a které mohou napodobovat. (Nedávno jsem odjela na seminář a „mí“ prvňáčci zpívali *Baladu o svatém*

Václavovi beze mne. Pro každodenní rituál ranního zpívání ale potřebovali dirigentku. Našla se. Mou roli v ten den převzala sedmiletá Johanka.)

„Pomáhající“ nemohou být zcela rovnocennými partnery osob, jimž slouží. Myslím, že nás děti nepotřebují jako kamarády, ale jako průvodce.

Jako učitelé vstupujeme po určitém časovém úseku do vztahů s novými dětmi. Jakou cestou se bude ubírat vývoj těchto vztahů, záleží na každém z nás.

Autorka je učitelka ZŠ Angelova v Praze.

Ohlédnutí za maturitou

Ivana Kmentová

Slůvko maturita zní pro všechny, kteří se středoškolsky vzdělávají, skoro jako zaklínadlo. Je to meta, na kterou člověk stále ne a ne dosáhnout. A najednou je to tady! Zkouška dospělosti zaskočí člověka nepřipraveného. Třebaže už od primy nás tímto významným dnem strašili a pravidelně jednou za půl roku jsme zabili půl hodiny z nudné češtiny povídáním o maturitě, přišlo to všechno nějak náhle. I když jsem se loni zapřísáhla, že to nenechám na poslední chvíli a že se budu učit průběžně už od září, poslední školní rok kolem mne prosvíštěl, ani jsem nevěděla jak, a už tu byl „svaťák“ a já jsem přirozeně neměla ponětí ani o vývojové psychologii, ani o dějinách pravěku.

Jak už to tak bývá, udělala jsem si přesný plán učení (ještě teď nám jako memento visí na lednici) a otázky jsem rovnoměrně rozdělila do jednotlivých dnů tak, abych v úterý večer mohla zaklapnout poslední učebnici s pocitem dobře vykonané práce. Je však jisté nasnadě, že můj plán dočista vybuchl. Místo toho, abych v pondělí uměla třetinu dějepisu, dobelhala jsem se stěží k Solonovi. Pravdou je, že když jsem se týž den ptala kamarádky, jestli je správný můj dojem, že bitva u Aigos Potamoi byla v roce 405 př. n. l., dívala se na mě s výrazem: „Co prosím?“ Optimismus, který mi tímto vlila do žil, bohužel, vyprchal ve chvíli, kdy se mě na oplátku dotázala, kdo napsal Asklepiovi kohouta, čímž mě položila na lopatky.

Jak týden ubíhal, znalostí ubývalo a nervozita hrozně narůstala. Korunu tomu všemu nasadil táta, když se ve středu vrátil odpočatý z lázní (jeho zdravě vypadající opálená tvář krásně kontrastovala s mými ztrhanými rysy) a optal se, co podnikneme. Abych ho jemně upozornila, že mám hlavu plnou Kanta a Borovského, a tím ho vrátila na pevnou zem, odpověděla jsem mu: „No, můžeš si vybrat. Buď mě vyzkoušíš z Napoleona, nebo z Poppera, je to na tobě.“ Když na jméno rakouského filozofa reagoval trochu zmateně, přisadila jsem pohrdavě: „To je kritický racionalista, to

neznáš?“ – a hrdě jsem odkráčela pohroužit se zpět do sociálních útvarů.

Ke konci týdne už náš byt připomínal spíše psychiatrickou léčebnu, neboť já jsem téměř na každé slovo, jež bylo proneseno, reagovala nějakou protivnou asociací a začala buď chrlit letopočty, nebo vyjmenovávat slavná díla neméně proslulých spisovatelů.

V pondělí mě čekala tolik oblíbená formalita – slavnostní zahájení maturitních zkoušek, kterou všichni absolventi popisovali jako nejhorší součást celého běsnění. Na tomto ceremoniálu se mi paradoxně ulevilo; zjistila jsem totiž, že nikdo nemá našročené úplně všechno, jak jsem se obávala. Povzbuzena jsem se vrátila domů k Čapkovi.

Poslední dva dny jsem šla spát ve dvě a vstávala v pět. Můj mozek jel na plné obrátky, a přesto jsem cítila, že je to jen asi dvacet procent optimálního výkonu. Abych si trochu dodala sebevědomí, zeptala jsem se potouchle matky češtinářky, zda ví, kdo napsal Život svatého Ivana, prvního v Čechách poustevníka. Zůstala na mě koukat s otevřenou pusou. Vyšla jsem jako vítěz. Bylo to pravé vítězství ducha nad hmotou a českého školství nad zdravým rozumem.

Nastal den D. Seděla jsem uprostřed substantiv a hypotaxí, když se rozezněl telefon. Kamarádka mi sdělovala, že je to naprosto v pohodě a že se nemusím ničeho bát. „Tobě se to říká,“ zahudrala jsem si pro sebe, „když už to máš za sebou.“ Ale co jsem mohla dělat, vyhnout jsem se té pohromě nemohla. Ještě v tramvaji jsem si četla Hitlera, ale ve škole jsem zjistila, že marně, neboť otázka už byla mimo osudí. „Že jsem se raději nenaučila tu fenomenologii,“ zaúpěla jsem a jala se dostudovat Husserla. Chvilí jsem si se svými soupeřnicemi notovala, jak to neumíme, a se spolužákem, který šel po mně, jsme se shodli, že hlavně ne divadlo. A pak už to bylo jako skok do vody...



Ve čtvrtek už bylo po všem; mohla jsem se konečně oddat sladkému nicnedělání (mimochodem, italsky Dolce farmiente a napsal to Nezval). Na stres se tak snadno zapomíná, když už to má člověk za sebou. Pak jsem volala své sestřenici, která maturovala o týden později, a zpříjemnila jsem jí „svaták“ slovy: „Neboj, je to v pohodě!“ Určitě ji to moc povzbudilo.

Poznámka: Tímto fejetonem jsem nechtěla zdiskreditovat své rodiče. Šlo mi o to, abych ukázala obrovskou výkonnost našich mladých mozků, které jsou schopny se na těch několik drahocenných okamžiků zaplnit tak neuvěřitelným množstvím informací. Co na tom, že při vyhlášení výsledků maturity se mohou všechny vědomosti rozprchnout do nenávratna.

20. světový kongres o čtení, Manila 26.–29. července

Radmila Slabáková

Jednou za dva roky pořádá International Reading Association (IRA) světový kongres. Letos se konal v hlavním městě Filipín, v konferenčních místnostech jednoho z nejluxusnějších hotelů, s podtitulem *Vzdělanost napříč kulturami*. Čtyřdenního programu se zúčastnilo víc než tisíc učitelů čtení, pedagogů, vychovatelů a výzkumných specialistů ve vzdělávání (viz <http://www.ira-org/meetings/wc/news-html>).

Organizátoři (spolu s IRA především Reading Association of the Philippines) se ujali kongresu velkolepě, zejména co se týkalo péče o jeho účastníky. Hned při příletu byl každý zahraniční účastník ověnčen řetězem z bílého kvítí – sanpagitou, národní květinou, která se nosí při slavnostních příležitostech –, dovezen do připraveného taxíku a dopraven do hotelu, kde se ho ujali hoteloví zaměstnanci. Filipínci jsou velice přátelští, pořád se na vás usmívají, zdraví vás, na každém kroku je někdo, kdo vám chce poradit, vysvětlit a ukázat, sám od sebe vám hned nabízí pomoc. Péče o účastníky kongresu se posléze ukázala jako nutnost. Ač byl hotel, kde jsem bydlela, vzdálen od hotelu, kde probíhal kongres, asi dvacet minut chůze, chodit pěšky se prakticky nikdo neodvážil. Poznal by zběsilou metropoli plnou smogu, rachotu motorů, trubení, křiku, do toho občas tropický lijáček, však také bylo zrovna období dešťů.

Uvítací ceremonie byla velkolepá – za účasti starosty Manily a ministra vzdělávání na Filipínách, s čestnou stráží, folklorními soubory a hlavně dětmi. „Dear teachers, we love you,“ prohlásila malá holčička a udala tak tón celému kongresu. Hlavní řeč ovšem patřila Allanu Lukeovi ze Státního vzdělávacího institutu v Singapuru. Jak to, že se žáci ze Singapuru v celosvětovém testu z přírodních a humanitních věd v roce 2002 umístili na prvním místě, daleko před žáky z USA, Velké Británie, Japonska a Austrálie? Navíc, když si uvědomíme, jaká je situace v jihovýchodní Asii – v jedné třídě žáci různého vyznání, odlišného původu, pocházející z nejrůznějších kulturních prostředí. Sedí ve třídách po čtyřiceti a společně čelí globalizaci. Úspěch nutno přičíst jak záměrům vlády – na výzkum ve vzdělávání je v letech 2003–2008 vynaloženo vůbec nejvíc investic na světě –, tak i strategiím vnitřním – dobrý učitel nezůstává na stejné pozici,

ale postupuje, a pedagogika se následně přeměňuje tak, aby odpovídala výzvám současného světa s vidinou multikulturních žáků, kteří se nespokojí se starými formami práce a zábavy.

Vlastní program byl rozdělen do několika paralelně probíhajících sekcí: přednášek, zpráv z výzkumu, sympozií a dílen. Účastníci se rekrutovali z domácích Filipín a dalších zemí jihovýchodní Asie (Japonska, Hongkongu, Fidži, Tchaj-wanu, Malajsie), Austrálie, Afriky, nejvíce zahraničních delegátů tradičně přijelo z USA. Evropa byla zastoupena několika málo účastníky, z čehož ze střední a východní Evropy nás bylo pět – Janos Steklács z maďarské Reading Association a Estonci. Shodou okolností, obě tyto země byly, resp. budou, hostiteli evropských a světových kongresů – Estonsko evropského v roce 2003 a v Maďarsku se bude konat světový kongres roku 2006.

Na takovém kongresu si člověk uvědomí, jak je ošidné jakékoli konstatování o úrovni vzdělanosti. Lina de Rivera z University of the Philippines nám na začátku, abychom si ověřili svůj kulturně-vzdělanostní potenciál, rozdala malý kvíz. Připadala jsem si jako totální analfabet – z 25 otázek jsem byla schopna odpovědět na dvě, některým otázkám jsem vůbec nerozuměla a dosud netuším, co je to „bolo“, Diwang Kayumanggi či Mutya ng Pasig, Jaká je relevantnost takového testu? Může nám test vydávající se za obecně platný pomoci v našem multikulturním světě? Přesto však byly odpovědi na dotazník, který autorka dala vyplnit také 220 učitelům čtení na Filipínách, zajímavé: tak třeba co je to eucharistie, vědělo jen 15 % dotazovaných – v této katolické zemi, kde snad v každém autobuse, tricyclu nebo jeepnym visí svatý obrázek nebo růženec, kde jsou kostely při mši přeplněny, že lidé musí stát venku, a v nejrozšířenějších novinách se objevují ukázky z bible. Naproti tomu, celých 77 % vědělo, skoro se divila i autorka, jak se nazývá „bible Muslimů“. Ke svému překvapení rovněž zjistila, že učitelé čtení sice věnují 47,3 % svého volného času čtení, ale to znamená zejména čtení novin, pak následuje sledování TV.

K podobným výsledkům, tentokrát u 13–14letých studentů prvního ročníku jedné střední školy, došla Elena Cutiongco z Filipín, když zkoumala, jak se žáci



dozvídají informace o současném dění: 91 % sledováním televize, 47 % čtením novin a 15 % posloucháním rádia. V předmětu „social studies“ se nedozvídají nic. Jádrem její dílny bylo ukázat, jak naučit studenty rozlišovat fakt od názoru. A to jsem byla opět ztracená. Neznám senátora Gringa Honasana, nevím nic o jeho vztazích s Oakland mutiny, těžko rovněž říct, jestli HIV/AIDS je na Filipínách tak rozšířen, jak si lidé myslí. Také o jejím rozlišení mezi faktem jako něčím, co může být dokázáno spolehlivým zdrojem, a názorem, založeným na idejích, citech a emocích, by se dalo diskutovat, ale aspoň člověk poznal, s jakými problémy se učitelé na Filipínách potýkají a jak jim čelí.

Avone Crismore z Indiana University ve svém vystoupení potvrdila, že ke kritickému myšlení dochází (pro ni to znamenalo především reflektivně číst a přitom hodnotit) většinou až na univerzitní úrovni. Ani učitelé nejsou vzdělávání v tom, jak učit kriticky myslet, nemluvě o učebnicích plných faktů. Na její univerzitě se rozhodli jednat: studenti píšou anotace učebnic, deníky učebnic a dopisy autorům a vydavatelům.

Byla jsem také na prezentaci představitele International Literacy Research Unit v Malajsii, jenž pracuje na projektu nového multivzdělávacího plánu ve vzdělávání pedagogů (vzdělanost ve smyslu knižních technologií je už zastaralá, je třeba vzdělanost nových pro „věk idejí a imaginace“), a dále na dílně učitelek z University of West Florida, které předvedly, že se děti dají ke čtení přitáhnout rovněž tak, že se rodičům ukáže, co pro to mají dělat. Dílna byla názorná, hraná, i s videem, přesto se Evropan občas opět ztrácel: to když Američanky zmínily tu americkou učebnici, tu knížku pro děti, tu autora či jinou souvislost. Hojní, filipínští, účastníci (přesněji řečeno účastnice, protože kongres byl z 90 % dámskou záležitostí) horlivě přikyvovali, až člověka napadalo, jaká kultura se tu vlastně má šířit (zvláště při vědomí všech těch plechovek koka-kola, co jsme dostávali pravidelně k obědu, a vydatně pracující klimatizace jako přece ve všech vyspělých zemích)?

Má prezentace byla o spokojenosti VŠ studentů s výukou ve srovnání prostředí českého, francouzského a amerického a její účastníci mě zahltili otázkami.

Ač neučím čtení a ani nepracuji s dětmi, největším přínosem pro mě byla dílna o vyprávění pohádek (příběhů) malým dětem. Dozvěděla jsem se, jak je důle-

žitý úvod a závěr, jaké jsou druhy takových příběhů (třeba příběhy malované do písku anebo kreslené – jak krásně se dá vykreslit příběh o Pablu Picassovi!), a hlavně, jak se stát lepším vypravěčem. Cherry Pua-Africa z mateřské školy v Singapuru považuje za nutné: vydechnout, uvolnit se a hrát si, povídat vlastními slovy – aby bylo cítit, že jsme na tom místě byli (imaginace nás povede), povídat z očí do očí, od srdce k srdci, při povídání ukazovat předměty, o nichž mluvíme, vyprávět příběh, který máme rádi, využívat hlasu (jeho zabarvení, tónu, hlasitosti), dělat pauzy a hlavně přenášet emoce. Také jsme si hned zkoušeli takové povídky vyprávět – s maňásky, s papíry i s prsty.

Bonbonkem pro účastníky kongresu byla hojně navštěvená ukázková lekce rychlého čtení. „Vy nevíte, jaká je vaše čtecí rychlost – a to jste přitom učitelé čtení?“ zaskočili prezentátoři všechny hned v úvodu. Chodím si do knihkupectví číst, hlásala dále cvičitelka, za hodinku tak čtyři pět knížek a pamatuji si vše. Nejde však ani tak o rychlost, jak jsem pochopila, to je taková třešnička na dortu, jako spíše o jiný druh vnímání. Písmena se začínou přeměňovat na obrazy. Napřed je však třeba odstranit tři špatné čtecí návyky: regresi (čili, že nezpomaluji, nevracím se k tomu, co už jsem četla), dále fixaci (příliš se soustřeďujeme na jedno slovo) a potom subvokalizaci (tj. že si v duchu neslabikujeme). Trénink to byl strhující a většinu účastníků se rychlost čtení skutečně zvýšila.

Ač závěrečné vystoupení Charlese Temple z Hobart and William Smith Colleges v New Yorku s provokativním podtitulem Co dělat, až se vrátíme domů? vyznívalo trochu jako prezentace úspěchů kritického myšlení v zemích střední a východní Evropy a Asie, o jeho hlavní ideji se nedá pochybovat: je třeba učit studenty myslet, učit je být iniciativními, odpovídat za své jednání, chápat názory druhých, vést je ke schopnosti rozhodovat se. To vše doprovázel Charles Temple fotografiemi ze zemí, kde kritické myšlení „uspělo“, tabulkami s fázemi E – U – R, historkami s učiteli a ministry. Co tedy budou všichni dělat, až se vrátí domů? Explicitně to řečeno nebylo, tak pro vás z možných eventualit vybírám tuhle: Nutit druhé myslet.

Autorka je v současnosti na výzkumném pobytu v NIAS (Netherlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences).

„Člověk doma není tam, kde bydlí, ale tam, kde mu lidé rozumějí.“

Christian Morgenstern: Stupně. Přeložila Alena Mrázková. Vyšehrad, Praha 2002.



Využití prostoru ve třídě

Jana Strejčková

Chci se s vámi podělit o zkušenosti s využitím prostoru ve třídě.

Léta jsem učila v malé místnosti, kam se mých 24 žáků sotva vešlo. Snažila jsem se tedy místnost uspořádat tak, aby nám v ní bylo co nejvolněji.

Před dvěma lety se přistavila k naší škole nová budova a my se stěhovali do nové prostorné třídy. Protože jsem si mohla vybrat nábytek a nástěnky sama, přemýšlela jsem, jak chci s dětmi v prostoru pracovat.

Třetáci již zvládnou plnit úkoly samostatně, proto budou potřebovat různé studijní koutky. Do jednoho rohu třídy jsem umístila knihovnu, kde máme encyklopedie, atlasy, „rozumy do kapsy“ a jinou naučnou literaturu. Práce dětí je potřeba vystavovat, aby se mohly pochlubit, ale také hodnotit a porovnávat. Na jedné stěně visí velké korkové nástěnky, využíváme parapetu u oken a když to nestačí, natáhneme provázek podél stěny a práce přichytíme kolíčky. Každé ráno se scházíme v kruhu na zemi, a tak je část třídy volná. Zde hrajeme různé hry, relaxujeme.



Lavice jsme měli zpočátku v řadách za sebou, ale nějak to nebylo ono. A tak jsme vyzkoušeli kruh. Získali jsme prostor uvnitř kruhu, ale prostor za židlemi byl omezený a řešili jsme, kam s aktovkami. Nakonec jsme zjistili, že dětem je nejlépe v „hnízdech“. Vznikla spojením čtyř lavic a děti si samy vybraly, s kým chtějí sedět. Místa je však možné podle přání měnit. Při práci ve skupinách zůstávají





někteří v hnízdech, jiní pracují na zemi. Děti mají volný přístup do knihovničky, ke skříňkám s různými materiály, papíry, čtvrtkami. V místnosti se cítí dobře, pracují uvolněně.

Děti zpracovávají ve skupinách téma les.

Zpočátku jsem při plánování hodin o využití místa dost přemýšlela. Dnes už mám zažito, co je pro kterou práci vhodné a variabilitu místnosti využívám společně s dětmi s jistotou a svobodně.

Moje hodiny bývají rušnější, ale pro mne je podstatné, jak se děti při vyučování cítí. A to je důležité i pro jejich rodiče.

Začátečníkům bych chtěla poradit, ať se nebojí zkoušet nové věci. S dětmi hodně mluvte a společně si vytvořte takové prostředí, kde vám bude dobře.

*Autorka je učitelka na prvním stupni
v ZŠ Dobřichovice.*





NABÍDKY



Občanská sdružení
kurzů a projektů
a Stop by Stop-OT

Učím s radostí

zkušenosti – lekce – projekty




Vít Beran
Božena Blažková
Zdeněk Brož
Iva Čichová
Michal Černý
Jana Feřteková
Jolana Fuchsová
Ondřej Hausenblas
Ladislav Hruška
Milena Hyklová
Jana Kargerová
Hana Kasíková
Vlasta Kinská
Jitka Kmentová
Hana Kolářová
Věra Krejčová
Nikola Krístek
Markéta Krístková
Michal Lokaj
Miroslav Marada
Martina Procházková
Karel Rydl
Hana Šundová
Pavel Wojnar
Bohumil Zmrzlik

Učím s radostí

vzniklo z poznání, že mnozí čeští učitelé vyvíjejí velmi kvalitní projekty a programy, ale obvykle o nich z vlastní iniciativy nepíší. O dobré nápady pak přijde celá profesní komunita.

Na původních textech a pedagogické reflexi této publikace se podílelo 25 autorů – absolventů programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a *Začít spolu* – z Čech i Moravy (především učitelů 2. stupně, čtyři ředitelé, jedna gymnaziální učitelka, několik vysokoškolských a tři začínající učitelé, jedna knihovnice). Autoři měli svobodu nejen ve výběru témat, mohli si zvolit i formu, jakou chtějí své poznatky sdílet. Vázání byli pouze požadavkem, aby texty byly čtivé, použitelné v praxi a vycházely z osobních zkušeností autorů. Oba programy budou dále podporovat jejich publikační činnost a pečovat o rozšiřování autorského okruhu.

StudentIN

StudentIN vychází v nákladu 30 000 a podařilo se mu zajistit již 15 000 předplatitelů v Čechách a nové získává na Slovensku. StudentIN vychází jednou měsíčně, desetkrát do roka a lze jej získat dvěma způsoby – v prodejních stáncích nebo formou předplatného. Zvýhodněné předplatné pro školy stojí 200 Kč, domů si jej studenti mohou objednat za 240 Kč.

Více informací na: <http://www.studentin.cz>.

PRO VŠECHNY, KTERÉ CHCEJÍ DAL STUDOVAT

Student in

www.studentin.cz

Číslo 1 1. 10. 02 2004



KOMPLETNÍ INFORMACE
Lékařské fakulty
Stavební fakulty
Humanitní obory

Stop
šikane!

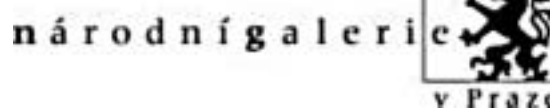
Učební
pomůcka

Vyhrajte lekci
na wakeboardu!

česká a světová
literatura



Galerie a RVP – ŠVP



Lektorské oddělení Sbírky umění 19. stol. a Sbírky moderního a současného umění Národní galerie v Praze ve Veletržním paláci pracuje od roku 2002 na nové strategii budování těsnější spolupráce mezi školou a galerií. Snaží se vytvořit prostor, kde se vyučuje tvořivě, a reflektovat ve své činnosti nové přístupy ke vzdělávání i v současné galerijní pedagogice.

Lektoři a autoři vzdělávacích programů usilují o to, aby obsáhli všechny domény učiva tak, jak jsou navrženy v Rámcovém vzdělávacím programu v oblasti Umění a kultura, obor výtvarná výchova. Kromě toho hledají meziooborové souvislosti – zvou ke spolupráci pedagogy, kteří vyučují i zdánlivě nesouvisející předměty. Například objevy na poli fyziky, biologie či matematiky jsou pro pochopení a vývoj abstraktního umění nepostradatelné – a naopak, poučená reflexe výtvarných děl může pomoci žákům v pochopení vědeckých objevů a hypotéz.

Lektorské oddělení ve Veletržním paláci nabízí řadu rozmanitých seminářů, některé z nich jsou určeny přímo žákům a studentům, jiné učitelům (kupř. Galerie pro učitele).

Podrobnější informace a kontakty naleznete na webových stránkách: www.eduart.cz.

Pozvánka na podzimní celostátní setkání PAU

Datum: 22.–24. října 2004

Místo: ZŠ Dr. Malíka, Chrudim

Hlavní téma setkání: Příprava učitelů na tvorbu školních vzdělávacích programů podle RVP ZV

Účastníkům budou nabídnuty čtyři bloky dílen v následujících okruzích:

- tvorba školních vzdělávacích programů
- týmová spolupráce pedagogů
- kooperativní učení
- projektové vyučování
- efektivní spolupráce školy a rodiny
- osobnostní a sociální výchova

Podrobné informace na internetových stránkách: www.zsmalika.cz.

**Z kurzu Jitky Kmentové
na Gymnáziu Nad Štolou
v Praze 7,
šk. rok 2003/2004**



Smažeme se dětem, přečtením množství.
Nabídneme jim knihy, které je mohou (interaktivně) číst.
Hovoříme o tom, co čteme. Číst se začíná před dětmi.
Poté se přidat správně gary.
Nesrozumělo je za to, co z toho.
Děti i učitelé, projekt, který se týká zlatého zlatého zlatého.
Máme dětem mnohá města přidat.
Číst se může být jen první - PC.
Číst se psát dopisy, vzájemně, mášky.
Motivovat děti k čtení a psaní.
Knihy = dar.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

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

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

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

Které kvality žákovu učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

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

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

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

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom / Peremena

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



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

Kontakt:

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