

Kritické listy 18

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2005



RWCT v podmínkách české primární školy

Kritické myšlení v mateřských školách

Cesta ke školnímu programu

Z historie i současnosti SKAV

Náš první pětiletík

Slavnost čtení

Geometrie hrou

Kritické listy očima studentek PedF UK

READING & WRITING for CRITICAL THINKING



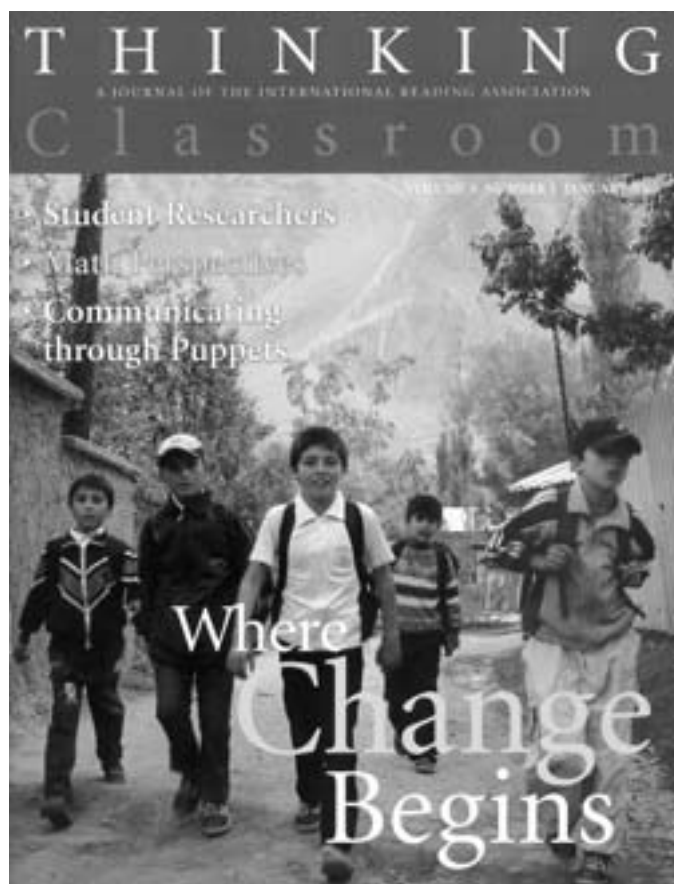
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



Obsah Thinking Classroom / Peremena č. 1, roč. 6

„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

Kdopak to mluví? (Look Who's Talking) – Co se dá dělat, aby skupinová práce byla produktivnější a účinnější? Odpovědi z ČR, Rumunska a USA (What can be done to make group work more efficient and effective? Answers from the Czech Republic, Romania, and the United States)

Strategické tahy (Moves) – Pomáháme žákům nalézt dvířka ke čtenářství (Helping Students Find Entry Points to Literacy) – William G. Brozo

STATI

Promýšlíme etnografické čtení a psaní (Thinking Through Ethnographic Reading and Writing) – David Landis, Rysaldy Kalieva, Sanim Abitova, Sophia Izmukhanbetova, Zhanbota Musaeva

Myšlenky až na dřeň a neskončené písně? (Marrow-Bone Thoughts and Lasting Songs?) – Jak porozumět změnám ve vzdělávání a reformě? (Making sense of educational change and transformation) – Chris Breen

Vytváříme klima pro zaujaté učení (Creating a Climate Passionate Learning) – Margaret Fuliara, Susan E. Andrews

Svěží přístup k matematice (Mathematics: A Fresh Perspective) – Ariana-Stanca Văcărețu

Loutky – výborný doplněk k všední výuce (Puppets – A Great Addition to Everyday Teaching) – Vida Zuljevic

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 březnu 2005. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 30. 4. 2005.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2005.

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).

ISSN 1214-5823





Vážení a milí čtenáři,

nedávno jsem v revue objevů, vědy, techniky a lidí 21. století viděla fotografii zemského povrchu pořízenou z orbitální stanice na oběžné dráze kolem naší planety. Nad temně modrou až fialovou Zemí se dostavil silný citový zážitek. Užasla jsem, ačkoli, věcně vzato, nedozvěděla jsem se nic nového: Severní a Jižní Amerika vypadá na fotografii přesně jako na glóbusu, Afriku dělí od Evropy Středozemní moře s Gibraltarským průlivem a nejvíce v noci svítí hustě osídlené pobřežní linie kontinentů a velkoměstské aglomerace. Mnohokrát jsem na školní mapě rozeznávala tytéž obrysy světadílů a moří. Byla to učební látka, glóbus tenkrát vůbec nesouvisel s tím, co žiji. Teprve nad **autentickou fotografií** jsem zakusila pocit domova v existenciálním slova smyslu a spontánně se vynořily otázky: Jak se do jedné fotografie může vejít povrch celé kulaté planety? Proč má Afrika nejmeně světlýlek, třebaže je to jeden z nejvíc zalidněných světadílů? Jak se lidem mohlo podařit tak přesně zakreslit do map obrysy pevniny dřív, než je mohli vidět z téhle „ptačí“ perspektivy... otázky, na které jsem si uměla i neuměla odpovědět. Rozhodně jsem až nyní „uvěřila“, že Země vypadá právě takto. Souvisí to nějak s nečekaným **prožitkem**?

V časopise Vesmír (2005/2) O. Vinař vysvětluje, že nejlépe si pamatujeme věci, které jsou spojené s afektivním zážitkem, citovou zkušeností. Pamatujeme-li si něco velmi dobře, jsme z toho schopni také vyvozovat důsledky, jednat. Není to snad dobrý důvod pro výuku, která by dovolovala nejen vyslechnout, ale také prožít?

Jak se to váže k obsahu čísla?

Občas padne na našich seminářích otázka, jestli se kritické myšlení učí na pedagogických fakultách. Odpověď zní: Učí se většinou jen o kritickém myšlení. K prožitkům, tedy k vlastnímu kritickému přemýšlení, se hodně často dostávají studentky katedry primární pedagogiky z PedF UK pod vedením V. Spilkové. A díky změnám, které se dějí nejrychleji právě na 1. stupni základních škol, mají studentky této katedry asi také nejvíc možností poznat, že *Začít spolu*, školy *Montessori*, *waldorfská pedagogika* nebo *kritické myšlení* jsou živoucími směry s dobrou perspektivou pro žáky i učitele. Zvyšující se zájem o kritické myšlení na 1. stupni lze doložit i spoluprací učitelek kritického myšlení s katedrou primární pedagogiky PedF UK. Dali jsme tentokrát hned v několika rubrikách prostor jejím pedagogům i studentům, a tak vzniklo téma, které PhDr. A. Tomková nazvala *Působení programu RWCT v podmínkách české primární školy*. Prvnímu stupni věnujeme rovněž všechny lekce a komentáře tohoto čísla.

Druhým naším tématem je *Školní vzdělávací program*. Má-li být pro školu, tedy pro její učitele i žáky smysluplný, jeho tvorba bude nejspíš dlážděna vlastními objevy i sdílenými omyly, střety i domluvami, společnými prožitky školního týmu nad plánováním budoucnosti. Do jaké míry jsou celé školní kolektivy schopné tvořivého přístupu, který se neobejde bez velkého pracovního nasazení i citové angažovanosti, se možná dozvíme z textu psycholožek Š. Mikové a J. Stang. Určitě si po četbě jejich článku položíme znovu otázku, jestli je reforma uskutečnitelná celoplošně. Někteří se jí totiž brání nikoli z nedostatku dobré vůle, ale proto, že jednoduše nejsou disponováni. Školám a lektorům, kteří se do tvorby ŠVP přece jen chtějí pustit, je určen *Vzkaz* Hany Košťálové i přihláška na letní školu *Kritického myšlení*, na níž o prožitky jistě nebude nouze.

S některými tedy na brzkou viděnou!

Nina R.



Editorial, Nina Rutová

K úvaze

Působení programu <i>RWCT</i> v podmínkách české primární školy, A. Tomková.	4
K ŠVP s nohama pevně na zemi či s hlavou v oblacích?, Š. Miková, J. Stang.	6
Cesta ke Školnímu vzdělávacímu programu, B. Staňková, B. Zmrzlík,	9

Co se děje u nás

Představujeme učitele a lektory <i>KM</i> , Blanka Staňková. . .	13
Stáváme se učiteli v hodinách Blanky Staňkové, A. Tomková.	13
Demokracie v Elkasu, rozhovor s Blankou a Vladimírem Staňkovými.	16

Pro lektory

Vstupní dotazník do projektu tvorby ŠVP.	18
Vzkaz těm, kteří žádají pomoc s tvorbou ŠVP, H. Košťálová.	18

Co se děje jinde

Z historie i současnosti SKAV, J. Kitzberger.	20
Kulaté stoly SKAV – nezávislá diskusní platforma, J. Hrubá.	21

Lekce a komentáře

<i>Kritické myšlení</i> v mateřských školách, E. Kašparová.	22
Náš první pětilístek, K. Křienková.	24
Hulák, P. Pulzová.	25
Leď, M. Soukupová.	28
Pohádky našeho domova, D. Bazíková.	30
Učitelské praktikum, J. Kargerová.	31
Slavnost čtení, K. Sládková.	33
Přírodní společenstva, B. Staňková.	36
Geometrie společně a hrou, M. Němcová, M. Masojídková.	37
Čínská bajka, O. Hausenblas.	39
Z návštěvy u Nadi Černé, H. Divecká.	40

Škola v literatuře

O nelidskosti. Mírné požadavky školy. Učitel Herrnreiter, B. Brecht.	42
---	----

Přečetli jsme

E. Machková: Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy, E. Kašparová.	44
<i>Kritické listy</i> očima studentek PedF UK, Jana Kargerová.	45

Z redakční pošty

Český den v dublinské Pre-montessori school, K. Rohálová.	48
Na začátku bylo slovo, S. Klimková, J. Obrovská.	49
Zapomenutí Habsburkové, R. Kadečka.	49
Mýtus vědecké gramotnosti?, Z. Bělecký, N. Rutová.	50

Nabídky

Pozvánka na letní školu <i>Kritického myšlení</i>	52
Přihláška na letní školu <i>Kritického myšlení</i>	53

Citáty jsou vybrány z *RVP* pro základní školy



K ÚVAZE

Působení programu *RWCT* v podmínkách české primární školy

Anna Tomková



Od roku 1997 se program *RWCT*, zvláště v podání o. s. *Kritické myšlení*, stal postupně *principem kvalitativních změn* české školy a výuky. Stal se funkčním modelem, jak dosahovat cílů, které formuluje Bílá kniha a které odpovídají *RVP*. Pronikl i do praxe řady primárních škol

a učitelů a lze už sledovat výsledky jeho působení.

Program *RWCT* rozvíjí *klíčové kompetence žáků* (dovednost učit se, řešit problémy, komunikovat, spolupracovat, kriticky myslet). Zvláště se soustředí na *kognitivní rozvoj žáků*. V primární škole vytváří předpoklady pro celoživotní učení, buduje bezpečné a inspirativní prostředí pro učení.

Rozvoj klíčových kompetencí je však dlouhodobým cílem, který nemůže být v primární škole zcela naplněn. Je užitečné si uvědomovat nejenom možnosti, ale i limity rozvoje jmenovaných cílů dané věkovými a individuálními zvláštnostmi dětí. Vzhledem k důrazu programu *RWCT* na rozvoj myšlení žáků připomeňme některé psychologické charakteristiky.

Myšlení dítěte mladšího školního věku, tedy šesťletého až osmiletého, ovlivňují některé charakteristiky, jimiž se vyznačuje myšlení dítěte v tzv. předoperačním období. Významnými procesy v tomto období jsou řeč a tvoření představ. Myšlení dítěte je egocentrické ve smyslu kognitivním, dítě vše vidí pouze ze svého hlediska. Nechápe zvrtné operace. Dokáže třídit, ale převážně podle jedné charakteristiky. Vztahy a problémy řeší v přílišné závislosti na tom, co právě vnímá (názorné myšlení) – (Čáp, Mareš 2001). Dítě bezprostřední zkušenost kopíruje a napodobuje, místo, aby ji opravovalo, mj. ve spolupráci s jinými, a tak hlouběji poznávalo (Štech 1992).

Příznivější je pro rozvoj kritického myšlení (ve smyslu *kriticky myslet znamená uchopit myšlenku a důsledně ji přezkoumat, podrobit ji nezájatému skepticismu, porovnat s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout stanovisko...* viz Příručka I, 1998, s. 6) období středního školního věku, období konkrétních operací, kterým prochází dítě přibližně sedmi/osmileté až jedenácti/dvanáctileté. Toto období přináší zmenšování egocentrismu, schopnost decentrování a zvrtnost. Myšlení dítěte je vázáno na konkrétní zkušenosti. Myšlení již respektuje zákony logiky, tj. děti kupř. dokážou

klasifikovat, grupovat a třídit, dovedou už formulovat jednoduché hypotézy ze zkušenosti, bez názorné předlohy. Dítě umí operovat s abstraktními pojmy, i když zatím jen ve vztahu ke konkrétním objektům. Okolo jedenáctého/dvanáctého roku dětské myšlení vstupuje do období abstraktních, formálně logických operací. Dítě už se nemusí opírat o smyslovou skutečnost, je schopno hypoteticko-deduktivního usuzování. Při experimentování systematicky obměňuje proměnné, hledá pravidla. Dokáže se vyrovnávat se situacemi, s nimiž se dosud nesetkalo. Operace se spojují ve složitější struktury a dítě s nimi dovede pracovat přímo i vratně (Čáp, Mareš 2001).

Vzhledem k využívání kooperativních strategií v programu *RWCT* se zastavme ještě u charakteristiky vztahů žáků mladšího a středního školního věku k sobě a k jiným. Dítě se zpočátku snadno stává takovým, jaké mu tvrdíme, že je. Osmileté dítě umí srovnávat samo sebe s jinými lidmi, v devíti letech už dovede posuzovat sama sebe ve vztahu k zvnitřnělým normám. Desetileté se vyznačuje již jistou stabilitou své vlastní identity. Z hlediska vztahů k jiným lidem se zpočátku dítě silně váže na učitele. Postupně samostatnost autority učitele klesá, vztah k učiteli přestává mít emocionální charakter. Důležitější pro dítě začíná být identifikace s vrstevnickou skupinou, nejprve se skupinou téhož pohlaví. Ve skupině postupně dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Na počátku závisejí vztahy mezi žáky na učiteli. Vztahy mezi žáky bývají krátkodobé, podmíněné situačně, postupně si žáci budují vztahy založené na zkušenostech, své kamarády si aktivně vybírají a vyhledávají (Vágnerová 1996, Vacek 1996).

Za největší přínos programu *RWCT* pro kvalitativní proměnu výuky považuji vytvoření srozumitelného a účinného *modelu třířázového učení* (evokace – uvědomění si významu – reflexe), vycházejícího z podstaty pedagogického konstruktivismu. Model podporuje aktivitu žáků při učení, pracuje se zkušeností žáků, počítá s postupným a aktivním konstruováním poznání a s tím, že proces poznávání stále pokračuje. Součástí učení se stává reflektivní a sebe-reflektivní činnost. Zpočátku jsme v praxi primárních škol nacházeli tento model učení nejjednodušeji v hodinách prvouky, vlastivědy či přírodovědy. Se získáváním dalších zkušeností a hlavně s uvědomováním si souvislostí s dalšími možnými postupy se model aktivního poznávání a učení žáků rozšiřuje



prakticky na všechny vyučovací předměty a integrované celky. Učitelé primárních škol především intenzivněji zjišťují výchozí zkušenosti žáků. Ve fázi práce s novými informacemi učitelé nabízejí žákům více zdrojů a možností, jak se zdroji pracovat. Pracují nejen s učebnicovými texty, znovuobjevují narativní texty, sami nové texty vytvářejí. Pro mnohé učitele je to dovednost, které se sami teprve učí (najít vhodné a přiměřené texty, vhodně je rozdělit na části, promyslet nosné otázky...). Největší rezervy shledávám zejména ve fázi reflexe, bývá jí věnováno málo času, aktivitu zbytečně přebírá sám učitel, chybí prostor pro další otázky a společné plánování dalšího učení.

Učitelé a žáci primárních škol si osvojili řadu nových vyučovacích metod. Pracují s myšlenkovými mapami, využívají metodu *I. N. S. E. R. T.*, debatují podle principů diskusní pavučiny, píšou pětilístky. Učitelé metody přizpůsobují možnostem dětí, např. v textu podtrhávají nejprve barevně pouze to, co je pro ně už známé, pětilístek je nejprve trojlístkem, který obsahuje název, přídavná jména a slovesa. V praxi našich primárních škol se velmi rozšířila čtenářská dílna a s ní spojené aktivity. Při čtení knih dle vlastního výběru lze vidět ve třídách zaujaté a spokojené čtenáře, děti vytvářejí osobité záznamy z četby. Jisté riziko nového stereotypu se skrývá kupř. ve stále se opakujícím scénáři referátů žáků, povrchních pochvalách a opakujících se otázkách. Volba metod by vždy měla odpovídat cílům.

Významnými činnostmi jsou v programu *RWCT* *čtení a psaní*. Program *RWCT* ukazuje, že čtení a psaní nejsou doménou pouze některých vyučovacích předmětů. Vstupují i do přírodovědných a esteticko-výchovných předmětů a proměňují smysl i obsah humanitních předmětů. Program ukazuje jazyk především jako vyjadřovací a komunikační prostředek a prostředek tvorby. U dětí mladšího školního věku je vhodné být tolerantní k nárokům na gramatickou správnost při písemném vyjadřování myšlenek. Pro dítě mladšího školního věku je splnění těchto dvou požadavků náraz obtížné.

Model učení ovlivňuje *interakci* mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem. Učitel je žákům partnerem, podporuje výměnu názorů, naslouchání a vyjádření, vzájemnou pomoc. Jako velmi funkční se jeví v primární škole párové činnosti. Při plánování a organizování *kooperativních činností* někteří učitelé teprve objevují jejich zákonitosti, učí se např. volit vhodné úkoly pro skupiny, tvořit spolupracující skupiny, věnovat úsilí rozvoji kooperativních dovedností, účinně pomáhat jednotlivcům i skupinám, hodnotit i proces a kooperativní kompetence žáků. Ke spolupráci jako k základnímu a samozřejmému vztahu mezi žáky směřují jen některé třídy. Ve výuce mnohdy vedle sebe žijí v jakési symbióze spolupráce a soutěže.

Model učení umožňuje *diferencovat* úkoly, činnosti i výsledky učení. Rychlejší a bystřejší děti mají prostor

jít do hloubky, zvládnout více nových informací, prostudovat více odborného textu a ještě pomáhat druhým. Pomalejší děti se mohou nechat inspirovat svými vrstevníky, opravovat své znalosti a chápání tématu i problému, nechat si poradit od vrstevníků i učitele. I v závěru musí být dán prostor pro odlišné úrovně poznání a pochopení tématu. Diferenciace nutí učitele k novému promýšlení hodnocení.

Učitelé *RWCT* v primárních školách stále častěji pracují s *kritérii hodnocení*. Nehodnotí pouze výsledek, ale i proces. Hodnocena je práce jednotlivce i skupin. Podstatné je hledání pozitivního, úspěšného, je oceňována originalita, nápad, vlastní názor. Důležitá je další možnost zlepšovat se. Žáci se postupně učí sebehodnocení. K proměně hodnocení přispívá práce s *portfoliem*. Děti sbírají své práce. Jen někde se součástí práce s portfolií stávají i společné diskuse a prezentace, které směřují k dovednosti sebereflexe a sebehodnocení. Řadě činností podporovaných programem *RWCT* nevyhovuje systém známkování.

V primární škole je nezbytná *pestrost a vyváženost* metod a forem pro různé děti, vyváženost způsobů práce, které podporují kognitivní i emocionální rozvoj dítěte. Jako vhodné se ukazuje, zvláště v podmínkách primární školy, kombinovat podněty z programu *RWCT* s dalšími podněty, které tak výrazně nepracují s jazykem, čtením a psaním a které nabízejí i jiné přístupy k učení. Jinak by šlo opět o jednostranný a jednotvárný způsob výuky, který vyhovuje jen části žáků. Na základě zkušeností dalšího rozvíjení programu *RWCT* v podání o. s. *Kritické myšlení* a učitelů z praxe primárních škol se zdá vhodné propojování kupř. s metodami dramatické výchovy (hra, prožitek) a s postupy prosazovanými programem *Začít spolu* (praktické činnosti, orientace na osobnost dítěte jako celek). Učební aktivity inspirované programem *RWCT* získávají často povahu projektové práce, učivo je integrováno okolo tématu či problému, který se prozkoumává ze všech stran, děti pracují s informacemi, ve skupinách, vytvářejí např. plakáty, které prezentují a obhajují.

Model výuky v systému *E – U – R* a nabízené metody i kooperativní strategie jsou funkční již od 1. ročníku základní školy. Vyhovují i dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, je však nutné je přizpůsobovat a mít na mysli různé studijní potřeby žáků. Podstata užívaných metod se nemění, přizpůsobuje se jejich konkrétní podoba, metodický postup. Při soustavné práci v daném duchu jsou žáci schopni postupně používat i složitější strategie. Učitelé primární školy si univerzálně definované metody dotahují do nejmenších podrobností, aby dětem pomohli v ovládnutí způsobu práce – kupř. dítě, jež má v diskusi slovo, drží v ruce smluvený předmět, dítě, které se už vyjádřilo, se posadí.

Uplatňování principů programu *RWCT* je náročné na čas. Využívání jeho modelu učení znamená znovu



promýšlet *obsah*, učivo, témata, která jsou skutečně základní, nosná a zajímavá pro dítě mladšího školního věku, spojená s jejich životem. V plánování učiva to v některých primárních školách např. znamená volbu lineárního pojetí vlastivědy, s důrazem na hloubku a souvislosti. Vzhledem k rozrůžňování poznání u jednotlivých dětí je nutné, aby si učitel ujasňoval základní pojmy a generalizace, k nimž má dospět každé dítě. Program *RWCT* vede k formulování a řešení množství diskusních, problémových otázek. V primární škole je třeba uvážlivě volit, kdy je vhodné, aby dítě mladšího školního věku pochybovalo a spekulovalo (tam, kde odpovědi nejsou jednoznačné), a kdy je nutné, aby nejprve spíše pocítilo jistotu (základní mravní hodnoty).

Podstatnou podmínkou kvalitativní proměny současné školy a výuky je dobrý *učitel*, který je vybaven profesními kompetencemi, rozumí podstatě aktivního učení žáků a umí takové učení žáků řídit, sám se stále dál vzdělává a svou práci reflektuje. To jsou i dominantní body standardu učitele *RWCT*. V praxi primární školy můžeme zaznamenat různé podoby využití podnětů z programu *RWCT*. Někteří učitelé si odnášejí z kurzů k programu *RWCT* několik nových vyučovacích metod, kterými obohacují své stávající pojetí výuky. Kvalitativně nových výsledků ve své výuce dosahují ti učitelé,

kteří si podněty z programu *RWCT* dávají do širších souvislostí, porozuměli třířázovému modelu učení, metody volí vzhledem k cílům výuky a s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti žáků, vytvářejí svůj osobitý styl práce. Takovým příkladem je bezesporu Blanka Staňková, které je věnována část tohoto čísla *Kritických listů*. Právě tací učitelé mohou – a mají – svou zkušenost předávat dál, svým kolegům v rámci přípravného i dalšího vzdělávání učitelů.

Autorka je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK.

Literatura:

Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, Praha 2001.

Štech, S.: *Škola stále nová*. Karolinum, Praha 1992.

Tomková, A.: *Proměny vyučovacích metod a strategií výuky v současné primární škole*. In: Spilková, V., a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál, Praha 2004.

Vacek, P.: *Přehledná charakteristika období mladšího školního věku*. In: Bláhová, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. ARTAMA, Praha 1996.

Vágnerová, M.: *Psychologie školního dítěte*. Karolinum, Praha 1997.

K ŠVP s nohama pevně na zemi či s hlavou v oblacích?

Šárka Miková, Jiřina Stang



Také jste jako učitelé byli někdy nepříjemně překvapeni situací, kdy vaši žáci odmítavě reagovali na výukovou činnost, kterou jste pro ně namáhavě



a pečlivě připravili? Zarazilo vás, že odmítají hru, metodu nebo činnost, jež by – alespoň podle vašich předpokladů – pro ně měla být navýsost atraktivní a vítaná? Zažili jste též situace, kdy děti odmítaly nejen přemýšlet a hlouběji analyzovat předložený materiál, ale dokonce i diskutovat a myšlenkově si s ním „pohrávat“? Zasáhlo vás, že děti označily tuto činnost jako na míle vzdálenou praktickému životu, ba dokonce i nesmyslnou? Také jste si vždycky mysleli, že diskusní metody jako takové by měly bavit většinu dětí? Jestli vám výše zmiňované otázky rovněž vrtají hlavou, můžete se jim podívat pod kůži prostřednictvím příkladu ze školy a následných úvah o jinakostech dětí v oblasti přijímání informací.

Úkolem žáků 9. ročníku, rozdělených do šestičlenných skupin, bylo vybrat pacienta pro transplantaci srdce. Jako tým chirurgů měli k dispozici jednoho dárce srdce, avšak osm vhodných pacientů, u nichž byla prognóza transplantace stejná. Disponovali

zároveň základními údaji o těchto osmi pacientech (věk, vzdělání, sociální status, případné zásluhy pro společnost). Žáci poté měli během 30 minut dojít ke společnému skupinovému rozhodnutí, komu „dát srdce“. Své rozhodnutí měli podpořit argumenty a prezentovat ostatním v rámci časového limitu dvou minut. Cílem této sociální hry mělo být naučit žáky při debatě uplatňovat následující dovednosti efektivní komunikace – tzn. umět:

1. zformulovat jasně a srozumitelně své myšlenky a stanoviska
2. výstižně shrnout názory a myšlenky druhých
3. ocenit názory a myšlenky druhých
4. vyjádřit pochopení pro pocity druhých a umět je povzbudit k dalšímu vyjádření

Pro diskusi měli žáci k dispozici ještě pracovní list, kde byly nabídnuty různé komunikační výroky (věty), ze kterých si mohli vybírat v situacích, kdy nevěděli, jak na debatní příspěvek druhého reagovat.

Na první pohled by se dalo říct: „Docela zajímavá hra, která by mohla vtáhnout úplně všechny a rozvíjet jejich pocity, postoje a stanoviska natolik, aby šlo o opravdovou diskusi.“ V reálu však zdaleka ne všichni byli vtaženi do chřtánu hry, natož aby nějak konstruktivně diskutovali, potažmo efektivně



reagovali a komunikovali s ostatními. Zatímco jedni hru hodnotili jako „opravdovou, zajímavou a dobrodružnou“, druhí ji viděli jako „odtaženou od běžného života, smyšlenou a nezajímavou“. Zatímco se jedni přímo vyžívali v tom, že mohli sami za sebe vyjádřit svůj názor v tak důležité problematice a společně hledat různorodé variantní cesty, jak úkol vyřešit, druhí by raději zhlédli film, ve kterém by v této situaci mohli vidět skutečné lékaře. Zatímco jedni v závěru práce vyhodnotili činnost jako „smysluplnou a obohacující“, druhí konstatovali, že to bylo „zbytečné slovíčkaření a ztráta času“.

Možná vám – stejně jako tehdy nám – vrtá hlavou, jak je možné, že žáci stejného věku prožívají a hodnotí zmiňovanou činnost tak extrémně odlišně. Dnes je nám již jasné, že ti první nebyli ti inteligentnější, aktivnější a motivovanější a ti druhí nebyli ti „pomalejší“, pasivnější a demotivovaní. Rozdíl totiž spočívá v jejich osobnostních jinakostech. V odborném žargonu by se dalo říci, že ti první byli tzv. intuitivové a ti druhí tzv. smysloví. „Smyslové vnímání (*S – sensing*) a intuice (*I – intuition*) jsou dva různé způsoby, jimiž shromažďujeme data a informace, neboli bereme věci na vědomí.“ Tato psychická funkce je námi využívána v situaci, kdy se setkáváme s novými fakty či okolnostmi, s něčím, na co jsme se nemohli připravit. Lidé s převahou smyslového vnímání reagují v tu chvíli na to, co jim zprostředkovávají jejich smysly, na konkrétní fyzické stimuly. Lidé s převahou intuice reagují na skutečnost nevědomým vnitřním vnímáním možností, které jsou ve věcech obsaženy. Smyslové vnímání nám říká, že *něco existuje*, intuice nám ukazuje, *k čemu to má vztah a jaké to skýtá možnosti*.

Smyslové typy žijí tím, co je teď a tady. V současnosti cítí jistotu, budoucnost vnímají jako nejistou a ohrožující. Zajímají je fakta, reálné skutečnosti, spoléhají se na svou zkušenost či čerpají z osvědčených zkušeností jiných. Jsou ukotveni v realitě, **stojí pevně nohama na zemi**.

Intuitivní typy žijí tím, co bude nebo co může být. Zajímají je nápady a eventuality, dávají přednost řešení nových problémů, nesnášejí rutinu a „párání se“ s detaily. Myslí na budoucnost, **mají hlavu v oblacích**.

Všichni používáme jak intuici, tak smyslové vnímání, každý však jinou měrou. Jednomu způsobu dáváme přednost. Není lepší nebo horší způsob. Smysly mohou velmi přesně odhalit jednotlivosti konkrétní reality, pro samé stromy však občas nevidí les. Intuice ukazuje možnosti, které jsou hlouběji, nepřístupné smyslům, může však ujet a ztratit kontakt s realitou, stavět vzdušné zámky.

Po narození jsou naše první vjemy fyzické – hlad, mokro v plenkách, doteky či zvuky z okolí. Kojenec se však velmi brzy naučí předvídat, co se stane, když... „budu křičet, rozsvítí se světlo v místnosti a maminka mě vytáhne z postýlky...“. Postupně se tak učíme předjímat budoucnost. To, jakému zdroji informací budeme ve svém životě více důvěřovat (zda smyslům,

či intuici), je v nás ovšem hluboce zakódováno a přes všechny vnější vlivy se výrazněji nemění. V souvislosti se školou je potřeba si uvědomit jednu zásadní skutečnost: téměř vše je tu spojeno se slovy (což jsou abstraktní překlady symbolů do významů) – výklad, čtení z učebnice, písemné procvičování, ústní či písemné zkoušení. Je pochopitelné, že intuitivní typy zde bývají dovednější než smyslové. Máloco je možné „ohmatat“, smyslově uchopit, máloco je spjaté s bezprostřední realitou. Kolem dětí jsou samá slova, která navíc často označují věci, jež jim nedávají smysl, na něž si nelze sáhnout, které si lze jenom představit. Tyto děti se tedy pohybují v oblasti své nepreferencí a k dosažení stejného výsledku musí vyvinout mnohem více úsilí, o to větší, pokud se jedná o abstraktní slova a pojmy.

Proto – vybavíme-li si výše uváděný příklad – v rámci diskusních metod jedni jásají a druhí trpí.

Co ve výuce více vyhovuje smyslovým a co intuitivním typům?

Smysloví se lépe učí, když jim učitel dopředu řekne, co od nich bude vyžadovat, důkladně projde látku krok za krokem. Začíná přitom od toho, co je jim známé a blízké, a odtud postupuje k novému a neznámému (stejně tak je nutné postupovat od konkrétního k abstraktnímu). V úlohách, které od nich vyžadují zabývat se možnostmi, hledat vlastní cestu k řešení, jsou tito žáci nejistí a hledají oporu v něčem, co již znají. Získané znalosti a dovednosti si potřebují procvičovat a ihned spojit s praktickým využitím a realitou okolního světa. Vyhovují jim tedy různá praktická cvičení, laboratorní práce, názorné filmy a audiovizuální pořady, práce s hmotnými učebními pomůckami.

Intuitivní jsou nejraději, když mají možnost uplatnit svou iniciativu, sami mohou hledat své vlastní cesty novou látkou, zkoušet nové přístupy a střídat je. Vyhovuje jim skočit rovnou do středu problematiky a věnovat se zajímavým a spleťtým otázkám. Detaily jsou ochotni se zabývat (pokud vůbec), až když mají jasno o celku. Nebaví je, když se látka dlouho „přežvykuje“, donekonečna opakuje a drilují se postupy řešení. Chtěli by raději rozvíjet nové dovednosti, věnovat se úkolům, které jim dávají příležitost být originální a vynalézaví, takové, které jim poskytují příležitosti objevovat vlastní řešení a cesty k nim.

Tento rozdíl v přijímání informací a učení se stane velmi zajímavým v situaci, kdy vezmeme v úvahu nadcházející změny v našem školství. Máme samozřejmě na mysli příchod *Rámcového vzdělávacího programu* a tvorbu školních vzdělávacích programů. Na první místo se zde klade nikoliv obsah učiva, ale osvojování klíčových či obecných kompetencí. Tak například v rámci kompetence k řešení problému požaduje *RVP*, aby na konci základního vzdělání žák *uměl vyhledat informace vhodné k řešení problémů, nacházel jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využíval získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechal se odradit případným nezdarem*



a vytrvale hledal konečné řešení problému. Jak to budeme děti učit, a natož hodnotit, když se vzhledem ke svým osobnostním dispozicím v tomto směru zásadně liší? Když se budeme učit vyhledávat a ověřovat informace, budou „na koni“ smyslově zaměřené typy. Když se budeme učit hledat a využívat různé varianty řešení, bude to přirozené intuitivům.

A jiný příklad. V rámci pracovní kompetence si žáci budou osvojovat dovednost „zohlední a využije předchozí zkušenosti“, „naplánuje svou práci“ či „řídí se návodem a pracovními pokyny“. Ale také „k úkolu přistupuje tvořivě, mění postup v průběhu práce, pokud je nutné přizpůsobit se měnícím se okolnostem“. Není asi nutné dodávat, co více odpovídá přirozenosti smyslových a co intuitivních typů.

Jak tedy budeme děti tyto dovednosti učit či rozvíjet, když pro ně mají tak rozdílné dispozice? A co víc, jak budeme hodnotit jejich osvojení, když pro někoho jsou přirozenou součástí jeho osobnosti a nemusí se je v podstatě učit a pro jiného je to něco zcela cizího, a má tudíž před sebou běh na velmi dlouhou trať?

Kudy tedy vede cesta? Myslíme si, že ta k osvojení klíčových kompetencí je lemovaná (nebo spíš dlážděná) dennodenní sebereflexí toho, jakých pokroků jsem v dané dílčí dovednosti dosáhl, a o jaký kus jsem se tedy posunul. Ale především – jak to souvisí s mými dispozicemi. Že totiž nejsem „horší“ v dovednosti „umí se soustředit na to, co právě dělá, pracuje plynně, důkladně a soustavně, dokud nedospěje k cíli“ a lepší tam, kde je potřeba „předjímat závěr a vzhledem k němu zvažovat různé možnosti, přizpůsobit se a vzít v úvahu nově objevené skutečnosti“. Ale že v prvním případě je přede mnou docela dlouhá cesta k osvojení této dovednosti a v druhém už jsem skoro na jejím konci. Ale nejsem pro to lepší. Pouze důkladná sebereflexe a průběžné sledování vlastních pokroků může vést ke kvalitnímu sebepoznání a skutečnému osvojení klíčových kompetencí a současně výběru odpovídající profese.

Pojďme od našich zkušeností pedagogických ke zkušenostem lektorským. Kdo už někdy zkusil učit dospělé, určitě potvrdí, že jsou „jako ty děti“, v některých případech „horší než ty děti“. Vyžadují jasné a předepsané instrukce, a i když je dostanou, jakmile začnou pracovat ve skupině, přihlásí se, že nevědí, co mají dělat. Proč nedávají pozor, napadá nás, vždyť je to tak jasné! Jiní nejsou schopni dokončit úkol ve stanoveném čase, protože v průběhu práce vymysleli několik variant řešení a snaží se uplatnit všechny své skvělé nápady.

Jejich reakce ve zpětných vazbách jsou někdy naprosto rozporné, jako by byli každý na jiném semináři:

1. *Upřednostnil bych během školení více poznatků (rad, návodů, postřehů...) pro nás v praxi použitelných.*
2. *Instruktivní, zajímavé konkretizování tušeného, dobře využitelné v praxi.*

3. *Asi to bude chtít nastudovat typy, aby je člověk rozpoznal, z paměti. Možná by pomohlo nějaké cvičeníčko z běžné praxe, zahrát si nějakou scénku – spíš problém, který nastane –, jak ho řeší kdo ap., abychom věděli, jak získané poznatky využít.*

4. *Dílňa mi pomohla v přístupu k dětem – od pochopení a porozumění k vysvětlení podnětů, které je vedou k určitému typu chování. Určitě zkusím víc promýšlet propojení dětí – role v týmu.*

Asi nejvíc nás lektory vyvede z míry, když se ve zpětné vazbě objeví: „Potřeboval bych nějakou kuchařku, jak toho všeho dosáhnout, anebo hodinové a hodinové konzultace s někým, kdo už se o změny pokusil.“ Co nám tím účastník chce říct? Přestože jsme měli pocit, že jsme poskytli mnoho podnětů k inspiraci, že je stačí aplikovat do praxe, onen účastník v souladu se svou preferencí (smyslové vnímání) potřebuje konkrétní návod, jak vše použít, či získat osvědčené zkušenosti někoho jiného. Intuitivně zaměření lidé se nechají inspirovat tím, co v semináři proběhlo, nemají problémy s použitím nových poznatků či dovedností, může se však stát, že kupříkladu nové metody používají až příliš kreativně – tak, že se jejich efekt ztrácí nebo neodpovídá cílům vyučovací jednotky.

Pojďme zpět k RVP a především tvorbě školních vzdělávacích programů. Nechceme vůbec znevažovat schopnosti a dovednosti učitelů, naopak, je nám jich upřímně líto, protože kolem sebe vidíme, jak jsou zmatení, nepřipravení, někteří až posedlí obavami o budoucnost své výuky, jiní naopak ledově klidní, protože „tahle vlna změn odejde tak rychle, jako přišla“.

Podívejme se na učitele a jejich postoje ke změnám s ohledem na preferovaný způsob přijímání informací a charakteristik z toho vyplývajících. **Smysloví** cítí jistotu v současnosti, budoucnost vnímají jako nejistou až ohrožující. Oceňují užitečnost a praktičnost věcí. Preferují obvyklé, jasně strukturované úkoly, takové, ve kterých mohou použít osvědčené a standardní postupy. Potřebují jasné pokyny, přesné instrukce. V širším zadání se špatně orientují, hledají něco, o co by se mohli opřít, využívají, co už existuje, používají dovednosti, které dříve získali.

Intuitivní žijí tím, co by mohlo být. V současnosti se spíše nudí, budoucnost je pro ně výzvou a vzrušením. Vyhovují jim neobvyklé, nové, málo strukturované úkoly, které nechávají dostatek prostoru pro vlastní nápady a tvořivost. Při zadávání úkolu jim vyhovuje širší rámec, přibližná vodítka. Přesné instrukce nerespektují, vidí nové možnosti a zkoušejí jiné přístupy, předjímají závěr, často bez realistického zpracování dat ze zadání.

Máme zkušenosti z práce s celými školními týmy, nikoli jen s vybranými učiteli, kteří se aktivně hlásí na vzdělávání. Prostřednictvím několika psychologických nástrojů se nám odhalila jedna velmi zajímavá věc. Mezi učiteli se vyskytuje velké množství



(z našich zkušeností v jednotlivých pedagogických sborech od 60 do 80 %) těch, kteří svou přirozeností inklinují k systému, řádu, pravidlům. Mají rádi postupy, které se jim osvědčily, novinky jsou ochotni přijímat, pokud mají jasnou strukturu, metodický návod a nejsou úplně v rozporu s jejich dosavadním přístupem. Osvojení všech dovedností nutných k vytvoření ŠVP pro ně bude běh na velmi dlouhou trať a neporadí si s tím sami, ale pouze prostřednictvím kvalitního, opravdu kvalitního vzdělávání, které sice bude dávat prostor jejich vlastní tvořivosti, ovšem nezůstane jen u ní a náznaků, jak by to mohlo být, ovšem zároveň pro ty, kteří to potřebují (a je jich většina), dostatečně jasně, strukturovaně, s podrobně rozpracovaným metodickým návodem ukáže, jak se to má dělat.

Možná vám připadá příliš přízemní a zpátečnické dávat učitelům metodické návody. Opakovaně jsme se ale přesvědčily, že pokud budeme pouze spoléhat

na jejich tvořivost a iniciativu, nedočkáme se. Někteří pro to prostě nemají dispozice. A to říkáme s velkou úctou k nim, protože mají spoustu vlastností a dovedností, které jim tiše závidíme a bez nichž by školství prostě nemohlo fungovat.

Autorky jsou psycholožky, lektorky KM.

Čákrť, Michal (2001): *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha, Management Press.

Čákrť, Michal (2004): *Typologie osobnosti – přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Praha, Management Press.

Keirsey, David (1998): *Please understand me II. Temperament, Character, Intelligence*. Del Mar (CA, USA), Prometheus Nemesis Book Company.

Cesta ke Školnímu vzdělávacímu programu

Rozhovor s Blankou Staňkovou a Bohumilem Zmrzlíkem

Blanka Staňková učí v ZŠ Chlupova v Praze 5, škola má pouze 1. stupeň s 315 žáky.

Bohumil Zmrzlík je ředitel ZŠ Mendelova v Karviné s 457 žáky.

1. Co předcházelo vaší práci na ŠVP? (Co jste absolvovali vy osobně, čeho se zúčastnila celá škola a k čemu vám to bylo?)

B. Staňková: Na úplném začátku rozhodnutí „učit jinak“, vytvořit školu, kam budou žáci rádi chodit a kde každý bude mít možnost se uplatnit (jak děti mimořádně nadané, tak děti s poruchami učení). No, a potom dvanáct let zkoušení nových metod a forem práce, pokusů, ale i omylů, velké množství absolvovaných seminářů a pročtené odborné literatury. A hlavně obrovské množství volného času.

B. Zmrzlík: Kde najít podstatný zlomový okamžik? Možná v roce 1997, kdy jsme se v naší škole rozhodli vyzkoušet v jedné z právě otvíraných prvních tříd metodiku *Začít spolu*. Přivedla nás k tomu potřeba blízké školky s tímto programem, jelikož z ní začaly vycházet děti, jejichž rodiče hledali návaznost na základní školu. Ovšem potřebu změny, potřebu nějakého impulzu, který by mohl přinést změnu, jsme přímo hmatatelně cítili. A program *Začít spolu* se pro nás takovým impulzem stal. Vzhledem k tomu, že se již v prvním roce osvědčil, otevírali jsme postupně třídy s tímto programem i v letech dalších.

A s realizací *Začít spolu* na naší školu přicházel nový pohled na výuku: pohled přes potřeby žáka. Filozofie výuky orientované na dítě se přirozeným vývojem začala rozšiřovat i do paralelních tzv. tradičních tříd 1. stupně a některé její prvky se začaly objevovat i ve třídách vyšších ročníků. Již tehdy jsme začali přemýšlet o kurikulu tříd i školy. Ale *Začít spolu*

nás také naučilo využívat spolupráce s jinými podobně orientovanými školami. A umožňovalo nám všem velmi kvalitní vzdělávání, naši učitelé v té době absolvovali spoustu nejrůznějších seminářů, včetně několika letních škol.

Ale jak pomoci změnám na 2. stupni? V první polovině roku 1999 absolvovali naši učitelé 2. stupně základní kurz *Kritického myšlení*. Dopustili jsme se tehdy dvou omylů: domnívali jsme se, že je kurz vhodný pouze pro učitele vyšších ročníků (ostatně na 1. stupni se zdárně rozvíjelo *Začít spolu*) a že účastníkům bude stačit zkrácená podoba kurzu realizovaná po odpoledních. Sice jsme si odnesli spoustu zajímavých metod, které jsme začali využívat ve výuce, ale cítili jsme, že je to dosti nahodilé a vytržené z kontextu.

I z toho důvodu jsme se před dvěma lety k cyklu tréninků *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* vrátili ještě jednou, tentokrát v jeho úplné podobě, a celá škola.

Velmi významným mezníkem v činnosti školy bylo naše rozhodnutí vypracovat si projekt *Školy podporující zdraví*. Protože jsme ho chápali jako široké kurikulum rozvoje celé školy, zapojili se do jeho tvorby v podstatě všichni naši pedagogové. Analýzu naší stávající úrovně a obecné náměty pro projekt jsme vytvářeli na společných poradách, součástí zpracovávali jednotlivci, po skupinovém doladění byly zveřejňovány ke společné oponentuře. V červnu 2001 tak vznikl dokument *Kvalita – zdraví – přitažlivost* (ostatně první verzi dlouhodobé koncepce rozvoje školy s tímto názvem jsme měli vypracovanou již v roce 1993 – takže ono to všechno má své kořeny asi ještě někdy dříve...), jehož hlavní směry a cíle se dodnes snažíme naplňovat.



2. Kdy jste o tvorbě začali uvažovat? Co bylo podnětem?

B. Staňková: Hned když jsme se o možnosti zúčastnit se přípravy RVP dozvěděli. Protože jsme netušili, do čeho jdeme, přihlásili jsme se nejdříve do širšího výběru. Velice brzy jsme však pochopili, že RVP je přesně to, co potřebujeme, abychom „zlegalizovali“ naši dosavadní práci, takže jsme přešli mezi úzký okruh pilotních škol. Chtěli jsme se podílet na tvorbě a mít možnost to nějakým způsobem ovlivnit.

B. Zmrzlík: Konkrétní podnět přišel zvenčí. Na jaře roku 2002 nám byla nabídnuta koordinačním týmem škol podporujících zdraví účast na projektu, jehož cílem bylo vytvořit školní kurikulum životních dovedností jako základ vlastního školního vzdělávacího programu. Tušili jsme, že nám účast v tomto projektu umožní získávat průběžně více informací o vývoji kurikulární politiky v České republice, že budeme mít více času na hlubší osvojení si poznatků a dovedností potřebných k tvorbě vlastních dokumentů. Navíc jsme byli přesvědčeni, že spolupráce s dalšími školami podporujícími zdraví nám může přinést podněty, které bude možné zúročit ještě před dokončením samotného školního vzdělávacího programu. Nejdůležitějším důvodem bylo ovšem to, že jsme v samotné tvorbě svého vzdělávacího programu viděli prostředek dalšího zkvalitňování činnosti celé školy.

3. Jak jste se vyrovnali s obecným nedostatkem času? Kolik asi času musel průměrně věnovat učitel vaší školy práci na ŠVP?

B. Staňková: Protože většina z nás má toto povolání jako koníčka, věnovali jsme tomu tolik času, kolik bylo potřeba, tedy veškerý volný čas. Na hodiny se to nedá spočítat, moc jsme si evidenci nevedli, protože nám bylo jasné, že to stejně nikdo nezaplatí. My to dělali kvůli sobě a škole. Loni jsem si chvíli vedla nějaké záznamy, ale při čísle 100 hodin jsem toho nechala.

B. Zmrzlík: Učitelé už i tak pracují často na hranici svých sil a možností a teď do toho vstupuje tak časově náročná činnost. Brzy jsme si uvědomili, že řešením ale nemůže být snaha o jakousi „efektivitu“ znamenající, že bychom program nechali sepsat pouze několika jednotlivcům a ostatní kantory tak „ušetřili“ nadměrné práce. Pochopili jsme, že je-li cílem našeho snažení další zkvalitňování činnosti školy, je samotný proces tvorby vzdělávacího programu přinejmenším stejně důležitý jako dokument sám. I proto nám vyhovuje, že jsme si na celou práci ponechali více času. Na rozdíl od pilotních škol, které musely svůj program vytvořit v podstatě za jeden školní rok, počítáme s tím, že ačkoli jsme s jeho tvorbou začali již v roce 2002, budeme jej mít připraven k realizaci jako ostatní školy, tj. počínaje školním rokem 2007/2008. Na jeho přípravu tedy máme dost času. Jde ale spíše o tvrzení při pohledu z odstupů... Najít dostatečný časový prostor pro každý nový konkrétní krok bývá znovu a znovu problémem. (To, že nejsme pod časovým stresem, může s sebou přinášet i negativní důsledky. Pocit, že máme dost času, vede občas

k tomu, že v určitých chvílích dáváme přednost některým prvoplánově aktuálnějším úkolům, a tvorba vzdělávacího programu se tak dostává jakoby na vedlejší kolej.)

4. Jaká je dělba práce?

B. Staňková: Každý pracoval a ještě stále pracuje na tom, co je mu nejbližší, no, a pak nás bylo pár, co jsme to celé museli dát v závěru dohromady.

B. Zmrzlík: Vytvořili jsme základní tým, který se zúčastňoval společných setkání škol podporujících zdraví (kromě nás to byly základní školy Komenského z Mostu, Tábořská z Prahy a T. G. Masaryka ze Studénky) a jehož členové byli pak vedoucími jednotlivých pracovních týmů na škole. Ovšem kromě týmové práce využívané zejména při činnostech týkajících se jednotlivých oborů pracujeme často všichni společně na poradách věnovaných tvorbě našeho programu, které mají formu seminářů či dílen, nebo některé úkoly řešíme individuálně. Všechny formy práce podle potřeby obměňujeme a vzájemně kombinujeme. Celá práce je koordinována a řízena ředitelem školy, který postupné kroky konzultuje s užším řídicím týmem.

5. Čím jste začali? Jaké byly (a budou) další kroky, které při tvorbě RVP bylo (bude) třeba realizovat?

B. Staňková: Nejdříve jsme si práci rozdělili podle oblastí a vytvořili jsme dílčí týmy. Každý měl možnost zařadit se tam, kde si myslel, že bude nejužitečnější. Nebylo to ale povinné. V první fázi pracovali pouze ti, co měli pocit, že „tuší“, jak na to. Každý tým zpracoval jednu oblast, často jsme navzájem diskutovali a ověřovali si, že jdeme stejným směrem. Díky této diskusi se časem přidali naprosto všichni.

B. Zmrzlík: Počátek tvorby našeho školního kurikula životních dovedností jsme se rozhodli opřít o výuku ve třídách 1. stupně, ovlivněnou ve značné míře metodikou programu *Začít spolu*. A jelikož se tu snažíme používat co nejvíce postupů integrované tematické výuky, chtěli jsme zpočátku náš program postavit zejména na vyhledání témat vhodných k integraci učiva po jednotlivých obdobích daných ročníků. Brzy jsme si však ověřili, že i při tvorbě školního vzdělávacího programu platí, co vlastně známe z příprav na výuku: že nemá smysl začít práci hledáním toho, co budeme učit, pokud jsme si ještě nenaformulovali cíle, k nimž chceme při výuce směřovat. Proto jsme se rozhodli začít odjinud – přesnou formulací životních kompetencí, které chceme u našich žáků budovat a rozvíjet. Tato myšlenka se pak stala základem celého našeho postupu.

Samozřejmě byl náš postup (ostatně stejně jako celá naše činnost) významně ovlivněn návrhy lektorů, kteří vedli naše pravidelná setkání v Praze (díky Hanko, Ondřeji i Zdenko), i tím, k čemu dospěli kolegové v partnerských školách.

V současnosti se zabýváme specifikací náplně učiva – někde teprve začínáme, jinde jsme již ve fázi zpřesňování formulací. Čeká nás analýza programu a jeho případné doplnění z hlediska potřeb průřezových



témat, čeká nás diskuse nad učebním plánem, kde prozatím vytváříme vyhovující varianty, z nichž budeme vybírat tu, která je pro naši školu v současnosti optimální, a v neposlední řadě nás čeká příprava evaluačních nástrojů.

6. Jdete od klíčových kompetencí – tedy od formulování dovednostních cílů – k náplni v hodinách? Nebo plánujete témata výuky a k nim přiřazujete dovednosti – kompetence?

B. Staňková: Když jsme si přečetli klíčové kompetence, zjistili jsme, že způsob naší výuky a metody, které používáme, je naplňují ve všech oblastech. Pracujeme metodami *RWCT*. Již dříve jsem porovnávala cíle *RWCT* s cíli *RVP* (viz *Kritické listy* č. 14 – pozn. red.) a dospěla jsem k názoru, že se shodují. Proto jsme klíčové kompetence nerozpracovávali do jednotlivých oblastí či témat. Celá naše výuka směřuje k naplňování všech klíčových kompetencí.

B. Zmrzlík: Jak jsem už uvedl, tvorbu školního vzdělávacího programu jsme po počátečním váhání postavili na postupu od životních kompetencí, které jsme si velmi podrobně rozkládali až k co nejkonkrétnějším prvkům, které jsou pro učitele ve výuce mnohem lépe uchopitelné než vágní obecné formulace, které by mohly zůstat pouze nerealizovatelnými (byť krásnými) proklamacemi.

Souběžně s tím se učitelé 1. stupně zabývali v dílčích týmech (v týmu pro 1. a 2. ročník, v týmu pro 3. ročník, který měl za úkol zajišťovat návaznost všech výstupů, a v týmu pro 4. a 5. ročník) oborovými výstupy.

7. Jak se vám podařilo zhostit se potřeby plánovat postupný rozvoj ve zvládání kompetencí? Zvolili jste „hladiny“ nebo „úrovně“ zvládání? Nebo jste se snažili popsat očekávané zvládání kompetencí pro jednotlivé ročníky?

B. Staňková: Tady máme ještě rezervy. Z časových důvodů jsme se k tomu zatím nedostali. Každý z nás má určitou představu a začínáme na tom pracovat. Jakou cestou na to půjdeme, vyplyne až z diskuse a nápadů jednotlivých učitelů.

B. Zmrzlík: Naše přemýšlení nad životními kompetencemi (stejně jako nad celým naším vzdělávacím programem) vychází ze snahy vytvořit dokument, který bude pomocníkem učiteli v jeho práci. Proto jsme se rozhodli vytvořit určité vodítko pro výuku, a to popsáním očekávané úrovně zvládnutí kompetencí žáky po jednotlivých časových obdobích, tedy po 3., 5., 7. a 9. ročníku. Samozřejmě jsme si uvědomovali, jak velké jsou individuální rozdíly v předpokladech pro jednotlivé kompetence i individuální rozdíly v jejich vývoji u jednotlivých dětí (i proto jsme se záhy vzdali původní myšlenky vypracovat popisy očekávané úrovně kompetencí po jednotlivých ročnících). I tak jsme si vědomi, že se pohybujeme v dosti neprobádané oblasti, vycházíme pouze z našich zkušeností s vývojem našich žáků, bohužel jsme nenašli téměř žádnou oporu v odborné literatuře.

8. Jak jste šli na očekávané výstupy? Jak jste s nimi pracovali?

B. Staňková: Postupovali jsme od očekávaných výstupů a přiřazovali jsme k nim témata výuky pro jednotlivé ročníky. Nechali jsme si ale široký prostor, takže konkrétní náplň témat si každý učitel dopracovává ve svém třídním plánu.

B. Zmrzlík: Očekávané oborové výstupy zpracovávané po ročnících se snažíme opřít o požadované úrovně kompetencí. V některých oborech to lze zcela přirozeně, např. ve výstupech oboru český jazyk (komunikační a slohová výchova) se přirozeně promítají úrovně rozvoje komunikační kompetence. V jiných, kde je to složitější, uvažujeme nad propojením těchto životních kompetencí s oborovými kompetencemi. Je však zřejmé, že se do formulace očekávaných výstupů velmi intenzivně promítají i naše dosavadní zkušenosti.

9. Co pro vás bylo klíčem k identifikaci učiva, kterým se budou žáci ve vaší škole obírat?

B. Staňková: Inspirovali jsme se Fulghumem a jeho knihou *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské škole*. Brali jsme jednotlivé učivo a porovnávali jsme, zda je, či není důležité pro život nebo pro další vzdělávání. Bylo to velice náročné, často jsme se neshodli. Každý z nás má nějaké zájmy a něco preferuje. Pak nastoupila argumentace. Musím říci, že v závěru jsme došli ke shodě. Je to i tím, že náš *ŠVP* má široké mantinely, takže tam má možnost si každý něco navíc propašovat. Jedná se však o učivo rozšiřující a na to musí učitel brát ohled při hodnocení.

B. Zmrzlík: Jak již bylo řečeno, vycházíme z podrobně popsaných úrovní zvládnutí kompetencí. Vycházíme rovněž z toho, co žáci v určitém věku potřebují znát, a samozřejmě také z toho, co jsou schopni (a v jaké podobě) pochopit.



Bohumil Zmrzlík předává zkušenosti z tvorby *ŠVP*.



10. Jak se ve vaší škole vyhodnocuje pokrok žáků ve zvládnutí obecných kompetencí?

B. Staňková: Zatím také jen zkoušíme a hledáme tu nejschůdnější cestu. Jednou za čtvrt roku dostávají žáci rozpracované kompetence a očekávané výstupy a sami se hodnotí v tom, jak je zvládli. Učitel pak k tomu přidá své hodnocení a mohou se vyjádřit i rodiče. Protože to zkoušíme od loňského roku, můžeme již porovnávat, jak se kdo vyvíjí. Je to ale stále ve zkušební době, takže „vychytáváme“ nedostatky.

B. Zmrzlík: Prvním krokem k vyhodnocování pokroku žáků ve zvládnutí kompetencí je konkrétní popis jejich dílčích složek. Ten již máme hotový. Nyní hledáme přesnější metody, kterými budeme tuto úroveň vyhodnocovat. Uvažujeme o škálách s přesně popsány mi mezníky, na nichž bychom jednotlivým žákům vyznačovali dosaženou úroveň. K dokladování jejího dosažení nám jistě pomohou mimo jiné i portfolia, která již ve škole používáme. Důkazem o dosažení určité úrovně zvládnutí kompetencí by mělo být i zvládnutí komplexních úloh, jejichž zásobník chceme v budoucnosti začít vytvářet.

11. Která fáze práce byla nejtěžší? Co si myslíte, že bude nejobtížnější? Z čeho jste měli/máte největší obavy?

B. Staňková: Vůbec začít. Nikdo na začátku moc netušil, jak má ŠVP vypadat. Neporadilo ani MŠMT (také netušili) ani VÚP (ani oni netušili). Na schůzce s nimi jsme se tehdy dozvěděli jen to, ať něco vypracujeme, a pak se uvidí. Proto jsou také ŠVP pilotních škol velmi odlišné. Každý to pojal jinak, šel jinou cestou. Pouštěli jsme se do naprostého neznáma a vše se řešilo za pochodu. A pak i to, že první ŠVP jsme tvořili na druhou verzi RVP. Když už jsme to měli hotové, přišla třetí verze, kterou jsme naštěstí ignorovali (byla příšerná), a hned poté čtvrtá verze a my jsme náš ŠVP museli během měsíce celý přepracovat. Obavy nemáme, dost si věříme. Spíše máme ještě rezervy, a to v evaluaci a hodnocení. Tady musíme hodně zapracovat. Rovněž čekáme, co k hodnocení

a evaluaci řekne ČŠI. Naštěstí je naše paní ředitelka Blanka Janovská členkou skupiny, která se tímto v ČŠI zabývá, takže máme možnost předat naše zkušenosti a spolupracovat na tvorbě.

B. Zmrzlík: Nejsložitější je vždycky ten krok, který vás právě čeká... Možná i proto se nám dnes jako velmi složité jeví sladění požadovaných výstupů z jednotlivých oblastí a oborů do vyváženého celku. Ale úplně nejobtížnější bude určitě krok „poslední“ (těmi uvozovkami chci naznačit, že krok poslední je zároveň krokem prvním), a to implementace našeho programu do výuky. O to nám jde nejvíce: aby náš vzdělávací program nezůstal jen mrtvým papírem.

12. Co byste udělali jinak, kdybyste se pouštěli znovu do tvorby ŠVP od samého začátku?

B. Staňková: Jinak asi nic, ale určitě bychom pracovali pomaleji. Více vše promýšleli a dotahovali. Bohužel jsme museli dodržovat „šibeniční“ termíny MŠMT. Takže i když jsme kolikrát věděli, že to není dotažené, nedalo se nic dělat. Proto také náš ŠVP nepovažujeme za konečný. Teď snad budeme mít možnost ho dopracovat.

B. Zmrzlík: Vždy vás napadne spousta věcí, které byste dělali jinak... Po bitvě každý generál, že. Ale v zásadě bychom zřejmě postupovali stejně. Každý krok, včetně několika slepých uliček, kterými jsme se vydali, měl pro nás velký význam.

Bohumil Zmrzlík publikoval také v knize *Učím s radostí* (vydalo o. s. *Kritické myšlení* a SbS ČR v Agentuře STROM roku 2003)

Bohumil Zmrzlík – Pavel Wojnar: *Jak se dělá školní časopis aneb Mendelíček má deset let*

Bohumil Zmrzlík – Pavel Wojnar: *Nejednoduchá cesta celoškolských projektů* (Jak to bylo s prvním dnem nápadů • Rodina – náruč lásky a bezpečí • Den napříč školou • Den napříč Evropou)

Otázky kladla Hana Košťálová.

RVP / Kurikulum v Kritických listech

Čekáte už dlouho na manuál VÚP k tvorbě ŠVP?, H. Košťálová 15/25

Jak si poradit s kurikulem, Y. Pollocková 10/13

Multikulturní výchova v RVP, J. Buryánek 16/9

Nabídka ke spolupráci při plánování výuky propojující klíčové kompetence s učivem 15/50

Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu RVP pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení?, H. Košťálová 4/18

Novozélandské kurikulum, 1–2/11

Kurikulum pro prvouku ve 3. třídě ZŠ, M. Rochová 6/21

Kurikulum, záznamy z dílny, 1–2/20

Plánování školního roku, J. Márc 6/24

Plošné testování představuje vážné nebezpečí pro kurikulární reformu, J. Straková 14/4

RVP místo osnov aneb Jak vysvětlit RVP kolegům, O. Hausenblas 12/4

RVP plný detailů? O. Hausenblas 4/16

RVP pro základní vzdělávání, O. Hausenblas 10/9

Reforma běží... Kdo koho doběhne? (O *Rámcovém vzdělávacím programu* s Blankou Staňkovou) 14/6



CO SE DĚJE U NÁS

Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

BLANKA STAŇKOVÁ



Vystudovala jsem Pedagogickou fakultu J. E. Purkyně v Brně, obor národní škola – tělesná výchova. Školu jsem dokončila v roce 1986 a první dva roky jsem učila v ZŠ ve Znojmě. Tam asi přišlo první poznání, že na to musím jít jinak, než nám vštěpovali na fakultě. Měla

jsem uvádějící paní učitelku, která mě kdysi učila na 1. stupni, a už tenkrát se mi její způsob výuky moc líbil. Přistupovala k nám jako k osobnostem. V roce 1987 jsem se provdala do Prahy a začala zde také učit. Roku 1992 jsme se s kolegyní Blankou Janovskou (momentálně ředitelkou školy, na níž působím) rozhodly vybudovat školu, kam by děti chodily rády. Po dvanácti letech se nám to podařilo. O školu je velký zájem, jezdí k nám děti z různých částí Prahy, ale i z okolí. I když máme pouze 1. stupeň, zapsali jsme letos 102 budoucích prvňáčků. Ti, co pracují ve školství, vědí, co to znamená – jaký je to v současné době úspěch.

Roku 1997 jsem se náhodou dostala do prvního kurzu RWCT v ČR a pro mnohé, co jsem do té doby zkoušela, jsem našla vyhovující systém. A nejen pro sebe. S filozofií programu RWCT jsem seznámila ostatní kolegyně a stali jsme se certifikovanou školou kritického myšlení. Když jsme dostali možnost stát se pilotní školou pro ověření Rámcového vzdělávacího programu, byl to jen logický krok na naší cestě (viz rozhovor na str. 9 – pozn. ed.).

Na PedF UK spolupracuji na DVU (dalším vzdělávání učitelů – téma RWCT) s Aničkou Tomkovou, s ředitelkou školy Blankou Janovskou školím kurzy RVP a s kolegyní Vladkou Strculovou děláme pro zájemce ochutnávky RWCT. Protože jsme školou fakultní, často spolupracuji i se studenty pedagogických fakult. Zastávám názor, že člověk se musí stále vzdělávat: kromě jednorázových seminářů jsem absolvovala kurzy dramatické výchovy, činnostního učení, kooperativní výuky a projektového vyučování. V současné době navštěvuji na Filozofické fakultě UK kvalifikační kurz pro výchovné poradce.

Stáváme se učiteli v hodinách Blanky Staňkové

Anna Tomková

Cenným zdrojem podnětů v procesu získávání učitelských kompetencí a stávání se učitelem jsou pro nás každoročně setkání s paní učitelkou Blankou Staňkovou a jejími žáky, možnost náslechnů v jejích hodinách a prostor pro společnou diskusi. Takových příležitostí není nikdy dost, proto využívám i videozáznamů, s nimiž pracuji se studenty přímo v semináři.

Vybraná videoukázka zaznamenává ve zkrácené podobě téměř tříhodinovou práci žáků třetího ročníku B. Staňkové s pověstí A. Jiráska *O Krokovi a jeho dcerách*. Zatímco volbou Kroka se děti zabývaly především metodami dramatické výchovy, nástup Krokových dcer a volbu Libuše děti řešily přímo ukázkově metodami programu RWCT. Také cíl této hodiny není pouze v poznání jmenované pověsti, jsou tu naplňovány cíle podporované programem RWCT, rozvoj životních dovedností.

Studenti výběrového semináře *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* videoukázku sledují s dopředu danými úkoly: zaznamenávat si průběh výuky, zajímavé výroky žáků a učitelky, otázky, které je při sledování napadají. Protože se v tomto kurzu věnují specifice programu RWCT, mají za úkol rovněž sledovat, jak se v hodině promítá třífázový model učení a metody a formy, kterými jsme se společně zabývali.

Protože už důsledně hlídám smysluplnost a míru psaní, které po studentech chci, nad studentskými zápisky už spíše diskutujeme. Následující text v podobě podvojného deníku shrnuje nejpodstatnější studentské připomínky a postřehy, které při reflexi této videoukázky zaznívají.

Po zhlédnutí videoukázky si studenti sami doplňují, k jakým cílům hodina hlavně směřovala.



Průběh výuky zaznamenaný na videu	Poznámky studentů k průběhu výuky
I. část	
1. Učitelka dala žákům slovníček cizích slov z dnešního textu. Žáci čtou slova, odhadují, co mohou znamenat, označují si ta, kterým nerozumí, radí se ve skupinách, smysl slov si vysvětlují všichni společně.	Je dobré dopředu vybírat slova, kterým děti možná nerozumí, nebo to řešit až v průběhu? Jak jinak slovníček nazvat, když jde o slova staré češtiny? Výborné pokyny učitelky – vybízení k poradě, k pomoci, v logickém sledu.
2. Žáci vyprávějí v kruhu na koberci postupně první část příběhu <i>O Krokovi a jeho dcerách</i> , kterou prožili minule. Příběh pak reprodukuje dvě dívky, které minule nebyly přítomny.	Děti daly dohromady celou dosavadní část příběhu. Mohou navázat na to, co dělaly minule. Učitelka je vybízí, aby příběh vyprávěly dívkám, které tam minule nebyly, a ne učitelce. Zdůrazňovala, že i na nich záleží, jak dobře pak budou moci příběh reprodukovat. To vzbuzovalo zaujetí a významnost toho, jak úkol splní. Upoutala mě trpělivost učitelky i žáků, než se někdo vyjádřil. Neskákali si do řeči, nikdo to nevykřikoval za ně. Výkony dětí učitelka hlasitě a zaujatě oceňovala. Bylo vidět, jak postupně vzrůstá zájem dětí o činnost.
3. Žáci ve skupinách předvídají, jak bude příběh pokračovat dál. Mají k dispozici několik důležitých slov. Své příběhy pak ústně prezentují a vzájemně hodnotí.	Byl to těžký úkol, protože se skupina měla dohodnout na jednom řešení. Při prezentaci učitelka i žáci pozorně poslouchali. Skupina, která si to zasloužila, byla pochválena, bez emocí, ale zaznívala i konkrétní kritika a připomínky, nejen od učitelky, ale i od dětí (např. ...nevyužili jste všechna slova). Samotné děti se i sebekriticky vyjadřovaly k tomu, proč se jim práce nedařila. To celé byla evokace. Je to časově náročné, je to ale důležitá součást výuky, kterou nelze brát jako ztrátu času.
II. část (po přestávce)	
4. Učitelka čte dětem další část příběhu. Žáci pak dostávají krátký text s úkolem přečíst jej a vyhledat odpovědi na otázky: Jak se jmenují dcery? Co která uměla? Společně se pak vyjadřují k odpovědím a dělají si zápis na tabuli a do sešitů.	Tady nastoupily nové informace. Učitelka žáky vybízí říkat odpovědi vlastními slovy, někdy vlastní slova podložit přečtením vlastního textu. Děti živě diskutují, ptají se na věci, kterým nerozumí (kupř. ...nerozumím tomu, co jsou to dobré mravy). Děti uplatňují i znalosti, které mají odjinud. (Stalo se ale, že prošla i chybná informace o bohovi ohně. Vadí to?) Vidím, že si i třetíci mohou skoro sami psát zápis. Učitelka se radí s dětmi o formulaci nejpodstatnějších údajů. Nabádá, aby si do svých sešitů klidně udělaly poznámku navíc, podle toho, co dál považují za zajímavé. To bylo vlastně jediné čtení textu samotnými dětmi a ještě ve spolupráci s dalšími členy skupiny. Takové čtení nemůže být zádrhelem ani pro děti s poruchami učení. Je to pak ale hodina literární výchovy nebo něco jiného?
5. Učitelka pokračuje ve čtení další malé části textu. Na chvíli napodobují hánku postav z textu. Společně pak debatují nad otázkami: Proč se muž, který prohrál spor, rozhněval? Také vás někdy rozčílilo, jak někdo rozhodl váš spor? Po diskusi si každý zaznamenává na papír, čeho se týká jeho spor a co rozčílilo muže v příběhu.	Napodobení hádky zapůsobilo jako odreagování, z hlediska principů dramatiky bych to udělal jinak. Děti napadá množství důvodů, docela rozumných, mluví svým jazykem, např. protože je soudila holka. Učitelka znovu formuluje otázku, když vidí, že děti přesně nevědí, nač se ptá. Děti ožívají, když mohou sdělit své osobní podobné příběhy. Reagují na sebe. Učitelka ustupuje do pozadí. V závěru této debaty děti nabádá k tomu, aby důvody řešení domácích sporů žádaly i po rodičích.



III. část	
6. Děti rekapitulují, k čemu došli před přestávkou. Učitelka pokládá otázku inspirovanou pověstí: Myslíte si, že může žena vládnout?	Udivuje mě, že se děti s chutí dál vrhají do už tak dlouhé práce a stále jednoho tématu. Nejdřív mě zarazilo, jakou otázku učitelka z celé pověsti o Krokovi vlastně vybrala. Ale vlastně, proč ne.
7. Dvě velké skupiny (chlapci a dívky) sepisují na plakáty argumenty k odpovědi „ano“, potom argumenty k odpovědi „ne“.	Děti mají velkou volnost v tom, jak si práci zorganizují. Chlapci zvolili jednoho zapisovatele. Dívky si všechny všechno zapisují do svých sešitů. Jejich zápisky jsou rozličné – tiskacím i psacím písmem, hrubky, slova, celé věty. Nevadí to? Jejich sešity jsou pak opravdu originální. Učitelka pomáhá skupinám hlavně otázkami a obecnou otázku konkretizuje tak, aby děti mohly uplatnit své zkušenosti z rodiny. Jejich argumentace je překvapivě tradiční: ženy se starají o děti, muž chrání ženu, muž je bojovník. Největší spory děti vedly o to, jestli se dá říct, kdo je chytřejší, a shodly se, že muž i žena mohou být chytří. Překvapilo mě, že se tak početné skupiny dokázaly dohodnout, stejně bych ale sama volila spíš skupiny menší.
8. Po vypracování úkolů jsou plakáty vyvěšeny ve třídě a děti si je samostatně pročítají. Pak mají v kruhu na koberci možnost se k nim vyjádřit, o jejich obsahu diskutují.	Děti už jsou unavenější, i jejich výměna názorů je hlučnější a napjatější. Učitelka okamžitě víc řídí diskusi a sama shrnuje závěry, ke kterým došli. Zaujala mě argumentace jedné dívky: stavět domy umějí i ženy, jediný rozdíl je v tom, že když je to holka, není to stavitel, ale stavitelka. Dívky i chlapci docházejí k závěru, že toho napsali víc o ženách, možná proto, že se svými maminkami tráví víc společného času. Práce ve skupinách a následná diskuse byly vlastně obdobou diskusní pavučiny, jen vše přizpůsobeno dětem.
9. Děti se vracejí k pověsti <i>O Krokovi a jeho dcerách</i> . Do svých deníků píšou, jak tento příběh asi dopadne.	Učitelka vnímá únavu dětí, tak tuto činnost zkracuje. Děti si ale vynucují, aby si příběhy mohly vzájemně přečíst alespoň ve dvojicích.
10. Závěrečná rekapitulace a hodnocení v kruhu na koberci. Učitelka pokládá otázky: Co jsme dnes dělali? Co jsme se dozvěděli nového? Jak se vám dnes pracovalo a proč? Udílí dětem odměny – razítka.	Děti si uvědomují nejen jednotlivé nové poznatky, ale i činnosti, které dělaly. Převládá pochvala, za konkrétní věci, kupř. práce ve skupině chlapců... Fáze reflexe je opravdu náročná, zvlášť, když jsou děti unavené. Mohu ji posunout na jindy? Vidím, že se týká nejen nových poznatků, ale i dovedností, které se hodí v jakémkoli předmětu a hlavně v životě.

Jaké cíle byly naplňovány?

- Přemýšlet.
- Umět hledat informace v textu.
- Umět pojmenovat, zaznamenat si.
- Umět argumentovat.
- Umět komunikovat, diskutovat, ale i samostatně zpracovat úkol.
- Pochytit příběh a umět jej převyprávět vlastními slovy.

Autorka je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK.



Demokracie v Elkasu

Motto: Potřeboval jsem, aby lidé odcházeli z porady s pocitem, že to vymysleli.

Občas se stává, že lektori vzdělávání pro učitele školí také manažery nebo pracují s celými firemními kolektivy. Blanka Staňková ze školství odejít nechce, ale její zkušenosti ze seminářů *Kritického myšlení* občas využívá její muž, spolumajitel a pracovník firmy Elkas Praha. Rozhovor s **Blankou a Vladimírem Staňkovými** vedla Nina Rutová.

Čím se vaše firma zabývá a jakým jste vedoucím pracovníkem?

V. S.: Ve firmě pracuje 47 lidí a zabýváme se prodejem elektroinstalačního materiálu. Jako jednatel firmy se snažím komunikovat s lidmi a přitom zároveň neztrácet humor. V roce 1990 jsem prošel jedním velmi zajímavým školením s jednoduchým názvem: *Prodej a marketing*, vedený paní Christine Harvey z USA. Zde jsem za dva dny pochopil, co to v tržním hospodářství opravdu znamená obchodovat, co je důležité, na co si dát pozor. Také jsme si na dané obchodní situace hráli a pak je i rozebírali.

Po nějakém čase začala manželka studovat podobné metody, ale ve vztahu ke svému povolání, učitelství. A je-li to se mi ty „hrátky s dětmi“ líbily a vzpomněl jsem si na „hrátky“ na nedávno proběhlém školení, řekl jsem si, že to zkusím s dospělými. První poradou jsem vedl tak, aby tam lidé vymysleli věci, které jsem měl ve své hlavě předběžně promyšlené, ale chtěl jsem, aby na to přišli sami, protože to v nich zůstane. Od té doby si tak připravuji každou důležitou poradou.

Kdy se konala ta první?

V. S.: Před pěti, šesti lety. Chtěl jsem s lidmi probrat, co to vůbec je obchodování, co to je zákazník. Za totality jsme všichni poznali situaci, kdy v obchodě byl nejdůležitější prodávač a zákazník byl až na posledním místě. Já jsem chtěl, aby si lidé uvědomili, že je to naopak. Že oni jsou tam proto, aby zákazník byl spokojený,

firma měla obrát a z toho důvodu musí něco prodat. Ne, že budou vyčkávat, ale budou se snažit (nebudou jen podávat, ale hlavně prodávat). Ze svého školení jsem si odnesl mimo jiné i informaci, že nejdůležitějšími ve firmě jsou vrátný a telefonistka. To jsou první lidé, se kterými se zákazník potká. A na tom jsem postavil první poradou. Učili jsme se správně telefonovat a oslovovat lidi (zákazníky) při prvním kontaktu.

To jistě může mezi dospělými lidmi probíhat velmi ponižujícím způsobem...

B. S.: Jestli do toho mohu vstoupit, tak nejdříve byla evokace, kdy dostali za úkol přemýšlet o tom, co se dělá, když se zvedne telefon: individuálně, ve dvojicích, na plakát. V reflexi vyvodili pravidla telefonování. Využili jsme základního pravidla *RWCT*: E – U – R. Každý si nejdříve napsal, jak by měl probíhat telefonický hovor, pak to zkonzultovali ve dvojicích a na závěr se z toho vyvodila na flip pravidla pro telefonování.

V. S.: Na poradě se sešli více a méně inteligentní lidé. Já jsem se ze hry vyřadil. Vybral jsem dva pracovníky, o kterých jsem tušil, že mne neodmítnou, a požádal jsem je, ať nám předvedou „klasický“ telefonní rozhovor mezi zákazníkem a naším zaměstnancem, ostatní jsem nechal tento rozhovor pozorně poslouchat. Toto se opakovalo se všemi dvojicemi.

Pak jsem nechal jednotlivé zaměstnance, ať se k „předvedenému“ vyjádří. Všechny, opravdu všechny postřehy jsem zapisoval na tabuli, i když to někdy byl na první pohled nesmysl. O zapsaných poznámkách jsme ještě dále diskutovali.

Na základě přijatých pravidel jsem pak předvedl, jak by takový telefonát měl vypadat. Tuto část porady jsme ukončili dalšími ukázkami telefonování, aby si každý zkusil „dělat“ zákazníka i prodavače. Ani těm zkušeným se to na první pokus nedařilo. Všichni se začali smát, atmosféra se uvolnila, byli jsme najednou na jedné rovině a věděli jsme, že se nikdo nebude nikomu posmívat, když se to nepovede. Dál jsme si hráli na zákazníky a zaměstnance firmy a upozorňovali se na chyby. Tak jsme se naučili telefonovat.

Líbí se mi, že když někdo chce něco začít, že se musí ptát po smyslu věci samotné.

V. S.: Nedovedu si představit, že bych si takový návod někde přečetl a rozhodl se ho realizovat. Od Blanky jsem věděl, jak to funguje, tak jsem se odvážil.

Na konci první porady jsem všechny požádal o vyplnění krátkého dotazníku (nezapomeňme, že již bylo kolem 23. hodiny):

- Měla poradá smysl?
- Splnila nebo předčila vaše očekávání?
- Měla by se opakovat? Po jaké době?
- Nebyla to ztráta času?





Výsledek byl pro mě velmi povzbuzující. Shodli se na tom, že porada byla velmi užitečná a měla by se touto formou opakovat. V žádném případě to pro nikoho nebyla ztráta času.

Zajímala by mne hranice mezi svobodou a manipulací...

V. S.: Po revoluci jsem někde slyšel větu: Demokracie je krásná věc, ale někdo to musí řídit. Poradu jsem plánoval na hodinu a trvala pět nebo šest hodin. Začala přitom v pět odpoledne, takže lidé obětovali své osobní volno. Odcházeli na poslední metro a věděli, že v šest ráno musí být v práci. Pochopil jsem, jak je to náročné, když takhle pracujete. Nicméně, v těch lidech to zůstalo, a když se zeptám, jestli si zase dáme pizzu a budeme zase něco „vymejšlet“, tak řeknou „ano“. Nelze to dělat každý týden, ale jednou za čtvrt roku se někam posuneme. Dnes už jim dám většinou dopředu informace o tématu, které chci probrat, a oni se na to připraví písemně. Snažím se, aby byl z porady i písemný výstup – porady se zkrátily, řeknu předem, kolik má kdo na svůj příspěvek času. Stále jsou lidé, kteří dovedou hovořit hodinu o ničem.

B. S.: Hranice mezi svobodou a manipulací je stejná jak u dospělých, tak i u dětí. Vždycky to musí někdo řídit. Je jen otázka, do jaké míry „řídící“ dá volnost myšlení „podřízeným“. Správný řídící pracovník – a je jedno, zda se jedná o vedoucího, nebo učitele – dá podřízeným, žákům velký prostor pro vlastní myšlení. Jinak by to bylo velmi krátkozraké. Lidé mají velmi často jiný způsob myšlení, což může být – a ve většině případů je – obrovským přínosem.

Vyplatí se poslouchat celé hodiny i „nepoužitelné“ nápady, protože mezi nimi je pak jeden, dva, které jsou inspirující.

Platí, že méně „chytří“ bývají tvůrčí?

V. S.: Ano, ale někdy si říkám: Kdo to má ustát?!

Lidem se vrací jejich hrdost a důstojnost?

B. S.: To, co škola často pohřbila již v mládí.

V. S.: Ano, a naučil jsem se je chválit. A umějí to více i sami mezi sebou.

B. S.: Inspirací bylo popisné hodnocení. Vláda na-prosto nevěřil, že to bude u dospělých fungovat. Nicméně se to naučil.

V. S.: Lidé ve firmě byli zvyklí, že je chválím. Tak i po nějaké akci čekali, že řeknu: *Děkuji, tahle akce se vám povedla.* Ale já jsem řekl: *Všiml jsem si, kolik času jste strávila s přípravou akce... někteří se ptali, kdo tu akci zařizoval... Neříkejte, že už to máte hotové, to jste nemohl(a) stihnout... atd.* Účinky byly ohromné! Paní, která už žádnou akci připravovat nechtěla, sama navrhla, co by se mohlo udělat příště. Přiznám se, že jsem se to doma nejdříve učil nahlas a doslova! Myslí si, že člověk, který s tím nemá zkušenost, který to běžně nepoužívá, potřebuje „domácí“ přípravu.

Naučil jsem se i při kritice říct nejdříve plusy. Dnes musí i na poradě každý říct nejdříve to, co se povedlo, a pak teprve, co se nepovedlo, a toho, co se podařilo, by mělo být víc. A když chtějí něco kritizovat, musí navrhnout i řešení. Často tak svěří věci, které by si kdysi říct netroufli, a společně je můžeme řešit. Přesto s tím mají dodnes někteří problémy. Je to stejné jako s dětmi.

B. S.: Doma dost často řešíme otázku manipulace. Myslím, že v rukou „nedobrých“ je to zneužitelné. Popisné hodnocení je tak funkční i v osobních vztazích, že když ho vědomě používám, vím, že se dopouštím určité, ale v mém případě pozitivní, manipulace.

Myslím, že ne každé manželství, kde ona je učitelka a on má firmu, má tolik společných témat...

V. S.: Já jsem Blanku vždy v jejím koníčku (pan Staňk tím myslí učitelství – pozn. N. R.) podporoval i tím, že jsem s ní jezdil na školy v přírodě, a viděl jsem, jak se děti těší do školy, jak se těší na společný pobyt, že nechtějí marodit, ale raději jít do školy... tak jsem si řekl, že to vyzkouším i ve firmě. Včetně toho, že mí zaměstnanci vědí, že děti v Blančině třídě mají svá práva, která mohou využít. A když mají práva děti, musí je mít i zaměstnanci, a že se na ně v případě, že něco poruším, mohou odvolat. Pokud nějaké pravidlo chtějí změnit, musí počkat do další porady. Pravidla se dodržují z obou stran a neznamená to, že si musíme tykat.

Pomáhá vám při každé důležité přípravě na poradu žena?

V. S.: Konzultuji to s ní a pak se bavíme o výsledcích, je to inspirativní pro oba.

Texty Blanky Staňkové publikované v Kritických listech

Jak přivést děti ke čtenářství 7/20

Jak myslet kriticky s rodiči 9/43

Jak se učíme demokracii 13/38

Kritické myšlení na plaveckém výcviku 7/30

Reforma běží... Kdo koho doběhne? 14/6





PRO LEKTORY

Vstupní dotazník do projektu tvorby ŠVP

Následující dotazník vytvořila skupina lektorů *KM*. Dotazník by měl sloužit jako zdroj informací o tom, jak vyučují učitelé ve škole, která by se chtěla zapojit do projektu tvorby ŠVP vedenou lektory *KM*. Lepší než používat dotazník by jistě bylo navštívit školu přímo a strávit v ní určitý čas pozorováním a rozhovory, případně studiem dokumentů. To ale naráží na obecný

problém nedostatku času – lektorů je málo a zájemců z řad škol hodně. Dotazník je navíc zformulován tak, aby každá škola, jejíž učitelé na dotazník odpoví, mohla i sama posoudit, zda je dost připravená na tvorbu ŠVP. Pokud totiž učitelé budou mít problémy s porozuměním otázek, znamená to, že by mohli mít problémy i s tvorbou ŠVP.

Dotazník pro každého vyučujícího ve škole, která se chce zapojit do tvorby ŠVP v projektu KM

Škola: datum vyplnění:

Které předměty vyučují:

Který předmět je mým oblíbeným:

Otázky k výuce a praxi (využijte tolik místa, kolik potřebujete)

1. Co všechno děláme ve třídě pro to, aby se nám spolu dobře žilo a pracovalo?
2. Co v mé výuce motivuje žáky pro učení?
3. Když chci, aby si děti z mé hodiny odnesly co nejvíce informací, tak...
4. Některé děti si z výuky odnášejí izolované znalosti. Co proti tomu dělám?
5. Jak/čím je v mé výuce zařízeno, aby se děti učily nejen znalostem, ale i dovednostem?
6. Které dovednosti by si měli všichni moji žáci odnést z mé výuky jako naprostý základ (jako minimum)?
7. Jak poznám, že se děti naučily to, co jsme chtěli?
8. Uveďte některé příklady, jak děti využívají, čemu se ve vašich hodinách učí.
9. Jakými způsoby rozvíjím u žáků sebehodnocení?
10. Co si myslím o výhodách a nevýhodách slovního hodnocení a klasifikace?
11. Co může RVP přinést pro mou výuku?
12. Kterými kurzy/programy/projekty jste v posledních letech prošli? Nebo jste sami lektorovali?

Autoři dotazníku: Vít Beran, Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Květa Krüger, Šárka Miková, Nina Rutová, Jiřina Stang

Vzkaz těm, kteří žádají pomoc s tvorbou ŠVP (lektorům i školám)

Hana Košťálová

V životě jsme zvyklí, že když začneme něco promyšleně dělat a když se tomu dost pečlivě věnujeme, dostaví se výsledky. Při tvorbě ŠVP to může trvat i hodně dlouho, než nějaký ten majáček naděje začne poblíkávat na pobřeží zahaleném do hustých mlh. Ani tehdy není vyhráno. Víme, že bychom měli plout dál k tomu světylku, ale stále netušíme, co všechno

skrývají zpěněné vody před námi. A tak musíme postupovat obezřetně. A to může být hodně pomalu.

Co nechceme

Máme dost jasno v tom, že nechceme při tvorbě ŠVP nabízet tu cestu, kdy se prostě jinak uspořádá učivo v tematických plánech a pak se k učivu přistrákájí



dovednosti, nebo dokonce jen obecně formulované kompetence. Nepochybujeme o tom, že i tak je možné získat školní vzdělávací program. Ten ale nevede ke skutečným změnám ve škole. Myslím, že ani nevyhovuje zákonu, protože ten požaduje skrze RVP, aby se škola zaměřila na dosahování cílů v oblasti kompetencí – ať obecných, nebo oborových. Pokud mají být cílem zvládnuté kompetence, musíme se naučit promyšleně plánovat především jejich postupné rozvíjení, a ne dělat vylepšené tematické plány s tím, že nějak intuitivně do toho ty kompetence dostaneme.

Naše dosavadní zkušenosti

Projekt tvorby ŠVP jsme vloni nabídli skupině škol jako „přenosový“ – s lektory se na společných setkáních scházejí tzv. základní týmy tvořené pětici až sedmicí učitelů z každé zapojené školy (jeden z týmu musí být ředitel nebo zástupce) a jejich členové sami dál pracují se svými kolegy ve školách. Jednak se ušetří („pět škol jednou ranou“), ale obrovská výhoda z dlouhodobého hlediska spočívá v tom, že se několik lidí ze školy postupně opravdu naučí tvořit ŠVP – a to hlavně tím, že musejí učit své kolegy. Členové základního týmu tak porozumí tvorbě ŠVP lépe, než když přímou práci s celým sborem povedou najatí lektori a budou s přehledem řídit práci na školním kurikulu i v dalších letech, kdy bude stále co vylepšovat. Rizika tohoto modelu? Neobyčejná zátěž pro členy základního týmu:

1. obvykle jim scházejí lektorské dovednosti nezbytné pro práci se sborem, které dosud nepotřebovali, ale není čas se jim v projektu učit

2. těžce se potýkají s malou motivovaností kolegů, zvláště když sami mnohdy tápou

3. učí se nejvíc až ve chvíli, kdy učí kolegy – a to jim klid nepřidá

4. musejí věnovat čas práci v základním týmu (společná setkání), pak přípravě práce se sborem, poté samotné práci s kolegy a nakonec jejímu vyhodnocení a vytyčení další cesty

Dneska víme a máme potvrzeno zkušeností, že volba členů základního týmu vyžaduje nejen velkou péči, ale i odbornou poradnu psychologek, které umějí rozpoznat ve sboru ty, jejichž temperamentové a kognitivní dispozice dávají záruku, že obtížnou roli „hybatele tvorby ŠVP“ zvládnou.

V posledním půlroce jsme si také definitivně ověřili, že o úspěchu tvorby ŠVP rozhoduje míra zkušenosti učitelů konkrétní školy se změnou v přístupech k výuce, žákům, učivu. Nepřekvapilo nás to, ale přece jen nás zaskočilo, jak málo škol je skutečně zralých na tvorbu ŠVP a zejména na jeho další rozumné využití. Pokud se dosavadní přístup k výuce změnil ve škole jen málo a vzdělávání sboru probíhalo převážně nahodile, nebo dokonce vůbec, je tvorba ŠVP hodně obtížná, ne-li nemožná.

Co vyplývá z našich zkušeností?

Nepřipadá v úvahu, že bychom se v budoucnu pustili do práce se školami, které zatím toho mnoho na sobě neudělaly. Od škol budeme požadovat, aby většina učitelů



(tj. nejméně 75% sboru) učila konstruktivisticky (aby používali metod aktivního učení) a aby měli alespoň základní zkušenosti se spoluprací mezi učiteli. Spolupráce s nepřipravenými nebo nemotivovanými sbory (to se hodně doplňuje) je vyčerpávající dřina pro lektory, pro účastníky také, a ke všemu s pochybným výsledkem.

Přečteme-li si, co vše předcházelo tvorbě ŠVP v ZŠ Mendelova v Karvině či v ZŠ Chlupova v Praze 5 (viz rozhovor na str. 9), dostaneme reálnou představu o základních předpokladech i o čase, v němž se změny v celé škole mohou udát tak, aby nebyly formální. Ano, tyhle školy mají, na rozdíl od většiny jiných, dobrou nádej na to, že to zvládnou podle svých představ i v souladu s RVP – vlastně to už svým způsobem zvládly, ačkoli samy vědí, co na svém ŠVP vylepšovat.

Pokud se na nás obrátí škola, která má jen střední zkušenost s inovacemi, nabídneme jí, aby se nejprve nechala proškolit v konstruktivistické pedagogice (*Kritickém myšlení, Začít spolu* nebo *jiný program, který učí učitele pracovat s informacemi a zároveň vést děti ke zvládnutí dovedností a buduje v nich žádomocí postoje*). Během dlouhodobého školení už by se mělo myslet na vyladování vztahů uvnitř sboru a na budování schopnosti spolupracovat. Část tohoto úkolu splní práce metodami aktivního učení v modelových lekcích, kdy se učitelé začnou poznávat i z jiných stránek než ve sborovně, a toto poznávání a sebe-poznávání probíhá v bezpečné a vstřícné atmosféře. Při všech příležitostech už by se mělo v tomto školení cíleně a promyšleně poukazovat na spojnice mezi konstruktivismem a RVP/ŠVP. Neměl by to tedy být kurz běžný, ale pedagogický, nad nímž se stále vznášá vidina RVP – ŠVP. Pak teprve bychom měli přistoupit k další části práce – to je ke *3x PRO tvorbu ŠVP (popis semináře naleznete v Kritických listech č. 15)*. A poté už k systematické tvorbě dokumentu.

Pouhý *Kurz psaní ŠVP* nemůže nahrazovat kurz *Jak dobře vyučovat*. Ale bez dobré výuky není školního vzdělávacího programu.

Rizikům, která přináší členům základního týmu jejich obtížná úloha, bychom mohli předejít i tím, že by každá škola měla svého lektora tvorby ŠVP. Člověka, který ví, jak na to, a který zároveň přichází zvenčí, což mu dává jiné možnosti, než má insider. Nevýhodou je,



že tento lektor pak – ať chce, nebo ne – převezme velkou část odpovědnosti za tvorbu ŠVP, ale jeho angažmá může být jen dočasné. Když školu nakonec definitivně opustí, škola nebude stát úplně pevně na svých nohou. I kdybychom si řekli, že toto riziko je ve srovnání s jinými nepodstatné, kardinální otázkou zůstává, kde vzít dostatečný počet lektorů, aby každá škola mohla mít toho svého. To nevím, lektori nejsou.

Připomínka lektorům...

...i možným zájemcům o tvorbu ŠVP s odbornou podporou KM

Musíme si dát bedlivý pozor na to, co slibujeme školám, které od nás žádají pomoc při tvorbě ŠVP. To znamená především velmi přesně stanovit možné cíle a ty pak dobře s vedením školy prodiskutovat a ujistit se, že si rozumíme. Je možné v jednom dlouhodobém rozvojovém programu docílit toho, že se škola naučí i vyučovat, i že si napíše ŠVP i že pak podle něho umí učit. Pokud učitelům slíbíme, že budeme tvořit ŠVP, a místo toho je budeme učit, jak konstruktivisticky vyučovat, tak nám právem řeknou, že to je jiný program, a ať už nezdržujeme a naučíme je psát ŠVP. A budeme jim těžko vysvětlovat, že bez zvládnutých metod aktivního učení to nejde.

Protože je na tom každá škola jinak, měli by lektori ve spolupráci se školou nejprve zjistit, na čem je ještě

třeba zapracovat, než se pustí do dalšího kroku změny, jímž je systematické plánování ŠVP. (Návrh možných otázek najdete na str. 18.)

Čtenář žijící v realitě dnešního financování škol, který zná prostředky, jimiž vedení disponuje pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, si jistě teď představí, jak absolvováním kurzů (KM nebo ZaS, 3x PRO) vzroste neúměrně finanční zátěž školy a že to je v jednom roce nereálné nejen vzhledem k financím, ale i z časových důvodů.

Pokud však mají lektori za úkol „naučit školu napsat si ŠVP“, pak to bude jejich selhání, když ho nesplní. A splnit úkol mohou, budou-li ke splnění vytvořeny podmínky.

Je to podobné, jako když školy během kurzů říkají, že konstruktivistická výuka se jim líbí, ale je nerealizovatelná, protože je „časově náročná“ a ony musejí rychle odučit. Ovšemže je časově náročná v porovnání s odříkáním informací – ale stejně dobře je možné říct, že je časově přiměřená vzhledem k „novým“ cílům. A tak je to i se psaním ŠVP – naučit se učit konstruktivisticky a pak to ještě sepsat do programu, to je prostě taky časově náročné samo o sobě, a proto drahé. Jestliže je to nereálné, pak je nereálná celá reforma.

Autorka je lektorka a koordinátorka RWCT.

CO SE DĚJE JINDE

Z historie i současnosti SKAV

Jindřich Kitzberger

Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) dnes sdružuje již šestnáct členů, kterými jsou asociace, sdružení a programové platformy. Jejich prostřednictvím vytvořila SKAV rozsáhlou síť jednotlivců i organizací – škol i školských zařízení. V této síti se propojilo už mnoho odborníků, kteří pracují v oblasti vzdělávání. Jsou to pedagogové, psychologové, učitelé, ředitelé, lektori... U vzniku SKAV byla myšlenka propojit dosud izolované snahy několika asociací o získání vlivu odborné veřejnosti na probíhající změny ve vzdělávacím systému. Z úsilí setkávat se a spolupracovat a zároveň toto společenství co nejméně formalizovat se zrodil i netradiční název – „Stálá konference“. I když určité formalizaci jsme se po několika letech stejně nevyhnuli (SKAV získala právní subjektivitu a přetvořila se v řádné občanské sdružení), myšlenka spolupráce asociací nabrala na síle a lákala další a další členy. I když jde o členy svým charakterem velmi různorodé, spojuje je základní filozofie, vtělená do základního programového dokumentu – strategie SKAV



(více viz www.skav.cz). Díky společně vyjádřené strategii se daří prakticky ovlivňovat vzdělávací politiku a tvorbu programových i právních dokumentů. Členové SKAV mají společné zastoupení v nejrůznějších poradních orgánech,

připomínkují znění důležitých dokumentů, podílejí se na tvorbě strategií a kurikulárních změn. Společná hlavička SKAV jim umožnila pracovat daleko efektivněji a získat podstatně větší vliv, než by mohli získat sami. SKAV si postupně získává své „dobré jméno“ i vlastní tvář.

Jednou z oblastí, kde se SKAV výrazně angažovala a i nadále angažuje, je *Rámcový vzdělávací program* pro základní vzdělávání a jeho realizace. Pokoušeli jsme se ovlivnit jeho výslednou podobu (což se částečně podařilo) a po jeho schválení intenzivně vstupujeme do procesů, které souvisejí s implementací RVP ve školách, a to především v oblasti vzdělávání pedagogů a lektorů. Členové SKAV disponují velmi silným lektorským zázemím, které se rozvíjí již řadu let. Považujeme za rozumné využít zkušenosti těchto



lektorů v procesu transformace RVP do školních programů a doufáme, že SKAV výrazně ovlivní i celý systém vzdělávání, který s touto transformací souvisí.

SKAV se dnes vyjadřuje k většině ministerstvem navrhovaných norem a k dalším koncepčním materiálům. Mnoho připomínek a návrhů vzniklo na půdě SKAV v nedávném procesu tvorby nových vyhlášek (připomínkovali jsme především vyhlášky, týkající se základního vzdělávání, DVPP, předškolního vzdělávání a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). SKAV se rovněž snaží ovlivnit podobu koncepčních materiálů o evaluaci vzdělávání na úrovni školy i žáka (projekt Spektrum). Přestože se mnoho připomínek nepodařilo prosadit, nebylo toto úsilí zbytečné – členové SKAV ovlivnili společnými silami řadu úprav, které podle našeho názoru pozitivně ovlivní podmínky vzdělávání.

Mohlo by se zdát, že v tak různorodém společenství, jakým je SKAV (vždyť všech šestnáct členů vznikalo zcela samostatně, za odlišných podmínek, s nejrůznějšími cíli a programovými představami), je obtížné dosáhnout konsenzu a společného stanoviska. Pravý opak je však pravdou – je pozoruhodné, jak se dosud relativně snadno dospělo vždy k dohodě na konkrétním znění, jak myšlenky, objevující se v přijatých stanoviscích,

jsou přijímány ve všech členských sdruženích. I když má SKAV formulovanou stručnou společnou strategii, neexistuje žádný společný písemný kodex názorů na problematiku vzdělávání, který by členové SKAV podepsali jako východisko pro další práci. Všechny názory se tříbí právě na „společných konferencích“, v diskusích se však postupně ukazuje, jak jsou si klíčové pohledy členů na projednávané otázky v důsledku blízké.

Na počátku bylo několik málo asociací, které při plavbě na širém moři zoufale hledaly další loďky, plující stejným směrem. Loďky, s nimiž by mohly spojit své síly při snaze prosadit změny a prosazené změny udržet. Dnes je SKAV silnou flotilou, která si již nové členy může (a musí) pečlivě vybírat, která se naladila na společnou frekvenci a vysílá všem, kteří je chtějí slyšet, dostatečně jasné signály. Mělo by být i zájemem všech institucí odpovědných za vzdělávání v této zemi (počínaje MŠMT), aby těmto signálům naslouchaly a využívaly i vytvářely různé příležitosti, při nichž by mohly z odborného potenciálu SKAV něco načerpat.

Autor je ředitel ZŠ, předseda SKAV.

Kulaté stoly SKAV – nezávislá diskusní platforma

Jana Hrubá

Impulzem k obnovení tradice kulatých stolů byly velice zkreslené informace, které se objevovaly v médiích v souvislosti s *rámcovými vzdělávacími programy*. Titulky jako „Školy čeká velký třesk“, „Ze škol zmizí osnovy“ nebo „Konec biflování“ nebyly výjimkou. Také ve školách se množily různé fámy.

Rozhodli jsme se proto, že se pokusíme pro zlepšení informovanosti pedagogické veřejnosti i novinářů něco udělat. Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) ve spolupráci se Střediskem vzdělávací politiky ÚVRŠ PedF UK začala pořádat od dubna 2003 pravidelné kulaté stoly (KS) každý třetí čtvrtek v měsíci v 10 hodin v aule ZŠ Vodičkova v Praze 1.

Cílem bylo vytvořit platformu pro diskusi o transformaci vzdělávání, zviditelnit názory asociací SKAV a kultivovat dovednost debatovat. Volbou aktuálních témat, která pálí veřejnost či školský terén, se snažíme přilákat i novináře a působit na věcnost jejich informací o školství v médiích. Ambicí SKAV není předkládat řešení, ale prezentovat různé pohledy na problémy a vyjasňovat nedorozumění.

V úvodu KS k danému problému vystoupí vždy odborník, zástupce ministerstva školství a praktik. Diskuse bývá dvouhodinová. Postupně se nám podařilo získat velmi pestrou paletu návštěvníků, kteří se u KS sjíždějí z celé republiky a svými názory i zkušenostmi debatu obohacují. Od ministerských úředníků, přes odborníky z pedagogických fakult a ústavů, zástupce krajů, pedagogických center, inspektory, ředitele a učitele

škol všech typů po psychology, pracovníky školských zařízení a členy pedagogických asociací.

Snažíme se, aby témata byla opravdu „žhavá“, což se nám vždycky potvrdí v návštěvnosti. Věnovali jsme se už celé řadě otázek – rámcovým a školním vzdělávacím programům, roli ředitelů při jejich zavádění, hodnocení výstupů, přípravě učitelů na pedagogických fakultách a jejich dalšímu vzdělávání, novému školskému zákonu, financování školství, malotřídním školám, vzdělávání dospělých, výsledkům mezinárodních výzkumů, ale také rostoucí agresivitě nebo přechodu žáků ze základní na střední školu.

Z každého kulatého stolu publikujeme výstup na webu SKAV (www.skav.cz) a v tištěných i internetových Učitelských listech (www.ucitelske-listy.cz), kde je možnost účasti v internetové diskusi i pro ty, kteří u KS nebyli. Zde rovněž vždy najdete pozvánku k příštímu kulatému stolu.

Postupně se daří, že se k uváděným tématům následně objevují v médiích články, rozhovory a televizní šoty. Panelisté i někteří z diskutujících (ale i reprezentanti SKAV) začínají být zváni do debatních pořadů v rozhlase nebo televizi. Zdá se, že idea kulatých stolů zapustila kořeny a že tu opravdu vzniklo místo pro nezávislou diskusi. Nechcete také někdy přijít?

Autorka je šéfredaktorka Učitelských listů.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Kritické myšlení v mateřských školách

Eva Kašparová



V letech 1993–1996 jsem vedla semináře dalšího vzdělávání pro učitelky MŠ, zaměřené především na dramatickou výchovu a její zavádění do MŠ. Během nich jsem měla možnost poznat, že učitelky MŠ jsou většinou kreativní, žijí svojí prací a nemívají ve zvyku ustrnout v zaběhnutých postupech. Snaží se

objevovat nové a nepoznané možnosti a ihned je zkoušet se svými dětmi, stále se vzdělávají a předávají svoje zkušenosti dál. Mám s nimi ty nejlepší zkušenosti a od té doby také mezi nimi řadu známých, a tak se ke kurzům a seminářům pro ně čas od času vracím a těším se na ně.

Loňské prázdniny jsem věnovala přípravě a promýšlení dvanáctihodinového úvodního kurzu kritického myšlení pro učitelky MŠ, o kterém jsem již uvažovala delší dobu. Věděla jsem, že musí být zaměřený prakticky, nemůže být postaven jen na modelových lekcích a teorii, ale zároveň tam všeho trochu musí být. Od září do prosince 2004 jsem pak v MŠ Montessori v Kladně a v PC Praha (Masná ulice) vedla souběžně dva ověřovací kurzy *RWCT*. Kladly jsme si v nich otázku, je-li možné i v předčtenářském období využít některé z metod *KM*, třířázový model učení a cíleně rozvíjet u dětí v mateřské škole kritické myšlení.

Po obtížném počátku, kdy bylo třeba pochopit třířázový model učení E – U – R, se dostavily první výsledky v podobě pochopení podstaty způsobu učení a v závěru našich tří setkání dokonce některé MŠ projeví zájem o kurz pro celou školu.

Nabízím proto tři „školkové“ lekce vedoucí ke kritickému myšlení, které by se dobře realizovaly i v 1. třídě ZŠ (a nejen tam), a rovněž inspiraci pro práci s nejmenšími dětmi.

Jsem už skoro školák

Cíl: Zjistit, co všechno budu nosit ve školní tašce, až budu školák.

EVOKACE

- každý sám kreslí, co ví nebo si myslí, že má každý prvňák uvnitř své tašky do školy (předkreslená taška)
- pojmenování, co jsme nakreslili (dvojice nebo v kruhu postupně všichni)

UVĚDOMĚNÍ

- kreslíme všichni do jedné velké společné tašky pro prvňáka, dokresluje všechny potřeby

- návštěva obchodu – co bychom mohli potřebovat do školy a přidat do našich tašek (Máme v nich zakreslené všechno? – Po návratu do MŠ to zkontrolujeme.)
- četba uměleckého textu o prvňákovi (Dozvěděli jsme se něco, co jsme nevěděli? Přikreslíme něco do naší společné tašky?)
- návštěva v 1. třídě ZŠ – nakoukneme do tašek prvňáků (v MŠ přikreslíme, co ještě nemáme + doneseme si ze školy seznam potřeb do 1. třídy, učitelka jej přečte dětem, děti doplní do velké tašky, na co se ještě zapomnělo)

REFLEXE

- návrat ke svým taškám do školy + přilepení seznamu pomůcek ze ZŠ – předání maminkám + společná velká taška vystavena v šatně MŠ
- diskuse: Jak se děti těší do školy? Kdo již má tašku a co už v ní má nachystáno?

Kapr

Cíl: Najít rozdíly mezi skutečným a pohádkovým kaprem.

LEDOLAMKA

- hra „na kapříky“ – pohyb v prostoru (*kapříci otevírají pusy a pohybují se rychle v prostoru, rybář je honí zpomaleným krokem*)

EVOKACE

- každý dostane čistý papír s předkresleným tvarem těla ryby
- Co by to mohlo být? (*nota, perníček, ryba, slza... – děti jmenují*)
- Co všechno vím o kaprovi? Co všechno k němu patří (napadá mě)? (*dokreslit na papír, kde je předkresleno jen tělo kapra – každý sám*)

UVĚDOMĚNÍ

- společná velká ryba – co máme na svých obrázcích, dokreslíme a doplníme (*příkladem šupiny, oči, ploutve, rybník, síť, rybáře...*)

Četba textu

Přišel kapr do obchodu,
chtěl si koupit teplou vodu,
že prý je mu v řece zima,
že ho zebe za ušima.

(J. Havel)



Otázky: *Je v básničce něco divného, něco, co se nemůže stát? Má kapr uši? Mohl jít do obchodu na nákup? Může mu být v řece zima?*

Náš kapr je ale z básničky – pohádkový.

Zadání: Přemýšlejte, co by mohl takový kapr z básničky koupit v obchodě pro kapry kapřici jako dárek (zavařované žížaly, voděodolnou řasenku, teplou vodu... – společná tvorba výkladní skříně kapřího obchodu: malba, kresba, vystřihování...)

Skupiny: domyslete příběh – pokračování básničky, nakreslete ilustraci k vaší básni a přednoste nám ji

REFLEXE

– recitace vytvořených básní

Otázka: *V čem se liší obrázky z úvodu a obrázky k básním a kapřímu obchodu? (skutečnost versus fantazie)*

Poznámka: Myslím, že by neškodilo, kdyby někdo již na začátku přimaloval kaprovi věci z oblasti fantazie, protože by se v závěru (jak jsem už popsala) třídilo skutečné od fantastického. (U krtka také děti v úvodu kreslí modré kalhotky a trvají na tom, že takový krték skutečně existuje v televizi a v knížce.)

Otázka by asi zněla: *Myslíte si děti, že někdo z vás má na svém obrázku kapra nakresleno také něco, co se dá koupit v kapřím obchodě nebo co se může stát v pohádce? Co s tím uděláme?*

Můžeme i dále pokračovat – na skutečné kapry se zajít podívat, stejně i na rybáře u rybníka, zjistit si v odborných knihách, co takový kapr skutečně k životu potřebuje a z čeho se skládá jeho tělo.

Čtenářská dílna v MŠ

Cíl: Získat vztah ke knihám a četbě již v předčtenářském období. Učit se přemýšlet o tom, co mi dospělý čte.

Pravidla čtenářské dílny

- Vyber si knížku v MŠ nebo přines z domova.
- Čti dokud nezacinká zvoneček (dokud čte maňásek, loutka).
- Sed tiše na místě, které si vybereš.
- Až dočteš knížku, povíš nám, cos četl.
- Vybrané dítě (dětí) přinese knihu z domova a vypráví ostatním, o čem kniha je.

- Děti si vyberou každý jednu knihu – prohlíží si obrázky, hledají písmena, která už znají, otáčejí opatrně listy.
- Během čtení si mohou půjčit i několik knih (ale vždy mají v daném okamžiku u sebe jen jednu knihu).
- Po skončení čtenářské chvíle si povídají o tom, co si prohlédli, ukážou knihu ostatním dětem – paní učitelka z vybrané (nebo z připravené) knihy kousek přečte.
- Každý nakreslí obrázek do svého čtenářského deníku (nebo na volné papíry) z knihy, kterou si četl sám, nebo k textu, který četla paní učitelka.
- Pracovat s textem lze i prostřednictvím rolí: malíř (maluje portréty), zlatník (vyrábí korále, šperky), krejčí (stříhá a šije šaty), hudebník (skládá hudbu a hraje na nástroje), kuchař (vaří a připravuje hostinu)... a určitě přijdete i na další role, díky kterým se děti budou moci textem ještě chvíli zabývat a blíže se s ním seznamovat.

(Je-li možnost spolupráce s veřejnou knihovnou, je vhodné ji navštívit a půjčit si knihy i tam.)

Otázky pro čtenářský kroužek: *Co nám čtou doma? Kdo nám doma čte? Jaké knížky mám ve své knihovně?*

Redakční otázka: *Víš, co by mne, Evo, zajímalo? Jak jsi ty lekce dělala s učitelkami MŠ. Prožitkově to dle mých představ – ale možná, že se mýlím – tak úplně nešlo. Tak jak? To je, myslím, z lektorského hlediska, velmi zajímavá zkušenost. Jak jsi to řešila?*

Tak se tedy budeš divit, ale učitelky si toho kapříka užily, a nejen učitelky MŠ, ale také ZŠ a SŠ, protože jsem ho před Vánoci přinesla do základního kurzu a vyzkoušela i v naší 1. třídě. Dokonce i mne jako lektorku více bavil s dospělými. Funguje to totiž úplně stejně jako u dětí! Kreslíme obrázky, přemýšlíme a užíváme si. No, a dílna čtení byla také prožitková, návrat do dětství, povídání o knížkách, o tom, co máme společného, nápadník dobrých knížek... Jen ta školní taška byla ode mne na ukázkou, jak si sestavovat práci s dětmi. Tak pa.

*Autorka je učitelka 1. ZŠ v Příbrami, lektorka KM.
kaspev@seznam.cz*

Pozn.: Uvítám zkušenosti učitelek MŠ se zaváděním kritického myšlení do praxe.

„Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k učení i řešení problému.“

3.1 Pojetí základního vzdělávání



Náš první pětílístek

Klára Křenková



„Nepřestávej žasnout. Vzpomeň si na semínko v plastovém kelímku – kořínky míří dolů a rostlinka stoupá vzhůru a nikdo vlastně neví jak a proč, ale my všichni jsme takoví.“

(Robert Fulghum)

Bylo před Velikonocemi a my jsme se přehoupili do druhé poloviny 1. třídy. V té době jsme se spolu se získáváním dovedností číst a psát již pomalu učili pracovat s volným psaním, brainstormingem, myšlenkovou mapou, velice nás bavilo čtení s předvídáním a pravidelně v úterý jsme měli čtenářskou dílnu.

Jaké byly cíle hodiny prvouky?

- Zjistit, jak začíná život rostliny.
- Co vše se v semínku skrývá?
- Zasít „velikonoční misku“.

Pomůcky:

semínka, malé plastové květináče + misky, hlína, kamínky, voda, papír, tužka

EVOKACE

Sedíme v kruhu a každému vkládám do dlaně jedno semínko. Děti zavřou oči a představují si, co se v něm – malém balíčku – asi skrývá. Následuje chvíle ticha, poté vyzývám děti ke sdílení svých představ. Někdo má představy snové: *je tam schované kolo, to bych si přál*, někdo realistické: *jsou tam živiny, je tam malinká rostlinka*.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

Vracíme se do lavic a předčítám úryvek z encyklopedie *Rostliny*:

„Narodila se rostlinka. Semeno představuje vlastně malý balíček živin, v němž odpočívá embryo obsahující všechny části budoucího semenáčku. Zásoby

potravy slouží k výživě zárodku a zároveň jako palivo pohánějící proces klíčení. Semena mohou odpočívat v klidu týdny, měsíce, či dokonce roky. Za příznivých podmínek náhle ožijí a začínají růst!“

Tento článek konfrontujeme s předešlými představami, povídáme si o tom, co semeno potřebuje, aby mohlo růst.

Přichází na řadu vlastní setí. Každý má na stole květináč, kamínky a hrst semen, pro hlínu si průběžně chodí do společného pytle. Názorně ukazují pracovní postup a děti zasévají svou vlastní „velikonoční misku“.

REFLEXE

Rozdávám papíry a kreslím na tabuli strukturu pětílístku. Řádek po řádku vysvětluji obsah (např. si společně říkáme „vlastnosti“ semínka – jaké je?), poté děti vždy samostatně přemýšlí a píšou. Konečně se dobereme ke konci a náš – víceméně zdařilý – pětílístek je na světě!

Za několik dnů

Byla to velká radost, když se „to“ v květináčích po víkendu začalo hýbat. Každý den ráno děti napjatě sledovaly, jestli „už“! Velmi nás pobavily „čepice“, které se na některých potivě upěchovaných květináčích objevily. Semena vrstvou udusané hlíny nemohla prorazit, tak si ji nad sebou pěkně nadzvedla. To i mě tehdy překvapilo, kolik je v tom malém balíčku živin síly.

Zbývalo odnést si zelený zázrak domů a ozdobit ho spolu s velikonočním beránkem.

Autorka je učitelka na 1. stupni ZČŠ Ostrovní v Praze.



„Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování.“

5.4 Člověk a jeho svět



Hulák

Pavla Pulzová



Můj „experiment“ probíhal v 1. třídě ZŠ Chlupova v Praze 4, kterou vede paní učitelka Dana Baziková. Rozhodla jsem se s dětmi vyzkoušet práci s narativním textem. Jelikož výuka probíhala dva dny před příchodem Mikuláše, zvolila jsem text obsahující básničku, kterou se děti

v průběhu hodiny naučily a mohly ji pak při svátečně vypjaté chvíli použít.

EVOKACE

Přinesla jsem vám knihu od spisovatele Zbyňka Malinského.

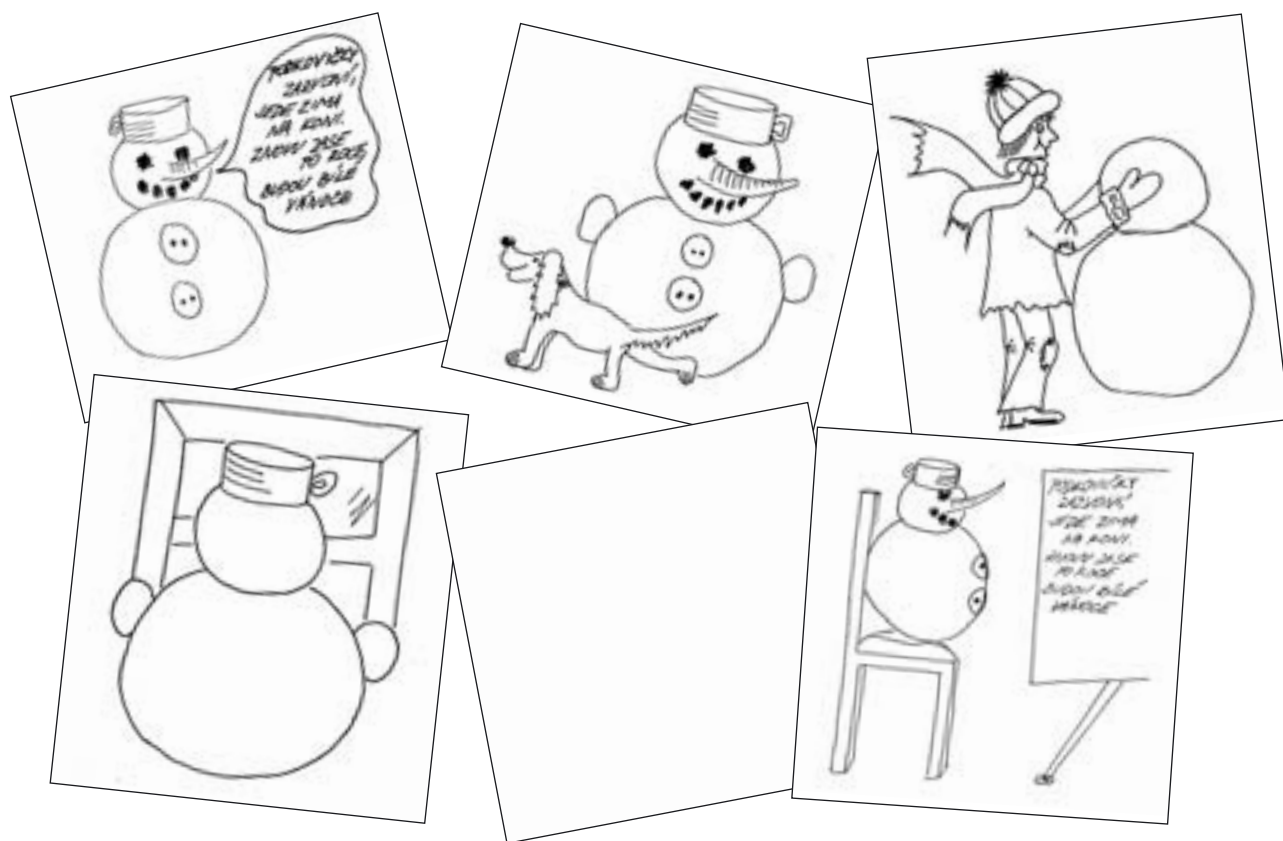
* *Kdo by nám přečetl, jak se kniha jmenuje?*

Děti: *Pohádky ze sluneční ulice.*

Vybrala jsem si pro vás pohádku, která se jmenuje *Jak sněhulák zatoužil po vzdělání.*

* *O čem by pohádka mohla vyprávět? Povězte svůj nápad sousedovi.*

Pak jsem dětem rozdala rozstříhané obrázky:



* *Složte obrázky tak, jak si myslíte, že by mohly jít za sebou. Mezi kartičkami je i jedna volná, kterou můžete domalovat, jestliže to váš příběh vyžaduje. Vymyslete si ve dvojicích k obrázkům příběh.*

Žák, který sedí ve dvojici na levé straně, zůstane na svém místě. Žák sedící na pravé straně se přesune k jinému „levému“ žákovi. Vzniknou nám tak nové dvojice (praktická ukázka na dvou dvojicích).

* *Převyprávějte si vzájemně příběhy, které jste v původní dvojici vymysleli.*

UVĚDOMĚNÍ

Předčítání příběhu.

Někdo by si mohl myslet, že nejvíc sněhuláků je v Grónsku, když tam hodně mrzne. Ale v Grónsku žijí

hlavně lední medvědi, a lední medvědi sněhuláky stavět nedovedou. Sněhuláky umějí nejlíp stavět kluci. A jsme doma, protože u nás je kluků habaděj.

Byla zima a byl mráz, že slepoval nos jako vánoční cukroví, a kluk Pepík si stavěl sněhuláka. Postavil malého sněhuláka, neboť velkého by musel stavět ze židle.

„Budeš malý sněhulák, protože nemám židli,“ řekl mu Pepík, „a beztak by se mi zapíchla do sněhu.“

„Jo,“ řekl sněhulák a bylo mu jedno, že je sotva poloviční. Stejně ani nevěděl, jak vypadá velký sněhulák.

„Poloviční sněhulák, poloviční jméno. Budeš se jmenovat...“



- * *Proč Pepík stavěl jen malého sněhuláka?*
Děti: *Protože neměl židli. Protože byl malý.*
- * *Jak asi mohl Pepík svého sněhuláka pojmenovat?*
Děti: *Pepík, Sněhuláček, Polovičník, Drobek, Mrňousek, Punta...*

„...Hulák,“ rozhodl Pepík.

„Jo,“ zase sněhulák a bylo mu to jedno. Stejně ani nevěděl, že jsou jiná jména.

Hulák je divné jméno i pro sněhuláka. Ale jméno to je, i když poloviční, a proto se musí psát na začátku velkým písmenem, jako se velkým písmenem na začátku píše jméno Pepík nebo Brok, který na sněhuláka vrčel a štěkal.

„Co na něj vrčíš? Hulák je náš sněhulák,“ sdělil mu Pepík.

„Aha,“ pochopil Brok, zvedl nohu a sněhuláka maličko žlutě označil, aby se vědělo, že je to jejich sněhulák.

„Jde se sáňkovat,“ řekl potom Pepík a už frčeli po stráni dolů, vpředu Brok, za ním Hulák, vzadu Pepík, a sáňkovali až do tmy. Sněhulák Hulák by jezdil pořád, jak se mu to líbilo, ale najednou roztrhlo tmou volání: „Pepíkúúú,“ a Pepík sáňkovačku ukončil.

- * *Vzpomenete si, v jakém pořadí jel Brok, Hulák a Pepík na sáňkách?*
Děti: *Ano! Brok, Hulák a Pepík.*

„Jde se domů, nebo bude cajmrsk.“

Bylo po všem a šli domů, napřed Pepík, za ním Brok a naposled sněhulák. Hrnul se za nimi do dveří, ale Pepík ho zarazil:

- * *V jakém pořadí šli teď? Proč ho Pepík zarazil?*
Děti: *Pepík, Brok, Hulák. – Protože sněhuláci do bytu nepatří... Rodiče by se zlobili... Roztál by v teple...*

„Huláku, ty nemůžeš, uvnitř bys roztál.“

Sněhulák zůstal před chalupou a poslouchal, jak měsíc rozcinkal hvězdičky a mráz zvonil na rampouchy.

- * *Cinkání na trianl jako na hvězdy. Děti leží se zavřenýma očima na lavici. Jak se asi Hulák cítí? Pokuste se tak zatvářít.*
Děti: *Smutně, protože je sám. Hezky, protože slyší hvězdičky. Stýská se mu po kamarádech a chtěl by za nimi dovnitř. Dobře, protože chce být sám a odpočívat po sáňkovačce...*

Ráno z chalupy vyběhl Pepík s brašnou na zádech, s Brokem v patách a už ode dveří volal:

„Ahoj, Huláku, jede se do školy.“

A už zase frčeli na sáňkách strání dolů, rovnou do školy. Hulák se hrnul za Pepíkem, ale dovnitř zase nesměl a do školy nesměl ani Brok. Hulák stál u okna a koukal do třídy, jak se kluci koulují houbou, a povídal Brokovi:

„Nevím, proč tam nesmím. Koulovat se, to bych taky uměl.“

„Dělal bys loužičku. Já tam taky nesmím kvůli loužičkám,“ řekl Brok.

Potom zazvonilo, do třídy přišel pan učitel a začaly se dít věci, že sněhulák nestačil koukat. Pan učitel kreslil na tabuli jablíčka, domečky, lokomotivu a ještě jiné předměty, potom psal číslice, pak zase písmena a žáci si to opisovali do sešitu.

„Co to dělají?“ ptal se sněhulák Broka.

„Samé hlouposti,“ odpověděl Brok. „Je to tady o nastuzení, já jdu radši domů.“

...Ale sněhulák Hulák přihlížel vyučování a zatoužil po vzdělání. Snad po něm zatoužil i proto, že měl lidské jméno. Každý den jezdil s Pepíkem na sáňkách ke škole a díval se oknem do třídy, jak pan učitel vyučuje počtům, psaní i čtení. V noci si probranou látku opakoval. Brok se ale nechtěl učit a zůstal nevzdělaným psem.

Jednou ráno Pepík zase vyběhl s Brokem z chalupy, všichni tři si nasedli na sáňky a už ujížděli strání dolů ke škole. Před školou sněhulák slezl ze saní a hned se hrnul k oknu.

„Huláku, kam jdeš? Pojď, jedeme ještě jednou,“ volal na něj Pepík.

„To bys přišel pozdě do školy. Hnedle bude zvonit,“ povídal sněhulák.

„Nic nebude. Ode dneška jsou vánoční prázdniny,“ řekl Pepík a celý den prosáňkovali.

- * *Ve dvojicích se poradte, co asi děti ve škole mohly probírat za předměty.*
- * *Pojďme si společně zasáňkovat na koberci... jako naši kamarádi v knížce. Projíždíme vlevo okolo domu, kde bydlí rodiče, tak jim zamáváme pravou rukou. Vpravo je strom, tak se mu musíme vyhnout. Zabočíme doleva. Pravou rukou si nasedáme padající čepici. Brzdíme.*

Ale večer, když sněhulák zůstal sám před chalupou, nedalo mu to, sedl si na sáňky a svištěl dolů ke škole.

O vánočních prázdninách školník větrá třídy a ve škole se netopí. Sněhulák tiše vešel do třídy, sedl si do první lavice a díval se na tabuli. Byla na ní křídou napsaná básnička. Sněhulák si básničku přečetl, přečetl ji znovu a ještě jednou, až si ji zapamatoval.

Potom vyšel ze školy, stoupal strání k chalupě a u chalupy zaklepal na okno. Okno se otevřelo a sněhulák všem, kdo chtěli slyšet, říkal básničku:

„Podkovičky zazvoní,
jede zima na koni.

Znovu zase po roce
budou bílé Vánoce.“



* *Líbila se vám Hulákova básnička? Chcete se ji také naučit?*

Děti: *Ano!*

* *Učení se básničky.*

Stejně jako Hulák budeme chodit od domu k domu a budeme básničku vyprávět lidem, kteří si ji budou přát slyšet. Ve třídě visí mnoho chaloupek, děti k nim přicházejí a lidem v oknech recitují básničku pro radost.

A potom měsíc rozcinkal hvězdičky a mráz vyzváněl na rampouchy.

* *Opět si lehněte na lavici. Podobně jako minulou noc měsíc rozeznívá hvězdičky a mráz vyzváněl na rampouchy (triangl, zvoneček).*

* *Cítí se Hulák stejně? Proč?*

Děti: *Ne, je rád, že mohl dělat lidem radost básničkou. Je rád, že umí něco nového. Už si venku zvykl. Cítí se stejně dobře, jako se cítil včera...*

REFLEXE

* *Pokusme se napsat trojlístek na Huláka. Z trojlístků si uděláme výstavu, kterou si jako v galerii obejdeme, a přečteme si, co napsali ostatní kamarádi.*

* *Raději byste byli Broky, nebo Huláky? Proměňte se. Proč jste se proměnili právě takto?*

Děti: *Jsem Brokem, protože: můj děda má také pejska Broka, mám pejsky rád, nemusí být v noci venku, na jaře sněhulák rozmrzne... – Proměnil jsem se v Huláka, protože: jsem si ho oblíbil, nezůstal hloupým, rozdával radost lidem básničkou...*

Sebereflexe hodiny

Práce trvala téměř dvě vyučovací hodiny a byla do ní zařazena i přestávka, během níž si děti mohly odpočinout a občerstvit se.

Protože žáci ještě neumí číst všechna písmenka a text byl dlouhý, příběh jsem jim střídavě předčítala a pouštěla z magnetofonové nahrávky. Obzvláště básničku v cizím podání děti vnímaly velmi pozorně.

Před četbou pohádky jsem zařadila činnost, která žáky vedla k předvídání, o čem příběh bude. Příběhy jsem později již nesrovnávala s pohádkou Z. Malinského. Někteří žáci by v tomto věku mohli mít pocit, že když se jejich příběh od toho pohádkového odlišoval, že nesplnili úkol správně. Jestliže děti byly se zadanou prací hotové dříve, směly si obrázky vybarvovat. Navíc na dvou z nich byla zapsána básnička, kterou se později učily (některé se ji během časových prodlev snažily přečíst).

Otázkami v průběhu práce jsem ověřovala pozornost dětí. Někdy to byly otázky zaměřené na znalost, ptaly se na fakta z příběhu (*Proč Pepík stavěl malého sněhuláka? V jakém pořadí vcházeli do domu? ...*), jiné byly analytické (mj. srovnání pocitů Huláka první

a druhou noc...) a hodnotící (*Chtěly byste být raději Brokem, anebo Hulákem – a proč?*). Další otázky děti provokovaly k předvídání a logickému usuzování – otázky syntetické (*Proč nemohl Hulák dovnitř? O čem může příběh vyprávět?*).

V předchozích hodinách jsem si všimla, že žáci mají problém s pravolevou orientací. Proto jsem do hodiny zařadila improvizované sáňkování, kdy jsme mávali a zatáčeli na jednotlivé strany, ptala jsem se na pořadí, ve kterém jeli či šli za sebou hrdinové z příběhu, a organizovaně přesunovala žáky z místa na místo při práci ve dvojicích.

Následovala výroba papírových sněhuláků (bohužel, venku nebyl sníh), povídání o sněhu a zimě, zpívání písničky o sněhulákovi.

Rozvoj v oblasti českého jazyka a literatury

Vyučovací jednotka na rozvoj mluveného projevu. Ten byl soustředěn především v komunikaci ve dvojicích. Žáci si sdělovali své nápady a společně vytvářeli příběhy.

Při práci žáci rozvíjeli i psaní a čtení a hygienické návyky s nimi spojené (před započítím „písařských“ projevů byli upozorněni na správné sezení, držení tužky a během psaní byli opravováni). Čtení bylo rozvíjeno zejména „uspořádáním výstavy“, kdy děti s chutí obcházely trojlístky ostatních, četly je a zapsané myšlenky mezi sebou spontánně porovnávaly. Při tvorbě trojlístků jsem neusilovala o gramatickou správnost sdělení, ale o její věcnost. Napsal-li někdo, že *Hulák byl vtipný*, ptala jsem se, proč si to myslí, jak na to přišel. Tímto jsem usilovala i o pochopení a uvědomění si významů slov.

RVP ZV uvádí v očekávaných výstupech pro 1. období v komunikační a slohové výchově i řazení ilustrací dle dějové posloupnosti a vyprávění jednoduchého příběhu podle nich. Tyto dovednosti byly posilovány v úvodní části vyučování.

Trojlístek lze chápat jako propedeutiku rozlišování slovních druhů. Konkrétně žáci odpovídali na otázky: *kdo* – podstatná jména, *jaký* – přídavná jména a *co dělal* – slovesa.

Vcítění se do Huláka žáci často doplňovali i gesty a mimikou. Dramaticky ztvárňovali některé pasáže pohádky.

Rozvoj klíčových kompetencí

Řazením obrázků žáci posilovali **kompetence k učení**. Nejprve analyzovali, co se na obrázcích odehrává, jak logicky mohou na sebe navazovat (např. Hulák musel být nejprve postaven a až pak se mohl odehrávat zbytek příběhu). Dále řadili jednotlivé obrázky (symboly) za sebou a k nim vytvářeli vlastní příběh (vyvozovali z nich vlastní závěry). Kompetence k učení byly posilovány i doplňujícími otázkami, na které žáci na základě předchozích zkušeností nebo podle indicií z pohádky odpovídali.



Vyučovací jednotka ale byla hlavně zaměřena na rozvoj **kompetencí komunikativních, sociálních, personálních a občanských**. Žáci velice často spolupracovali ve dvojicích, sdělovali si své názory a postoje, které museli vhodně formulovat, společně řešili jednotlivé úkoly a naslouchali promluvám druhých. Přitom respektovali rozhodnutí a vyjádření ostatních spolužáků. Po vcítění se do sněhuláka ve dvou různých situacích následovalo vždy pojmenování a zdůvodnění jeho (resp. mých) pocitů.

RWCT v této hodině

V přípravě vyučovací jednotky jsem zachovala model evokace – uvědomění významu – reflexe.

Pro hodinu českého jazyka jsem zvolila práci s narativním textem, který byl doplněn o otázky dle Bloomovy

taxonomie. Díky těmto otázkám žáci pozorněji příběhu naslouchali, podíleli se na něm a hlouběji jej prožívali. V evokační části jsem využila metodu předvídání.

Řazení obrázků bylo v podstatě modifikací metod nazývaných „klíčové pojmy“ a „zpreházené věty“.

Do reflexe jsem zařadila metodu „trojlístku“, která je zjednodušenou formou metody zvané „pětilístek“.

Autorka je studentka PedF UK – 1. stupeň ZŠ.

Text je součástí diplomové práce *Program RWCT a jeho využití v českém jazyce a literatuře v primární škole*.

„Na konci základního vzdělávání žák:

– formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu.“

Kompetence komunikativní

Led

Michaela Soukupová



Učím na prvním stupni základní školy, která slouží především žákům se specifickými poruchami učení.

Český jazyk nebyl oblíbeným předmětem našich žáků. S metodami *Kritického myšlení* se situace mění a děti zjišťují, že čtení je prima zábava.

Podělím se s vámi o lekci čtení, která byla hravá a pro děti i pro mne radostná. A je to i takový recept, jak se může z krátkého článku hodně „navařit“.

Pracovala jsem s žáky druhé třídy v dvouhodinovém bloku.

CÍL: Žáci se učí samostatně pracovat s textem, trénují čtení s porozuměním a orientaci v textu. Procvičují čtenářské dovednosti – čtení slov s předložkou, melodii hlasu podle druhu věty.

METODY: klíčová slova, řízené čtení, koláž

Hodina začínala tradičně ranním dopisem, v němž se děti dozvěděly, co je dnes ve škole čeká, zajímavosti, rébusy a hádanky vztahující se k učivu. Toho dne jsem měla připravené hádanky vztahující se k zimě z knížky Václava Fischera – *Hádej, hádej, neprohádej!* a z knížky *Čteme dětem a s dětmi* od Marie Hanzové.

Letí, letí divný pták,
všude sype bílý mák.

Bez barev a bez palety
na sklo kreslí bílé věty
jeden známý malíř,
nechce za to halíř.

Když nás voda unese
na potoce, na řece,
pozná každý hned,
že nás nese...

Děti jsou zvyklé se po četbě ranního dopisu posadit do kroužku na koberec, kde si povídáme. Tentokrát to byl rozhovor o radostech a strastech, které nám přináší sníh, mráz a led, takže jsme pak všichni lehce přešli k práci s klíčovými slovy, která jsem připravila předem na tabuli a se kterými již děti pracovaly usazené v lavicích.

EVOKACE

Klíčová slova: ledová tříšť, ledové střepy, ledový nůž

Nejdříve jsme si ujasnili, co to je ledová tříšť. Podle dětí to je např. – ledový škraloup na louži, tenoučký led, mladý ledíček – vše z ledu, co snadno křupne.



Děti našly i to, co mají klíčová slova společného a opět se vrátily k jedné z hádanek v dopise.

Následovala nová hříčka, tentokrát pro ouška. Rozezněla jsem připravený triangel, celofán, obyčejnou čtvrtku na trhání, karton, dřívka. Děti vybíraly nejvhodnějšího odstín pro ledový zvuk. Podle dětí se nehodil vůbec papírový karton a dřívka, triangel jim připomínal hru na rampouchy a šustění celofánu ledovou tříšť. Děti přemýšlely, o čem dnes budou číst, a vymýšlely krátké příběhy.

UVĚDOMĚNÍ

Tak jsme se nenásilně dostali k četbě textu *Led* od Kamily Sojkové z Čítanky pro 2. ročník ZŠ – nakladatelství DIDAKTIS.

Janíček stojí na dvoře. Včerejší bláto zmrzlo a na kaluži u stodoly svítí ledová tříšť. Jako skleněné střepy praská a zvoní pod botami a drobné úlomky, složené v dlani, chladí a zebou.

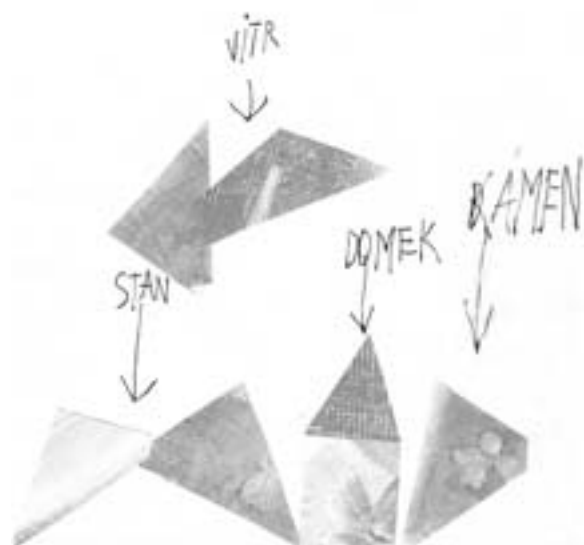
Po přečtení prvního odstavce jsme si předvedli, jaké to je, když máme v ruce rampouch, který nás chladí, až zebe. Děti se snažily nahradit jinými slovy výrazy praská a zvoní. Vymyslely slova – cinkat, skřípat, vrzat.

Každý kousek se něčemu podobá. tohle je kočičí hlava. Rybí ocas. A toto je nůž! Špičku má jako ten tatínkův zelený – ale je menší a tenčí. Řeže? Iha, řeže. Ale vždyť se Janíčkovi v prstech rozpouští! Takový nůž tak dát do kapsy...

Leť si!

Ledový nůž se roztrhl o zmrzlou zemi a Janíček hopkuje ze vrat na ulici.

Zaujal nás výraz hopkuje – využili jsme ho k malé relaxační chvilce. Děti předváděly, kdo nebo co může hopkovat – balonek, zajíc, vrabec, hopík.



VÍTR BYL UNAVENÍ A MĚL ŠESTI' PROTO
VIDĚL DOMEČEK A ZAKLEPAL
A POTOM OTEVRĚLA BABIČKA A POZVALA
LAVÍTRA NA ČAJ A VÍTR SI
ODPOČINUL A POTOM JIHO MOHL
A POTOM SE KAMARA DIL BABIČKOU.

Každý si doskákal pro pracovní list a začala samostatná práce. V naší třídě je nutné otázky přečíst společně a zjistit, zda děti nemají nějaké nejasnosti.

- *Vypiš, co dělají ledové úlomky v dlani.*
- *Zatrhni, čemu se podobá ledový úlomek.*
- *Jakou barvu měl tatínkův nůž?*
- *Co se stalo s ledovým nožem?*

Na koberec jsem připravila velké úlomky ledu – nastříhané z dárkového balicího papíru, který připomínal ledové květy.

Děti společně sestavily obrázek – ledovou kopřivu, horu, draka. Obrazec si rozebraly tak, že každý měl v ruce jeden úlomek – na druhé straně bylo napsané slovo. Děti měly za úkol sestavit větu, která zazněla v článku. (Měla jsem připravené různé varianty – podle počtu dětí ve třídě.)

Věta zněla – *Ale vždyť se Janíčkovi v prstech rozpouští!*

Děti si větu zapamatovaly, každý šel na své pracovní místo, v článku si větu vyhledal a podtrhl.

REFLEXE

Kdo byl hotov dostal obálku, kde měl nastříhané ledové střepy. Začala stejná hra jako na koberci. Koláž, která se jim nejvíce líbila, si nalepily na papír a mohly ji domalovat a popsat. Některé děti napsaly ke svému obrázku i příběh. Na závěr každý své dílo vystavil a prezentoval. Příběhy byly zveřejněny v únorovém čísle školního časopisu.

*Autorka je učitelka
1. stupně ZŠ.*





Pohádky našeho domova

Dana Baziková



Práci na pohádce *O mlsném mravenečku* od R. F. Vojíře z knihy *Pohádky našeho domova* jsme začali po svačině. Žákům jsem řekla: „Teď jste se hezky najedli a nyní mi nakreslete, co rádi mlsáte.“ Děti, které to už umí, mohly místo kreslení psát. Po asi sedmi minutách všichni nechali

svou práci na lavici a vzájemně si ji šli prohlédnout. „Viděli jste, co rádi mlsají vaši spolužáci, a teď uslyšíte, co mlsal mraveneček.“ Poté jsem jim přečetla první část pohádky:

Časně zrána, sotvaže se sluníčko usmálo na obloze, opustil mraveneček Mlsálek rodné mraveniště u lesa a vydal se na obhlídku. Znal okolí. Nebál se, že zabloudí. Dal se proto po cestě vzhůru k pasece. Pospíchal. Věděl, že na pasece zrají maliny a jejich sladká šťáva ho lákala.

Cestou se rozhlížel po okolí, tykadly zkoušel, jestli cesta bezpečná, a chvátal přes kamení úbočím vzhůru. Náhle se zarazil. Co to? Na cestě leželo něco bílého, co tam nikdy neviděl. Opatrně se k tomu přiblížil. Nepohnulo se to. Dodal si odvahy a ťukl do toho tykadly. Nic se nestalo. I dodal si odvahy podruhé a prohlédl si to ze všech stran. Poznal, že je to bílé, drsné a neživé. Když ukousl kusadly nepatrný kousek té bílé věci, poznal, že je sladká.

Po přečtení první části pohádky se děti měly rozhodnout, zda chtějí, aby mraveneček to, co našel, snědl, nebo nechtějí. Na základě svého rozhodnutí se postavily na pomyslnou osu ve třídě, začátek osy znamenal „ano“, konec osy značil „ne“. Po rozmístění dětí na ose jsem se jich ptala, proč se takto rozhodly. Každý měl možnost se k svému rozhodnutí vyjádřit. Pak si děti šly sednout do lavic a své rozhodnutí si formou slovíček „ano“ či „ne“ zapsaly do čtenářských deníků. Následovalo čtení druhé části:

Mraveneček zajásal. Již nespíchal na paseku, nýbrž zůstal u bílé věci a mlsal. Trvalo dlouho, než se namlsal a spokojeně se vracel do mraveniště. V duchu si umínil, že se zítra vrátí k té sladké věci.

Ale chyba lávky!

Večer, když uléhal s ostatními mravenečky ve společné temné komůrce mraveniště, rozbolelo ho břicho. Mraveneček se převaloval a vzdychal. Ale marně. Bolest neutišil. Brzy začal sténat, potom naříkat, až probudil všechny mravenečky.

„Co je ti?“ otázal se ho nejstarší.

„Bolí mne hrozně břicho – ouvej! Ouvej!“

Po vyslechnutí druhé části jsme si všichni sedli do kroužku na koberec a povídali si o tom, co bychom dělali, kdyby nás bolelo břicho. Došli jsme k závěru, že je to vždy potřeba říct někomu dospělému a že si děti nikdy nesmí samy brát léky (většina jich ani nevěděla, kde mají doma uloženu lékárničku). Po řízeném rozhovoru si děti sedly zpět do lavic a já jim přečetla třetí část pohádky:

„Tos jistě něco snědl, cos neměl!“

„Bratříčku, snědl. Bylo to tuze dobré a sladké,“ přiznával se Mlsálek.

„A co to bylo?“ vyptával se nejstarší.

„Nevím, ouvej, nevím... Ale bylo to bílé a tuze dobré. Ouvej!“ vysvětloval nemocný mraveneček.

„Tak to bylo dobré, že teď v noci bouříš a bolestí nespíš! Jakživ jsem neslyšel o něčem bílém!“ pravil nejstarší.

Brzy přiběhli z ostatních komůrek mravenečkové, které Mlsálkův nářek probudil. Litovali ho, ale pomoci nedovedli.

„Musíš počkat do rána. Ráno zavoláme kmotru Majku. Ta dá masti na bolesti,“ pravil nejstarší a Mlsálek zakoušel bolest až do rána. Ráno, sotva slunko vstalo za lesem, rozběhl se nejstarší pro kmotru Majku. Bydlela pod šípkovým keřem a sbírala květy a byliny, z nichž vařila masti na bolesti. Protože si pospíšil, zastihl kmotru doma.

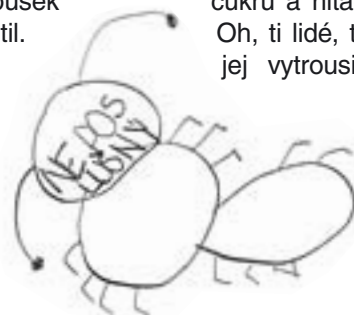
„Co mi neseš, Rychlonožko?“ uvítala ho Majka.

„Mraveneček se nám rozstonal. Břicho ho bolí. Něco snědl a nyní stále křičí: ‚Ouvej! Ouvej!‘ Přišel jsem pro tebe, abys mu pomohla,“ pravil Rychlonožka.

„Inu, mlsal, mlsal a nyní ať zkouší. Inu, dobrého pomálu, praví přísloví, ale nedbal toho. Nu, podívám se k němu,“ přislíbila kmotra. Vzala si starou kabelu s mastmi na bolesti a dala se za mravenečkem. Brzy došli k mraveništi. Dále Majka nemohla, protože by jim mraveniště rozbořila. Ale mravenci si věděli rady. Rychlonožka zavolal do chodby, a než se Majka nadála, mravenci vynesli nemocného Mlsálka z mraveniště ven.

Majka si nasadila brýle, prohlédla mravenečka, omakala mu břicho, podívala se mu do krčku a pravila: „Není to nic nebezpečného. Mlsal a pokazil si žaludek. Našel kousek cukru a hltavě se do něho pustil. Oh, ti lidé, ti

lidé! Některý člověk na cestě a hloupý mraveneček lízal a lízal, až si pokazil žaludek a rozbolel si břicho.





Následovalo párové sdílení, při kterém si děti ve dvojici povídaly o tom, co všechno lidé vyházeli do lesa a jak by to mohlo ublížit zvířátkům. Nejzajímavější postřehy jsme si řekli nahlas a došli jsme k závěru, že takové věci patří do kontejnerů či na skládku. Pak byla přečtena čtvrtá závěrečná část pohádky:

... Potom Majka sáhla do kabely pro lahvičku s lékem.

„To mu budete dávat. Jakmile napadne rosa, seberete kapičku, smícháte ji s lékem a dáte mu ji. Je to dobrá medicína. Brzy bude zase chlapík,“ pravila a rozloučila se s nimi.

Mlsálek sice naříkal, ale mravenci toho nedbali. Čekali na rosu. Sotva napadla, sesbírali ji z trávy, smíchali s lékem a dali mravenečkovi.

Ten prskal, naříkal, jak je medicína hořká, ale mravenci nepovolili. Musel ji všechnu využívat. A nelitoval toho. Za tři dni byl zdrav jako ryba.

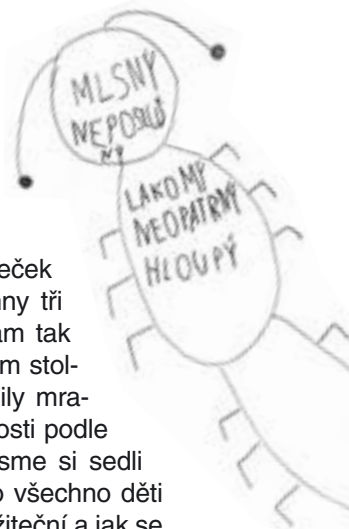
A víte, co udělal?

Jistě byste neuhádli.

Pospíšil k pasece podívat se, je-li tam opět cukr. Snad by si opět lízl, ale naštěstí rosa cukr rozmočila.

„Mlsálku, máš štěstí! Kdoví, jak by ti zase bylo, kdyby tu cukr zůstal,“ pomyslel si Mlsálek a s veselou se dal za bratry na paseku.

Po vyslechnutí celé pohádky jsem děti rozdělila do tří skupin, každá skupina dostala jednu část těla mravence nakreslenou na balicím papíru. Vedoucím skupiny byl vždy žák, o kterém vím, že umí psát (žáky učím číst genetickou metodou a píšou hůlkovým písmem). Ostatní děti ve skupině měly za úkol vymýšlet, jaký vlastně mraveneček byl. O navrhované vlastnosti se musely dohodnout a vedoucí skupiny ji zapsal na předloženou část mravencova těla. Žáci pracovali celkem samostatně, jen jsem je mírně usměrňovala, aby opravdu psali pouze mravencovy vlastnosti, a ne např. to, co dělal. Následovala prezentace práce skupin v kroužku na koberci, žáci si museli obhájit zapsané vlastnosti odpovědí na moji otázku: „Proč si myslíš, že mraveneček byl takový?“ Po prezentaci jsme všechny tři části balicího papíru slepili, a vznikl nám tak celý mravenec. Pak si děti sedly ke svým stolům, do čtenářských deníků si nakreslily mravence a na jeho tělo si opsaly tři vlastnosti podle vzoru. Na závěr celé čtenářské dílny jsme si sedli opět do kroužku a povídali si o tom, co všechno děti o mravencích vědí, zda jsou mravenci užiteční a jak se k nim máme chovat.



Autorka je učitelka 1. třídy ZŠ Chlupova.

Učitelské praktikum

Jana Kargerová

Se studentkami oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy jsme se vydaly na náslech do ZŠ Chlupova, neboť obsahem *Učitelského praktika* je nejen praxe v různých typech škol, seznámení s širší dětské populace a individuálními rozdíly mezi dětmi, ale také poznávání různých pojetí vyučování. Cílem kurzu v zimním semestru je především umožnit studentkám vhled do „mikrosvěta“ školy, třídy, učitele, žáků a na základě společně stanovených kritérií pozorovat a reflektovat život i procesy ve třídě. Tématem této návštěvy bylo konstruktivistické pojetí vyučování na příkladu programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Naším hostem byla lektorka KM Květa Krüger, která přislíbila ve vzorové hodině studentkám představit třífázový model učení. Tak se mi podařilo užitečně propojit učitelské praktikum a seminář didaktiky do jednoho souvislého bloku.

Jak byl celek uspořádán, zachytily studentky ve svých reflektivních denících:

„V ZŠ Chlupova jsme byly v 1. třídě, kde probíhala výuka v bloku a měla téma pohádka **O mlsném mravenečkovi**. V této výuce jsme viděly třífázový model učení... (...) V průběhu semináře jsme si vyzkoušely tento model v ukázkové hodině, kterou pro nás nachystala Květa Krüger. Pracovaly jsme s obrázkem a textem o Jiřím z Poděbrad – prošly jsme fázemi evokace, uvědomění, reflexe, mapovaly jsme text pomocí insertu/značky v textu, psaly jsme báseň „pětilístek“, dělaly jsme třífázový brainstorming (sám, ve dvojici, ve skupině). (...) Zjistila jsem, že program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* ve výuce užívá metody a formy práce, které jsou mi velmi blízké a které bych chtěla vyzkoušet ve své vlastní praxi (naslouchání všem bez subjektivních poznámek, postupné osamostatňování se v práci – tím myslím, že žák může spolupracovat ve skupině, ve dvojicích nebo sám za sebe).“

Z okamžitých zpětných vazeb studentek i z pozdějších reflexí bylo zřejmé, že řadu z nich program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* velmi zaujal. Několik z nich vyhodnotilo náslech ve třídě u paní učitelky Bazikové v závěrečné evaluaci kurzu jako ten, který je nejvíce obohatil. Jejich postřehy jsou zde redakčně kráceny:



Co ocenila Lucka Vlčková

V plánu hodiny

- Propojení literárního textu s ekologií a zdravovědou a propracovanost přípravy s jasným smyslem a cílem. Střídání aktivit během hodiny. Schopnost připravit hodinu podle potřeb a zájmu dětí.

Při komunikaci

- Paní učitelka četla s prožitkem, nedívala se jen do textu, ale zvedala při četbě hlavu a dívala se dětem do očí.
- Jasnou formulaci otázek, rozvahu a klid při práci.
- Děti tentokrát mohly pracovat v libovolných dvojicích na jakémkoli místě ve třídě a mluvily mezi sebou spontánně, bez zábran. Paní učitelka do diskusí téměř nezasahovala, ale nakonec zdůraznila nejdůležitější myšlenky, k nimž děti dospěly.
- Čas na zadanou práci odměřovaly přesýpací hodiny. Paní učitelka upozorní, když hodiny převrací, a řekne, kolikrát ještě hodiny obrátí, než čas vyměřený na práci vyprší.

Prostředí třídy

- Na záclonách jsou zavěšena písmenka, na tabuli jsou také písmenka – zaškrtnutá jsou ta, která se už děti naučily.
- Na většině předmětů ve třídě jsou připevněna počáteční písmenka: R – rozhlas, D – dveře, N – nástěnka, P – piano, T – tabule, Z – záclona...

Pomůcky

- Každé dítě má k dispozici šanon na sešity a učebnice.
- Na lavicích dětí stojí láhve s pitím.
- Děti mají k volnému použití papírové kapesníčky, každé má svůj ručník.

Styl výuky

Nemohu říci, zda je mi tento styl výuky blízký, ale zaujal mě... a domnívám se, že takovému typu vyučování je potřeba věnovat spoustu času, mít schopnost najít mezi věcmi zdánlivě vzdálenými souvislosti, umět propojovat problémy, jasně si stanovit cíle a metody, kterými jich chci dosáhnout. Odměnou pak bývá úsměv a poznání v dětské tváři... a možná i pochvala ze strany rodičů a kolegů učitelů.

Čeho si všimla Marie Hronková

Paní učitelka Baziková zahájila výuku zvonečkem, děti se ztišily a pozdravily se. Prostředí třídy je přizpůsobené různým aktivitám, v přední části je koberec, na kterém se děti během výuky sešly několikrát, v zadní části jsou lavice spojené do řad tak, aby se mezi nimi dalo volně procházet. Na stěnách jsou nejrůznější plakáty s učivem, pravidla, která si třída společně vytvořila, a vystavené práce dětí.

Líbilo se mi, že učitelka vyjadřuje rovnoprávnost a úctu k dětem (např. i tím, že i ona dodržuje smluvená pravidla).

- Mluvila klidným hlasem, názorně popsala úkol, během činností procházela mezi lavicemi, sledovala práci jednotlivců i skupin, případně žákům poradila.
- Děti pracovaly samostatně, ve dvojicích i ve skupinkách a bylo patrné, že jsou k tomu vedeny, že jsou na to zvyklé.

Překvapilo mě, jak jsou děti na 1. třídu vyzrálé: působí jako celek, dokážou se dobře soustředit, umějí se dobře vyjadřovat, respektují vytvořená pravidla a dovedou se jimi řídit.

- Když děti seděly v kruhu, byl jeden žák neposedný a poštuchoval ostatní. Učitelka ho zavolala a řekla, že mu drží místo vedle sebe.

Styl této výuky je mi blízký.

- Mám dojem, že vyučování podle programu *Kritické myšlení* se vyznačuje klidným průběhem s logickou návazností, učitel má nad třídou během výuky kontrolu a dílčí výsledky vidí okamžitě.



- Líbí se mi, jak je během vyučování zajištěn způsob komunikace: nejprve žák přemýšlí sám, potom své poznatky sdílí se sousedem a nakonec ve skupině – nemusí se tedy bát, že něco neví nebo že nepochopil, co má dělat, protože to může nejprve prodiskutovat s druhou osobou (osobami).
- Líbí se mi také, že se učitel snaží všechny názory žáků brát vážně, respektovat je a nevnašet do nich subjektivní pohled, ale pracuje s nimi, snaží se na nich něco ukázat a dovést žáky k závěru, na kterém se shodne co nejvíce lidí.

Jana Kargerová je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK.

„Záměrem je, aby učitelé při tvorbě školních vzdělávacích programů vzájemně spolupracovali, propojovali vhodná témata společná jednotlivým vzdělávacím oborům a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání.“

5 Vzdělávací oblasti

Slavnost čtení

Kateřina Sládková



Naučíme-li se něco nového, obvykle nás provázejí příjemné pocity. Naučí-li se něco nového malé dítě, jeho pocity jsou stejné, ale většinou je s ním prožívají i jeho rodiče.

A tak, když se děti naučí číst, mají radost určitě všichni zúčastnění. Děti už nemusí maminku tahat za rukáv,

když je zajímavá, co je napsáno na obchodě. Nevolají, aby jim rychle běžela přečíst název večerníčku, než zmizí titulek, a mohou si už samy přečíst pohádku, když tatínek nemá právě čas.

Myslím, že právě tyto skutečnosti jsou pádným důvodem k oslavě! A tak jsem na konci 1. třídy uspořádala pro děti a jejich rodiče *Slavnost čtení*. Cílem nebylo ukazovat rodičům, jak čtou jiné děti, ale především, jak se děti za rok naučily pracovat s textem, jak o něm přemýšlejí, jak pracují ve skupinách.

Vhodný text jsem našla v knize Eduarda Petišky *Martínkova čítanka a dvě klubíčka pohádek* (Albattros 1981). Příběh *Martínkovy boty* jsem rozdělila na šest částí.

Každé z dětí si vylosovalo lísteček, na kterém byla nakreslená bota. Podle její barvy se rozdělily do skupin a každé dítě přivedlo do skupiny jednoho z rodičů. Vzniklo tak pět osmičlenných týmů, z ostatních se stali diváci a posluchači.

EVOKACE

Děti měly vymyslet příběh, ve kterém se objeví slova: *Martínek, boty, pejsek*.

Začaly psát příběh a asi po pěti minutách psali rodiče to, co jim děti diktovaly. Následovalo sdílení ve skupinách a prezentace jednoho vybraného příběhu za skupinu. Na začátku jsem zdůraznila, že není nutné příběh dokončit.

UVĚDOMĚNÍ

Následovalo čtení s otázkami, nejprve v celé velké skupině (třídě).

První dvě části textu jsem četla já, o zbytek se podělili děti a rodiče.

Martínek se ráno pozdě probudil. Maminka mu pomohla s oblékáním a řekla: „Pospíchám do města. Boty si obuj sám, však to umíš. Kdybys něco potřeboval, řekni dědečkovi, je na zahrádce.“

A maminka odběhla do města.

Martínek chvíli seděl na židli a mračil se. Nechtělo se mu obouvat. Nebylo by lepší spát v botkách?

Otázky na flipu:

1. *Proč by nebylo lepší spát v botách?*
 2. *Jak se Martínek nakonec rozhodl, bude spát v botách, nebo ne?*
- Při skupinové práci odpovídaly hlavně děti.

**Odpovědi:**

ad 1. *nohy by měl zapařené, otlačené, měl by špinavou postel...*

ad 2. *v botkách spát nebude*

Ráno by jen vyskočil z postýlky a rovnou by mohl ven. Kdyby aspoň už bylo léto, ale teď ještě bez botek na zahradu nemůže. Nedávno našel kousek ledu v rohu zahrádky, při zdi, kam nemohlo slunce. A co, když ho maminka neobula, tak nepůjde ven. Martínek přelezl z židle na pohovku, přitáhl si obrázkovou knížku a prohlížel si ji.

Do pokoje vběhlo pootevřenými dveřmi štěňátko. „Hafíku!“ zavolal Martínek na štěňátko. Ale štěňátko bylo malé a nevědělo, že se jmenuje Hafík. Zastavilo se u židle a očichávalo Martínkovy boty.

„Líbí se ti botičky?“ optal se Martínek Hafíka. „Však by se ti nelíbily, kdyby ses musel obouvat.“ Hafík štěkl, ale moc se mu to nepodařilo. Proto zavřel. Pak chytil Martínkovu botu do zubů a pelášil s ní z pokoje.

Martínek chtěl běžet za ním, ale neudělal to.

Otázky:

1. *Co teď udělá?*

2. *Proč Martínek neběžel za Hafíkem?*

Vybavuji si, že děti vždy odpověď probraly s rodičem (aniž by tak zněla instrukce) a pak ji říkaly nahlas. Pokud už někdo mluvil, další se hlásily, ale bylo to takové neformální. V této části jsem odpovědi nikam nezapisovala.

Zeptala jsem se dětí, zda by chtěly pokračovat v četbě nahlas přede všemi. Hlásily se a já je vyvolávala. Každý, kdo chtěl, přečetl tři až čtyři věty. Ve zpětných vazbách se pak také často objevovalo, jak děti výborně čtou, ale jak je uvedeno výše, o předvádění a porovnávání hlasité četby nešlo.

Až se mě maminka zeptá, kde mám botu, řeknu jí, že mi ji odnesl Hafík. Svedu na Hafíka, že nejsem obutý. Takhle si to Martínek vymyslel a lenivě se protahoval na pohovce.

Za chvíli se Hafík vrátil, ale bez botky. Běžel si pro druhou. Vzal ji do zubů a už s ní byl venku.

„To je dobře,“ povídal si Martínek, „a teď se nemusím obouvat. Botky jsou pryč.“

Martínek se postavil na pohovku a díval se z okna. Na ulici chodili lidé, jelo tam nákladní auto a ještě jedno auto a pak uviděl na chodníku Helenku.

„Helenko!“ zavolal na ni.

„Martínku!“ zavolala Helenka. „Co děláš?“

„Koukám se z okna,“ řekl Martínek.

„Pojď ven!“ zavolala Helenka.

Otázky:

1. *Překvapilo nás něco z toho, co jsme přečetli?*

2. *Co teď Martínek udělá?*

3. *A co udělá Helenka?*

„Nejsem obutý!“ volal Martínek.

„Tak se obuj!“

„Nemohu!“

„Jéje, ty se neumíš obout?“ divila se Helenka.

„Umím, ale nemám boty.“

„Asi,“ řekla Helenka, „se neumíš obout, to je to.“

„Umím se obout, moc dobře to umím, abys věděla,“ odpověděl Martínek.

„Tak se obuj a pojď ven!“ volala Helenka.

Venku bylo hezky a Martínkovi se zachtělo hrát si s Helenkou. Jistě si bude myslet, že se neumím obout, zlobil se. „Tak já se obuji!“ zavolal na Helenku, slezl z pohovky a začal hledat boty. „Hafíku, kam jsi mi dal boty?“ volal na Hafíka, ale kdepak už byl Hafík! A tak Martínek hledal pod židlí, pod stolem, pod postelí, pod skříní, za dveřmi, ale botky nikde, nikde nebyly. Měl jsem se přece jen obout hned ráno,

rozvažoval Martínek, už jsem mohl být venku u Helenky. Vylezl znovu na pohovku a křičel na Helenku: „Ztratily se mi boty, nemohu je najít.“

„Tak se pojď,“ volala Helenka na Martína, „já ti ty tkaničky zavážu!“

**Otázky:**

1. *Co si Martínek asi pomyslí, nechá si boty od Helenky zavázat?*

2. *Co budou dělat dál?*

Poslední dvě části jsme přečetli a otázky zodpověděli v malých skupinách.

To je hanba, zlobil se Martínek, Helenka si jistojistě myslí, že se neumím obout. Cožpak bych si dal zavázat botky od Helenky? Slezl z pohovky a zase hledal.

„Martínku,“ volala Helenka, „když ty botky brzo neobuješ, tak si půjdu hrát s Haničkou!“

Martínek seskočil z pohovky a hledal a hledal. To ještě chybělo! Helenka si půjde hrát s Haničkou! Haničku neměl Martínek rád. Hanička říkala, že je Martínek malý chlapeček, a to od ní nebylo hezké. Jako by byla veliká. Do školy ještě nechodila a o Martínkovi říkala, že je malý chlapeček. Ne, Haničku neměl rád.

Ale ať hledal, jak hledal, boty nenašel. Bylo mu do pláče. Helenka odejde k Haničce a já budu sedět doma. Proč jsem se nebul hned ráno – zlobil se sám na sebe. Tu se otevřely dveře a přišel dědeček.

Otázky:

1. *Jak se teď Martínek asi cítí, jak mu je?*

2. *Co se teď asi stane, co dědeček udělá?*

V ruce nesl botičky.

„Dědečku, dědečku,“ běžel Martínek k dědečkovi, „to jsi hodný, že mi neseš boty!“



Rychle se obul a běžel ven. Hafík za ním.
„To je dost,“ přivítala ho Helenka, „tobě to obouvání ale trvá.“
Martínek jí na to nic neřekl. A Hafík také nic neprozradil.

Po četbě celého příběhu byla na flipu poslední otázka:
1. *Co se vám na Martínkovi líbilo a co nelíbilo?*

Úkolem každé skupiny bylo vymyslet dvě pozitiva a dvě negativa, která jsem zapsala na flip.

REFLEXE

Dvojice rodič–dítě vymyslela název příběhu a za skupinu pak vybrala jeden, který jsem zapsala na flip: *Ztracené botky, Martínkovy boty, Ztracené botičky, Neposlušný Martínek (2x).*

Na závěr jsem dala slovo rodičům.

Největším přínosem pro mě dnes bylo...

...vidět a slyšet, jak děti spolupracují ve škole
...zajímavý způsob práce s textem
...že jsem poznala, jak pracujete v hodinách

...uvědomění si, že je potřeba více se věnovat celkové školní přípravě společně s dcerkou... bude to přínosem... později!!! Shrnutí: dokonalejší poznání vlastního dítěte!

...spolupráce s dětmi... perfektní souhra mezi paní učitelkou a dětmi...

Překvapilo mě...

...velká účast rodičů a přes pozdní hodinu velmi dobrá spolupráce dětí

...jak pěkně děti spolupracují, jaký velký pokrok za ten rok udělaly

...jak některé děti dokážou vymyslet opravdu dlouhý a pěkný příběh

...jak se paní učitelka chová k dětem, jak bere jejich odpovědi vážně... děti mají určité pocit, že je jejich paní učitelka bere... líbilo se mi to...

...jak dobře se děti umí vyjádřit, jak o ději, tak o pocitech...

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ
v Českém Krumlově.
cz294007@tiscali.cz



„Na konci základního vzdělávání žák vnímá nejružnější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností.“

Kompetence k řešení problémů



Přírodní společenstva

Blanka Staňková

Tato látka je součástí dvouměsíčního tématu **Živá příroda**, které jsme probírali začátkem pátého ročníku ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět**. Předcházela témata **Člověk jako součást živé přírody**, **Živočichové**, **Rostliny** a následovalo podrobné probrání tématu **Les**.

Naplňované rozpracované výstupy ze ŠVP

1. Žák určí některé přírodniny podle nápadných znaků, uvede příklady výskytu organismů v určitém prostředí, především v okolí školy.
2. Žák rozlišuje základní společenstva...

Naplňované klíčové kompetence

1. Vyhledává a třídí informace a využívá je v procesu učení a tvůrčích činnostech.
2. Řeší problémy, volí vhodné způsoby řešení.
3. Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů.
4. Spolupracuje ve skupině, podílí se společně na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.

EVOKACE

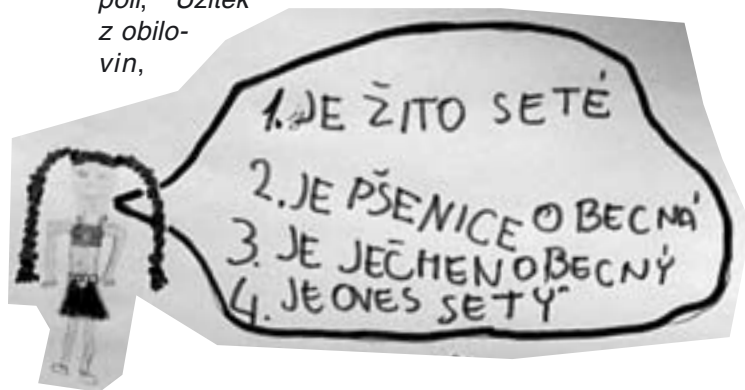
Na tabuli jsem napsala název tématu a nechala jsem žáky písemně se zamyslet nad otázkami: *Co si pod tím představují? Co by to mohlo znamenat? Žáci pracovali individuálně, poté ve dvojici.*

Dále jsem jim na koberec rozložila obrázky různých přírodních společenstev (např. *Louka, Pole, Rybník, Sad...*) a zadala úkol: *Ve skupinách zjistěte, o jaké společenstvo se jedná, a zkuste vytvořit definici, co to tedy přírodní společenstvo je...*

Jejich poznatky jsme pak shrnuli na tabuli. Dokázali pojmenovat všechna a vytvořili i definici: *Přírodní společenstvo je skupina rostlin a živočichů, kteří žijí ve stejném prostředí.*

UVĚDOMĚNÍ

Dále žáci dostali (do dvojic) texty k jednotlivým společenstvím, které jsem ofotila z několika učebnic přírodovědy (obzvláště z nakl. Fortuna a Prodos): *Louka, Práce na louce, Živočichové a rostliny, Pole, Práce na poli, Užitek z obilovin,*



Okopaniny, Průmyslové rostliny, Škůdci na polích, Chov zvířat, Voda a její okolí, Obyvatelé vod, Zdroje vody, Sad, Práce v sadu, Zahrada, Práce na zahradě. Úmyslně jsem vynechala *Les*, neboť to bylo téma na další hodiny.

Děti měly za úkol si ve dvojicích texty přečíst, splnit úkoly, které byly u textů, případně si doplnit informace (týkající se úkolů) z encyklopedií. Poté musely najít další dvojice, které pracovaly na stejném přírodním společenstvu. Ve skupinách si předaly informace a domluvily se na nejdůležitějších a nejzajímavějších.

Příklad: *POLE – na našem území vznikla první pole před 7000 lety tak, že lidé vykáceli pralesy, pokáceli stromy a vypálili keře. Zemědělství se rozvíjí 7000 let. Pýr a plevel rostou mezi obilím. Luskoviny a průmyslové rostliny – ze semen je olej, ze lnu je příza a z přízy je vlákno. Chov zvířat – dobytek hovězí: krávy, býci, telata, voly.*

Dalším úkolem bylo vytvořit obraz přírodního společenstva jeho charakteristiku. Žáci mohli v těchto skupinách malovat, lepit obrázky, doplňovat text. Před touto fází jsme si stanovili kritéria k splnění úkolu. Vždy je vymýšlíme společně – nejen po stránce obsahové, ale i formální a kompetenční.

Hodnocení skupinové práce

1. Pravopis
2. Úprava
3. Pravdivost
4. „Hlava-pata“
5. Práce skupiny (Střídali jste se ve sdělování nápadů? Nekřičeli jste? Pracovali jste společně až do konce? Naslouchali jste jeden druhému? Pomáhali jste si?)

REFLEXE

V závěrečné fázi mluví skupin (ovšem doplňování ostatními z týmu) představovali svá společenství ostatním týmům. Naslouchající kladli doplňující otázky a hodnotili práci spolužáků. Druhým úkolem bylo psát si poznámky tak, aby každý žák měl o daných společenstvech nějaké informace. Společně jsme se zamýšleli nad významem jednotlivých společenstev a hledali jsme příklady společenstev v okolí školy i bydliště.

Své zápisky děti mohly využít při plnění praktického testu. Všechny „obrazy“ jsme nakonec vyvěsili na chodbě, kde je se zájmem studovali žáci ostatních tříd.

Autorka je učitelka na 1. stupni ZŠ, lektorka KM.



Geometrie společně a hrou

Michaela Němcová, Markéta Masojídková

Téma: Čtverec a krychle (projekt pro domácí vzdělávání)

Čas: 9.30–13.00 hodin

Účastníci: dvě maminky a šest dětí: předškolák, dva prvňáci, dva druháci, jedna třeačka

Geometrii se v domácím prostředí věnujeme jaks mimochodem, děti už používají některé výrazy, znají přímku, úsečku, běžně používají cm, mm, m. Těší se odhadovat vzdálenosti, poměřovat velikost, používají geometrii, aniž bychom to zdůrazňovaly – měření stromu, stavění domečků, vyměřování tyčí na týpí, když potřebujeme udělat pro morčata domeček apod. Chtěly jsme tedy geometrii pojmout více vědecky, ujasnit si pojmy a naučit se nové věci. A to hravě. Musíme říct, že vzhledem ke kurzu *KM* jsme měly ještě jeden osobní cíl, zkusit vymyslet projekt tak, aby byl aplikovatelný ve školní třídě.

Cíle:

- ☐ práce v týmu (domluvit se na úkolech, požádat o pomoc, pomáhat menším)
- ☐ srozumitelně pro ostatní formulovat vlastnosti těles a obrazců
- ☐ zopakovat nebo seznámit se s pojmy obrazec, těleso, hrana, vrchol, síť, stěna
- ☐ zapamatovat si vlastnosti čtverce a krychle

EVOKACE

1. Hádání obrazců

Pomůcky: předem připravené papírové čepičky, barevný papír, nůžky, lepidlo

Děti se nejprve rozhodnou, jaký obrazec je jim sympatický, pak jím libovolně ozdobí svou čepičku. Sedíme v kruhu a nastává hádání: každý ostatním tvrdí, že on (např. trojúhelník) je nejlepší, nejkrásnější, nejúčelnější a proč. Stejně obrazce se automaticky semkly k sobě. Argumentuje se ještě neodbornou mluvou – cílem je vystihnout vlastnosti.

2. Individuální hry na třech stolech

☐ první stůl

Ekologická kopírka = jedno dítě sedí, má před sebou prázdný papír a tužku. Druhé stojí za ním, v ruce papír s předem nakreslenou postavou, která má tělo poskládané z různých obrazců. Slovy popisuje, co vidí, sedící dítě zakresluje to, co slyší. Pak výsledek porovnají.

☐ druhý stůl

Dítě se zavázanýma očima poznává hmatem umělohmotné a dřevěné obrazce a tělesa, pokud neví název, popisuje vlastnosti.

☐ třetí stůl

Z různých těles (dětská dřevěná stavebnice) dítě staví stavbu. Pak ji představí ostatním, co to je, k čemu slouží, z jakých těles ji postavilo.

3. Moudrá sova

Na tabuli jsou vyvěšené nákresy obrazců a těles a jsou očíslované. Jedno z dětí si potají zvolí číslo objektu, napíše na lísteček, ten schová. Ostatní hádají: Má to tři vrcholy? Šlo by něco dát dovnitř? Má to dole čtverec? Vypadá to jako míč? Děti mohou používat odborné i neodborné výrazy, jde o vystihnutí vlastností jakýmkoli způsobem, ale pouze verbálním. Rovněž nesmí „padnout“ např. otázka: Je to jehlan? Je to čtyřka? – Když někdo uhádne, proběhne kontrola na schovaném lístečku s číslem.

UVĚDOMĚNÍ

1. Svačina

Děti svačí koláč nakrájený do tvarů čtverců, obdélníků a trojúhelníků. Samy se vrací k čepičkám, mají je na hlavách a při jídle znovu debatují, kdo je lepší. Je znát mnohem lepší vybavenost argumenty, používají nová slova (místo špičky – vrcholy, místo čáry – strany).

2. Čtverec

Děti mají každé svůj bílý papír (20x20 cm). Samy volají, že je to čtverec.

Úkol: *Napište všechno, co o čtverci víte. Prohlédněte si ho ze všech stran.*

Kdo chce, může přečíst, co napsal. (Chtějí všichni.) Můžete si dopsat informace, které mají ostatní a vy ne, na svůj čtverec. (Všichni píšou.)

Nyní máme šest čtverců. (Leží před námi na stole.) Co s nimi uděláme? Různé reakce. (Nic. Vezmeme si každý svůj domů. Nalepíme je vedle sebe. Složíme z nich krabíčku.)

Jak? (Děti zkoušejí složit čtverce, jsou z kancelářských papírů, nedaří se jim to. Reakce: Chtělo by to tvrdé čtverce, aby měly pevné stěny.)

3. Krychle

Úkol: *Každý vyrobí stejný čtverec z kartonu na zemi, ale bílý čtverec nechte na stole. – Jak přeneseme*





rozměr? (Děti většinou měří nebo přenášejí délku strany na pracovním kousku papíru, někdo čeká na první hotový kartonový čtverec a obkreslí ho. Pomáháme, aby nevznikly kosočtverce, povídáme si o rysce na trojúhelníku, o pravém úhlu, děti okamžitě tuto pomůcku používají, pomáháme s řezáním skalpelem nebo se stříháním.)

Úkol: *Nalepte svůj bílý čtverec na kartonový.*

Postupně lepíme kartonové díly krychle k sobě tak, aby dětem před očima vznikla síť krychle. Stále tomu říkájí rozložená krabice. Teď se ale ptám, *jak se tomuto tělesu říká správně.* Všichni vědí, že krychle. Složíme ji bílými čtverci dovnitř.

REFLEXE

Čtverce jsou uvnitř, máme je tam, to je naše tajemství. Krychle koluje v našich rukou a každý řekne jednu vlastnost krychle.

Znovu koluje a každý řekne, co bychom s naší krychlí mohli udělat, na co ji použít.

Prohlížíme pokoj a posléze celý byt, kde všude najdeme krychli. Vyhlížíme i z okna. Děti zjišťují, že na světě je mnohem více kvádrů.

Životabáseň krychle

Představte si, jak se naše krychle cítí. Zkuste se do ní vžít a dopište začátky vět na žlutém papíře.

Jsem...

Mám ráda...

Hodím se na...

Nesnáším... atd.

(Jedna holčička je unavená a odmítá již dále myslet, předškolák jí tedy diktuje. Ostatní spokojeně píšou svá „díla“.)

Kdo chce, může svou „životabáseň“ přečíst. (Chtějí všichni.)

Nalepte je na každou stěnu krychle.

Děti se dohodnou, že naše žlutá krychle bude vždy nějakou dobu pobývat v jedné rodině a pak poputuje dál.

Domácí úkol do rodin

Dostanete čtverečkovaný papír (čtverce 1x1 cm). Obkreslete na něj své chodidlo a spočítejte, kolik čtverců jste zašlápli. Plus úkol pro ty, kdo to zvládnou – spočítejte, kolik krychlí by se mohlo poskládat z těchto čtverců.

Budou následovat další setkání...

Kruh, koule a práce s kružítkem.

Hranol, kvádr a stavby.

Jednotky délky, měření, délka, výška, šířka, pravý úhel.

Obvod a obsah.

Autorky vzdělávají děti doma v rámci domácího vzdělávání.

„Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k:

- využívání matematických poznatků a dovedností v praktických činnostech – odhady, měření a porovnávání velikostí a vzdáleností, orientace*
- rozvíjení důvěry ve vlastní schopnosti a možnosti při řešení úloh, k soustavné sebekontrolě při každém kroku postupu řešení, k rozvíjení systematickosti, vytrvalosti a přesnosti, k vytváření dovednosti vyslovovat hypotézy na základě zkušeností nebo pokusu a k jejich ověřování nebo vyvracení pomocí protipříkladů...“*

5.2 Matematika a její aplikace



Čínská bajka

Ondřej Hausenblas



Před časem jsem e-mailem od jakéhosi internetového dobrodince dostal místo obvyklých vtipů a virů krátkou bajku. Její „morale“ čili mravní naučení bylo tak sugestivní, že jsem si hned připravil a na svých studentech otestoval jeden z principů pro literární výchovu – literární **texty**

ve výuce se nemají vždycky číst „rovnou“, ale spíše obklopeny aktivitou před čtením a po čtení. I během čtení můžeme mít určité zadání, které však nesmí nevhodně vyrušovat čtoucího. Možná, že následující lekce ukáže také to, jak se k šikovnému tématu dá přimyslet evokace a reflexe.

Před čtením: *Volné psaní*

Vzpomeňte si, zda doma máte, nebo jste někdy měli nějakou věc, která byla vadná, ale přesto jste ji používali a nezhodili. Napište si, co to bylo, proč jste ji nezhodili a jaké bylo ji používat.

Potom si o tom popovídáme s družkou či druhem.

Aktivita průběžně během čtení: Tak krátký text nemusí žáci luštit sami z papírů, ale mohou si ho vyslechnout v pěkném přednesu učitele – **Naslouchejte!**

Prasklé hliněné nádoby

V Číně měl jeden nosič vody dvě velké hliněné nádoby.

Visely každá na jednom konci hole, kterou nosil na krku.

Jedna měla prasklinu, zatímco ta druhá byla bezvadná a vždy nesla plnou míru vody.

Na konci dlouhé cesty, která vedla od potoka až k domu, měla prasklá nádoba vodu vždy už jen do polovičky. Celé dva roky to takto šlo, nosič přinášel do domu každý den jen jeden a půl nádoby vody. Samozřejmě, že bezvadná nádoba byla pyšná na svůj výkon, vždyť byla bez chyb, dokonalá. Ale prasklá nádoba se styděla za svoji nedokonalost a cítila se uboze, protože je schopná jen polovičního výkonu. Po dvou letech soužení oslovila u potoka nosiče:

„Stydím se, neboť voda teče po celé cestě domů. A na konec cesty jí donesu jen polovic.“

Nosič jí ale odpověděl:

„Všimla sis, že květy rostou jen na tvé straně chodníku, a ne na druhé straně? A to proto, že jsem vždy věděl o tvém nedostatku a na tuto stranu cesty jsem zasadil semena květin. To ty jsi je každý den zalévala, když jsme se vraceli do domu. Dva roky sbírám ty krásné květy, abych si zdobil svůj stůl. Kdybys nebyla taková, jaká jsi, tak by tato kráska neprosvětlovala můj dům.“

V tomto místě textu zařadíme aktivitu „před ukončením četby“ – poslechu:

Jaké asi bude ponaučení? Sami si napište svůj návrh naučení k bajce.

Až žáci svůj odhad zapíší, vyzveme je, aby si vyslechli, jaké naučení nám dal bajkař.

Všichni máme své osobité chyby. Všichni jsme prasklé hliněné nádoby. Ale tyto praskliny a chyby, které jsou v každém z nás, dělají náš život o to zajímavějším a vzácnějším. Jen musíme každého přijímat takového, jaký je, a vidět v něm to dobré.

Aktivita po dočtení:

Úlohy pro žáky (mohou si je zpracovat i učitelky a učitelé):

- S družkou či druhem porovnejte své návrhy naučení a porovnejte je s naučením od bajkaře. V čem se lišíte? V čem shodujete? Proč asi?*
- Děti i na prvním stupni by tuhle bajku mohly zpracovat jako **komiks beze slov**: Ve skupině tří rozhodněte, kolik okének (obrázků) bude potřeba, aby byl vystižen příběh i poslání této bajky. Pamatujte, že bajka je stručný a výstižný literární útvar.

Pak komiks nakreslete. Svůj výtvar předejte k posouzení sousední skupině.

Sousední skupina má za úkol ohodnotit komiks, který dostala: Může čtenář jen z obrázků, beze slov, odvodit a pochopit naučení? Vystihuje komiks poslání bajky dostatečně? Co byste doplnili, nebo co by se mělo vypustit? Napište autorům k jejich komiksu uznání a otázku.

Úlohy pro učitele a učitelky (mohou si ji zpracovat i žáci na druhém stupni):

- Co znamená, že nosič „přijímal nádobu, jaká je, a viděl v ní to dobré“? Co to skutečně dělал?*
- Napište si ve třech větách, čím se přístup dobrého učitele k dítěti ve škole může lišit od přístupu čínského nosiče k jeho prasklé nádobě.*

Má-li být porozumění nějakému literárnímu textu tak úplné a hluboké, jakého jen žáci v daném věku mohou v četbě dosáhnout, je potřeba, aby dříve, než žáci dostanou text do ruky, předcházela aktivita před čtením, a aby po dočtení následovala aktivita po čtení. Samotný průběh čtení může být také podporován (například jednou otázkou, která se ptá na nějakou opravdu podstatnou věc).

Při poslouchání textu je pro žáky důležité, aby si slyšené zpracovali i nějak „hmatatelně“ s komiksem,

koláží z vystřížených obrázků nebo aspoň se zavřenými očima a s vlastními představami.

Mám zkušenost, že mnozí učitelé začínají práci s básničkou, s povídkou či s úryvkem literárního díla rovnou tím, že na úvod dají text dětem přečíst, nebo že dokonce požádají některého žáka, aby text bez

přípravy nahlas předčítal ostatním. Jejich porozumění a pochopení se tím však příliš neposlouží.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Z návštěvy u Nadi Černé

Helena Divecká

Zápis vznikl v zimním semestru 2004/2005 v předmětu Úvod do pedagogiky a národní školy pod vedením V. Kosíkové a je redakčně upraven.

Vím, zní to asi podivně, ale je fakt, že ve většině škol se učitelé chovají k žákům jako k neživým bytostem, které mají téměř jako stroj zopakovat probranou látku. Hodina je obvykle zahájena opakováním, učitel od- učí novou látku a na konci ji procvičí.

Úcta k žákovi

Během dvou pozorovaných hodin v 5.C u Nadi Černé* v *Základní církevní škole v Praze 1* bylo vidět, že učitelka pracuje s lidmi.

Každé nové téma začínala evokací, tj. děti měly vzpomínat, co o daném pojmu už vědí. Například hodinu vlastivědy zaměřenou na téma zemědělské výroby zahájila rozdělením prázdných papírků, kam děti měly ve dvojicích psát, co už o zemědělské výrobě znají. Mezitím napsala na tabuli dva nadpisy: *Co víme o...* a *Co se chceme dozvědět o...* Při prezentaci výsledků samostatné práce zapsala pojem buď do jednoho, nebo do druhého sloupce, přičemž nechala děti hlasovat, kam má zápis provést (kupř. termín *chov užitkových zvířat* byl všem dětem jasný, a proto jej nechaly zapsat do prvního sloupce).

Během prezentace všem žákům umožnila, aby své výsledky sdělili celé třídě. Až po prvním kole dostali slovo znovu ti, kteří toho měli víc. Tím projevila zájem o jejich práci, dala najevo, že když jim něco zadá, není to proto, aby prostě nějak strávili 45 minut, ale proto, že jejich práce má smysl, a navíc, že by měla zajímat i ostatní děti ze třídy. Výuka tedy byla zaměřena na žáky, na jejich názory.

Také jsem si všimla, že děti oslovuje zásadně křestním jménem.

Poznámka: Ve třídě byl jeden žák, který vyrušoval trochu víc – tak, že to rušilo i učitelku. Neříkala ale nic ve smyslu: „...tak už toho nech, nebo dostaneš poznámku!“ Vždy napomenutí dala do souvislosti s konstruktivním řešením: ruší své sousedy, celou třídu – a někdy dokonce i učitelku. Proto se má chlapec uklidnit, kvůli respektu k ostatním.

Jedinečnost žáka

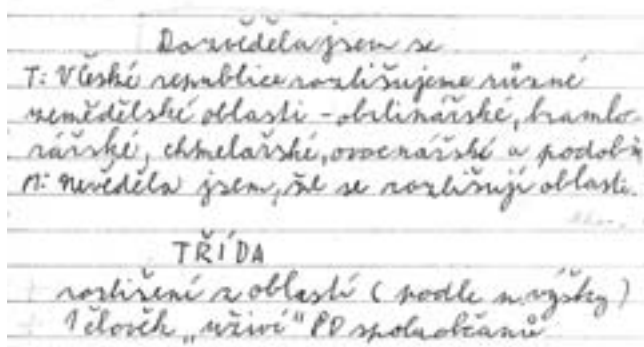
Učitelka sice vždy dětem zadala úkoly, řekla jim, **co mají dělat**, ale **nikdy neříkala, jak to mají dělat**. Když děti měly říkat vše, co vědí ke slovu tanec, někdo psal, jaké pocity v něm tanec vyvolává (*radost, veselí, smutek*), další napsal, jaký tanec může být (*rychlý, pomalý, hopsavý*) a jiný popsal, kde se ve světě či v historii s tancem setkáváme (*indiánské tance, rituální tance*).

Vždy po skončení samostatné práce učitelka vy-
zvala všechny děti k její prezentaci. Během prezenta-
ce naslouchala, a když někdo projevil tvořivé myšlení
(např. při asociacích ke slovu tanec jeden chlapec
napsal rituální tanec), ocenila ho a někdy projevila
i sama zájem doplňující otázkou.

Tolerantnost vůči jiným názorům

Když děti vyslechly názory/asociace druhých a učitelka viděla, že zrovna tenthle by mohl být sporný (kupř. ve vlastivědě: zda ochrana přírody patří do zemědělské výroby), dala hlasovat: *víme, že tam patří x nevíme, zda tam patří*, což znamená: *chceme to zjistit*. Dala tím najevo, že každý názor je relevantní, nikoho nikdy nezesměšňovala, i když někdy byla nám (dospělým) odpověď jasná.

Několikrát se stalo, že děti řekly něco neočekávaného, překvapivého či nepřesného. V tom případě následovala otázka: *Co vy ostatní si o tom myslíte? Jak jste (Michalovi) rozuměli? Jak byste (Michalovi) pomohli jeho myšlenku formulovat, aby byla srozumitelná i ostatním?* Děti se tak učí přistupovat k ostatním jako k samostatně myslícím a uvažujícím bytostem, jejichž názor stojí za to vyslechnout, promyslet a zpracovat. Během jedné hodiny vlastivědy děti asi osmkrát hlasovaly, do kterého sloupce se má pojem zařadit, a asi pětkrát pomáhaly někomu formulovat jeho myšlenku. Vždy byli zapojeni všichni žáci.





DOVEDĚLA JSEM SE

- Mnohdoval je velmi kvalitní (řekla se mu velmi rádi).
- Chvil se píše v hlavě v dle
- Vlastní hospodářství.

Podpora zvědavosti a tvořivosti

Byla zajištěna divergentní otázkou: *Co víte o...?* a druhou otázkou: *Co se chceme dozvědět o...?* Už jen tím se dětem jakoby vsugerovalo, že co nevědí, se chtějí dozvědět. (Přitom se jako kontrast jistě nabízí otázka: *Co ještě nevíme o...?*)

Otázky dětí nesměřovaly k učitelce, pravda se hledala společně v celém kolektivu (pomoc druhému, upřesnění nebo doplnění myšlenky druhého).

Také otázka: *Co mají společného písničky „Kdyby byl Bavorov“ a „U panského dvora“?* vyvolávala v dětech tvořivé myšlení: některé děti si všimly významových podobností (*obě dvě jsou o zklamání*), jeden chlapec si zase všiml stejné tóniny, v níž byly písně v učebnici napsány (*D dur*).

Spolupráce ve třídě

Děti se nemusely stydět nebo bát, že něco řeknou nepřesně či špatně, protože pozornost nebyla upřena na to, co **kdo** ví, ale na to, **co** kdo ví. Diskuse byla tedy zaměřena na problémy a otázky, ne na soutěž „kdo toho ví nejvíc“.

Někdy se stalo, že žák řekl něco, co už bylo jinými slovy vyřčeno. Třeba jeden žák řekl, že do zemědělské výroby patří obdělávání půdy, a za chvíli jiný žák zmínil péči o pole. Učitelka řekla, že to je vlastně podmnožinou obdělávání půdy, a někdy i zmínila jméno předešlého řečníka. Učila tedy děti vnímat práci v týmu.

Společnou diskusí (včetně hlasování) děti dospěly od individuální práce (nejdříve individuální evokace a poté samostatná práce s textem v učebnici) ke společným odpovědím na otázky, které na začátku hodiny vyvstaly. Třída se tedy během hodiny shodla na společném řešení. Veškerou práci na učivu vlastně odvedly děti.

Učitelka hrála roli moderátora, který dává úkoly, sleduje čas, vede diskusi – dává slovo a téměř vůbec neprezentuje své názory. Cílem takto vedených hodin nejspíš bylo motivovat a vést děti k zájmu o něco, co by jim mohlo připadat jako absolutně nezáživné a nudné téma.

Hodnocení

Během obou pozorovaných hodin nebyl žádný test ani zkoušení, takže mohu popsat jen občasné „bezděčné“ hodnocení v průběhu hodin.

to nec

krásný, rychlý, pomalý, rademantý,
svržený, rozbočený, smutný, krásný,
plný, laktní, byt, rytmický, hpa
řeknu slova **to nec** představím si
rychlý a svržený tanec.

Balet

je takový ladný a procištěný.

Když měl někdo zajímavou připomínku, vyučující ji zdůraznila a upozornila ostatní děti. Například když jeden chlapec poznal, že obě porovnávané písně jsou v D dur, učitelku to zaujalo, a tak se chlapce ještě zeptala, jak to poznal (*podle dvou křížků*) a co to je za křížky. Ocenila, že si všiml takové „drobnosti“.

V jedné básničky byl zmíněn balet a jedna dívka o něm řekla několik věcí. Učitelka se tedy ostatních zeptala, proč si myslí, že Bára o baletu tolik ví. Přestože dívka jevila rozpaky, ostatní děti hodnotily velmi pozitivně, že „chodí do baletu“ už několik let, že ji balet baví, a proto o něm tolik ví. Je tedy vidět, že pozitivně děti hodnotí nejen učitelka, ale že pozitivní přístup mají už i ony samy.

Po hodině hudební výchovy učitelka poděkovala všem dětem za pěknou hodinu.

Autorka je studentka 1. ročníku PedF UK.

* Publikace v *Kritických listech*:

Vytváření kritérií pro recitaci 12/38

Respektování odlišností 14/39

Já jsem já, ty jsi... 15/27

TANEC

lidové, latinské, rychlé, pomalé,
kroky, prodloužená, taneční honre-
rvalot, taneční pár, mistři, pohyb,
taneční

BALET

je vlastně tím, co něco vyražuje,
něco jako pantomima a má se
nemusí mluvit a přesto je poznat
co se má vyjádřit. Balet je také
ladný a procištěný tanec.

U posledních tří skladby se mi
vzbudily pocity: radosti, veselosti



ŠKOLA V LITERATUŘE

O nelidskosti. Mírné požadavky školy. Učitel Herrnreitter.

Bertolt Brecht

Ziffel: Víím, že se o kvalitě našich škol často pochybuje. Buď se jejich velkolepý princip nepostřehne, nebo nedocení. Spočívá v tom, že uvede mladého člověka ihned, už v nejútlejším věku do světa, jaký opravdu je. Hodí ho prostě bez velkých cavyků a dlouhého povídání do špinavé tůně, aby v ní buď plaval, nebo polykal bahno.

Úkolem učitelů je, aby obětavě ztělesňovali základní typy lidstva, se kterými se mladý člověk později v životě setká. Dostává se mu příležitosti, aby čtyři až šest hodin na nich studoval hrubost, zlomyslnost a nespravedlnost. Ačkoli by za takovou výuku nebylo přemrštěné sebevětší školné, poskytuje se zdarma, na státní útraty.

Velkolepě a v nezapomenutelných podobách se mladý člověk střetává ve škole s nelidskostí. Její představitel má téměř neomezenou moc. Vybaven pedagogickými znalostmi a dlouholetými zkušenostmi vychovává žáky k obrazu svému.

Žák se učí všemu, čeho je třeba, aby se v životě dostal vpřed. Musí umět podvádět, předstírat znalosti, bezrestně se mstít, musí se rychle naučit frázím, lichotkám, patolízalství, ochotně zrazovat kamarády představeným atd. atd.

Nejdůležitější však je poznávat člověka. A žák jej poznává prostřednictvím učitelů. Odkrývá jejich slabiny a naučí se jich využívat, jinak totiž nezabrání, aby do něho nacpali spoustu vědomostí naprosto bezcenných. Naším nejlepším učitelem je vysoký, podivuhodně ošklivý muž, který se v mládí, jak se tvrdilo, pokoušel o jakousi docenturu, ale ztroskotal. Toto zklamání plně rozvinulo všechny jeho skryté síly. Zkoušel s oblibou, když jsme nebyli připraveni, a když se nedočkal odpovědi, vyřázel rozkoší tlumené skřeky. Ale snad ještě víc se nám hnusilo, že měl ve zvyku dvakrát až třikrát během hodiny zmizet za velkou tabulí, aby tam vylovil z kapsy ždibček nezabaleného sýra, který potom při dalším vyučování žmoulal v ústech. Vyučoval chemii, ale kdyby nás byl učil rozplétat klubka příze, bylo to stejné. Učební látka mu byla tím, čím herci fabule: potřeboval předvést sama sebe. Jeho úkolem bylo udělat z nás lidi. To se mu venkoncem podařilo. Nenačili jsme se od něho chemii, za to však umění se mstít. Každoročně se dostával školní inspektor, prý aby se přesvědčil, jak se učíme. My ovšem věděli, že přichází, aby poznal, jak se vyučuje. Když se zas jednou objevil, využili jsme příležitosti, abychom učitele zničili. Nezodpověděli jsme jedinou otázku a dřepěli jsme jako idioti. Toho dne ten člověk při našem selhání rozkoš neprojevil. Dostal žloutenku, byl dlouho nemocen, a když se

vrátil, bylo po sadistickém žmoulání sýra. – Učitel jazyka francouzského měl jinou slabost. Byl vyznavačem krutého božstva, které si žádá strašlivých obětí, totiž spravedlnosti. Nejšikovněji toho dokázal využít můj spolužák B. Při opravování písemných prací, od jejichž kvalit závisel postup do vyšší třídy, míval tento učitel ve zvyku poznamenávat na zvláštním papírku za jmény žáků počet chyb. Vpravo pak napsal známku, takže měl dobrý přehled. Řekněme, že práce bez chyby znamenala jedničku čili nejlepší známku, deset chyb dvojku atd. Chyby byly rudě podtrženy. I pokoušeli se občas žáci méně nadaní vyškrabat perořízkem několik rudě označených míst, jít ke katedře a upozornit učitele, že celkový počet chyb nesouhlasí, že je příliš vysoký. Učitel pak prostě uchopil papír, podíval se na něj ze strany a objevil takto místa, která vznikla tím, že se žák snažil mazaná místa nehtem vyhladit. B. na to šel jinak. Podtrhl ve své již opravené práci červeným inkoustem několik míst naprosto správných a uraženě přistoupil ke katedře s dotazem, co je na nich nesprávného. Učitel musel uznat, že tam opravdu nic nesprávného není, musel sám rudá místa vygumovat a snížit ve svých poznámkách celkový počet chyb. Tím se pak samozřejmě také změnila známka. Jistě každý uzná, že se onen žák ve škole myslet naučil.

Stát zajišťoval živost vyučování velmi prostě. Tím, že každý učitel měl za povinnost zprostředkovat žactvu jen jisté množství vědomostí, a to rok co rok, naprosto otupěl a látka jej již neodváděla od hlavního cíle – aby se před žáky jaksepatří vyžil. Všecka soukromá zklamání, všechny finanční svízele a rodinné starosti si vyřizoval při vyučování za účasti žáků. Nestrhován prázdným zájmem o vyučovací předmět, dokázal se soustředit na formování duší těch mladých lidí a na to, aby je naučil všem způsobům podvádění. Takto je připravoval na vstup do světa, v němž se měli setkávat s lidmi obdobnými, s lidmi zmračenými, všelijak postiženými, všemi mastmi mazanými. Slýchám, že dnešní školy nebo aspoň některé z nich jsou vybudovány na jiných principech než ty, do nichž jsem chodil já. Prý se v nich s dětmi zachází spravedlivě a rozumně. Pokud tomu tak je, velmi toho lituji.

Naučili jsme se ve škole také ještě jiným věcem, například tomu, že existují stavovské rozdíly. I to patřilo mezi vyučovací předměty. S dětmi z lepších rodin se zacházelo slušněji než s dětmi těch, kteří se živili prací. Pokud bylo tohle z osnov dnešních škol odstraněno, budou mladí lidé muset poznávat onen nesmírně důležitý rozdíl v zacházení teprve v životě. Všechno, co by se ve škole, při styku s učiteli naučili, by je totiž muselo venku v životě, který je tak naprosto jiný, svádět k nejměšnějšímu počínání. Byli by dovedně klamáni o tom,



jak se k nim svět zachová. Očekávali by fair play, dobrou vůli, zájem a byli by vydáni napospas společnosti naprosto nepřipraveni, neobrnění, bezmocní.

To mne přece jen připravili pro život docela jinak! Já do něho vstoupil vyzbrojen solidními znalostmi o povaze člověka.

Když má výchova byla jakžtakž skončena, měl jsem právo předpokládat, že se vybaven některými nectnostmi střední ráže životem nějak protluču, zvláště když se některým ne zvláště obtížným hanebnostem ještě přiučím. Ale byl to omyl. Jednoho dne se najednou začaly požadovat ctnosti.

A tím pro dnešek končím, poněvadž jsem vás asi jaksepatří napnul.

Kalle: Váš mírný postoj ke škole je nezvyklý. Díváte se na všechno nějak z vyššího hlediska. Ale každopádně teď poznávám, že jsem se taky všeličemu přiučil. Vzpomínám si, že se nám hned první den dostalo dobré lekce. Jak jsme přišli do třídy, s rancem a vymydlení, a jak poslali pryč rodiče, postavil nás učitel ke zdi a přikázal, aby si každý našel nějaké místo. A tak jsme vlezli do lavic a sedli si. A poněvadž se jedno místo nedostávalo, zůstal jeden z nás stát v chodbičce mezi lavicemi. Načež ho učitel chytil a vrazil mu polhlavek pro neposlušnost. To bylo pro nás výborné ponaučení: poznali jsme, že člověk nesmí mít smůlu.

Ziffel: Geniální učitel! Jakkak se jmenoval?

Kalle: Herrnreitter.

Ziffel: Divím se, že zůstal učitelem na základní škole. Měl zřejmě ve školské správě nějakého nepřítele.

Kalle: Docela pěkný byl taky zvyk, který zavedl jiný učitel. Tvrdil, že jím probouzí naši ctižádost. Když někdo...

Ziffel: Promiňte, ale já ještě pořád myslím na toho Herrnreittera. Dokázal prostými prostředky vytvořit báječný model! Obyčejná učebna s nedostatkem lavic, a přece jen jste měli jasně před očima svět, který vás čeká. Naskicoval ho sice jenom několika odvážnými tahy, ale přesto se před vámi zjevil plastic-ky, znázorněn vpravdě mistrovsky! A sázím se, že to udělal zcela instinktivně, z čiré intuice! A přitom to byl obyčejný učitel ze základní školy!

Kalle: Každopádně se mu aspoň takhle dostává dodatečného uznání. – Ten druhý učitel byl mnohem prostší. Byl pro čistotu. Když někdo vytáhl špinavý šňupák, poněvadž matka pro něj žádný čistý neměla, musel vstát, zamávat jím a prohlásit: „Mám posmrkaný kapesník.“

Ziffel: To je také pěkné, ale průměr to nepřesahuje. Říkáte sám, že mu šlo o to, aby probudil vaši ctižádost. Přistupoval k tomu konvenčně. Kam se hrabe na toho Herrnreittera, který přicházel jen s popudem

a neukazoval řešení! Ten problém prostě jen velkolepě nastínil, jen zobrazil skutečnost. Závěry přenechal zcela vám! To je samozřejmě zvláště plodné. Jsem vám velmi vděčen, že jste mě s tímto duchem seznámil.

Kalle: Rádo se stalo.

Brzy nato se rozloučili a každý šel svou cestou.

Bertolt Brecht: SPISY. Svazek 8. Hovory na útěku (přeložil Rudolf Vápeník). Odeon. Praha 1989.

Přesvědčující otázky

„Zjistil jsem,“ řekl pan K., „že mnoho lidí odrazujeme od našeho učení tím, že známe na vše odpověď. Nemohli bychom v zájmu propagandy sestavit seznam otázek, které nám připadají dosud zcela nevyřešené?“

Chvála

Když pan K. slyšel, že ho chválí bývalí žáci, řekl: „Když žáci už dávno zapomněli na mistrovy chyby, on sám si je pořád ještě připomíná.“

Zlost a poučování

Pan Keuner řekl: „Obtížné je poučovat ty, na něž máme zlost. Je to však zvláště nutné, neboť toho obzvláště potřebují.“

O pravdě

K panu Keunerovi, člověku přemýšlivému, se dostavil žák Hloubka a řekl: „Chci znát pravdu.“

„Jakou pravdu? Pravda je známa. Chceš se dovědět pravdu o obchodu s rybami? Nebo o daňovém systému? Jestli se chceš dovědět pravdu o obchodu s rybami proto, abys napříště za ně už tolik neplatil, nikdy se ji nedovíš,“ odpověděl pan Keuner.

Bertolt Brecht: Historky o panu Keunerovi

O myšlení

Me-ti učil: Myšlení je dáno postojem člověka k člověku. Zabývá se mnohem méně ostatní přírodou; neboť k ní člověk vždy dojde oklikou přes člověka. Při všech myšlenkách tedy nutno hledat lidi, jimž jsou určeny a od nichž pocházejí, jedině tak se zjistí jejich účinnost.

Staré nové

Jeden z žáků řekl Me-timu: Co učíš, není nic nového. Totéž učili Ka-mei a Mi-en-lie a mimoto ještě bezpočet jiných. Me-ti odpověděl: Učím to právě proto, že je to staré a že by se na to mohlo zapomenout a považovat za platné jen pro zašlé časy. Což není spousta lidí, pro něž je to něco zcela nového?

Žít třetí osobou

Me-ti doporučoval svým žákům, aby si to, čím se právě zabývají, poznamenávali formou biografie, sepsané pro třídu, za niž mají v úmyslu bojovat.

Bertolt Brecht: Me-ti / Kniha proměn

PŘEČETLI JSME

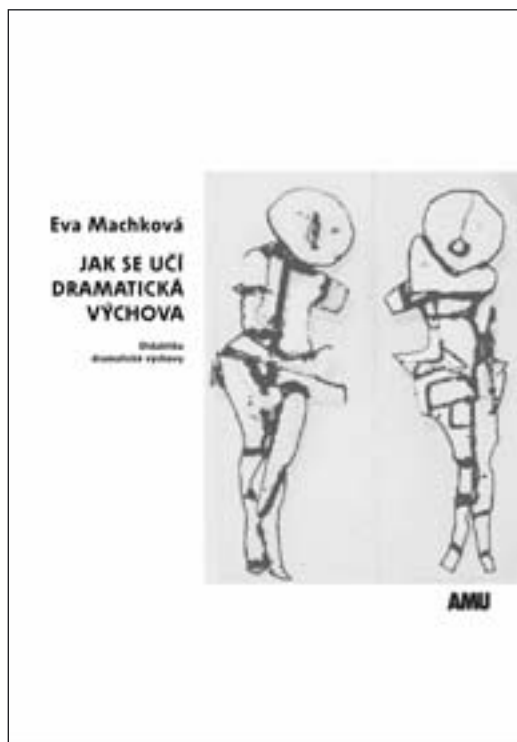
Eva Machková: Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy

Eva Kašparová

„...bez učení není dramatické výchovy a nic na tom nezmění skutečnost, že poznatky, jež člověk v dramatické výchově získává, netvoří vypracovanou a definovanou soustavu, jakou má například botanika nebo gramatika. Je to život v celé své bohatosti, rozmanitosti a šíři...“

V roce 2004 vydala AMU v Praze knihu *Jak se učí dramatická výchova*. Její autorkou je Eva Machková, uznávaná osobnost v oboru a autorka řady dalších publikací souvisejících s metodikou a didaktikou dramatické výchovy (DV). Jmenujme za všechny *Metodiku dramatické výchovy* (ARTAMA 1992), *Úvod do studia dramatické výchovy* (IPOS 1998) nebo *Improvizaci s příběhem v anglosaském dramatu* (AMU 1995).

Autorčina současná publikace je ucelenou didaktikou dramatické výchovy přehledně rozdělenou do kapitol (např.: Principy dramatické výchovy, Plánování a stanovení cílů, Obsah dramatické výchovy), jež na sebe navazují, a již podle jejich názvu je patrné, že postupují od obecného úvodu ke konkrétnímu oborovému obsahu, čímž je didaktika dostatečně srozumitelná i méně poučenému čtenáři.



V prvních částech knihy se autorka zabývá principy a cíli DV a odkazuje na knihu M. Pasche *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině* (Portál 1998). Podarilo se jí zde přesně začlenit DV do činnostního učení, pojmenovat obsah, jímž je především individuální a kolektivní lidská zkušenost získaná během života jedince nebo během vývoje skupiny, a vysvětlit čtenáři, že při správném uplatnění dramatických metod ve vyučování se na jednu z nejvyšších příček dostane učení verbálně pojmové, tedy řeč a myšlení. Dramatickou výchovu odlišuje dle autorky od jiných vzdělávacích oblastí princip partnerství. Vysvětluje, že základem partnerství je v dramatické výchově přijetí člověka, jaký je, tedy pochopení, že každý má své chyby a dopouští se omylů, ale má i své přednosti a v něčem dokáže být „nejlepší“ nebo alespoň „dobrý“. Termín „obout si boty druhého“ zde znamená pokusit se cítit jako druhý, dívat se na vše jeho očima, jednat „v postavě“.

Dramatická výchova je alternativní cesta vzdělávání, obor, který staví do popředí žáka, a proto má mnoho společného s dalšími teoriemi vzdělávání. Zároveň však obor nabízí specifické principy, jimiž jsou psychosomatická jednota člověka, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života a experimentace s ním, improvizace. Eva Machková v didaktice píše: „Zkušenost patří k principům, na jejichž základě moderní dramatická výchova vznikla.“ A slovy W. Wardové dodává: „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“

Autorka se ve své knize zabývá nejen obsahem, procesy, metodami (včetně strukturování) a formami dramatické výchovy, ale také důležitostí role učitele. Popisuje bez obalu příznaky bezkonceptního učitele, upozorňuje na problematiku učitelů netrpělivých, necitlivých nebo slabých, seznamuje pedagogy i s metodami přístupů k obtížně zvládnutelným členům skupiny a nabízí cestu, jak zvládnout „třídní management“. Cituji její slova směrem k učitelům: „Neúspěšný učitel zpravidla přičítá vinu dětem či dospívajícím, poklesu jejich morálky a motivace, vlivům společnosti, televize, školy... Neuvědomují si, že všechno se dá dělat dobře či špatně a že záleží vždy na tom, jak danou materii učitel zpracuje a žákům podá. Jestliže aktivity nefungují, má učitel hledat příčiny nejdříve v sobě.“

V další části knihy se autorka zabývá literárními zdroji vhodnými k dramatickému zpracování a nabízí příklady práce s dětmi a mládeží „k úvahám o typu



práce, základních modelech, postupech, tématech a námětech“. Za zmínku stojí např. strukturované drama *Útěk nebo Mnichov 1938* (autor Radek Marušák), ale i další náměty.

Část knihy je věnována divadelní práci a rovněž problematice veřejného vystupování. Zabývá se psychologii dětského jevištního projevu, specifiky režie i procesem vzniku inscenace.

Závěr knihy se věnuje hodnocení. Autorka odkazuje čtenáře na knihu Norah Morganové a Julie Saxtonové *Vyučování dramatu*, která se touto problematikou zabývá hlouběji a podrobněji (osobně ji mohu doporučit všem, kdo chtějí vědět více o kladení otázek a procesu hodnocení). V knize těchto dvou autorek čteme nejen o hodnocení a diagnostice, ale i o myšlenkových modelech a vytváření kategorií při přemýšlení o dramatu.

Knihy *Jak se učí dramatická výchova* je moderně pojatou oborovou didaktikou a je přínosem pro studenty i učitele dramatické výchovy na všech stupních škol. Je také studijním materiálem pro ty, kdo se teprve chtějí s oborem seznámit, a pro všechny učitele, kteří svými

přístupy k žákům a vyučování mění vzdělávání ve školách. Nabízí rovněž mnohá zamyšlení učitelům dramatické výchovy, kteří v současné době vytvářejí ŠVP a přemýšlejí, jakým způsobem zpracovat oblast dramatické výchovy do školního vzdělávacího programu.

Autorka je učitelka 1. ZŠ v Příbrami, lektorka KM.

Eva Machková: *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy.* AMU, Praha 2004.

Knihu lze objednat:

- elektronicky: www.amu.cz/namu
- telefonicky: 257 530 529
- písemně: Nakladatelství AMU, Malostranské nám. 12, 118 00 Praha 1
- nebo v prodejnách: Prospero, Celetná 17; Via musica, Malostranské nám. 12; prodejna skript na FFUK, nám. Jana Palacha 1

Kritické listy očima studentek PedF UK

Jana Kargerová

V rámci semináře didaktiky, v němž se studentky PedF UK seznamovaly i s konstruktivistickým pojetím výuky a programem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, přišla řeč na časopis *Kritické listy*. Květa Krüger, která byla hostem našeho semináře, přinesla jako dárek deset různých výtisků tohoto časopisu, takže každá studentka si odnesla „ten svůj“. Přemýšlela jsem, jak to udělat, aby časopis neskončil někde na hromádce toho, „co si chci jednou přečíst“, ale aby se stal skutečným předmětem zájmu. Napadlo mě zadat studentkám úkol, který měly vypracovat v písemné podobě. Zadáni úkolu vypadalo takto:

Článek, který mě zaujal

1. Charakterizujte časopis *Kritické listy*. Pro jakou cílovou skupinu je podle vašeho názoru určen?
2. Vyberte si článek, který vás nejvíce zaujal. Stručně popište obsah článku. O čem článek je? Co popisuje? O čem vypovídá? Proč vás zaujal? Co konkrétně vás v něm zaujalo? Bylo v článku něco, s čím nesouhlasíte, něco, na co máte odlišný názor? Bylo v článku něco, co vás rozesmálo? Bylo v článku něco, co pro vás bylo úplně nové? (Nová myšlenka, nový pohled na věc...) Objevila jste na základě tohoto článku něco, co byste si chtěla vyzkoušet, zjistit, přezkoumat... Dostala jste na základě tohoto článku nějaký nápad? Zkuste pojmenovat to, co tento článek dělá čtivým, přitažlivým? V čem tkví užitečnost tohoto článku?



Vzhledem k tomu, že studentky časopis evidentně zaujal a diskuse kolem něj byly živé, pozvala jsem na předvánoční setkání povolané hosty. Průběh setkání studentky zachytily ve svých reflektivních denících.

„V další části našeho předvánočního semináře nám Jana Kargerová domluvila návštěvu editorky *Kritických listů* Niny Rutové a ředitelky programu RWCT Hany Košťálové. S nimi jsme si povídaly o tom, jak na nás časopis působil, pro koho si myslíme, že je určen, o jeho přístupnosti a potom jsme představovaly jednotlivé články, které nás zaujaly. Bylo to příjemné povídání, hlavně když má člověk konkrétní věc, kterou může přispět do debaty, a bylo zajímavé dozvědět se, co zajímá ostatní...“

Marie Hronková, studentka PedF UK, 1. stupeň ZŠ



„Diskuse, které se rozvinuly kolem struktury a grafické úpravy časopisu, byly zajímavé a přinesly s sebou příjemnou atmosféru. S třemi studentkami jsme si navzájem časopisy vyměnily a už se moc těším, co nového se zase dočtu a jaký článek mě osloví!“

*Tereza Kuželová, studentka PedF UK,
1. stupeň ZŠ + Aj*

Jaké jsou tedy názory studentek na *Kritické listy*? Co konkrétně je zaujalo? (redakčně upraveno)

Časopis *Kritické listy* je dle mého názoru určen především pro učitele plně se zabývající metodou kritického myšlení, ale i pro ty, kteří si chtějí rozšířit své obzory v rámci vzdělávání. Na své si přijde asi každý, protože články jsou veselé, ze života, z praxe...

Článek, který mě nejvíce zaujal, se nachází v *Kritických listech* č. 15. Jeho název je *Adopce na dálku* a autorkou je Jana Novotná. V tomto případě adopce znamená roční příspěvek na zaplacení školného, školní uniformy a pomůcek, v případě potřeby též na zdravotní péči. Jeden čas byla móda, kdy české star (herci, zpěváci) adoptovaly na dálku chudé děti, ale nikdy by mě nenapadlo do tohoto „projektu“ zapojit celou třídu dětí i s rodiči.

Problém, o kterém článek pojednává, je neskutečně veliký – je to kapka v moři, ale tím, co paní učitelka Novotná zorganizovala, se podařilo tu kapku zachránit.

*Jaroslava Koukolová, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ*

Určitě by neuškodilo, kdyby si časopis prolistovali i rodiče a široká veřejnost. Nevýhodou je asi jeho nedostupnost. Já jsem měla možnost prostudovat *Kritické listy* č. 16, zabývající se čtenářstvím a poezií.

Zaujal mě článek z rubriky lekce a komentáře od Květy Krüger Až až. Líbilo se mi, že Květa použila jednu z básní Pavla Šruta, které jsme mohli vídat dennodenně v metru. Já sama jsem si básně v metru četla a chtěla jsem si je i zaznamenat, abych nad nimi mohla popřemýšlet někde v klidném prostředí, ale žijeme v chaotickém světě plném stresu a tlaku z okolí...

Články v *Kritických listech* plně vystihují přátelskou atmosféru dílen a lákají čtenáře, aby se jich účastnili a aby různé metody, které kritické myšlení užívá, poznali více do hloubky.

Určitě bych techniky kritického myšlení chtěla využít při práci s dětmi na prvním stupni. Formu rozhovoru, kde děti mohou říci svůj názor a myšlenky, budovat přátelský vztah učitele a žáka, nechat děti přemýšlet a umožnit jim zachytit informace takovým způsobem, který je pro ně efektivní.

*Lucka Vlčková, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Aj*

Nejvíce mě zaujaly články psané přímo učiteli-praktiky, avšak jako studentku mě nejvíce upoutal článek H. Košťálové s názvem *Brainstorming aneb Dovedeme rozpoutat bouři nápadů* z *Kritických listů* č. 12.

Seznámila jsem se opravdu s mnoha novými a užitečnými informacemi, které byly srozumitelně vysvětlené, a tudíž text vedl k snadnému pochopení jednotlivých

metod brainstormingu, k čemuž napomohly výstižné pokyny pro učitele. Prostřednictvím tohoto článku jsem se rovněž dozvěděla, že brainstorming dětem nejen pomáhá strukturovat informace, vede k lepšímu zapamatování informací, ale také je učí jasně formulovat jejich myšlenky a poté o nich diskutovat s ostatními.

Metody brainstormingu mě zaujaly natolik, že bych si je velmi ráda sama vyzkoušela. Případný úspěch nás může vést k dalšímu poznávání podstaty kritického myšlení a k jeho rozšíření do povědomí většiny současných i budoucích učitelů v naší republice.

*Tereza Kuželová, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Aj*

Čtenářům tohoto časopisu se docela změnil pohled na svět.

Časopis čtou zřejmě ti, kteří vědí, že existuje, stojí o něčí nápady, rady a názory, a ti, kteří ve vztahu k dětem chtějí jít kupředu.

Vybrala jsem si článek z *Kritických listů* č. 13 – *Hodnocení dětí ve školách Montessori* od Kamily Randákové. Autorka píše o tom, jak má učitelka v montessoriovské škole pracovat s chybou a pochvalou, jak s dítětem komunikovat, aby je nehodnotila a neposuzovala a přitom dala najevo, že získalo novou dovednost, že se mu práce podařila, nebo naopak ho navést k tomu, aby si úkol ještě zopakovalo, práci lépe nacvičilo, chyby opravilo. Dále pak, že má učitelka s pochvalou zacházet přiměřeně, takovým způsobem, aby se dítě nestalo na pochvalu závislé – na hvězdičce, na odměně, na jedničce. Zkrátka, aby nedělalo práci k uspokojování představa dospělého, ale aby ji dělalo pro vlastní uspokojení a bylo schopno svou práci zhodnotit. (Díky našemu semináři jsem se přesvědčila, že to v praxi funguje.)

Když si pročítám tyto řádky, přemýšlím o tom, jaká bych byla (např. jaké by bylo mé sebevědomí), kdybych vyrůstala v montessoriovské škole. Přemýšlím, o co všechno jsem byla ochuzena – nejen já, mnoho generací.

*Václava Lebdušková, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Aj*

Článek Filipa Roubíčka *Hrajeme si, nebo se učíme* z *Kritických listů* č. 14 mě zaujal ze dvou důvodů. Prvním je ona počáteční úvaha o vhodnosti a užitečnosti začleňování hry do běžného vyučovacího procesu, a to spíše za účelem motivace a aktivizace žáka k učení, a ne jen k příležitosti rozptýlení, resp. relaxace.

Musím přiznat, že na základě tohoto článku jsem získala několik nových nápadů, i když by bylo možná lepší zatím říci, že spíše představ, které si určitě někdy poznamenám a v příhodném okamžiku je ráda použiji ve své učitelské praxi.

*Dagmar Opravilová, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Aj*

Kritické listy č. 11 mě opravdu mile překvapily. Čekala jsem odborné články plné termínů, kterým nebudu rozumět. Ale není tomu tak. Dozvěděla jsem se, jak různí učitelé pracují ve svých třídách a jak přistupují k svému povolání. Dokonce se chystám použít nápad



z časopisu, týkající se ukázek hmatových pomůcek pro snadnější uchopení angličtiny, při svém doučování.

Článek, který mě oslovil, nazvala paní učitelka Olga Maturová *Škola naruby*. V den D usedla do lavice společně s žáky 2. třídy a nechala se vzdělávat „učiteli“ a „učitelkami“. Nápad jako takový zas není až tak převratnou myšlenkou, ale způsob realizace byl úžasný. Nikdy bych nevěřila, že by to mohlo fungovat. To, že děti samy připravují obsah hodiny a pak si ji odučí, je úžasné. Jsou brány vážně, ke svému úkolu přistupují zodpovědně. A to proto, jak jsem vytušila z článku, že je jim dána plná důvěra učitelky.

Děti při této činnosti projevily schopnosti, které jsou v dnešní době velmi ceněny – schopnost kooperovat a být samostatný. A to vše vypěstovala ve svých žácích paní učitelka svou prací a není lepší způsob, jak ověřit, zda to v nich všechno je, než dát jim opravdový úkol – šanci.

V článku mě potěšilo, že paní učitelka vyslovila podporu těm čtenářům, kteří pochybují o cestě, kterou si zvolili na základě absolvování kurzů *RWCT*, a nyní si připadají, že stojí mimo, že jsou proti všem.

*Tereza Vojtasová, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Aj*

Abych byla upřímná, ještě před měsícem jsem neměla ani tušení, že takový časopis vůbec existuje. Samozřejmě, odkud bych jej také měla znát? Je určen cílové skupině, která se zajímá a zkoumá nové přístupy v pedagogice. Lidem, kteří jsou aktivní a schopní projevit své názory a předávat své zkušenosti. Lidem, kteří se chtějí dále vzdělávat, a především těm, kteří se snaží o pochopení nového a mají zájem o pozitivní změnu v přístupu ke vzdělávání v českých školách. (Takže pouze pro úzkou skupinu lidí.)

Až doposud jsem k těmto lidem nepatřila ani já. A možná – snad i právě – proto myslím, že i pro nás, jakožto pro studenty pedagogických fakult, jsou informace z tohoto zdroje velice přínosné.

Přečtení článku dramatika a publicisty Milana Uhdeho *Brána k lásce se jmenuje okouzlení v Kritických listech č. 10* pro mě bylo velice přínosné, a to nejen proto, že jsem se dozvěděla bližší informace o autorovi i básníku Halasovi, ale především proto, že jsem si uvědomila důležitost dětské četby. Děti, které jednou budu učit, mohou díky mně získat kladný vztah k literatuře, ale také jim ji mohu naprosto znechutit. Doufám, že po tomto zamyšlení na to nikdy nezapomenu.

*Hana Zemanová, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Nj*

Díky učitelskému praktiku, které se v tomto semestru poprvé objevilo v našich rozvrzích, jsem se dostala k čtvrtletníku *Kritické listy č. 16*. A byla jsem tomu opravdu ráda, ježto jsem se dostala také do jiných vod, než do kterých jsem studiem na fakultě již třetím rokem vhazována. Každý článek mě obohatil o něco nového, zajímavého, něco, co má pro mou budoucí činnost užitnou hodnotu. Naším putováním po pražských školách jsme již narazili na několik učitelských osobností, které se vymykají zaběhlému standardu.



O to víc mě při pročítání *Kritických listů* potěšilo, že jich není tak málo, je tedy určitá šance, že můžeme následovat i jiný model, než je nám vštěpován.

Velmi mne zaujal článek Jitky Kmentové *Čtenářství na víceletém gymnáziu z Kritických listů č. 16*. Při aplikaci takovýchto metod musí být i ten nejzatvrzelejší nečtenář vtažen do světa krásné literatury. Popis prostředí, ve kterém hodiny literatury probíhají, mě okouzil. Vyučování přímo v centru literárního dění, tedy v knihovně či studovně, je nejideálnějším řešením. Student tak má svůj prostor – a především klid – k uvědomělému vnímání textu a též se sblíží s prostředím, které by se mu mělo stát vlastním. Práce studentů v knižních klubech jim umožňuje nejen přečíst, ale hlavně pochopit text a utvořit si k němu vlastní postoj, který dokážou prezentovat, a tím jej přiblížit ostatním. Stejně tak literární muzea a rozpravy o literatuře. Tím se naplňuje skutečný cíl nejenom literárního vzdělávání; v paměti nezůstanou jen prázdné přihrádky nadepsané jménem autora, díla, časovým určením, ale jsou naplněny vlastními zkušenostmi.

Jenom lituji, že jsem si na vlastní kůži takové hodiny neprožila. Ale snad je jednou budu moci tvořit z té druhé strany. Do té chvíle, než jsem navštívila několik výjimečných tříd a než se mi dostal tento časopis do ruky, jsem si téměř nedovedla představit, že takové vyučování opravdu existuje – a co víc, funguje. Nyní už dokážu pojmenovat to, co mi při studiu scházelo a co bych chtěla jednou předávat, budu-li toho ovšem schopna.

*Mariana Lahodná, studentka PedF UK,
obor 1. stupeň ZŠ + Aj*

Jana Kargerová je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK.



Z REDAKČNÍ POŠTY

Český den v dublinské Pre-montessori school

Kateřina Rohál'ová

V říjnu jsem začala pracovat v předškolním zařízení (obdoba naší mateřské školy) v Dublinu. Děti se zde účastnily projektu *Evropské země* a já byla vyzvána připravit odpoledne o České republice. Se sedmiletou praxí na 1. stupni ZŠ a se zkušenostmi získanými v kurzech KM jsem se pustila do příprav. Musela jsem si především uvědomit, že dětem je teprve pět let a bude to pro ně vůbec první setkání s Českou republikou. Sepsala jsem si proto několik bodů, z nichž jsem při sestavování projektu vycházela: 1. informací nesmí být příliš mnoho; 2. představit ČR z pohledu dětí; 3. zapojit co nejvíce smyslů – děti si musí český den prožít.

Na přípravu jsem měla zhruba týden, což nebylo mnoho. Připravovala jsem si pomůcky k prezentaci, vytvořila pracovní listy a také jsem navštívila české velvyslanectví v Dublinu. České odpoledne jsem zahájila společným pozdravem – „ahoj“ – a seznámila děti s tím, že dnes navštívíme evropskou krajinu, ze které pocházím, Českou republiku. Hned jsme si ji všichni ukázali na mapě i na glóbusu a porovnávali ji s Irskou republikou (děti zjistily, že jsou skoro stejně velké, ale že ČR nemá moře). Porovnávali jsme zbarvení krajin na mapě (děti již věděly, co jednotlivé barvy znamenají). Ukázali jsme si vzdušnou čarou, jak bychom se do České republiky dopravili letadlem...

Po této fázi jsem na zeď upevnila veliký poster, který byl rozdělen na šest políček. Každé políčko sdělovalo určitou informaci o ČR. Na prvním políčku byly zobrazeny státní symboly ČR, na druhém mapa ČR a země, s nimiž sousedí, na třetím Praha – Pražský hrad, Karlův most, na čtvrtém počasí v ČR v jednotlivých obdobích, na pátém oblíbené sporty a na šestém, čím je ČR známá (sklo, národní kroj, slavní hudebníci...). Ke každému obrázku jsem dětem řekla několik základních informací a snažila jsem se otázkami si ověřit, zda všemu rozumějí. Poté jsem poster sňala ze zdi, položila jej na zem a následovala hra TWISTER. Děti se posadily na zem kolem plakátu a hra začala. „Na tahu“ byl vždy jen jeden. Ten byl vyzván: „...polož svou pravou ruku na českou vlajku, levou ruku na oblíbený český sport hokej, pravou nohu na obrázek zimy v ČR, levou nohu na mapu ČR...“ Úkoly se samozřejmě stále obměňovaly a mohly být doplňovány otázkami. Důležité je, že všechny děti tyto pokyny sledo-

valy a kontrolovaly jejich správnost. Pro ty, kteří tuto hru ještě neznáte, zkuste si někdy, jak je těžké udržet se na papíře v této „pavoučí“ poloze, a uvidíte, že je i o zábavu postaráno.

Následovala krátká beseda s otázkami. Děti se ptaly na česká jména, jestli se i u nás chodí do školy, na jaké pohádky se děti dívají...

Do poslední části projektu jsem připravila pracovní list. Na jedné straně byla nakreslena česká vlajka a děti měly za úkol ji správně vybarvit. Kdo byl hotov, mohl si pod papír podsunout českou minci a přitlačením pastelky ji zkopírovat. Na druhou stranu pracovního listu jsem připravila k vybarvení obrázků maxipsa Fíka. Aby se dětem lépe pracovalo, pustila jsem CD oblíbených českých koled a k nahlédnutí byly prospekty a knihy o ČR.

Na závěr jsem je poprosila, aby si sedly do kruhu, zavřely oči a znovu si promítly dnešní odpoledne: Co všechno jste se dozvěděly, okusily, zažily, jaké dojmy a pocity ve vás zůstaly? ... Děti měly za úkol sdělit ostatním jednu informaci nebo pocit z dnešního odpoledne.

Některé z odpovědí: *ahoj, hlavní město je Praha, určitě jednou ČR navštívím, je tam sníh, hráli jsme zajímavou hru....*

Bylo před Vánoci, takže posledním překvapením byly české perníčky, které jsem dva dny předem upekla. Všem chutnaly.





Na začátku bylo slovo...

Svatka Klimková, Jana Obrovská

...či spíše slova v závěrečné zprávě ČŠI. Ta slova pravila, že se v této škole učí tradičními metodami, což není dobře, ba je přímo špatně. Jenže – KDO a CO učí špatně, či dobře? Jak něco změnit, jestliže zpráva je obecná a hodnotí „školu“, inspektoři (ne sice všichni) jednotlivé hodiny nerozebírali a ani ředitelka neví, vůči komu a jaké konkrétní výhrady vlastně měli.

A tak zlost z bezmoci posadila vedení školy k internetu, vedla je k napsání žádosti o základní kurz *RWCT* ... a nás nakonec (nebo snad na začátek?) dovedla před 24 středoškolských učitelů, kteří měli jedinou otázku: JAK?

Pro nás to byla docela výzva. Blansko máme sice obě na dosah, ale:

- a) budeme kolem sebe mít „profesory“!
- b) počáteční motivace se nám nezdála zrovna šťastná
- c) budou tam učitelé ze „zdrávky“ i „obchodky“

Byly jsme však ujištěny, že nikdo není nucen, všichni se dobrovolně rozhodli „obětovat“ několik víkendů a seznámit se s metodikou *RWCT*. Dokážeme naplnit jejich očekávání?

Už na prvním setkání se ukázalo, jak moc je pálí hodnocení ČŠI, ale také, jak se potřebovali navzájem slyšet, sdělit si své rozhořčení, pochyby, klást otázky. Snažily jsme se „nabít“ semináře metodami. Ozvaly se hlasy, že stačí, když jim o nich řekneme, přece si s tím poradí. Pak se zdálo, že ledolamky považují za ztrátu času. (Je pravda, že po jedné páteční ledolamce na školní chodbě dala výpověď uklízečka, kterou jsme lákali, aby se zapojila, ale na druhou stranu se do kurzu vrátil kolega, který dal původně přednost

budování rodinného hnízda, a setrvaly tam i učitelky cizích jazyků, pro něž je podobný způsob práce běžnější než pro ostatní kolegy.)

Nakonec se ukázalo, že i když učitelé odborných předmětů stále nejsou přesvědčeni, že je možné jednotlivé metody užívat soustavně, díky svému rozhodnutí setkávat se na DVU poznali své kolegy (a někteří i sami sebe) a zjistili, že by se jim líbilo se takto společně vzdělávat i nadále. A že nemusí čekat, co jim najde ředitelka – sami vědí, co potřebují.

Vyšlo najevo, že učitelky „kouzelných předmětů“ jako OSN (ošetřování nemocných), většinou nedávne absolventky vysokoškolského studia při zaměstnání, při praxích v nemocnici vedou své „žákyňky“ k cílům a k jednání způsobem, který je *RWCT* velmi blízký.

Trošku více nedůvěry vyzařovali „ekonomové“, ale i ti se poctivě snažili a v připravených hodinách si užívali radosti z toho, jak „to“ funguje.

Tak se nám stalo, že jsme se loučili skutečně se slzami v očích:

– *Bylo tu hezky. – Podařilo se vám to, co náš kolektiv potřeboval – lépe se poznat, vzájemně se respektovat, být k sobě více otevření. Totéž se nám snad díky metodám podaří ve vztahu k našim studentům. – Díky! – Navštěvujte, prosím, se svými kurzy více škol, chci, aby se moje děti také takto učily.*

Autorky jsou lektorky KM.

Zapomenutí Habsburkové

Robert Kadečka

Bonusové vyprávění o hodině dějepisu ve třetím ročníku gymnázia, které nesplňuje kritéria téměř ničeho, a není tudíž nutné ho číst; hodina měla studenty seznámit s panovníky habsburského rodu 17. a 18. století, kteří obvykle bývají v dějepise opomenuti (zjednodušeně řečeno: už to nejsou „zlí“ Habsburkové z doby třicetileté války, ale ještě to nejsou „osvícení“ Marie Terezie a Josef II.).

EVOKACE?

Předem uznávám, že tato evokace má k evokacím velmi daleko. Na začátku jsme zopakovali, co víme o českých a rakouských zemích za třicetileté války (nebylo toho moc), pak jsem se studentů zdánlivě beze smyslu zeptal, jak mají rádi, když před nimi někdo demonstruje

svou intelektuální nadřazenost. Zvědavě odpověděli, že to rádi nemají. To jsem čekal, já také ne, dím, a proto, abyste se v takovéto situaci neocitli, se dnes dozvíte něco o „zapomenutých Habsburcích“. A přidal jsem vysvětlení, tentokrát v podobě příhody ze svého života: jednou jsem se ocitl na prohlídce nejmenovaného (náchodského) zámku, kde se nás ujal průvodce, jenž zřejmě nadevše rád intelektuálně exhiboval. Kladl výprave dějepisné kvízy a testoval nás, pokaždé se jízlivě zeptal, zda OPRAVDU nikdo nezná odpověď, a poté se samolibým úsměvem sám sobě odvětil. Nutno říci, že neřikal nesmysly, přesto se má nechuť k němu místnost od místnosti zvyšovala a číše trpělivosti se nalávala a nalávala. Přetekla právě u obrazu jednoho z těch lehce pyskatých (rodové prokletí...) habsburských nositelů



řádu zlatého rouna, kdy jsem na dotaz prostě odpověděl. Průvodce uznal, že to je Josef I., byl ale viditelně rozmrzelý a pojal další část prohlídky jako souboj s troublem nedochůdčetem, co mu kazí přednášku. Dalších pět místností mne proklepával jako u státnice (myslím, že se ostatní dobře bavili), ale pak bůhvíproč proud otázek ustal. – A to bylo to hlavní.

„Aha, tak vy máte trauma – a my se máme učit, co se na jiných školách učit nemusí,“ odhalil brisně odbojný student Jakl, já přitakal, poznamenal, že už jsme se „zakecali“ dost, rozdál tuny textů, rozdělil studenty do skupin a byla tu fáze uvědomění.

UVĚDOMĚNÍ

Jak práce vypadala? Ve třídě se utvořily čtyři skupiny (s pracovními názvy Ferdinand IV., Leopold I., Josef I., Karel VI.); každý člen dostal do ruky text o panovníkovi, jehož jméno bylo v označení skupinky*. Celá skupina potom obdržela velký papír se zvětšeným portrétem dotyčného (a vzhledem k úrovni kreseb – ať se na mě pan Jiří Hajný, jenž publikaci *Kdo byl kdo* ilustroval, nezlobí – možná i dotčeného) Habsburka a měla za úkol vypracovat tablo svého mocnáře, na němž by byly takové informace, které jsou důležité, ale ve stravitelné formě, a pak i takové, které jsou sice vzhledem k maturitě irelevantní, ale třeba si podle nich alespoň někdo některého z těch vídeňských pozapomenutých tvůrců dějin tváří v tvář náhodskému průvodci vybaví. „Myslete na to, že to děláte pro vaše spolužáky,“ opakoval jsem stále dokola.

Soudě podle výsledků první fáze práce je III.A Gymnázia pod Vyšehradem skupinou historických fanatiků, kteří do naší školy omylem zabloudili z Historického ústavu Akademie věd, lidmi, pro které dějepis znamená exaktní vědu plnou čísel, a splývá proto s dalším oblíbeným předmětem, matematikou. Nikdy jsem si toho nevšiml (běda, kdybych dal do testu víc než jedno datum!), ale musí to tak být. Jinak si totiž nelze vysvětlit fakt, že výsledkem první fáze byl soupis letopočtů bitev, narození třetího syna (u Karla VI. dcery) a počtu skvrn na hermélínových pláštích toho kterého z vladařů.

V tomto krizovém okamžiku jsem se zachoval jako krutý uzurpátor, jemuž jsou jakékoli metody kritického myšlení na hony vzdálené, ozbrojil se nůžkami, lepidlem, z každého papíru vystříhl Habsburka a nalepil

ho znovu na nový papír. Tento papír jsem dal příslušné skupince (s pracovními názvy Ferdinand IV., Leopold I., Josef I., Karel VI.), a to tak, že ti, kteří předtím pracovali na Ferdinandu IV., činili tak i nadále (těch konkrétně bylo nejméně, neboť Ferdinand rychle a nečekaně umřel, aniž stačil cokoli podstatného udělat) – a obdobně.

Znovu jsem vysvětlil, o co v této práci jde („...myslete na to, že to děláte pro vaše spolužáky,“ opakoval jsem stále dokola) – a nechal studenty znovu pracovat.

Výsledek druhé fáze byl uspokojivý. Studenti výborně vytáhli nejdůležitější informace (kdo válčil s Turky, kdo s Francouzi, kdo vydal pragmatickou sankci a co to bylo) a prošpikovali je zajímavostmi o tom, který ze Habsburků byl skvělým skladatelem, který nechal vyzdobit Karlův most sochami a kdo z nich vládl kterým světovým jazykem či maďarštinou.

Poté studenti svá tabla vyvěsili ve třídě (na skříně, zdi apod.) a vydali se na okružní cestu po učebně, aby si za pomoci svých poučených kolegů „doplnili“ vědomosti o výhoncích habsburského rodu, jejichž existence by jim dost možná zůstala utajena.

REFLEXE

K reflexi v nejvlastnějším slova smyslu tuto hodinu nedošlo, neboť zazvonilo. Ale hodina studenty docela bavila – uplynuly od ní už více než dva měsíce a „zapomenutí“ Habsburkové zde pořád visí, což znamená, že tolik nevadili a své místo si v kolektivu našli (pro upřesnění: jednou z nejtypičtějších vlastností III.A je to, že dovede v krátkém čase proměnit jakoukoli místnost v prostor podobný stavu Říšského sněmu na začátku května 1945). Přestáli i školní inspekci, což je doklad jejich houževnatosti.

Co se reflexe týče, ta třeba přijde, až budou byvší studenti GPV žmoulat vstupenku na nádvoří náhodského zámku...

Autor je učitel Gymnázia Pod Vyšehradem.

* Využil jsem směs textů z publikací *Čeští králové – život a vláda* Jiřího Ajšmana, *Kdo byl kdo v českých dějinách* kolektivu autorů.

Mýtus vědecké gramotnosti?

K textu Z. Neubauera: Mýtus vědecké gramotnosti. Publikován byl v *Kritických listech* č. 17.

Zvykl jsem si, že v běžných novinách bývá na malé ploše nahromaděno hodně zkreslených, neúplných a zavádějících informací, ale to, co předvedl Zdeněk Neubauer, překonalo moje nejfantastičtější očekávání a je srovnatelné s takzpravadajstvím TV Nova. Autor

vzal doslova ze vzduchu několik tvrzení, jejichž věrohodnost je přinejmenším velmi problematická (tímto eufemismem nahrazuji ostřejší slova), např. „veřejní činitelé USA došli k závěru, že SSSR vděčí za své prvenství systému školství“, „vědecky pojaté školství mělo ničivé následky a plodí negramotné“, „snaha odvodit z vědeckých pravd lidské hodnoty vedla k totalitě vědecky řízených společností“ aj., a namíchal



z nich nestravitelný koktejl s kyselou ozdobou na konci, totiž že prý „zastánci vědecké vzdělanosti namítají, že k úplnému proniknutí obyvatelstva vědeckým vzděláním nedošlo“.

Jako zastánce **vědeckého přístupu ve vzdělávání** tvrdím něco docela jiného:

1. Proces učení se má opírat o vědecké poznání jeho zákonitostí.

2. Děti se mají (mimo jiné) učit především vědeckým principům a metodám, až ve druhé řadě vědeckým koncepcím a modelům.

3. Vzdělání má člověku umožnit rozlišit vědecký a nevědecký přístup ke světu. (Nevědecký při tom neznamená horší, ale jiný – mám na mysli hlavně imaginaci, kreativitu a transcendenci. Také by mělo člověku pomoci v tom, aby nebral vážně výstrahu astrologů, že zítra bude špatný den, což nikomu nebrání, aby v horoskopu našel vtíp nebo lidovou moudrost.)

Uplatnění vědeckého přístupu ve vzdělávání nespochívá, jak se autor naprosto mylně domnívá, v nahrazování náboženských a ideologických dogmat či tradovaných (zhusta antických) hodnot vědeckými teoriemi. Znamená zejména trvalou připravenost člověka (nejen vědce!) empiricky ověřovat, přezkoumávat,

kriticky hodnotit informace a uvážlivě se rozhodovat, zda nějaké tvrzení přijme, odmítne, anebo se úsudku o něm zřekne (volně podle Koukolíka).

Každý má právo na názor i na omyl, ale úděsné teze typu „ohrožuje nás pochybný ideál vědecké školní výchovy importovaný z Ameriky“ nebo „náboženské války a rasové nenávisti se objevují zvláště tam, kde byly přírodní vědy hlavním zdrojem školních vědomostí“ jsou nehoráznostmi na úrovni fanatické zaslepenosti a ignorance, o čemž svědčí i záměna obsahu termínu „vědecký světový názor“, pocházejícího z ryze ideologické kuchyně, s obsahem pojmu „vědecké poznání“, vyjadřujícím aktuální dosažený stav pochopení přírody a společnosti.

Autor se dopouští i typické manipulace – svým pomyslným oponentům vloží do úst nesmyslné tvrzení, které pak tvrdě zkritizuje: „Vědecké vzdělání umožní, aby se občan uměl k vědeckým otázkám odpovědně vyjádřit.“ Nevím o žádném tolerovaném pedagogickém směru, který by hlásal připravenost občana odpovědně se vyjadřovat k teorii strun nebo k etiologii dyskalkulie.

Zdeněk Bělecký

Milý Zdeňku,

přinutil jsi mne znovu si přečíst Neubauerův článek, který jsme vybrali z jeho knihy *Smysl a svět*, pravda, s vědomím, že je z tak kontinuálně pojaté knihy těžké vybrat dílčí kapitolku. Jak vidím, bylo to vytržení riskantní.

Tvá reakce je velmi emotivní a snažila jsem se pochopit JAK Neubauerův text čteš, CO Tě tak popudilo, když nevidím, že bys ve svých bodech 1–3 tvrdil opak toho, co (možná ne tak jednovětě) dle mého říká i Z. N.

Co se ostatního týče, nepodezírám Z. N., že má málo informací ze světa amerického školství. Ověřila jsem si to i u autorky Hannah Arendtové (*Krise výchovy a vzdělání – 1961*): „Při realizaci toho, o čem se pokoušíme, nejde o nic jiného než o návrat ke starému – s výjimkou plánů na obrovské rozšíření školských zařízení v oboru fyzikálních věd a techniky. Vyučování se bude znovu dít autoritativně; s hraním se při vyučování musí přestat a má se znovu začít vážně pracovat. Důraz se nebude klást na dovednosti mimo školní osnovy, jež jsou v nich předepsány. Nakonec se už hovoří také o změně nynějších osnov pro učitele, podle ní se učitelé sami budou muset něčemu naučit, dříve než se obrátí k dětem.“ Arendtová tuto změnu přijímá s povděkem a je velkou kritičkou vyučování, při němž se dítě zároveň bavilo a vychovávalo na základě demokratických zásad. Občas si tuto kapitolu čtu, abych si byla vědoma, jak smýšlí vzdělaný člověk na opačném pólu, a přemítám, z jakých zkušeností vyplývá její tak ostrá kritika demokratických principů v základním školství. Ano, může se to zvrtnout, když se jde do extrému.

Arendtová už, bohužel, nereflakuje, jaké byly účinky jí vítané „reformy“ v šedesátých letech.

Dozvídám se je z Neubauerova textu a nemám důvod ho podezřívat, že o americkém školství nemá informace.

Popisuje, jak to vypadalo, když se kyvadlo dostalo na druhou nejzazší stranu – dle mého říká, že když se vzdělání založilo na zbožštělé vědě bez etického kontextu, že to lidstvo nezbavilo náboženských válek, rasové nenávisti, etnických čistek...

Myslím, že když jsou na světě již zkušenosti z obou pojetí školství a víme, kam se školství může dostat, vychýlí-li se kyvadlo extrémně na jednu či druhou stranu, že je načase poučit se a dostat to kyvadlo kamsi do rozumného středu.

(Jen soukromě Ti sděluji, že si myslím, že to skoro nejde, protože dříve, než se v jedné generaci stihneme poučit a vyvodit z toho důsledky, umřeme. Leda bychom byli skutečně jen přechodným stadiem mezi zvířetem a člověkem ☺ – ale to asi tak nebude, vid'?)

Myslím, že ten střed přírodovědec, filozof a pedagog Z. Neubauer v celé své kapitole *Vzdělání vědecké versus humanitní aneb O entropii a Shakespearovi* hledá. A protože ho hledá po období totalitních moresů, kdy humanizace zaváněla vyhazovem z práce až kriminálou, klade akcent na to, co tu nebylo a celým generacím chybí. Podle mého říká, že když známe složení buňky, ještě to z nás nedělá lepšího člověka, zatímco budeme-li znát všichni, tedy i přírodovědci, Shakespeara, je naděje, že se svět změní k lepšímu.

Milý Zdeňku, knihu *Smysl a svět* mám stále ještě doma, protože jsem v ní mnoho četla a téměř se mi rozpadla pod rukama (a je mi trapné ji Haně v tom hrozném stavu vrátit). Ale jestli ten článek v Tobě vyvolal takovou vlnu nevole, můžeš se podílet na dotrhání knihy, přečíst si kapitolu celou a něco k tomu napsat.

Beru na sebe, že uveřejněním tohoto úryvku mohlo pravděpodobně dojít ke zkreslení a nedorozumění.

To nejpodstatnější možná Z. N. říká jinde jinak a lépe, možná i pro Tebe přijatelně. Tak to bych byla zvědavá, jestli i pak budeš polemický nebo jestli v Tobě první dojem přetrvává.

Zdraví Tě Nina R.

PS: A jestlipak už víš, že paní učitelka Květa Kohoutová-Krüger má kluka Ondřeje a žije teď úplně jinými starostmi než my dva? ☺



NABÍDKY

Lov na Bílou velrybu 2005

Pozvánka na letní školu *Kritického myšlení*

Termín: 31. července–5. srpna 2005

Příjezd: 31. července do 17.00 hodin

Odjezd: 5. srpna ve 14.00 hodin

Prosíme, počítejte s dodržáním časů!

Místo: středisko Doubravka (školicí středisko Outward Bound – Česká cesta leží za Chotěboří, což je zhruba mezi Havlíčkovým Brodem, Hlinskem a Golčovým Jeníkovem)

Více info: www.ceskacesta.cz, www.chatadoubavka.cz

Cena

- | | |
|--|---------|
| • pro členy sítě | 2500 Kč |
| • pro nečleny Informační a nabídkové sítě <i>KM</i> | 2900 Kč |
| • pro případné zájemce, kteří nejsou pedagogickými pracovníky v resortu školství | 5000 Kč |

Cena zahrnuje: večeři 31. července, 3x stravu 1.–4. srpna, snídani a oběd 5. srpna; dopolední a odpolední kávu (čaj, vodu); nocleh; náklady na organizaci, lektorné, pracovní materiály a Velrybu. Škola bude (doufejme) podpořena z grantu MŠMT, protože celkové náklady na jednoho účastníka bez podpory jsou 5000 Kč.

Cena nezahrnuje: dopravu

Středisko je moc pěkné, ale počítejte, prosíme, s tím, že koupelny a toalety nejsou u pokojů, ale hromadné. (Kdepak se asi bude koupat Velryba...?)

Vhodné pro: absolventy základních kurzů *KM* a všechny ještě více pokročilé (lektory atd.)

Po dohodě s organizátory se může LŠ zúčastnit neabsolvent *KM*, pokud je účastníkem/absolventem jiného obdobného inovativního programu.

Kapacita LŠ: 25 míst

Přihlášky budou přijímány v pořadí, v jakém dorazí – chcete-li mít jistotu, hlaste se včas.

Návrh programu

- Navrhujeme, abychom se v letní škole věnovali zpracování **očekávaných výstupů**, které jsou jako závazné uvedeny v rámcových programech. To znamená, že bychom mohli zkoušet, jakými cestami se lze dopracovat k identifikaci a formulaci postupných cílů, jejichž plnění vede k dosažení očekávaných výstupů. Je k tomu třeba naučit se vyhledávat to pravé učivo (které je v RVP pouze doporučené, takže jeho výběr je jen a jen na nás).
- Na práci s očekávanými výstupy bychom mohli navázat **propojováním postupných cílů s kompetencemi**, lépe řečeno s dílčími a věku odpovídajícími dovednostmi, které je možné a šikovně trénovat společně se zvládáním dílčích cílů v oblasti očekávaných výstupů.
- A k tomu všemu bychom mohli přiřazovat konkrétní činnosti a konkrétní metody **hodnocení**.
- Mohli bychom se také věnovat zpracování **průřezových témat** a jejich propojování (= prořezávání) s očekávanými výstupy.
- Ve chvílích, kdy nám RVP, ŠVP, očekávané výstupy a klíčové kompetence polezou nosem, očima i ušima, bychom mohli odpovídat v pěkných **modelových lekcích**, kde bychom se mohli naučit (od sebe navzájem) **nové metody** nebo promyslet nějaká **neuralgická společenská** témata, která nám nedají spát.
- Čas věnujeme i burze nápadů – jakýchkoli, ale profesně zaměřených. Zvláště se nám zdá zajímavé např. to, jak kdo využívá portfolio k vyhodnocování práce žáků. Je rovněž možné přivést videonahrávky, postery s obrázky, dětmi vyrobené knihy atd.
- A neměli bychom zapomínat na četbu.
- Pro zájemce může být uspořádán večírek s povídáním o Etiopii a jiných zemích.
- A pak je tu ta **Velryba**...

Toto je návrh programu, který chceme měnit podle toho, co vy účastníci budete považovat za užitečné. Jako ve všech letních školách *KM* bude podoba programu záležet na tom, o čem si napíšete a co sami nabídnete. Využijte k tomu místo na přihlášce.

Těšíme se na vás!

Hana, Nina, Ondřej, Andrea
Doubravka
a Velryba



Lov na Bílou velrybu 2005

**Závazná přihláška na letní školu programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.
Odešlete do 15. 5. 2005 na adresu: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1.**

Před vyplněním přihlášky si přečtěte pozvánku k LŠ! Ať víte, do čeho se pouštíte.

Pokud budete posílat přihlášku elektronicky, změňte název souboru na formát: **LS_vaseprijmeni.rtf**
nebo **LS_vaseprijmeni.doc** (místo *vaseprijmeni* doplňte své příjmení bez háčků a čárek,
příklad: **LS_STEPANKOVA.doc**).

JMÉNO				PŘÍJMENÍ			
KONTAKTNÍ ADRESA						PSČ	
TELEFON				MOBIL			
E-MAIL							
KONTAKTNÍ ADRESA V DOBĚ PRÁZDNIN							
POŽADUJI VEGETARIÁNSKOU STRAVU				ANO		NE	
HODLÁM PŘIJET A ODJET JINDY NEŽ VE STANOVENOU DOBU, A TO: přijedu: odjedu:							
BUDU MÍT S SEBOU DÍTĚ (do 12 let za 390 Kč/den, od 12 let za 450 Kč/den) jméno: věk:							
POKUD CHCETE, ABYCHOM VYSTAVILI FAKTURU, UVEĎTE: přesný název plátce/jméno plátce: přesnou adresu plátce: IČO: bankovní spojení včetně kódu banky: (Faktura bude zaslána na uvedenou adresu. Pokud se fakturační a poštovní adresa, kam má být faktura zaslána, liší, uveďte ji.)							
POKUD PLATÍTE PŘÍMO BANKOVNÍM PŘEVODEM BEZ FAKTURY, UVEĎTE: číslo účtu, z něhož se platba uskutečnila: variabilní symbol, který jste použili: Platěte na účet: 163 918 510 / 0300							
Jsem platícím členem/kou sítě KM				ANO		NE	
KURZ RWCT – KM jsem absolvoval/a v roce							
MÝMI LEKTORY BYLI							
VEDU KURZY KM		ANO	Kde:			NE	
VEDU JINÉ PROFESNÍ KURZY – JAKÉ:							
VZKAZ ORGANIZÁTORŮM (co by vám na letní škole udělalo radost; čeho se máme vyvarovat; co určitě nesmí chybět atd.)							
Datum:				Podpis:			

**VAŠE NÁVRHY K OBSAHU LETNÍ ŠKOLY (nezapomeňte vyplnit!)**

KTERÝM TÉMATŮM SE MÁ LŠ PŘEDEVŠÍM VĚNOVAT? S KTERÝMI LEKTORY?

JAK BY MĚLA PROBÍHAT (společná – ranní – večerní) ČETBA?

CO CHCETE PREZENTOVAT V BURZE NÁPADŮ?

CO CHCETE PREZENTOVAT FORMOU DÍLNY?

Cíl dílny (co se my ostatní účastníci naučíme):

Téma dílny:

Metody (co budeme dělat a jak):

Délka dílny:

Min./max. počet účastníků:

Potřeby pro dílnu:

CO CHCETE PREZENTOVAT FORMOU POSTERU nebo JINAK?

Už jste lovili Bílou velrybu? Ano? Ne? Co o tom můžete napsat?



Chcete odebírat *Kritické listy*?

Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je a) **individuální**, nebo b) „**školní**“.

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1, popř. elektronicky na adresu: kritickemysleni@ecn.cz. Pokud se členem chce stát škola, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby o. s. *KM* jednat.

Členský poplatek

- individuální 330 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- školní 500 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL* (2 výtisky od každého čísla)
- zvýhodněný 250 Kč / 365 (**pouze** učitelé a lektori certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora RWCT – KM**)

Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol: Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako VS **číslo faktury**.

Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: příjmení:
e-mail: telefon:
adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 330 Kč jsem uhradil/a dne:
z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300
Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Škola (fakturační název):
adresa (přesná fakturační): PSČ:
IČO (kvůli faktuře):
Naši kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):
e-mail: telefon:
adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Podpis ředitele: datum:



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 pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

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