

Kritické listy 19

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2005



**Psaním s dětmi
k moudrosti**

**Použití videa
v základní škole**

Osm sezon RWCT

Romano suno

Dabing

**Příprava k maturitě
v anglickém jazyce**

**Ohlédnutí za školní
docházkou**

Tvůrčí pojetí čísel

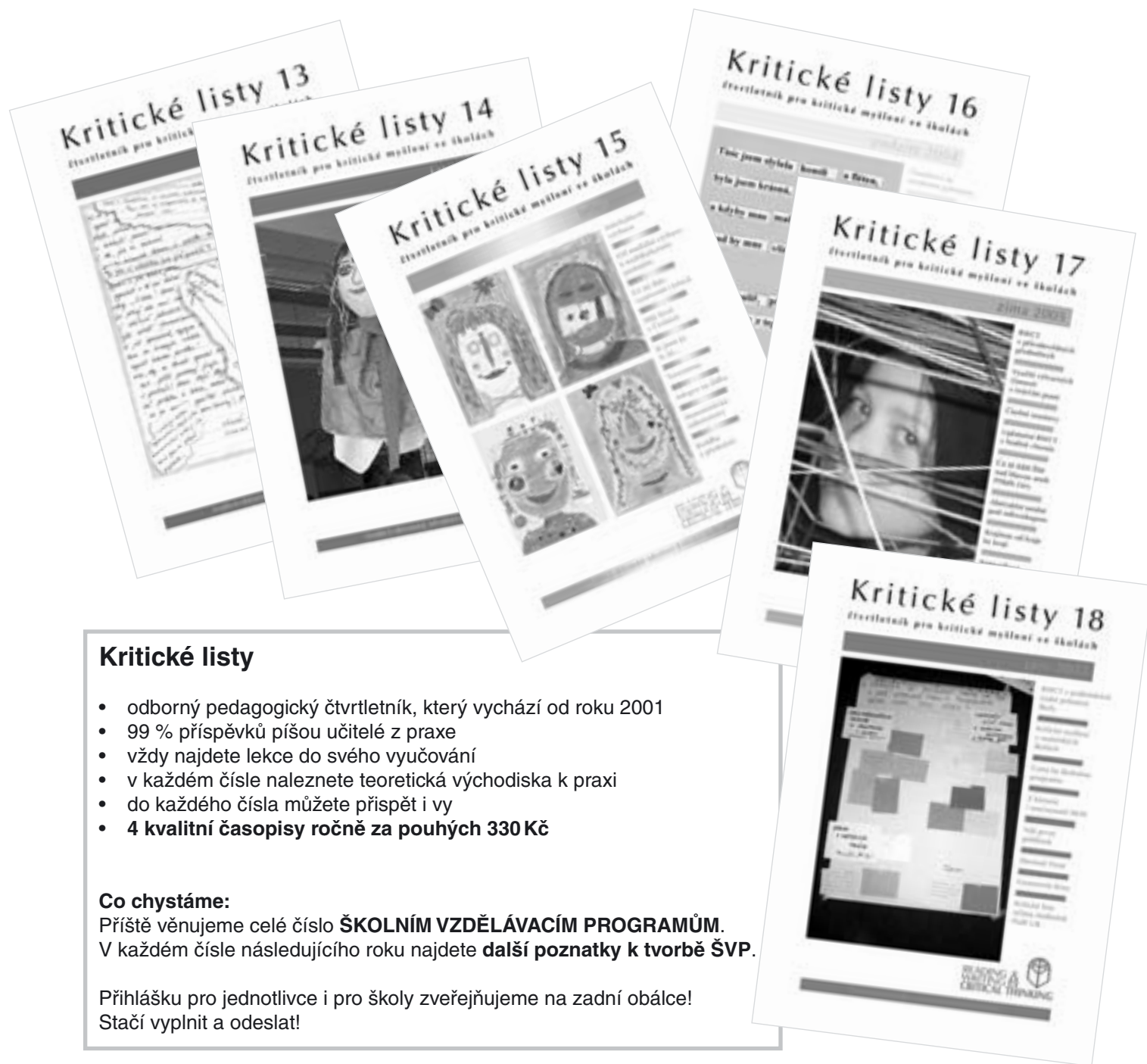
Čínská poezie

**Vizuální inspirace
v tvůrčím psaní**

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



Kritické listy

- odborný pedagogický čtvrtletník, který vychází od roku 2001
- 99 % příspěvků píšou učitelé z praxe
- vždy najdete lekce do svého vyučování
- v každém čísle naleznete teoretická východiska k praxi
- do každého čísla můžete přispět i vy
- **4 kvalitní časopisy ročně za pouhých 330 Kč**

Co chystáme:
Příště věnujeme celé číslo **ŠKOLNÍM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMŮM**.
V každém čísle následujícího roku najdete **další poznatky k tvorbě ŠVP**.

Přihlášku pro jednotlivce i pro školy zveřejňujeme na zadní obálce!
Stačí vyplnit a odeslat!

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

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; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v červnu 2005. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 30. července 2005.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2005.

Fotografie na přední obálce: Karel Vrtišovský

Sazba, grafická úprava a foto na zadní obálce: 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,

klíčovými slovy tohoto čísla *Kritických listů* jsou **písmo – psaní – překlady – video – film – mediální výchova**.

Písmo, respektive tisk jako jedna z prvních forem masmediální komunikace, je kromě jiného také prostředkem k manipulaci. Už dlouho ale není nástrojem jediným, natož hlavním. Médium – tedy prostředníkem – se staly i fotografie, telefon, film, televize, video, počítač... Každý z těchto vynálezů může náš životní potenciál a vnímavost rozšířit a působit pozitivně, ve vzácných okamžicích nám může zprostředkovat dokonce umělecký zážitek. Z valné většiny však, příznějme, bývají média využívána k účelům zcela jiným: politickým či obchodním. Ovlivňují nás už jen tím, že nás provázejí od narození až do smrti, jsou zdrojem našich informací i dezinformací, podporují naše jistoty a zároveň nás uvádějí do zmatku. Doufáme, že se s jejich pomocí budeme moci ve světě orientovat, ale současně nás dezorientují. Mají vliv na veřejné mínění i nejintimnější sféry našeho soukromí.

Francouzský sociální antropolog Lévi-Strauss tvrdí, že „dříve než osvěcení lidí podporuje písmo jejich vykořisťování“. Oč více se může na manipulaci podílet obrazová kultura, k jejímuž sdílení člověk dokonce číst ani psát nepotřebuje!

Naši žáci by možná měli vědět, že prvotní funkcí nejen písma, ale i médií může být opět úsilí o zotročení, a to nejenom obsahem, ale také samotnou formou a stavy mysli, které vyvolává. Právě tahle jejich mohoucnost nakonec vybízí ke studiu, hledání, pojmenovávání a ostražitosti téměř neustálé, ke kritickému myšlení. Dnešní gramotnost už nespočívá pouze ve schopnosti rozumět psanému textu. Gramotnost znamená schopnost číst nové jazyky manipulace.

„Použití písma k nezištným účelům, aby se jeho pomocí dosáhlo uspokojení intelektuálního a estetického, je jen druhotným důsledkem; a to ještě je tato jeho funkce velmi často jen prostředkem k posílení, ospravedlnění nebo zamaskování funkce první...“ říká dále Lévi-Strauss.

Většina našich žáků a studentů asi nebude v budoucnu psát básně či příběhy, skládat písně, natáčet umělecké dokumenty nebo filmy. Nicméně, pokud zde publikujeme podněty vašich kolegů i k **psaní pro radost, pro uspokojení intelektuálních a estetických potřeb**, nejspíš společně s autory příspěvků věříme, že písmo (stejně jako i jiná média) může být zdrojem sebepoznání, pozitivního rozšíření životního potenciálu i vnímavosti a může sloužit i něčemu mnohem subtilnějšímu, nežli je „zotročení“.

Teprve schopností vidět a rozlišit různé obsahy a funkce médií se možná dnes stáváme spolu se svými žáky gramotnými.

Krásné léto bez nutnosti sledovat mediální skandály, zato s množstvím kvalitních estetických zážitků

vám přeje

Nina R.



Editorial, Nina Rutová

K úvaze

Psaním s dětmi k moudrosti, <i>O. Hausenblas</i>	4
Co se mi osvědčilo, když jsme se učili psát..., <i>J. Kmentová</i>	6
Výukové případy v přípravě učitelů pro primární školy, <i>A. Tomková</i>	7
Použití videa v cizojazyčné výuce, <i>K. Vrtišovský</i>	9

Co se děje u nás

Osm sezon <i>RWCT</i> , <i>H. Košťálová</i>	11
Představujeme učitele a lektory <i>KM</i> : Ohlédnutí za uplynulým rokem	14

Pro lektory

Kritéria prezentace lekce <i>KM</i> , <i>N. Rutová</i>	19
--	----

Co se děje jinde

Diskriminace romských žáků, <i>K. Marquézová</i>	21
Romano suno – Romský sen, rozhovor s <i>I. Pape</i> a <i>J. Hellebrandovou</i>	22
Moje Vánoce, <i>R. Herák</i>	23
V nouzi poznáš přítele, <i>V. Horvátová</i>	24

Lekce a komentáře

Kamarádství, <i>Z. Francová</i>	25
Použití videa v základní škole, <i>K. Vrtišovský</i>	28
Dabing, <i>T. Vávra</i>	29
Příprava k maturitě v anglickém jazyce, <i>V. Frollová</i>	31
Travelling, <i>H. Šilhánková</i>	32
Ohlédnutí za školní docházkou, <i>E. Kokešová</i>	34
Tvůrčí pojetí čísel, <i>T. Antalová</i>	37
Čínská poezie, <i>R. Kadečka</i>	39
Vizuální inspirace v tvůrčím psaní, <i>P. Pazderníková</i>	42

Škola v literatuře

Jablko se kouše, <i>Ivan Jelínek</i>	46
Člověk, média a elektronická kultura, <i>Marshall McLuhan</i>	46

Přečetli jsme

IKV ve školním vzdělávacím programu, <i>E. Kašparová</i>	48
Zbyněk Fišer: Tvůrčí psaní, <i>J. Kmentová</i>	49

Z redakční pošty

Tak trochu podezřelá..., <i>I. Sládková</i>	50
Inspirace z Klubu učitelů <i>RWCT</i> v Příbrami, <i>E. Kašparová</i>	51
Film a škola, <i>E. Kokešová, J. Kmentová</i>	52

Nabídky

PedF UK	54
-------------------	----

Posilující výpisky z četby

Marshall McLuhan: Člověk, média a elektronická kultura. Výbor z díla. JOTA, Brno 2000.



K ÚVAZE

Psaním s dětmi k moudrosti

Ondřej Hausenblas



Při nácviu i při dalším rozvíjení psaní a spisování musíme neustále pečovat o radost, poučnost a o společenství písčích, vyprávěcích a vnímajících. Děti se u psaní udrží, jenom když budou cítit silnou potřebu dobrat se skrze vyprávění k pochopení světa i sebe a k moudrosti. Z cizích

vyprávění přichází moudrost k dítěti zvenčí, ale zapsáním vlastního vyprávění vstupuje dítě samo aktivně do tajemného kruhu, v němž si lidé předávají své rozumy a upevňují svou soudržnost.

Pro co učíme děti psát?

Souvisí psaní se čtením, s myšlením, s učením? Je pro vzdělaného člověka dnes opravdu nutné umět psát, nebo je to jen pro někoho a jiný to mnohem spíše a radši všechno hezky povypráví v telefonu? To jsou otázky, které máme umět zodpovědět, když chceme, aby se děti ve škole učily psát souvislé texty (ne jenom písmenka a ne jen „slohové práce“ – nýbrž celé a rozumné texty). (Škoda, že čeština nenabízí dost významově odlišených slov: *psaní* je pro mnoho lidí jen „čmárikování“ písmen na papír, *sepisování* je zase nudné pořizování seznamů nebo nepodařené spisovatelství, *spisovatel* je vysoko postavený umělec profesionál, *pisatel* je nízký hanebník, *psáč* se neříká. Oč lépe je na tom řada *čtenář*, *čtec*, *předčítatel*, *recitátor*. Hudebníci mají *hráče* – *hudebníka* – *interpreta* – *skladatele*.)

Jakou zprávu o tom, co to psaní je, dává dětem česká výuka psaní?

Vybavte si školní zadání k psaní a vyučovací metody, ve kterých mají děti ve čtvrté až deváté třídě ovládnout psaní textů. Malé dítě nejprve žije ve světě, kde psaní vůbec nepotřebuje – nemusí si dělat poznámky ani do zásoby zapisovat informace, ani se nepotřebuje s druhými dorozumívat „s odkladem“, tedy skrze záznam na papíře ani v telefonu. Svět odloženého sdělení, které čeká na svého adresáta, pro něj teprve nastane. Učitelé a škola by mu měli pomoci do něj **vstoupit s radostí**. Ale umějí to? Budou s dětmi přepisovat nesouvislé

věty z tabule, diktovat si poznámky do sešitu, anebo radši psát dopisy nepřítomnému, ale oblíbenému spolužákovi do lázní, vlastní bajky a básničky, nebo i žádosti s výkladem pro vědce v Akademii, kteří nám mají pomoci třeba s projektem výzkumu sušení potravin ve třetí třídě? (Vy jste ho ještě nevyzkoušeli?)

V příbězích se předává moudrost

Než se děti pustí do spisování, už pro ně psaný text a písmo cosi znamenají: potkávají je **při čtení**. Brzy si všimnou, jak zábavné, miloučké, napínavé a společné zážitky se ze starších lidí linou díky tomu, že umějí vyluštit text v knížce. Avšak určitě je stejně významné, když rodiče nemusejí předčítat, ale umějí **doopravdy vyprávět – z hlavy!** To je rituál, ve kterém moudrý, zkušený „vůdce kmene“, jenž hodně sám pamatuje, povídá příběhy k poučení a stmelení celé rodiny. Sám jimi zmoudřel, a teď svým příběhem **vede k pochoopení světa** i druhé, mladší nebo nemoudré. Oni prožívají ruku v ruce s ním jeho události a pocity, spolu se rozhodují, jak se mělo jednat, posuzují, co bylo dobré a co ne. Víte, jak snadno děti vstupují tomu, kdo opravdu dobře vypráví, do řeči – jako by tam kdesi byly s ním a také to zažily. Společně také **zažívají krásu**: krásu situace vyprávění, krásu líčených situací a prožitků, a krásu „slova“, tedy krásu toho, jak z pouhého říkání vět na nás vykukují myšlenky a pochopenky.

Tohle vyprávění bez knížky, ale koneckonců i pěkné čtení moudrých příběhů z knížky, je pro psaní velice důležité! Kdyby bylo cílem výuky psaní jenom to, aby děti uměly napsat seznam k nákupu, nebo – až dospějí – vzkaz manželovi, že „dnes domů nepřijdu...“, stačilo by je naučit psát malá písmena, bez gramatiky, slohu, literatury...

Zapisováním se moudrost a radost zpřístupňuje všem

Vynález písma úžasně rozmnožil řady moudrých vypravěčů. Tím, že moudří své příběhy napsali, dali každému z nás možnost nejen je přečíst, ale také je vyprávět druhým. Zkušenosti těch, kdo něco velkého

„Předgramotný člověk, udiven úsilím bílého muže, který si zapisuje své myšlenky a výroky, se ptá: ‚Proč píšeš? Ty si to nepamatuješ?‘“



zažili a pochopili, se tak mnohem lépe a šířeji dostávají k těm, kdo nezažili, ale přesto by i oni měli – a mohli – pochopit významné životní věci. A zapisování textů rovněž umožňuje společné sdílení krásy. To obojí je pro dětské psaní moc důležité.

My, kdo nemáme své vlastní ani moudré, ani jedinečné příběhy, se aspoň přečtením a vyprávěním cizích příběhů učíme **kráse vyprávění**. Zážitky a příhody malého dítěte, upřímně řečeno, nebývají zas tak neopakovatelné ani moudrodárné. Pro něj je mnohem větším důvodem k povídání, vyprávění a psaní právě ten zážitek krásy a radosti. Sice to, co vyprávějí, není pro ostatní většinou nic nového, nic objevného, nic moudrého, ale ostatní to rádi slyší a oceňují to.

Proč že by děti měly krásně vyprávět své leckdy banální příhody? Jednak **jsme jako lidé stavěni na to, abychom si povídali své příběhy, protože tudy se dobíráme chápání**. Proto nám „chutná“ to, co k nám může přinést cizí myšlenku a dát nám nějaké poznání. Prostě to děláme rádi, a předem ani nevíme, jestli něco nového řekneme...

Další důvod je, že se potřebujeme naučit své zážitky a příhody, ba dokonce i myšlenky, **sdělovat druhým srozumitelně a poutavě**. Co jiného než mé osobní zážitky pro mě může být tak přitažlivé, aby mi to stálo za námahu s promýšlením, formulováním, napsáním? Čím jiným bych si jako malý cvrček, nebo i jako dospělý klacek, mohl u ostatních vydobýt pozornost a uznání? Známe něco jiného než sebe sama a své příhody tak dobře, abych upoutal své vrstevníky? Jak dítě dorůstá, přibývá mu právě i těchto možností – začíná hlouběji rozumět svému koníčku, některému problému ze studovaných předmětů výuky a také něčemu, co si přečetl. O tom všem může s úspěchem vyprávět druhým. A jak se jeho nároky na výstižnost podání, na složitost věci s věkem zvyšují, **potřebuje víc a víc psát**. Možná nejdříve spíše pro sebe, ale brzy právě i pro druhé.

Nacvičená negramotnost

Co by se stalo, kdyby se dítěti nepříhodilo za léta dětství, že pozná, jak z přečtených a vyprávěných příběhů prýští radost a poučení? Čím bychom ho přesvědčili, že má zvládnout držení tužky, čitelnost písmenek, soudržnost věty a myšlenky? Pro co by mu pak stálo za to ovládnout spisovný jazyk nebo další cizí jazyky? Proč se vlastně tolik dětí nechce naučit spisovný jazyk, nestojí o gramatiku a pravopis, o slohy, a proč tolik dospělých včetně učitelů nemůže

napsat článek do svého profesního časopisu o své práci nebo o svých potřebách? Asi se jim něčeho v dětství nedostalo. Možná to nebylo jen těmi nevhodnými metodami výuky gramatiky a ani tím, že nás ve škole nutili nacpat zadané téma do futrálu jakéhosi slohového útvaru. Možná prostě **nebylo proč psát**.

Obecenství spisovatelů

Aby dítě mohlo začít chtít psát, musíme mu zabezpečit a vychovat v něm naději, že bude skrze psaní s druhými vstupovat do krásného a užitečného kontaktu.

Doba a námaha, jež dítě musí vynaložit, aby se naučilo psát písmenka, udržet písmo na řádku, pak i najít myšlenku, která stojí za napsání, a vyhledat pro ni vhodná slova, věty, navazující odstavce a řádné uspořádání v textu, to je doba a námaha nesmírná. Trvá to léta! Není možné čekat, že se radost z úspěchu dostaví sama a brzy. Ať si každý dospělý a učitel vzpomene sám na sebe.

Je důležité, aby se psaní co nejdříve spojovalo s radostí ze společného vyprávění. Je důležité, aby naslouchání vyprávěnkám a četbám nebyla jen oddechová „zábava“, ale nosná součást výuky. A bude nutné se i víc starat, aby se četlo i doma – ve spolupráci s mateřskou školou a rodiči. A ve škole aby se četlo a ovšem také psalo nejen pro školu a pro „sloh“ nebo pro vědu, nýbrž pro myšlení, prožívání či sdílení. Vzhledem k tomu, že sdělovací prostředí a prostředky dnešních dětí jsou tak velice rozmanité, budeme potřebovat naučit děti psát nejenom souvislý text, ale i všelijak kombinovaný: nelineární, složený z řady dokumentů, vyprávěnek, obrázků, grafů a možná i zvukových záznamů. Ale podstata lidského sdělování – že **moudrost si předáváme vyprávěním** – se patrně neproměňuje, leda snad jí ubývá. Předškolní a raně školní věk dítěte je proto pro psaní ještě významnější než dřív. Ale stejně důležité je na druhém stupni školy **nezabít samoučelnými cvičeními, nýbrž prohloubit hojným spisováním v dítěti důvěru v užitečnost a zábavnost psaní**. Učitelé by si mohli orientačně vytyčit za cíl ve výuce psaní nikoli to, aby jejich žáci jednou jako gymnazisté dokázali sepsat inteligentní esej, nýbrž aby jako učňové uměli pěkně a s porozuměním povyprávět o tom, co se přihodilo.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

„Řeč a nikoli literatura je velkým a trvalým masovým médiem. Jazyk je zároveň nejlidovějším ze všech médií a největším uměleckým dílem, jaké kdy člověk vymyslel.“



Co se mi osvědčilo, když jsme se učili psát...

Jitka Kmentová



1.

Když jsem začala učit dvanáctileté studenty, uvědomila jsem si, že mezi nimi budou i tací, kterým bude dělat potíže i samotná technika psaní. Přemýšlela jsem, jak je přivést k pravidelnému psaní, které by bylo bezpečné, neboť by nebylo předmětem kontroly ze strany učitele, a zároveň by bylo dostatečně zajímavé a plynulo z potřeby poznamenat si to, co je pro pisatele důležité, aktuální, zajímavé. Proto si na začátku roku každý ve třídě založil **deník**; zápisy do něj otevíraly hodiny českého jazyka pravidelně jednou týdně, pokud jsem věděla, že se odehrálo něco významného, deník putoval do třídy i častěji. Úvod hodiny patřil samostatnému zápisu na mnou určené téma (to bylo pro děti snazší), kupř. *Jak se mi dnes psala písemka z matematiky, Co mi udělalo o víkendu radost, Chystám dárky na Vánoce*, nebo tématu, které si děti zvolily samy (to ze začátku vyhledávali pouze někteří). Platila mezi námi dohoda: deníčky jsou sice uloženy v mém kabinetu, ale zásadně je nečtu, protože jsou to osobní zápisy, které mi nejsou určeny. Myslím, že listování deníkem po dvou letech přinášelo majitelům mnohé podněty k zamyšlení i k úsměvu.

2.

Domnívám se, že **texty**, které jsou určeny **pro veřejnost**, studenty mnohem naučí a současně jsou důvodem k tomu, aby byla věnována velká péče obsahu, formě i jazyku jednotlivých příspěvků. Příkladem takové veřejné práce je osobní dopis studenta 1. ročníku budoucímu studentovi 1. ročníku naší školy, který byl distribuován na Dni otevřených dveří. Jindy se celá třída podílela na vzniku informační brožury o škole, které byla rovněž k dispozici na Dni otevřených dveří.

3.

Snažím se, aby práce, které vznikají v hodinách češtiny pod mým vedením, byly alespoň trochu zajímavé,

proto často navrhuji, aby klasický slohový útvar, který procvičujeme v hodinách slohu, nabyl zajímavější podoby. Například prostý popis školy jsem obohatila dalším zadáním: „Popište budovu školy, jako by byla součástí... hororu, impresionistického textu, příručky pro architekty, propagačního textu apod.“

Dialog v psané podobě jsme mj. zaznamenali jako dialog barev nebo jednotlivých motivů, postav či předmětů na obraze (vybrala jsem obrazy moderních malířů první poloviny 20. století, aby se studenti museli více inspirovat ve své fantazii a méně se opírali o konkrétní obrazy).

Častým odrazovým můstkem k novému a zajímavému textu jsou fotografie. Vyzvu-li studenty, aby napsali vypravování, jehož ilustrací bude konkrétní fotografie z jejich rodinného alba, texty jsou zdařilejší a jsou psány s větším zájmem, než kdybych zadala téma vypravování příběhu, který se stal v naší rodině. Velký úspěch měly např. fotografie Jana Saudka, které mohly být východiskem k vypravování, k monologu anebo k úvaze.

Zajímavým podnětem mohou být také neobvyklé či „záhadné“ předměty, které přinesu do hodiny; mohou sloužit k přemýšlení o tom, jakému člověku patří, kde jsem je objevila, co mohou v různé kombinaci symbolizovat atd.

Autorka je ředitelka Gymnázia Na Zatlance, lektorka KM.

Na závěr připomínám knihy, které mohou sloužit k přemýšlení i k inspiraci.

Fišer, Z.: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní.* Paido, Brno 2001.

Kožmín, Z.: *Tvořivý sloh.* Praha 1995.

Patersonová, K.: *Připravit, pozor, učíme se! Jak vzbudit zájem žáků o učení.* Portál, Praha 1996.

Psaní / Dílny psaní v Kritických listech

Antonínová-Hegerová, Hana: Životopisné pohlednice 14/36

Fuková, Naďa: Čínské básně aneb Pokus o přírodní lyriku 8/28

Kimová, O. – Wagner, R. E.: Pyramidový příběh 7/17

Kmentová, Jitka: Argumentační esej na gymnázium 9/45

Králová, Jana: Dílna psaní v 5. ročníku ZŠ 9/32

Kreislová, Zdeňka: Prožitky a tvořivé psaní 10/34

Netušilová, Lenka: Subjektivně zabarvený popis 14/37

Novotný, Petr: Bakalářská práce v kostce 10/39

Parish, Nina: Helemese, já to dokážu! 9/29

Richards, Janet C.: Psaní a sdílení výukových případů: Podpora kolegiality při řešení pedagogických problémů 6/13

Rušarová, Andrea: Psaní v cizím jazyce 9/37

Rutová, Nina: Od události k titulku a zase zpět 10/36

Štědroňská, Jana: Subjektivně zabarvený popis – líčení 4/25

Wojnar, Pavel: Dílna psaní mýma očima 11/32



Výukové případy v přípravě učitelů pro primární školy

Anna Tomková



Psaní a sdílení jsou základní činnosti, jimž se naši studenti učitelství pro primární školy věnují, když se zabývají tzv. výukovými případy (*teaching case*). Psaní a sdílení výukových případů rozvíjí jejich profesní kompetence, zvláště kompetence k reflexi a sebereflexi, ale

i další. Stávají se součástí jejich pedagogicko-psychologické přípravy, propojující teorii s praxí.

Impulzem k psaní výukových případů nám byl článek Janet C. Richards *Psaní a sdílení výukových případů: Podpora kolegiality při řešení pedagogických problémů* publikovaný v Kritických listech č. 6, 2001, s. 13–17. Další podněty k tématu lze najít např. v publikaci V. Pařízka *Učitel v nezvyklé školní situaci* (Praha, SPN 1990) a M. Langové *Učitel v pedagogických situacích* (Praha, UK 1992).

Budoucímu učiteli nestačí připravovat se na to, jak nejlépe a nejefektivněji naučit nové látce, jak zajistit kognitivní rozvoj žáka. Nepostačí mu zásoba moderních vyučovacích metod. Osobnost dítěte je komplexem rozumové, citové a volní stránky, je to sociální bytost. Žák ve škole žije, komunikuje, vstupuje do vztahů a situací, z nichž některé mohou mít konfliktní charakter. Promyšlenými cíli a vhodně zvolenými postupy učitel může předejít řadě konfliktů. V případě, že konfliktní situace nastane, musí ji umět vhodně řešit a vyvodit z ní důsledky, využít ji pro další výchovnou práci.

Janet C. Richards nabízí podrobný postup dílčích aktivit při psaní výukových případů. Studenti mají postupně za úkol sbírat konfliktní situace, jednu vybrat, konzultovat ji se spolužáky, vytvořit si myšlenkovou mapu, charakterizovat skupinu, podat hlavní informace o „případu“ a jeho řešení, formulovat příčiny vzniklého stavu, textu dát název, znovu si jej přečíst a dát kolegovi, skupině. Text má být psán živým jazykem, s přímými větami, detaily. Kolega, fakultní učitel či skupina studentů se k textu vyjadřují, říkají, jak to oni vidí, jaká je jejich zkušenost. Svůj komentář, názor vyjadřují ústně nebo písemně.

Začínat lze rozvzpomínáním se na vlastní zkušenost v roli žáka a studenta nebo ne kvalifikovaného pedagoga. Pro nalézání výukových případů vznikají ve studiu učitelství vhodné podmínky na pedagogických praxích. Studenti takové situace buď pozorují, anebo jsou přímo jejich účastníky v roli praktikantů. Na počátku svých praktických pokusů se studenti přednostně věnují sobě, zvládání metod, organizování aktivit. Případné konflikty za ně – či s nimi – zpočátku často řeší

třídní učitelka. Omezené příležitosti nabízejí jednorázové vyučovací náslechy a pokusy, které ovšem neumožňují tolik vidět, tolik poznat a ani se v plné míře účastnit třídního života (a zažívat tak komplexní roli učitele, který vyučuje, komunikuje s dětmi, rodiči, kolegy, prožívá s dětmi radosti, ale řeší i řadu problémů). Situace se totiž odehrávají nejen ve třídě, ale i o přestávkách, ve školách v přírodě, v zájmových kroužcích, v plaveckých kurzech. Bohatá na výukové případy proto obzvláště bývá souvislá pedagogická praxe.

Někteří studenti obtížně hledají ve své zkušenosti situaci, která „za to psaní stojí“. Mnohé pociťují jako banální, snadno a rychle řešitelné, vyřešené několika větami či slovy.

Některé jsou skutečně jednoduché, mají jedno řešení, není o čem diskutovat. V řadě případů jde ale o situace komplikovanější, závislé na daném kontextu, mající více příčin, s několika řešeními. Z nich krystalizují obecnější problémy a témata, kterými by se měl zabývat každý student učitelství. Mezi těmi, jimiž stálo za to se zabývat, se objevily následující: *žák ničí výtvarné práce druhých, skupina odmítá spolupracovat se spolužákem, žák nadává spolužákovi romského původu, děti ani třídní učitel nezvládají návštěvu Mikuláše a čerta ve třídě, vyučující špatně vyhodnotí soutěž a poškodí tím málo sebevědomého žáka, učitel odsoudil žáka a poštlval proti němu i třídu, žačka se dvoří učiteli, žalování, chování nadaného žáka ve výběrové třídě, posmívání se věřícímu dítěti, vysmívání obéznímu dítěti, zapomenutý domácí úkol, lhaní, fyzické napadání, neshody kamarádek, obvinění z krádeže, ničení stromu ve školní zahradě, důsledek hry Na zmrzlíky, závist, stížnost rodičů, nespokojenost s jednáním lektorů plavání*. Vybrané situace se dotýkají kázně žáků a autority učitele, mezilidských vztahů a způsobů komunikace, ale i faktických výchovně-vzdělávacích cílů, obsahu výuky, volby vyučovacích strategií a metod i způsobů hodnocení.

Řada našich studentů si oblíbila myšlenkové mapy, a tak se jim nebrání ani v tomto případě. Myšlenková mapa jim nabízí první osnovu a pojmy, s nimiž dále pracují. Navržený postup umožňuje strukturovat si myšlenky, hledat důležité informace k problému, odkrývat postupně příčiny a důsledky situace, nutí zastavit se u hlubší charakteristiky zúčastněných aktérů a vidět okolnosti různými očima. Popis, zachycení kontextu a hlubší analýza předchází hodnocení a navrhování jiných řešení. Cenné jsou texty, které zaznamenávají přímé řeči a nezkracují popisované okolnosti. Rozdíly jsou ve slovní zásobě, jazykové vybavenosti studentů. Někteří studenti s chutí vymýšlejí trefné



názvy pro text, které by nejlépe vyjádřily podstatu líčené skutečnosti. Vznikají malá literární dílka, živá, konkrétní psaní. Mnozí pak vítají možnost psát neformálním jazykem, bez nároků na vědecký tón.

Cenné na této aktivitě je, že studenti promýšlejí situaci ze všech zúčastněných stran. Uvědomují si ji i řešení konkrétním dítětem, popisují, jak to řešila učitelka nebo oni sami. Z popisovaných skutečností vystupují potřeby a problémy dětí, jichž se situace týká (dětí s handicapem, s poruchami učení, nadané, s problémy v rodině apod.), stejně jako kompetence – či nekompetence – učitelů (anebo i vedení školy), které vedou k správným – nebo chybným – řešením. Ze zpracovávání studií je patrné, že učitelé „případy“ řeší nejčastěji diskusí, v diskusních kruzích, společně s ostatními, jen někdy individuálně či s rodiči. Někde žáci své myšlenky, pocity a názory píšou – jak pro sebe, tak pro druhé. Objevují se i metody dramatické výchovy, děti si přehrávají etudy s rozmanitými řešeními. Někteří učitelé dovedou dané situace využít v další výuce, třeba z problému při placení peněz za fotografie vznikla zajímavá hodina matematiky, z případu, kdy chlapci ničili strom na školním pozemku, se zrodil projekt věnovaný ochraně životního prostředí.

Mnohé z mých praxí probíhají na FZŠ Chlupova, tréninkovém centru programu RWCT. Dle analyzovaných situací lze konstatovat, že se studenti v této škole u učitelů RWCT učí tomu, jak vypadá a jak se tvoří pozitivní třídní klima, tj. především cestou řešení problémů ve spolupráci se žáky, kteří mají nárok na svůj názor a vyjádření postoje. Pokud studenti řešili problém sami, za děti, hledáme možnosti, jak do řešení nechat vstoupit dítě a ostatní děti, vyslechnout jejich názory, návrhy na řešení, propojit je s utvářenými pravidly chování ve třídě, tedy nenařizovat, ale vychovávat, pracovat s příčinami. Zároveň zjišťujeme meze takového postupu v podmínkách primární školy.

S výukovými případy pracujeme i skupinově v seminářích. Na seminář studenti přicházejí s rozpracovanou vybranou situací. Nabízejí ji i ve skupině. Skupina vybírá nejzajímavější a přednáší ji ostatním. Studenti přidávají své názory a své zkušenosti, podle toho, jestli se situace osobně zúčastnili, nebo ne. Jednotlivci si tím, že svůj „případ“ vykládají ostatním,

mnohé ujasňují, vyslechnou i názory dalších. Získávají další podněty pro své konečné dopracování úkolu. Hotový text může být materiálem, s nímž se dále pracuje: stejnou situaci může zpracovávat další účastník a obě verze lze pak konfrontovat, může na něj písemně reagovat další student či učitel. Protože je však nutné hlídat limity množství a smysluplnosti psaní, jsou vzniklé práce spíše podkladem k činnosti a způsobům učení, tj. k diskusi, studiu informací k problému a tématu a k novým přípravám na praktickou výuku v primární škole. Vytvořené materiály jsou cenné nejen pro učení studentů, ale i pro práci třídních učitelů ve škole. Psaní výukových případů sdílené s třídními učiteli v primárních školách může podpořit další účinnou komunikaci a spolupráci učitelů a studentů.

Vybrané výukové případy jsou využívány u státních závěrečných zkoušek z pedagogiky. Jsou nabízeny studentům jako východisko nebo doplněk k vybranému okruhu, anebo konkrétní situace z praxe, kterou mohou analyzovat a zaujmout k ní stanovisko. Vybrané výukové případy pro státní závěrečné zkoušky jsou dopracovávány po stránce obsahové i stylistické.

Psaní výukových případů – a jejich sdílení – nenaplňuje zcela učitelskou přípravu ani nezajistí kompetentnost budoucího učitele v praxi, je ovšem efektivní součástí této přípravy. Studenty vede k zabývání se konkrétními situacemi z praxe v jejich jedinečném kontextu. Na základě práce s těmito situacemi umožňuje teoretickou reflexi praxe. Studenty podněcuje k utváření vlastního pojetí výuky.

V příloze (viz str. 9) uvádím – se svolením autorky – výukový případ, který byl nejen konkrétní situací v jedinečném kontextu, ale studentům nabídl i dva obecnější problémy, s nimiž se může setkat většina budoucích učitelů i učitelů z praxe – problematiku smyslu, podoby, zadávání, vymáhání a kontroly domácích úkolů a naplňování pravidel slušného chování a jednání, např. v podobě lhaní a podvádění.

Autorka je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky PedF UK Praha.

„...psaný jazyk – jaksí bez ohledu na početné chyby stylistické i gramatické – může být účinným nástrojem poznání a sebepoznání. Psaní totiž – na rozdíl od běžné mluvy – vyžaduje koncentraci, přemýšlení a jistý logický řád, takže i velmi průměrný myslitel se po takovém úsilí zpravidla překvapeně dobere větší hloubky než při tradičním kavárenském tlachání.“

Michal Viewegh



Domácí úkol – podvod Vendula Malínská

Ve třídě 4.C byl jedno pondělní dopoledne zadán domácí úkol. Děti měly vyhledat v textu všechna slovesa a určit u nich vše, co u sloves určujeme (osoba, číslo, čas, způsob). Všechny děti dostaly na vypracování úkolu stejnou dobu. Všichni měli sešit s vypracovaným úkolem odevzdat následující den v hodině českého jazyka.

Druhý den všechny děti odevzdaly hned ráno sešity s domácími úkoly. Ovšem až na Honzíka. Ten učitelce tvrdil, že úkol nemůže najít. Učitelka odpověděla: „Jestli jsi úkol zapomněl doma, napiš si to znovu do notýsku a zítra ho přines.“ Honzík však učitelce tvrdil, že úkol určitě má, jen ho nemůže najít. O další přestávce se nic nedělo. O přestávce mezi třetí a čtvrtou hodinou Honzík nesl učitelce sešit se slovy: „Už jsem ho našel.“ Položil ho k ostatním sešitům a šel se věnovat spolužákům.

Učitelka si sešity odnesla domů. Při opravování však zjistila, že Honzíkův úkol je psán jiným rukopisem. Po přezkoumání došla k závěru, že tento rukopis patří Honzíkově spolužačce Aleně.

Následující den předstoupila učitelka před žáky a místo úvodní písničky a „rozehřívacího kolečka“ si s dětmi povídala o tom, co je ve světě správné a co ne, jak by se k sobě měli lidé chovat a jak ne, co je čestné a co naopak atd. Při tomto rozhovoru učitelka vyzvedla čestné jednání mezi dětmi i jí samotnou ve třídě a upozornila na to, že i když někdo udělá někdy v životě nějakou chybu či špatnost, ale později se k ní přizná a lituje jí, pak je i toto přiznání považováno za čestné a správné. Po tomto rozhovoru pokračovala výuka jako v jiných dnech.

O přestávce, kdy učitelka plnila pedagogický dozor na školní chodbě, za ní přišel Honzík a přiznal se k tomu, že úkol nenapsal, ale bál se to jako jediný ze třídy přiznat, a tak použil lži a požádal Alenu, zda by mu úlohu nenapsala. Ta vyhověla, a tak Honzík odevzdal úkol psaný Aleniným písmem. Honzík také musel napsat úkol podobný předchozímu sám.

Dle mého názoru učitelka jednala velmi správně a lidsky. Nemělo by zřejmě význam na Honzíka přímo uhodit a vynutit si tak jeho přiznání. Uvažuji, zda problém neměl být víc řešen i s Alenou, která se podvodu také účastnila.

Autorka je absolventka PedF UK, učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Pozn. ed.: S tématem související přípravu na hodinu – Z. Francová: Kamarádství – najdete na str. 25.

Použití videa v cizojazyčné výuce

Karel Vrátišovský



Otázkou jednotlivých médií ve výuce cizích jazyků na gymnáziích v České republice se v posledních letech zabývá celá řada odborníků, didaktiků, pedagogů a v neposlední řadě i politiků. Vzpomeňme třeba známý projekt *Internet do škol*, který si ministerští úředníci tolik pochvalují.

Jaká je ale realita? Jsou moderní média opravdu ve výuce nasazována v takové míře, jak je prezentováno? Jsou učitelé na nová média ve výuce připraveni?

Nikoli. Během „výzkumu“¹ zaměřeného na využívání nových médií ve výuce cizích jazyků bylo zjištěno, že většina českých škol sice je dostatečně vybavena technikou, avšak učitelé mnohdy s novými médii neumí pracovat a neví si s nimi rady. Tento článek si klade za cíl podat nám, učitelům cizího jazyka, pomocnou ruku, inspiraci, jak lze moderní média – video – v cizojazyčné výuce „nasadit“.

Nejčastěji je video v praxi cizojazyčného vyučování využíváno při hodinách zaměřených na reálie cílové země. Může se však stát velmi inspirativním podnětem k mluvení a mít výraznou motivační funkci.

Osobně velmi pozitivně hodnotím, že žáci při práci s touto audiovizuální pomůckou vnímají představovanou situaci jako uzavřený celek, dokonale kopírující a zachycující i mimojazykový kontext.

Rozhodneme-li se, že do vyučovací jednotky zahrneme práci s videem, musíme si nejdříve stanovit cíl hodiny. Je důležité, abychom si činnosti důkladně promysleli a připravili. Aktivitu s videem bych rozdělil na tři fáze: přípravná fáze, fáze prezentace a vlastní práce, hodnotící fáze.

Významný je výběr videosekvence či filmu, který chceme žákům prezentovat. Při výběru bychom měli velkou pozornost věnovat hlavně délce projekce, aby užití videosekvence nebylo samoučelné. Film by měl trvat maximálně pět až šest minut a měl by být vybrán tak, aby žáci mohli pracovat s jimi již osvojenou slovní zásobou a gramatickými pravidly. Na první pohled by mělo být jasné, kdy, kde a za jakých podmínek se děj ukázky odehrává. Nejvhodnější pro výuku jsou krátké vtipné rozhovory, protože žáci mohou po jejich zhlédnutí uvažovat o jednotlivých protagonistech, o jejich životě i osudech a vytvářet, konzultovat i obhajovat své hypotézy. Důležité je, aby žáci přesně



znali konkrétní úkoly a aby věděli, jak poté budou se zhlédnutým materiálem pracovat, na co se mají zaměřit. I toto může mít na žáky motivační účinky. Prospěšné také je žákům sdělit, o čem záběry vypráví a jakého tématu se týkají. Vhodné jsou k tomu různé obrázky, ukázky hudby, tabulky, grafy... vztahující se k dané problematice.

Ještě před samotným zhlédnutím videa žákům rozdám pracovní listy – „lückentexty“ (krátká cvičení), texty, obrázky, řady obrázků, comicsy, mapy, plány měst... – a doplňkový materiál, s nímž později budeme pracovat a který má žákům usnadnit porozumění. Je důležité, aby práce se samotnou sekvencí nebyla nudná a pasivní. Žáci by měli být neustále aktivní. V praxi to znamená, že i při sledování záběrů by žáci měli plnit dílčí úkoly, aby jen pasivně nepřijímali informace.

Videorekordér nám při výuce umožňuje několik druhů práce s ukázkami. Velmi přínosná je funkce oddělení zvuku od obrazu. Dává nám možnost samostatně pracovat buď se zvukem, či jen s obrazem videosekvence, a pomáhá tak i k rozvoji fantazie žáků. Při práci s obrazem se žáci mohou pokusit o dabing filmu, napsat k němu komentář, kritiku, pokusit se v malých skupinách zpracovat obsah (anebo jeho část) či napsat příběh, pokusit se charakterizovat jednotlivé postavy a vztahy mezi nimi, sestavit jejich životopis v heslech nebo jejich životní příběh. Žákům pomáhají při zhlédnutí záběrů bez zvuku paralingvistické jevy, jako je gestikulace, mimika, proxemika či haptika protagonistů.

L. Spáčilová zmiňuje² ještě další typ cvičení, totiž tzv. lingvální puzzle. Učitel přehraje kratší videosekvenci a úkolem žáků je zachytit slova na papír. Jde tedy o jakýsi diktát. Podmínkou tohoto typu cvičení je naprostá jasnost a znalost veškerého jazykového materiálu ukázky. Po zaznamenání žáci své výsledky nejprve ve dvou, poté v malých skupinách konfrontují a snaží se najít správné řešení.

Podobně může učitel pracovat i se zvukem. Žáci si mohou domýšlet, kde se děj koná, kdo v sekvenci hraje, o čem ukázka vypráví...

Práce s videem dovoluje práci v malých skupinách nebo ve dvojicích. Je také jakousi obměnou a zpestřením výuky.

Po samotném zhlédnutí videosekvence a vypracování dílčích úkolů by měla vždy následovat fáze

kontroly. Je důležité, aby každý žák měl hned po svém výkonu zpětnou vazbu.

Poté se s žáky zpravidla ještě pokouším o debatu a konfrontaci hypotéz, které ve třídě zazněly. Je možné žákům hodinu předem zadat úkoly a okruhy otázek k tématu sekvence.

V nižších ročnících mohou žáci vytvořit koláž anebo nakreslit ilustraci vztahující se k ukázce. Ve vyšších ročnících mají žáci možnost napsat esej nebo krátké vyprávění, vytvářet rozhovory, vcítit se do jednotlivých osob a domýšlet další charakteristiky. V další vyučovací jednotce můžeme samozřejmě na téma navázat a navodit atmosféru a situaci k eventuálnímu dokončení sekvence. U mladších žáků jsem se setkal s kladným ohlasem při následné dramatizaci záběrů. Žáci tak ztrácí ostych mluvit před ostatními a upevňují si sebevědomí v cizím jazyce.

Učitelé jazyků si často stěžují na nedostatek didaktických filmů a videosekvencí, které by bylo možné do výuky zařadit. Není ale nutné používat jen předem připravené kurzy, videoukázky a nahrávky. Mnohem užitečnější je zařadit do výuky cizích jazyků autentické záběry ze satelitních televizí. Osobně mám velmi dobré zkušenosti se zpravodajstvím německy vysílajících televizí. Jako příklad bych jmenoval ZiB (Zeit im Bild) rakouské televize ÖRF. Nedělní relace, rozdělená asi do šesti až osmi kratších reportáží, trvá zhruba 5 minut a shrnuje dění celého týdne. Studenti, kteří sledují české zpravodajství, mají o dění větší představu již z českých televizních kanálů, což je z pochopitelných důvodů výhodné. „Arbeitsblatt“ (pracovní list), který zpravidla rozdělím na konkrétní reportáže, připravím pro studenty vždy před hodinou. Otázkami pak zjišťuji míru porozumění sekvence nebo rozdám „lückentexty“. Jedním z možných úkolů je i pojmenování zpráv a sestavení osnovy, podle níž by celá relace mohla být zrekonstruována. Studenti si mohou zahrát na moderátory a zprávy nadabovat.

U kontroverzních témat mohou studenti psát vlastní názory, zachytit vlastní hypotézy k vývoji apod.

Při tématech, jakými jsou jaderná elektrárna v Temelíně či Benešovy dekrety, se učiteli i studentům naskytá ve výuce německého jazyka možnost diskutovat o pohledech a zájmech jednotlivých aktérů – České republiky a Rakouska.

Aby použití videonahrávky nebylo samoučelné, potřebuje učitel velké množství času na přípravu hodin. Podle mého názoru se to ale vyplatí. Nejenže

„Stalo se zřejmým, že tak jako jsou všechny jazyky masovými médii, jsou i všechna nová média novými jazyky. Abychom uspořádali svou babylonskou věž, musíme tyto jazyky a jejich gramatiku vyučovat v jejich vlastní terminologii. Je to něco naprosto jiného než využití audiovizuálních pomůcek či průmyslové televize ve výuce.“



zhlédnuté materiály studenty motivují k další práci, ale také jim přináší mimojazykovou dimenzi, bez níž není možné daný jazyk ovládat na vyšší úrovni. V neposlední řadě jsou studenti obohaceni o fonetickou stránku jazyka.

Efektivně pracovat s videem se může naučit každý. Za zvážení by stálo i zavedení kurzů pro učitele, které by se zabývaly novými médii a jejich možným využitím nejenom v cizojazyčné výuce.

*Autor je doktorandem na katedře germanistiky
PedF UK a učitel Gymnázia J. Gutha-Jarkovského
v Praze 1.*

Použitá literatura:

Bausch, K. R. – Christ, H. – Krumm H.: *Fremdsprachenunterricht*. UTB für Wissenschaften, Francke Verlag, Basel 1995.

Beisbart, O.: *Bausteine der Deutschdidaktik*. Auer Verlag GmbH, Donauwörth 2003.

Lonerger, J.: *Fremdsprachenunterricht mit Video, ein Handbuch mit Materialien*. Max Huber Verlag, München 1987.

Spáčilová, L.: *Video v cizojazyčném vyučování*. Cizí jazyky 38, 1994/95, č. 3–4, s. 90.

¹ Vrtišovský, K.: *Einsatz der modernen Technik im Deutschunterricht*. Diplomová práce, Praha, PedF UK 2003, s. 80–101.

² Spáčilová, L.: *Video v cizojazyčném vyučování*. Cizí jazyky 38, 1994/95, č. 3–4, s. 90.

CO SE DĚJE U NÁS

Osm sezon RWCT

Hana Košťálová



Osmý rok RWCT – rok kurikula

Končí osmá – a myslím dost úspěšná – sezona programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přesto máme v proškolení učitelů velký skluz v porovnání s původním plánem našich amerických zakladatelů. Kdyby bylo všechno šlapalo tak, jak si to tvůrci programu představovali, měli bychom už v roce 2000/2001 mít vyškoleny 209 250 učitelů – to kdyby se nám bylo podařilo uvést do chodu vzdělávací letadlo.

Ve skutečnosti dosud prošlo plnými kurzy *KM* něco okolo šesti tisíc učitelů, z toho asi 1100 v tomto

školním roce. Mnohem více učitelů se účastnilo rozmanitých forem zkrácených kurzů, ochutnávek nebo seminářů, které využívají prvky našeho programu (semináře pro Globální rozvojové vzdělávání Variant, pro prezenční semináře e-learningového kurzu Variant a lektorské semináře Variant; prvky *RWCT* nacházíme v některých modulech Step by Step ČR, Dokážu to?, Projektu Občan, v kurzech pro muzea a galerie i v kurzech pro školní knihovníky). Čím dál víc budoucích učitelů se seznamuje s metodami aktivního učení už během studia, vznikají doktorské a diplomové práce o využití *RWCT – KM* v různých školních kontextech (vím o disertační práci o *RWCT* ve fyzice na jedné straně a o diplomce zabývající se využitím metod *KM* při práci s dětmi v pomocné škole na straně druhé). V tomto roce vedlo kurzy 39 lektorů (z asi šedesáti), které registrujeme v *KM*.

Naše pozornost se dlouhodobě upíná na dvě oblasti – jednak dál vedeme či organizujeme standardní základní kurzy *RWCT – KM* a různé jejich pokračovací formy (kluby, letní školy), jednak se soustředujeme na vývoj metodických postupů pro tvorbu školního vzdělávacího programu.

Práce s kurikulem má v naší skupině už delší historii. V roce 2000 jsme pořádali letní školu pro pokročilejší účastníky programu *RWCT – KM*, která se zabývala právě kurikulem. Naši učitelé, kteří se tehdy již dost sžili s metodami *KM* a kteří o nich přestali uvažovat jako o metodách „pro zpestření“, začali narážet při své práci na systémová omezení. Ve školství řízeném vědomostními osnovami a ještě spíše učebnicemi, z nichž vycházejí střední školy při tvorbě přijímaček,



můžete klidně vyzkoušet nějakou metodu v jedné, dvou, třech hodinách, můžete zařazovat inovativní prvky třeba každé pondělí, ale dříve či později dojde na to, že musíte „dohánět látku“. Ne, že by se děti metodami aktivního učení naučily méně – ony se naučí, a trvaleji si osvojí dokonce více učiva, ale jdou spíše do hloubky tématu, než aby povrchně pokryly řadu navzájem nesouvisejících kousků vědění. Z potřeby vyrovnat se s neslučitelnými nároky dvou systémů učení a výuky vyplynul náš zájem o tvorbu předmětových vzdělávacích programů a celého školního kurikula.

V roce 2001 jsme se prvně pustili do práce se zárodkem *RVP* – s jednou z prvních verzí nových vzdělávacích cílů. Dodnes asi naši stateční účastníci nepochopili, co jsme s nimi tehdy vyváděli, ačkoli si myslím, že základní myšlenka nebyla špatná, jen pro většinu z nás příliš složitá. Pokoušeli jsme se vyvinout systém „vodítek“, která by pomohla od cílů odvinout konkrétní výuku ve škole. Možná, že bychom se měli k tehdejšímu pokusu vrátit – třeba bychom z něj po letech výtěžili víc.

V témže roce nás přizval program Škola podporující zdraví, abychom sestavili a vedli úplně nový dvouletý projekt tvorby kurikula životních dovedností. A protože už byly oficiálně přístupné první verze *RVP*, spojili jsme přemýšlení o životních dovednostech s promyšlením toho, jak vypracovat školní programy, které by vyhovovaly *RVP* a jež by mířily systematicky na rozvíjení dovedností a celých kompetencí žáků. Do práce jsme vnesli zkušenosti z ranějšího projektu Živá škola, který v nadaci Škola pro děti spoluvypracoval Ondřej Hausenblas, zkušenosti z kurikulárních pokusů uvnitř programu *RWCT – KM*, zkušenosti z našich zahraničních cest a studia celé řady odborných publikací, které nám k tématu doporučili naši zkušenější kolegové z USA či Velké Británie.

Rozhodující posun v chápání tvorby školního programu rozvíjejícího kompetence žáků nastal pro nás v roce 2003, kdy nás v letní škole *Kritického myšlení* zaměřené na „hodnocení nehodnotitelného“ seznámily naše kolegyně psychologky s inspirativním konceptem taxonomie kognitivních a temperamentových dispozic osobnosti. Pomohlo nám to ve dvou směrech – jednak v promyšlení toho, jak vůbec přistupovat k rozvíjení sociálních a kognitivních dovedností u žáků, jednak ve vývoji metodických postupů pro vlastní tvorbu *ŠVP* (praktický ohled při volbě činností ve vývojovém programu na potřeby a možnosti různých typů učitelských osobností). Psycholožky Šárka Miková a Jiřina Stang vyvinuly později speciální čtyřdenní program pro školy zaměřený na rozpoznávání různých typů osobností a na změnu vnímání a přístupu k lidem (dospělým – kolegům ve škole; dětem – žákům) s různými temperamentovými a kognitivními rysy.

Od roku 2002 jsme se zároveň pokoušeli poradit si s průřezovým tématem *RVP* interkulturní výchova, a to v rámci projektu Varianty. V projektu jsme spolupracovali s třinácti školami a snažili jsme se najít

nějaké postupy, které by umožnily školám smysluplně naplánovat průřezové téma IKV do jejich školního programu a samozřejmě ho i dobře zvládnout v každodenní praxi školy.

Velmi plodný byl z tohoto hlediska právě končící školní rok, v němž jsme se pustili do dalšího kola kurikulárního experimentu a nabídli jsme skupince škol pomoc při tvorbě *ŠVP*. Program jsme promýšleli v užší lektorské skupině v srpnu 2004 u Rutů na Lipnici a tam jsme si také poprvé sestavili své dosavadní zkušenosti do provázaného metodického postupu. Některé kroky v něm měly už v létě celkem jasnou strukturu a obsah, jiné se podobaly místům na starých mapách – *hic sunt leones*.

Školy, jež se sešly v programu, jsou velmi různé, nejenom takové, které prošly kurzy aktivního učení (*KM* nebo *Začít spolu*). Téměř všechny přistoupily na naši podmínku, že před vlastní prací na *ŠVP* absolvují celé jejich sbory čtyřdenní program *3x PRO tvorbu ŠVP* Š. Mikové a J. Stang. Jedním z očekávaných efektů tohoto kroku byla volba vhodných členů základních týmů – několika učitelů ze sboru, kteří se teď zúčastňují společných setkání všech tzv. základních týmů škol a pak musejí přenášet to, co se naučili, do svých sborů. Nevím, jestli je to náhoda, ale jedna ze škol, které nestihly *3x PRO* absolvovat, se potýkala při přenosu do sboru s takovými problémy, že nakonec z projektu odstoupila a vystřídala ji škola, na niž se původně nedostalo místo. Bylo zřejmé, že členové základního týmu odstoupivší školy na svůj velmi náročný úkol nestačí a že škola bez pomoci psychologek nezvolila dobře své zástupce.

Práce na školních programech postupuje pomalu, ne vždy se nám lektorům podaří vystihnout ten nejlepší krok nebo udržet potřebné či všem vyhovující tempo. Přesto si troufnu napsat, že ve skupině panuje tvůrčí atmosféra objevování a práce je příjemně otevřená. Zúčastnění učitelé nám poskytují bohatou zpětnou vazbu jak přímo v seminářích, tak také tím, jak zpracovávají zadání a co říkají o práci ve své škole. Psycholožky dohlížejí na to, aby naše metodické nápady a pokusy nešly příliš proti srsti a proti možnostem učitelů, čestní lektori Milan Zmrzlík nebo Vít Beran se s námi podělili – a dělí – o své zkušenosti z tvorby *ŠVP*, do které se se svými školami pustili již před několika lety. Práce v naší skupině se příležitostně zúčastňují kolegyně ještě z dalších škol, které vnášejí nové obohacující postřehy. Celá skupina má možnost komunikovat skrze webovou stránku, na kterou umísťujeme výstupy ze seminářů, z práce školních týmů a další materiály.

V současné době se nám v *KM* zdá, že máme docela dobře metodicky zpracovanou tak asi polovinu úkonů, jež musejí zvládnout školní sbory při tvorbě *ŠVP*. O zbývajících čtvrtině máme jakés takés tušení a o zbytku ani to ne. Věříme, že je to věc vývoje, který potřebuje svůj čas.



Dost tvrdě získaný vhled do tvorby ŠVP jsme málem zúročili i za hranicemi KM. Na podzim 2004 jsme vstoupili do týmu SKAV (Stálá konference asociací ve vzdělávání), který připravoval kurz pro školní koordinátory tvorby ŠVP v projektu Koordinátor řízeném PC Praha a s účastí VÚP. Nabídli jsme svoje zkušenosti i materiály a těšili se, že se poučíme ze zkušeností lektorů dalších organizací. Dřív, než jsme se k tomu dostali, SKAV od spolupráce s projektem Koordinátor odstoupila pro nedořešené vztahy mezi trojicí hlavních partnerů projektu (MŠMT, PC Praha, VÚP).

Pokusu o spolupráci SKAV se státními institucemi, i když byl neúspěšný, si hodně cením. Všichni, kdo se ho aktivně zúčastnili (zástupci VÚP, SKAV a PC Praha), se doopravdy snažili zhostit se úkolu co nejzodpovědněji v rámci možností, které byly značně limitovány předem danými organizačně-administrativními parametry projektu. Cenné je i to, že se lektoři SKAV dokázali spojit k této akci a byli ochotni si navzájem svěřit dílčí know-how, ačkoli jednotlivé organizace jsou v terénu přirozenými konkurenty.

Další velkou organizací, již je KM členem, je *Mezinárodní konsorcium RWCT*. V rámci konsorcia se dohodlo několik zemí, které pocítují aktuálně potřebu zabývat se kurikulem, a podalo projekt, v jehož rámci bychom se měli sejít se zahraničními experty na kurikulum a rádi bychom se doučili to, co jsme sami nedokázali vymyslet.

Myslím, že se letos také podstatně proměnily základní kurzy KM. Potřeby našich účastníků se nám zdají rozmanitější než dříve. Zatímco donedávna byl účastník se zkušenostmi s aktivním učením spíše výjimkou, nyní se úroveň účastníků i celých škol hodně rozrůžnila. V jednom týdnu se lektor může setkat se školou, která má skoro padesát učitelů proškolených natolik, že s nimi lze efektivně pracovat i v tomto velkém počtu a všichni si z práce odnášejí dobrý pocit. O několik dní později se tentýž lektor málem strhá, aby vyhověl učitelům jiné školy, kteří předem vědí, že všechno, co se jim lektor snaží zprostředkovat, dílem už dělají, a lépe, dílem nebudou moct nikdy použít, protože jde o uměle implantovaný americký model, který u nás prostě fungovat nemůže. Učitelé rovněž v letošním roce zřetelněji i v základním kurzu požadovali, aby lektoři jasně vyznačili spoje mezi kurzem *RWCT – KM* a mezi *RVP/ŠVP*.

V promýšlení a vylepšování strategií pro tvorbu ŠVP budeme pokračovat v letní škole KM. Na příští školní rok jsme už domluveni s dalšími školami, které se stanou našimi spolupracovníky při ověřování našich dosavadních postupů a rozvíjení dalších. Už se na to těším!

*Autorka je koordinátorka a lektorka
Kritického myšlení.*

Výroční konference SKAV

Výroční konference SKAV se konala 16. června v Praze. Jako každý rok se na ní sešli nejen zástupci jednotlivých členských asociací SKAV, ale i další zájemci z řad široké školské a odborné veřejnosti, státní správy či dalších neziskových asociací pohybujících se na poli školství a vzdělávání. Forma setkání je každý rok obměňována a pro letošní rok byla vybrána kombinovaná debata v plénu s řízenými diskusemi ve skupinách. Účastníci měli příležitost projednat tři odborné okruhy týkající se aktuální problematiky ve školství a vzdělávání (jeden ve vybrané skupině, zbylé dva v plénu). Z diskusí jsou pořízeny výstupy, které najdete na webu SKAV (a KM), byly poskytnuty médiím i využity SKAV pro další podporu reformy.



Jaká témata byla diskutována...

- Nová školská legislativa a další vzdělávání pedagogických pracovníků: Jak podporují předpisy o dalším vzdělávání učitelů reformu vzdělávání?
- Manuál VÚP k tvorbě školního vzdělávacího programu: Co na něm učitelé oceňují, co by se mělo změnit?
- Tvorba školních vzdělávacích programů v základních školách: Už školy začaly s tvorbou ŠVP? Co jim pomohlo a pomáhá? Co jim brání?

Zájemce o výsledky konference odkazujeme na internetové stránky: www.kritickemysleni.cz a www.skav.cz.



Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

Ohlédnutí za uplynulým rokem

Někteří z certifikovaných lektorů RWCT a úzce spolupracujících lektorů s programem RWCT – KM si našli čas a podávají zprávu o své činnosti i poznatcích v uplynulém období. Děkujeme jim a přejeme mnoho vstřícných frekventantů, lektorských poznatků a dobrých příležitostí i v následujícím roce.

VÍT BENEŠ



S Jarkou Budíkovou lektorujeme co do počtu miniaturní skupinu osmi učitelek základních škol v PPP v Praze 7. Doposud jsem lektoroval pouze jeden kurz *KM*, kterého se zúčastnila pestrá směsice lidí, již nebyli spojeni s učitelskou profesí: jedna daňová poradkyně – bývalá učitelka, dvě maminky na mateřské dovolené, dělnice, muzikant a učitel autoškoly v jedné osobě, vysokoškolský asistent, grafik, učitelka základní školy, strojný inženýr a příležitostní návštěvníci. Co je spojovalo? Zájem o osobní rozvoj, o přístup k vlastním dětem a zvědavost, jak by mohla vypadat výuka ve školách. Jak a kde použili metody *KM*? Při školení zaměstnanců mezinárodní firmy. V řízení soukromé firmy. Ve výuce na vysoké a základní škole. Při vedení dětského oddílu turistů. Ve výchově dětí. A ve výuce žáků autoškoly. Kurz jsem vedl s Kamilou Bergmannovou. Dva spíše intuitivní než racionální lektori na „jednom smetišti“. (Máte některí zkušenost s prací ve skupině složené výhradně z intuitivních typů, vzpomínáte, jaké to je?)

Naštěstí se mezi účastníky kurzu našly i jiné osobnostní typy. Jako pedagogický nováček jsem od Kamily leccos odežřel.

Kamila mě při různých příležitostech upozorňovala, jak hodně jiné bývají výhradně učitelské skupiny.

S Jarkou jsme opět dva „intuitivci“. Účastnice jsou profesně jednotvárné, ale více než profese je spojuje zájem o osobní rozvoj, o to, jak jinak by se dalo učit... Že by tato společná oblast zájmu zastiňovala charakteristické učitelské rysy, před kterými jsem byl varován?

Všiml jsem si, jak srdečné a milé jsou učitelky prvního stupně a jak mnoho jsou tyto vlastnosti na vyšších stupních zatlačovány intelektuálními nároky učiva, požadavky rodičů, středních škol..., jak se v labyrintu světa nehledá ráj srdce (rovnováha mezi rozumem a srdcem), ale čistě racionální cesty a cestičky.

V. Beneš je strojný inženýr.

J. Budíková pracuje jako speciální pedagožka v pedagogicko-psychologické poradně v Praze.

SAŠA DOBROVOLNÁ, PETR NOVOTNÝ



Odvedené kurzy:

Pro SISŠ Nový Jičín (KVIC Nový Jičín) 1999/2000, 2001/2002, 2002/2003, 2003/2004, 2004/2005 – 80hodinové kurzy vždy pro 20–25 účastníků především z okresu Nový Jičín, poslední, právě probíhající kurz je pro celý Moravskoslezský kraj, k tomu krátké

ukázkové dílny využívající metod *RWCT* v rámci PAU – 2000 (Kopřivnice), 2003 (Fulnek), 2004 (Ostrava).

Kurzy *KM* bereme jako smysluplné „odreagování“ od naší běžné práce, která je čím dál tím více manažerská a organizační (manažerka projektu Dokážu to?, vyučující na fakultě + řešitel a koordinátor řady projektů). Je pro nás radostí pracovat s lidmi v rámci jednoho okresu, kdy účastníci probíhajícího kurzu doporučují kurz svým kolegům jako něco, co jednoznačně a zcela zásadně změnilo jejich pohled na učitelskou práci.

Ve srovnání s rokem 1999, kdy jsme s kurzy *KM* začínali, se určitě změnila vyspělost účastníků, jejich skladba, a hlavně, bohužel, i věkové složení – zatímco dříve jsme se obávali účastníkům kurzů nabídnout tykání, protože byli o hodně starší než my, dnes je tomu naopak (i přesto, že je vybízíme, někteří nám z ostychu vykají až do konce kurzu, neboť jsou to čerství absolventi).



Co se ještě změnilo? Stále častěji přicházejí lidé s tím, že metody *KM* znají, někdy i používají. Zpočátku jsme měli z tohoto „posunu“ strach. Říkali jsme si, že už účastníkům nebudeme mít co nabídnout, ale není tomu tak. Lidé sice znají dílčí metody – tu od kolegyně z kabinetu, tu od praktikantky z vysoké školy, tu z ukázkových dílen –, ale shodně po jejich opětovném vysvětlení, a hlavně prožití, říkají, že konečně pořádně pochopili, k čemu ta či ona metoda slouží a k čemu ji mohou smysluplně použít. Bohužel se stále setkáváme s tím, že lidé znají metody, ale nikdo jim nevysvětlil podstatu – tzn. třífázový model učení. Největší problém však vidíme v tom, že většině účastníků kurzů dělá problémy stanovovat si cíle vyučování a k tomu vybírat adekvátní metody. Tuto zkušenost nám, bohužel, potvrzují i kurzy v rámci projektu *Dokážu to?*, jehož jsme též lektory.

Jako lektori jsme se toho naučili určitě hodně. Setkání s každou skupinou, každým jednotlivým účastníkem je velmi inspirativní: je to zrcadlo a je jen na nás, jak chceme – či dokážeme – být vnímaví k obrazu, který odráží.

Stále se potýkáme s nedostatkem času a nepředpokládáme, že byste na tom byli lépe.

ONDŘEJ HAUSENBLAS



Odvedené kurzy:

Spolu s Hankou Košťálovou jsem působil...

- ve vývojovém programu tvorby ŠVP pro skupinu pražských škol a jedno přípražské gymnázium (společně se Šárkou Mikovou, Jiřinou Stang a Milanem Zmrzlíkem)
- v semináři *RWCT – KM* pro ČŠI
- ve školním kurzu *RWCT – KM* v ZŠ Propojení v Sedlčanech, v ZŠ T. G. M. v Poděbradech, v otevřeném kurzu *RWCT – KM* v Praze (v Gymnáziu J. Keplera)
- občas v školních kurzech *RWCT – KM* v Újezdě nad Lesy, Kostelci nad Černými lesy
- střídavě v projektu „Varianty – projekt IKV“ pro základní školy a pro vysoké školy
- spolu s řadou dalších v e-learningovém kurzu *Varianty*

Těžko vybrat něco, co lektorujeme raději. Jsou části programu, které nemáme úplně rádi, ale to jen proto, že jsou to témata velmi obsažná, která zvládnout ve vymezeném čase tak, aby byli všichni účastníci spokojeni, není vůbec možné (např. hodnocení). Asi nejraději máme první dva moduly. Vzhledem k tomu, že jsme si skladbu kurzu vyzkoušeli už několikrát, poskládali jsme si kurz tak, aby byl smysluplný pro účastníky i příjemný na lektorování pro nás. V současné době je to náš pátý společný kurz a já musím uznat, že jestli je nějaký důvod, proč lektorovat znovu a v Jičíně, tak spolupráce s Petrem je pro mě vždy tím pádným důvodem. Patří mezi přátele, se kterými se vždy ráda setkávám, kteří mě dokážou inspirovat, poradit mi, potěšit, vždy ochotně pomoci.

Na příští školní rok plánujeme opět kurz v Novém Jičíně. Začátek bude pravděpodobně vypsán na podzim 2005. Vše záleží teď na tom, jak vyjdou podané projekty k OP RLZ, a na dalších faktorech, které ovlivňují DVPP i nás osobně.

S. Dobrovolná je manažerka projektu Dokážu to?

P. Novotný je odborný asistent

Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně.

Vedl jsem sám setkání:

- dobíhajícího školního víceletého kurzu *RWCT – KM* v SOU a SOŠ v Jihlavě
- školního kurzu *RWCT – KM* v ZŠ Loučanská v Radotíně (dosud běží)

Spoluvytvářel jsem zpočátku i koncepci přípravy lektorů SKAV pro projekt Koordinátor.

Jsem spoluautorem ve studii *Šance pro všechny* a pro každého chystané v ISEA.

Poskytoval jsem jednorázová školení – například o výuce a plánování češtiny v Opavě, v Mladé Boleslavi, v Praze 4, v Asociaci učitelů cizích jazyků.

Zaznamenal jste nějakou změnu oproti dřívějšku?

Zdá se mi, že první vlna zájemců o *RWCT* po roce 1997 s sebou nesla vyšší počet pedagogických nadšenců a menší procento odmítačů. Dnes míváme skeptiků vůči sebezvzdělávání v kurzech více a jde jim hůře si přivyknout, že děláme jiné věci, než na jaké byli zvyklí. Ale na druhé straně moc pomáhá, že jejich inovativní kolegové jsou dnes zase o kus informovanější a mají i vlastní zkušenosti ze třídy. To, že u nás existují učitelky, které „takhle“ vyučují už léta, je velký argument pro to, „že to jde“.

Jsme o velký kus dál s těmi, kdo už tréninkem prošli a mají za sebou několik let praktického využívání *RWCT* ve škole. Už se bavíme o skutečně zásadních problémech, vynalézáme nové věci, zejména když se myslí na ŠVP. A na druhém stupni přibývá dětí, které vyžadují myšlení i od učitelů.



Co jste se letos sám jako lektor naučil?

Zdá se mi, že se k účastníkům chovám příjemněji. Zkusil jsem vyučovat novými způsoby Bloomovu taxonomii otázek. A promyslel jsem více, jak vyučovat v kurzech češtinu.

Pozoruji, jak je velice účinné a oblíbené, když se v kurzu najde při plánování čas na to, abych se skupinkou či jednotlivcem mluvil zcela osobně a konkrétně o jejich plánu v předmětu. Nejen o zapojení metod RWCT, ale o tom, co vlastně chtějí naučit, co je v předmětu a v tématu skutečně podstatné, jak se zbavit balastu a trápení dítek. Je mi jasné, že pro změnu ve stylu výuky by učitelům nejvíce pomohlo koučování. To dnes vědí velcí manažeři v podnikání a poskytují ho svým podšéfům. Je to ale velice drahé. Jak to zařídit s našimi účastníky v kurzech? Vzájemné konference pomáhají, ale zdaleka ne tolik. Hovory nad naplánovanými a vyvěšenými hodinami jsou moc důležité, ale musí být úplně všem zcela jasné, že to není „kritika“, ostuda, hledání chyb. Na

začátku kurzu tohle mnozí ještě nevědí. Hodně záleží na atmosféře v učitelském sboru (pokud je to v uzavřeném, školním kurzu).

S čím se naopak stále potýkáte?

Chabá moje paměť..., nekázeň účastníků i při sjednaných pravidlech a jasných instrukcích, pomalost některých čtenářů při společném načítání textu. Můj přílišný sklon k improvizacím na úkor programu setkání.

Co nejraději lektorujete?

Všecko.

Jaké kurzy a kde plánujete na příští školní rok?

Pořád další, všude možně... a snad bude přibývat těch k ŠVP, i když k tomu stát tak málo napomáhá.

O. Hausenblas je odborný asistent na katedře literatury PedF UK v Praze.

BLANKA JANOVSKÁ

– pracuje ve dvojici s lektorkou KM Blankou Staňkovou

Odvedené kurzy (převážně otevřené):

podzim 2003, PC Most, ředitelé ZŠ
květen 2004, PAU, Ostrava, ředitelé
říjen 2004, PAU, Chrudim
listopad 2004, FZŠ Chlupova, ZŠ Nymburk – ped. sbor
únor 2005, ZŠ Plzeňská, Praha 5 – ped. sbor
březen 2005, OÚ Praha 3, ZŠ Jarov
duben 2005, PS Hodonín
květen 2005, KVIC Ostrava, ZŠ Gregorčíkova Opava,
KVIC Vsetín, Zlín, PS Kutná Hora

Zaznamenala jste nějakou změnu oproti dřívějšku?

Ano, sice pozvolnou, ale ano! Naše kurzy jsou větší, otevřené, proto nevíme, do jaké míry jsou účastníci o samotné reformě školství, potažmo tvorbě ŠVP, informováni. Abychom jim náš seminář co nejvíce přizpůsobily, hned v úvodu vytvoříme pomyslnou přímku s krajními body: „zná a pracuje s RVP ZV“ a „nezná, nepracuje s RVP ZV“. Účastníci podle míry osvojení zaujmou místo na „přímce“, uprostřed stojí ti, kteří znají, ale nepracují. Když jsme začínaly, tak krajní bod „zná a pracuje“ nebýval vůbec obsazen. Nyní se to otočilo. Naopak druhý protipól – „nezná a nepracuje“ – bývá obsazován již velmi sporadicky. Takže kdybych to shrnula, naše pedagogická veřejnost vzala již na vědomí školskou reformu!

Co jste se letos sama jako lektorka naučila?

Stále více pracovat s metodami RWCT a zároveň tak získávat další zájemce o tento program.

S čím se naopak potýkáte?

S časem! To je můj úhlavní nepřítel! Řadu věcí (aktivit) bych dělala určitě lépe!

Co lektorujete nejraději?

Abych byla upřímná, spíše lektoruji z „nutnosti“, protože oproti školám, které začínají s tvorbou vlastního ŠVP až nyní, máme přece jenom o trochu více zkušeností. Od počátku se snažíme předávat praktické poznatky s tvorbou ŠVP a trpělivě vysvětlovat a odpovídat na otázky. Mám totiž velkou obavu, aby samotná reforma neskončila pouze „na papíře“ a „uvnitř škol“ se nic nezměnilo, protože právě ta změna je to nejdůležitější! Naše škola je přesvědčena, že tato nastoupená cesta je ta správná!

Jaké kurzy a kde plánujete na příští školní rok?

Díky informacím paní ředitelky ze ZŠ Šenov, která navštívila naši školu, nás kontaktoval KVIC Frýdek-Místek. Po úspěšném osmihodinovém semináři v Hodoníně jsme byly opět osloveny. Dále nás ještě kontaktoval SŠ Brno, pobočka Vyškov. Vše by se mělo pravděpodobně uskutečnit na podzim.

*B. Janovská je ředitelka ZŠ Chlupova.
B. Staňková je učitelka 1. stupně ZŠ Chlupova.*

„Před novinami byla centrem vzdělání obvykle komunita. Tok informací i dění mimo učebnu má dnes daleko větší dopad na vzdělání než dění přímo v učebně, takže se musíme nad vzdělávacím procesem znovu zamyslet.“



SVAŤKA KLIMKOVÁ



Byť je teprve konec dubna, přiměla mne Nina, abych začala rekapitulovat svou lektorskou činnost v letošním školním roce. Původní dojem, že jsem toho mnoho nedokázala, zmizel poté, co jsem se znovu vrátila do srpna loňského roku a připomněla jsem si čtyři víkendy strávené

v moderní a slunné budově střední školy v Blansku, kde jsme společně s **Janou Obrovskou** vedly zkrácený 24hodinový kurz. Nevím, bohužel, nakolik se způsob práce ujal v hodinách, ale vím, že jsme naše „úžasníky“ opouštěly plné elánu a chuti spolupracovat a rozvíjet vztahy, které si díky slunečným podzimním dnům stráveným dobrovolně na pracovišti vytvořili.

Ochutnávkový kurz v Proseči u Skutče sice neprobíhal za svitu slunce, protože ten den podzimních prázdnin pršelo, nicméně jsme i zde (podle slov paní ředitelky) zasely semínko, z něhož snad vyklíčí jiný pohled na přístup k žákům a touha pracovat na sobě, vzdělávat se nejen odborně, ale i metodicky.

A pak jsem kousla do kyselého jablka – na výzvu kolegyně a s tichou (rozuměj pouze virtuální) podporou vedení jsem uspořádala ochutnávkový kurz přímo v naší škole. Doma není nikdo prorokem, a proto jsem požádala o lektorování **Petra Novotného**. Neodmítl a zhostil se svého úkolu velmi dobře.

Protože budeme od letošního září jediným obrovským „subjektem“ s desítkami učitelů a více než tisí-

covkou žáků, nabídla jsem kurz i v dalších dvou základních školách ve městě. Kolegové z mé školy přišli povětšinou ze zvědavosti, z té další proto, že o kurzu slyšeli a chtěli se s ním seznámit, a z té poslední, jejíž ředitel povede v dalším období tento gigant, nepřišel nikdo. Přijely ovšem kolegyně z okolních škol a hned mne požádaly, abych nabídla termíny na uspořádání celého kurzu v jejich škole. Moc mne to potěšilo, je to totiž pilotní škola ŠVP, kam se jezdí učit kolegové z celého okresu.

I ten čtvrtek před Velikonocemi bylo velmi krásně a téměř polovina účastníků projevila přání absolvovat celý kurz.

A já teď jen doufám, že nové vedení bude respektovat mé mimoškolní aktivity a umožní mi čas od času (třeba úpravou rozvrhu) pokračovat v bohu libé lektorské činnosti. Zjistila jsem také při té příležitosti, že mi více vyhovuje stát před kolegy jako lektorka než se starat o materiálně-technické zabezpečení. A ještě jedno přání mám: aby oba mí partneři – vysokoškolští učitelé – Jana Obrovská i Petr Novotný měli čas stát před nimi se mnou.

Příležitost se určitě najde – po ochutnávkce u nás v Boskovicích mne oslovil ředitel pilotní školy v Lysicích a dohodli jsme se na 24hodinovém kurzu, který zahájíme v srpnovém přípravném týdnu. A pak jsem ještě dostala nabídku ze Znojma – snad tedy budeme rozdávat radost i na jižní Moravě.

A teď jsem se přistihla, že se na tuhle práci moc těším. Ale až po zasloužených prázdninách.

S. Klimková je učitelka v 1. ZŠ v Boskovicích.

FILIP ROUBÍČEK



Odvedené kurzy:

Nevedu kurz *KM*, jsem hostující lektor v kurzech N. Rutové a H. Košťálové. V tomto školním roce jsem měl pět dílen: v Gymnáziu Nad Kavalírkou, ZŠ Kostelec nad Černými lesy, v otevřených kurzech konaných v ZČŠ Ostrovní a Gymnáziu J. Keplera a v Klubu *KM* (všechny v Praze).

Zaznamenal jste v matematických seminářích nějakou změnu oproti dřívějšku?

Myslím si, že k nějaké změně, třebaže i nepatrné, určitě došlo, neboť všechno kolem nás se neustále mění. Co a jak se změnilo, ale posoudit nedovedu. Pro takovou analýzu moje postřehy z několika dílen, které jsem vedl loni a letos, nestačí.

Co jste se letos sám jako lektor naučil?

Letos jsem se „naučil“ lépe vnímat atmosféru ve skupině, pozorněji naslouchat a citlivěji reagovat.

S čím se naopak stále potýkáte?

S vedením rozboru. Ne vždy se mi daří klást otázky tak, aby podnítily živou diskusi. Někdy příliš prosazují své názory. Také se potýkám s časem. Naplánovat a především zrealizovat dílnu tak, aby nebyla rozvláklá ani uspěchaná, mi dá občas zabrat.

Co nejraději lektorujete?

Mojí specializací je užití metod *KM* ve vyučování matematice, zejména v geometrii, do které jsem „blázen“. Rád lektoruji dílny, které jsou koncipovány jako modelové lekce k určitému matematickému tématu (např. *Cesta do školy* – čtení a kreslení grafů, *Počítání lentilek* – tvorba a řešení slovních úloh, *Poštovní schránka* – objevování Thaletovy věty, *Mnohostěn má mnoho stěn* – objevování Eulerovy věty...) nebo jako multidílny zahrnující rozmanité metody (kupř. *Muzeum – Herna – Divadlo*).



Jaké kurzy a kde plánujete na příští školní rok?

Situace se často vyvíjí zcela neplánovaně, a tak si již dlouhodobě plány nedělám. S jistotou ale vím, že v příštím školním roce nepovedu žádný kurz. Moje spolupráce s KM závisí do značné míry na tom, zda některý z lektorů základního kurzu projeví zájem o matematicky zaměřenou dílnu. Příležitosti lektorovat sám

nevyhledávám, protože moje časové možnosti jsou značně omezené, ale pozvání do kurzů přijímám rád.

RNDr. F. Roubíček je vědecký pracovník MÚ AV ČR a učitel matematiky ZČŠ v Praze.

JARKA ŠKROBÁNKOVÁ, HEDVIKA VAŠKOVÁ, VLASTA VLČKOVÁ



Těšily jsme se na náš první kurz, který organizujeme pro všechny zaměstnance jedné školy, všechny aproby včetně vychovatelek. Předpokládaly jsme, že je to ideální stav, protože účastníci se znají, řeší společné problémy. Překvapilo nás, že někdy probíhala bouřlivá diskuse, jindy byla věcná, jasná a krátká. Domníváme se, že je závislá na tématu zadaného úkolu.

Bylo-li téma z běžného života kolem nás, všichni měli potřebu se vyjádřit. Týkalo-li se problémů školních a pracovních, bylo patrné, že o problémech spolu často hovoří. Snadno se shodli na závěrech a neměli potřebu v debatě pokračovat. Neustále jsme musely

mít v zásobě náhradní řešení, které by vhodně doplňovalo koncepci celého dne.

S přibývajícemi dílnami se naplňují naše očekávání. Účastníci, přes počáteční nedůvěru, nalézají stále větší uplatnění metod KM při práci s dětmi a o své poznatky se s chutí dělí s ostatními.

Potvrdilo se nám, že metody KM jsou vhodné pro všechny děti (včetně dětí s různým postižením).

Nejvíce se nám osvědčil kurz, který byl pořádán formou výjezdních dvoudenních seminářů v průběhu celého školního roku. Účastníci mají čas jen pro sebe a více se mohou ponořit do společné práce. O nově získaných poznatcích hovoří i mimo dílnu a mají dostatek příležitostí „dořít si vše do tečky“.

J. Škrobánková je učitelka matematiky na Gymnáziu ve Vítkově.

H. Vašková je učitelka 1. stupně ZŠ Slavkov u Opavy.

V. Vlčková je ředitelka ZŠ Mokrý Lazec.

BOHUMIL ZMRZLÍK

Všechny semináře, které jsem v letošním školním roce lektoroval, souvisely s tvorbou školních vzdělávacích programů. Nejdříve jsem si je odzkoušel na setkáních PAU a pak je vedl jednak se skupinami zájemců z jednotlivých okresů Moravskoslezského kraje, jednak jako čtyřhodinové nebo osmihodinové „sborovny“. Velmi cenná pro mne byla možnost lektorovat setkání týmů několika pražských škol, které pod vedením H. Košťálové a O. Hausenblase vyvíjejí své vzdělávací programy. Chvillemi jsem se obával, že sklouznu do rutiny, když jsem některý z těchto seminářů měl opakovat třeba ve dvou dnech čtyřikrát (většinu svých seminářů jsem se totiž snažil vměstnat do období „prázdnin“, abych nechyběl tak často ve škole). Ale brzy jsem pochopil, že je to vždy jiné, protože účastníci – jejich úroveň, jejich aktivita, jejich ochota spolupracovat – vtisknou každému semináři jedinečný charakter. A dalším příjemným poznatkem je, že z každého přicházím s nějakými novými nápady jak pro lektorování, tak pro svou práci ve škole. Vždy jsem zvědavý i na zpětné vazby, z kterých se snažím vyčíst, nejen jak se mi (resp. mně a účastníkům) seminář povedl, ale také, jak jsou lidé ve skupině namotivováni pro změny. A to je hodně rozdílné, liší se to škola od školy, jednotlivce od jednotlivce.

Musím přiznat, že mě hodně bavilo odhadovat ze zpětných vazeb i „písmenka“ jejich autorů (dle typologie osobnosti dle M. Čakrty – pozn. ed.). Díky jejich pochopení mne už nepřekvapuje, že na stejnou dílnu reagují její účastníci mnohdy zcela rozdílným způsobem. Na jednu stranu je úleva, že si to občasné volání „po větší konkrétnosti“ lektor může takhle elegantně zdůvodnit, na druhou stranu to chápu spíše jako velkou výzvu, abych zařadil do lekce aktivity, které mohou alespoň zčásti vyhovět i této potřebě. I to se chci postupně naučit.

A to je to, co mne na lektorování baví. To neustálé objevování nových možností, to seznamování se se zajímavými lidmi, ta stálá potřeba něco měnit.

A příští školní rok? Předpokládám, že bude v mé lektorské činnosti opět cele zaměřen na cíle spojené s tvorbou školního vzdělávacího programu.

B. Zmrzlík je ředitel ZŠ Mendelova v Karviné.

Odpovědi došlé po uzávěrce najdete na našich webových stránkách: www.kritickemysleni.cz.



Learning for the Future – the Challenge of Professional Learning

Takový byl název konference, kterou pořádala mezinárodní síť učících se učitelů – *The Learning Teacher Network* – v Praze od 12. do 14. května. Síť je určena k podpoře všech evropských vzdělavatelů, kteří usilují o prosazení nové role učitele a vzdělání vůbec v podmínkách dnešní propojené Evropy, která by se ráda stala světovou ekonomickou jedničkou. Podpora inovací a jejich nositelů se zaměřuje na vytváření podmínek k setkávání budoucích partnerů v mezinárodních projektech, na vzájemnou informovanost o tom, o čem kdo usiluje a kde by bylo možné spojit síly k vyřešení nějakého problému, učit se spolu i od sebe navzájem. Síťování probíhá nevirtuálně, formou konferencí a kontaktních seminářů, kde se mohou autoři a řešitelé rozličných projektů setkat naživo a dohodnout se na společných postupech. Na konferencích se pak realizátoři rozmanitých národních i mezinárodních projektů informují o tom, co ve svých projektech uskutečnili.

Všechny dílny, plenární prezentace i sdělení se na pražské konferenci týkaly nejrůznějších aspektů podstatných změn, jimiž evropské vzdělávání a jeho aktéři permanentně procházejí. Reflexe a sebereflexe jako podstatné složky žákovy učení i učitelovy práce, aktivita učících se, spolupráce, zaměření na rozvíjení dovedností, autonomie škol a klíčová role ředitele, kurikulum, evaluace – témata, která známe z našeho vzdělávacího prostředí. V některých seminářích jsme se mohli seznámit s novými pohledy na věc, v jiných seminářích jsme se sice nedozvěděli nic nového, ale i to, že se naše řešení podobají těm zahraničním, bylo povzbudivé.

Materiály z konference budou přístupné na webu sítě: www.learningteacher.org, na kterém se dočtete také všechny potřebné podrobnosti o LTN i o tom, jak do sítě v případě zájmu vstoupit.

PRO LEKTORY

Kritéria prezentace lekce KM

Nina Rutová

Čím se liší modelová lekce od nemodelové?

V dílně, kterou věnujeme tvorbě kritérií třeba tím, že obsahově většinou nevychází z autentických potřeb účastníků v dílně.

Cvičnou tvorbu kritérií jsem sama zažila na příkladu koupě nového kabátu, elektrického spotřebiče či výběru vhodné restaurace, v níž se na školním výletě naobědváme, aniž bychom nový kabát nebo spotřebič šli posléze koupit, aniž bychom odjeli na společný školní výlet. Výhodou je, že nám doopravdy nejde o nový kabát (spotřebič, restauraci), a můžeme se tedy možná více soustředit na **proces tvorby kritérií**, na didaktiku. Na konferenci *Inovace v škole* před třemi lety jsme se učili diskusním technikám na účastníkům vzdálených případech německých skinheadů a turecké menšiny. Lektorka z USA tušila, že kdyby byli tématem např. olaští Romové a čeští skinheadi, nácvik didaktické pomůcky by byl „převálcován“ osobním vztahem k tématu.

Nácvik tvorby na modelu mívá nejen výhody, ale i svá úskalí.

Nevýhodou může být, že nedostatečná osobní zainteresovanost může vést jedny k větší benevolenci slevit ze svých nároků, jiné k prosazování nároků nereálných. (Vždyť je to jenom hra, nácvik.) Odhalíme ovšem reálná nebezpečí, jež na nás číhají při autentických zadáních?

Tvorba kritérií naostro

V otevřeném kurzu, který jsem letos vedla, bylo z nějakých důvodů těžké prezentovat svou práci (tedy odučenou hodinu dle E – U – R) před ostatními. Prezentace bývaly někdy zdoluhavé, jindy neuspořádané, se značným počtem plevných slov... Po jedné takové prezentaci jsem se rozhodla tvorbu kritérií nenacvičovat na modelu, ale využít autentickou potřebu nás všech: chtěli jsme být propříště ušetřeni rozpačitých monologů před katedrou, potřebovali jsme vědět, jak vypadá a z čeho se skládá dobrá prezentace odučené hodiny dle zásad E – U – R.

V dílně jsme s kolegyní Nadou Černou snad postupovaly metodicky celkem správně – nejprve jsme navrhly a na tabuli napsaly několik indikátorů, které účastníci ve skupinách měli rozepsat do tří úrovní (např. chronologii jednotlivých částí prezentace, vztah prezentujícího k posluchačům, vizualizaci).

Ač jsme pracovali soustředěně, definitivní znění kritérií se nám během odpoledne nepodařilo vytvořit. Nicméně došlo téměř u všech k velkému AHA! a k poznání, že bez kritérií nelze komplexnější práci vlastně HODNOTIT. Všichni se shodli, že příště musíme v tvorbě kritérií pro prezentace pokračovat, a (vyjma jednoho dotazu – jestli stihneme probrat vše, co máme) nijak nedávali najevo, že by to snad byla ztráta času.



Upřímně řečeno, bála jsem se, že nepřipravíme-li s Na-
dou do příštího setkání návrh kritérií samy, může dojít
k opětnému dohadování, únavě či pocitu, že to nejde, což
jsme opravdu nechťely riskovat. Sestavily jsme tedy krité-
ria jen ve dvou, ale účastníkům jsme je předložily rozstří-
hané s úkolem: „...uspořádat je a upravit dle svého.“

Než se dáte do čtení kritérií (tučně jsou vyznačeny
úpravy vzniklé v kurzu), musím ještě předeslat, že jsme
se věnovali tvorbě kritérií pro *prezentaci* lekce, nikoli
pro obsah. (Hodnocením lekce z hlediska třířázového
modelu, které je publikováno v *Kritických listech* č. 13,
jsme se zabývali při příležitosti portfolia z kurzu.)

A ještě něco: 30. dubna jsem se účastnila dílny
v Mezinárodní škole v Praze (International School of
Prague), která byla zaměřená na psaní a hodnocení
písemných prací na druhém stupni a gymnáziu. I tam
jsme cvičně hodnotili písemnou práci žákyně podle
podrobně rozepsaných kritérií. Zeptala jsem se na
závěr, zda paní učitelka tvořila kritéria společně se
studenty. Jednoznačně odpověděla, že nikoli. „To se
od nás tedy mají co učit!“ poznamenal můj český
kolega v kuloárech přepychové americké školy, jejíž
studenti pokračují ve studiu na nejlepších univerzitách
celého světa.

	Prezentace hodnocená jako práce		
	mistrovská	tovaryšská	učňovská
1.	Prezentující na úvod představí své pracoviště a třídu (školu, který stupeň, uspořádání nábytku ve třídě).	Prezentující na úvod představí své pracoviště a třídu (školu, který stupeň, uspořádání nábytku ve třídě).	Prezentující opomene představit své pracoviště nebo třídu (školu, který stupeň, uspořádání nábytku ve třídě).
2.	Prezentující posluchače seznámí se sledovaným záměrem a cíli výuky, rozliší tři fáze učení v konstruktivistickém modelu E – U – R, během prezentace zhodnotí, jestli na sebe jednotlivé fáze dobře navazovaly a co by příště eventuálně udělal jinak.	Prezentující posluchače seznámí se sledovaným záměrem a cíli výuky, rozliší tři fáze učení v konstruktivistickém modelu E – U – R, řekne, co by příště eventuálně udělal jinak.	Prezentující představí hodinu, v níž nepostupoval dle zásad E – U – R, zapomene seznámit posluchače s cíli výuky .
3.	Prezentující představuje lekci v chronologickém sledu, neopakuje již jednou řečené.	Prezentující představuje lekci v chronologickém sledu, stane se, že zapomene na nějakou maličkost, ale na vhodném místě se k ní vrátí.	Prezentujícímu se stane, že vynechá podstatnou informaci, která posluchačům znemožní plynulé vnímání prezentované lekce.
4.	Je-li to možné, dokumentuje svoji výuku vybranými pracemi žáků, na nichž představí kritéria hodnocení.	Je-li to možné, dokumentuje svoji výuku vybranými pracemi žáků.	Nedokumentuje svoji výuku vybranými pracemi žáků.
5.	Zhodnotí, zda se podařilo naplnit cíle výuky, dá dostatečný prostor posluchačům k vyslovení ocenění a doporučení.	Zhodnotí, zda se podařilo naplnit některé cíle výuky, dá malý prostor posluchačům k vyslovení ocenění a doporučení.	Cíle výuky nedovede dostatečně zhodnotit, nedá posluchačům prostor k vyslovení ocenění a doporučení.
6.	Udrží kontakt s publikem, obsáhne celé auditorium a i v průběhu prezentace se přesvědčuje (mimicky, slovně, očním kontaktem), zda posluchači všemu rozumějí, hovoří hlasem úměrným velikosti a akustice místnosti, reaguje na případné dotazy posluchačů, tempo řeči umožňuje dobře vnímat sled lekce.	Udrží kontakt s publikem, obsáhne většinu auditoria, hovoří hlasem úměrným velikosti a akustice místnosti, reaguje na případné dotazy posluchačů, tempo řeči umožňuje dobře vnímat sled lekce.	Udrží kontakt jen s někým z publika, hovoří „do stropu“ anebo „do země“, příliš hlasitě nebo tiše vzhledem k akustice místnosti, tápe často v tom, jak pokračovat, tempo řeči je příliš rychlé nebo příliš pomalé.
7.	Používá spisovný jazyk bez plevelných slov.	Používá spisovný jazyk, občas užije plevelné slovo.	Užívá nespisovný jazyk a plevelná slova.
8.	Prezentaci má přehledně (a pro všechny čitelně) připravenou na flipu (či použije jiné vizualizace), dovede pozornost posluchačů směřovat právě k těm částem, o nichž hovoří, neobrací se k posluchačům zády.	Lekci má přehledně připravenou na flipu (příp. jiné vizualizaci), při prezentaci jej však nevyužívá.	Nepoužije žádnou vizualizaci (flip, power point, projektor...) nebo ji využije nevhodně .
9.	Umí stanovit maximální čas své prezentace a je schopen ho dodržet.	Dokáže stanovit maximální čas své prezentace, ale není schopen ho vždy dodržet.	Nemá představu o délce své prezentace a diskuse, neumí odhadnout čas.

Autorka je lektorka KM.



CO SE DĚJE JINDE

Diskriminace romských žáků

Karin Marquézová

Píše se rok 1876 a Amerika slaví sto let nezávislosti. Většina Američanů se s hrdostí ohlíží zpět, ale jeden muž se dívá dopředu. Jmenuje se Thomas Alva Edison a ve své nové laboratoři v New Jersey zkoumá možnosti dynama a dalších elektrických zařízení. Koncem toho roku přichází jeho největší objev mezi dalšími dvaadvaceti vynálezy – elektrická žárovka. Úspěšný Edison zakládá vlastní firmu Edison General Electric Company. Ta se po dvou letech sloučí s několika konkurenty, aby vytvořila společnost General Electric (GE)... Ptáte se, co to má společného s diskriminací romských žáků? Nic víc a nic míň, než že tato společnost již pět let financuje jeden z nejdůležitějších projektů na vyrovnávání handicapu romských dětí ve školách v České republice, projekt *Rozlety* společnosti *Nová škola*.

Tento projekt prevence diskriminace romských žáků vznikl s cílem prosadit romské děti přes existující institucionální rasismus na střední školy, prolomit tak sociální a kulturní vyloučenost romské komunity. Institucionální rasismus neznámá, že by jednotliví pracovníci institucí jednali rasisticky, ale zaběhnutá praxe institucí vede k trvalému znevýhodnění určité etnické skupiny. Školský systém neumí absorbovat rozdílnosti, nehledá v nich přínos, ale naopak problém.

Vláda ČR již před deseti lety ve své zprávě *Vzdělání pro všechny* oficiálně uznala, že rasismus je jednou z významných příčin školní neúspěšnosti. Ani 20% romské populace nedokončí devátou třídu ZŠ. V posledním výzkumu Phare dokonce 44%! Ani 5% Romů neukončí středoškolské vzdělání! Jedná se ještě o rovný přístup ke vzdělání? Směrnice Evropské unie o rovném zacházení, kterou se ČR zavázala naplnit do tří let od vstupu, rozlišuje kromě přímé diskriminace také nepřímou. Nepřímá diskriminace je vlastností daných systémů a procedur, které jsou pro konkrétní skupinu lidí obtížně dostupné, protože nepočítají s jejími odlišnostmi a možnostmi. Školní kurikula vycházejí z naplnění požadavků a potřeb průměrného zástupce majority. V průzkumu Phare romští pedagogičtí asistenti uváděli (téměř 50%), že ve školách chybí kulturně odpovídající materiály, a 64% těchto asistentů si myslí, že jsou zapotřebí změny v učebních metodách.

Lidé si často myslí, že Romové o vzdělání nemají zájem, což vše vysvětluje. Ale průzkum ve třiceti školách ukázal, že 58% romských žáků škola vždy bavila a více romských než neromských dětí sní o studiu na vysoké škole. Zároveň je důležité podívat se na rostoucí počet

romské populace. V romských rodinách je třikrát více dětí mladších 15 let než v rodinách majoritní společnosti (1,7 oproti 0,5). Představte si tedy, jak bude vypadat průměrná vzdělanost v zemi při zachování stávajícího trendu segregace (speciální školy) a diskriminace romských žáků. Na základě zahraničních výzkumů je zřejmé, že zvyšování průměrné vzdělanosti se neobejde bez systematické péče o nejslabší skupinu žáků.

Výše uvedená fakta se stala východiskem pro projekt *Rozlety* podporovaný společností GE. Projekt pro žáky sedmých, osmých a devátých tříd ZŠ stojí na třech pilířích: výuce, klubu a mentoringu. Výuka je založena na principech aktivního učení. Kromě klíčových školních předmětů se věnuje celkovému osobnostnímu rozvoji, učí děti samostatnému myšlení, zvyšuje jejich sebevědomí i asertivitu a pomáhá jim pochopit smysl vzdělávání. Žáci docházejí na výuku dvakrát týdně ve svém volném čase v odpoledních hodinách. K udržení motivace dětí pro setrvání v projektu – další „školy“ po škole – je určen klub. Jedná se o systém odpoledních a víkendových volnočasových aktivit, které prohlubují vztahy mezi dětmi v projektu, podporují vzájemnou komunikaci a spolupráci dětí, posilují jejich identitu. Mentoringový program – dobrovolnictví navazuje na podobné projekty realizované v USA (Big Brothers, Big Sisters) a v České republice (PěťP a LATA). Dobrovolníci, zpravidla z řad studentů VOŠ či VŠ, se individuálně scházejí s dětmi jako jejich starší kamarádi, poskytují jim kladný vzor a motivaci pro vzdělávání (rodičům těchto dětí chybí plnohodnotné vzdělání) a řeší s nimi otázky volby další školy i budoucího povolání.

Bez osvojení české kultury prostřednictvím vzdělání nemají Romové šanci dospět k sociálně-ekonomické integraci do české společnosti. Neohlížejme se zpět k tomu, jaké konflikty a problémy soužití majority a romské komunity dosud přineslo. Edison, GE a *Nová škola* se dívají dopředu a nabízejí řešení.

Autorka je členka dozorčí rady Nové školy, o. p. s.

Uvedená data a informace pocházejí z diplomové práce Mariany Koláčkové *Projekt Nové školy pro romské žáky II. stupně ZŠ jako prevence společenské diskriminace* a z interních materiálů *Nové školy*. Více o projektu *Rozlety* na: www.novaskola.org.



Romano suno – Romský sen

Rozhovor o mnohaleté snaze pomáhat romským dětem hledat identitu také přes vztah k romskému jazyku. S Ivetou Pape, koordinátorkou projektu, a Jar-milou Hellebrandovou, učitelkou speciální školy ve Vítkově, si dopisovala Nina Rutová.

Nová škola, o. p. s., v letošním školním roce vyhlásila již poosmé literární a výtvarnou soutěž Romano suno – Romský sen. Jak vznikla myšlenka pořádat soutěž Romano suno, jaké jsou její ideje a jaké podmínky?

I. P.: Základní myšlenkou projektu je motivovat romské děti k užívání romského jazyka... Když v březnu 1997 tehdy ještě Nadace Nová škola vyhlášovala soutěž poprvé, mnozí se ptali, proč je soutěž jenom v romštině, když mnoho romských dětí romsky neumí a z literární části soutěže jsou vyloučeny neromské děti, které by mohly psát třeba o tom, jaké mají romské kamarády. **Účelem soutěže je dát možnost dětem, které umějí romsky, aby tuto svoji schopnost mohly uplatnit.**

Postoj vůči užívání romského jazyka totiž byl – a je – často negativní, což může mít špatný vliv na psychický vývoj romských dětí, na tvorbu jejich identity, na špatné začleňování dětí do společnosti. Netolerance vůči užívání romštiny vyplývá z politiky minulého režimu a v současné době je třeba změnit přežitá stereotypy myšlení ve školské i širší veřejnosti. Romština je svébytným jazykem, jehož znalost je obohacením osobnosti stejně jako znalost každého dalšího jazyka. Soutěž v romském jazyce se snaží přispívat ke změně postavení romských dětí a ke změně přístupu pedagogů k užívání romského jazyka. Romské děti mohou být přece na znalost svého jazyka hrdé a mohou za ni být kladně hodnoceny svým okolím (učiteli a spolužáky).

Projekt Romano suno je jediný svého druhu v České republice, a již to, že ho letos organizujeme poosmé, vypovídá o jeho potřebnosti a úspěšnosti – je o něj zájem mezi žáky i mezi pedagogy.

J. H.: Rodiče našich dětí se často chovají, jako by se za své „romství“ styděli, a zakazují dětem romštinu v běžné řeči používat. Bude zřejmě trvat ještě dlouhou dobu, než budou na svůj romský původ hrdí a nebudou jej pocítovat jako stigma. V začátcích jsme se soutěží narazili na tvrdý odpor: „Co je to za škola! Moje děcko nebude nic psát cikánsky!“ Ovšem, když jejich dítě mělo úspěch, postupně svůj názor přehodnotili.

Děti – a někdy i jejich rodiče – tak vedeme k tomu, že by byla škoda, kdyby zanikl romský jazyk a kultura.

I. P.: S tím jazykem to není jen věc studu nebo nestudu, romsky většinou dnes neumějí hovořit ani rodiče. Důsledkem asimilační politiky socialistického státu vznikla pojmově chudá a špatně strukturovaná směska češtiny s romštinou, tzv. etnolekt. Romských rodičů, kteří mluví na své děti jen romsky, je velice málo. Ani ve škole spolu děti obvykle romsky nehovoří, mají tendenci svůj jazyk zapírat a mnohdy není vůbec jednoduché zjistit, zda dítě romsky umí, nebo neumí.

Pokud by děti stály před volbou psát v romštině nebo v češtině, většina by raději psala česky, neboť je to jazyk, kterým se učí psát ve škole.

A ve vaší škole se snad učí i romština?

J. H.: V naší škole romštinu jako jazyk nevyučujeme. Romská historie, kultura, tradice i zvyky ovšem prolínají do všech hodin a jsou zařazeny do učebních plánů všech pedagogů. V hodinách dějepisu a vlastivědy se děti dozvídají o romské historii, v hodinách literární výchovy čteme a dramatizujeme pohádky a příběhy romských autorů, v hudební výchově zpíváme romské písničky, tancujeme romské tance, ve výtvarné výchově se děti dozvídají o romských výtvarnících, v hodinách rodinné výchovy se diskutuje o zvycích, tradicích apod.

Je reálné, aby se v nějaké ZŠ vyučovalo v romštině?

J. H.: V současné době to asi moc reálně nevypadá. Převážná část dětí, které nastoupí do školy, sice romsky rozumí, ale mluvit nedokáže.

Jak to, že právě speciální škola ve Vítkově přispívá každý rok v takovém množství a kvalitě?

J. H.: Úspěšné jsou děti zřejmě proto, že píšou svým srdcem a že nad svou prací přemýšlí. Psaní příspěvku nebývá záležitost jedné hodiny. O tématech se nejdříve ve třídách diskutuje i několik dnů nebo týdnů. Děti své zážitky vypráví, ptají se rodičů, kamarádů. Teprve když najdou ten pravý příběh, o který by bylo vhodné se podělit s ostatními, tak jej napíšeme. Většina dětí píše nejprve česky a teprve s pomocí kamarádů, slovníku a asistentů dávají dohromady překlad. Jen pár z nich píše nejprve v romském jazyce. S překladem do češtiny jim opět pomohou kamarádi. Děti mají čas své práce „došperkovat“. Podobně to probíhá ve výtvarné části.

„Mateřský jazyk je věcí, na níž cele participujeme. Mění naše vnímání. Takže kdybychom mluvili čínsky, budeme úplně jinak slyšet, cítit a dotýkat se.“



Vyučujeme podle vzdělávacího programu Obecná škola. Ten klade důraz především na rozvoj kreativity, na rozvoj mezilidských vztahů, multikulturní výchovy, rozvoj individuálních schopností každého jednotlivého dítěte. Volíme alternativní metody výuky, jako je projektové vyučování, dramatika, sociální a didaktické hry. Děti v naší škole již třetí rok vydávají jednou měsíčně školní časopis *Pavučinka*, účastní se mnoha různých soutěží, kde mají možnost svůj talent rozvíjet. Důraz klademe také na mimoškolní aktivity, které probíhají v odpoledních hodinách v rámci školního klubu a školní družiny. Děti zde sportují, tancují, zpívají, vaří, kreslí, píšou apod.

Na jaká témata děti už psaly?

I. P.: *Moje rodina, Vánoce, Romská svatba, Křtiny, Námluvy, Místo, které mám rád, Co mi vyprávěla moje babička, můj dědeček, Moje první láska, Škola a já, Co mne nezabije, to mne posílí.* Každý rok se objevují čtyři nová témata. Jejich citlivá volba zprostředkovává aktuální sebereflexi romských dětí a přináší jejich pohled na vlastní postavení v kontextu současného dění v ČR. Účastníci soutěže otevřeně píšou o osobních zkušenostech s emigrací, rasismem, drogami, týráním. Jejich výpovědi mohou sloužit jako svědectví o stavu společnosti, jako výukový materiál, který lze využívat v rámci multikulturního vzdělávání, i jako studijní materiál pro všechny, kteří pracují s romskými dětmi a romskou mládeží.

Z kolika příspěvků míváte na vybranou a jaká odměna čeká na vítěze?

I. P.: Každý rok přichází do soutěže kolem 120 literárních a 200 výtvarných prací. Mezi pravidelné a úspěšné účastníky náleží děti např. ze Speciálních škol Vítkov, ZŠ Ústí nad Labem-Předlic, z DD a Speciální školy Pardubice, Speciální školy Plánkova ze Strakonice, z VÚDM Kostomlaty. Poděkování patří učitelům i asistentům učitelů, kteří žáky k psaní motivují.

Vítěze soutěže v jednotlivých kategoriích, i ty, jejichž práce publikujeme ve sborníku, zveme na vyhlášení výsledků do Prahy. Na slavnostní předávání cen přijíždí spolu s rodiči, učiteli a asistenty kolem 100 dětí z různých měst a škol.

Nejlepší literární a výtvarné příspěvky vycházejí v trojjazyčném sborníku. Sborník je pak distribuován v celé ČR do škol, dětských domovů, diagnostických ústavů a všude tam, kde jsou děti. V posledních dvou letech o sborníky ze soutěže projeví zájem i lingvisté ze zahraničí.

Porota právě rozhodla o nejlepších pracích... Jak děti, jejichž texty „neuspěly“, nesou svou porážku? Znají kritéria a jsou schopné jim porozumět?

J. H.: Děti kritéria příliš neuznávají. Dokážou ovšem při správném vedení pedagoga pochopit, že se zúčastnilo hodně dětí a vyhrát mohlo jen několik z nich. Naše děti také říkají: „Já už jsem Prahu viděl, teď by ji mohl vidět třeba někdo jiný.“ My ale postupně otiskujeme všechny příspěvky v školním časopise – i to je pro ně forma odměny.

Radost z porotou vybraného a oceněného textu pak ovšem nezná konce.

Někdy bylo dost problematické přesvědčit rodiče, aby své děti na slavnostní ocenění do Prahy pustili. Bojí se o ně. Zatím se nám ale vždycky povedlo je přemluvit. A děti mají zážitky zřejmě na celý život. Vzpomínají i několik let nazpět, co viděly a zažily. Vítězství a pocit úspěchu jim zvyšují sebedůvěru a jsou pozitivně motivovány pro další práci a snažení.

I. P.: Pro člověka, který nemá jinou možnost setkat se s názory, zkušenostmi a myšlením malých a mladých Romů, může být šokující zjištění, jak smutné jsou zkušenosti obsažené v jejich vyprávění. Komentář k nim si můžeme nechat na příště.

Moje Vánoce

Jmenuji se Roman a je mi 12 let. Moc chci, aby se mi splnilo jen jedno přání – být konečně doma. Už tři roky žiji v dětském domově.

Na Vánoce jsem jel domů. Když jsem uviděl tatku, tak jsem se rozbrečel. Pod stromečkem jsem našel pěkné dárky. Dostal jsem auto na dálkové ovládání, troje ponožky, zimní bundu a taky „tiráka“.

Z dárků jsem měl fakt radost. Ale nejlepší bylo, že jsem si mohl hrát s mými sourozenci. Mám tři bratry a malou sestřičku. Bratři se jmenují Kamil, David a Dominik, sestra se jmenuje Cecilka. Já jsem ze všech nejstarší. Já a všichni mí bratři jsme v domově. Ale každý den se vidím jen s Davidem, Dominik a Kamil jsou jinde než my dva a vidíme se jen málo. Třeba o prázdninách. Cecilka má teprve několik měsíců, asi proto může být doma. Teď o Vánocích jsme byli všichni spolu. Nejvíce jsem si doma hrál s Dominikem, ten má 5 roků a chtěl si pořád hrát s autíčkama.

Když skončily vánoční prázdniny, tak jsme jeli zase zpátky do domova. Jel s námi tatka. Celou cestu jsem brečel a u dveří domova jsem už brečel úplně moc. Tak jsme se tam s tatkou loučili. A nakonec začal brečet i tatka.

Tak příští Vánoce budu mít zase jen toto přání, abych už konečně mohl domů.

Roman Herák, 5. roč. ZvŠ, Vítkov



V nouzi poznáš přítele

Jmenuji se Věra Horvátová. Žiju v dětském domově a sama sebe se pořád ptám, PROČ?!

To, že jsem v dětském domově se stalo vloni 2. června. Normálně jsme se oblékali a šli jsme do školy. Ale potom tam přišla paní ze sociálního úřadu a nějaký soudce. Vzali mě i mé sourozence (je nás 9) do dětského domova. Taťka nezaplátil za byt. Tak asi proto. Taky jsem měla ve škole problémy, někdy jsem tam nešla a byla jsem drzá na učitelku a chtěla jsem ji i zbít – pořád si do mě „rýpala“. Možná proto jsem musela do domova – nevím. Ale chci se vrátit domů. Mám malé sourozence a ráda se o ně starám.

Žiju v dětském domově a chodím do školy ve Vítkově. Na začátku školního roku jsem měla hodně problémů. Nechtěla jsem se vůbec učit, chtěla jsem se všem pomstít, že nejsem doma u rodičů, byla jsem drzá a mluvila jsem sprostě. Teď už ve škole skoro žádné problémy nemám. Učí mě paní učitelka, která mě má ráda, i když jsem na ni byla na začátku roku zlá. Pořád se mnou mluvila a pomáhala mi dohnat všechno, co jsem neuměla. Když jsem na ni byla drzá, tak se usmála a jen mi řekla: „Ach jo, ty ses rozhodla, že mě utrápíš. Ale to máš marné, mám tě ráda, i když ty nechceš.“ Mám ji taky moc ráda a snažím se, abych ji netrápila. I když někdy trochu zlobím, už to nedělám naschvál.

Když jsem se dostala do dětského domova, tak mi hodně lidí říkalo, že za to můžou moji rodiče, že se o nás nestarali, že jsem hloupá, že neumím číst a že se špatně učím. Měla jsem na všechny vztek – protože moji rodiče mě mají rádi. Paní učitelka mi řekla, že jsou moji rodiče určitě hodní lidé, protože mají skvělou dceru – a to jsem já. A řekla, že se každý z nás může někdy dostat do problémů a pak neví, jak z toho ven a že to se asi stalo i mým rodičům. Pořád mi říká, ať taky nedělám chyby a ať se nedostanu já do problémů, že jsem chytrá holka. V nouzi, kdy jsem měla vztek na celý svět, mi nejvíce pomohla moje paní učitelka Jarmila Hellebrandová. Mluví se mnou, naučila mě číst a v matematice jsem už úplně výborná. Škola mě začala bavit. Děkuji jí za to moc a taky děkuju bohu, že jsem ji poznala, a děkuju mamce i taťkovi, že mě mají rádi.

Věra Horvátová, 5. roč. ZvŠ, Vítkov



Sborník *Romano suno* si můžete objednat na adresách: iveta.pape@novaskola.org, či Nová škola, o.p.s., Na Poříčí 30, 110 00 Praha 1. K dispozici jsou sborníky ze školního roku 2003/2004 a od června i sborníky z posledního ročníku 2004/2005.

Milí čtenáři, podělte se o nápady, jak realizovat interkulturní výchovu také s pomocí těchto sborníčků?

Další zdroje k tématu:

Lewis, O: *The Culture of Poverty*. (Kultura chudoby.) Scientific American, sv. 215, č. 4, 1966, str. 19–25. Úryvek v češtině na webu KM: www.kritickemysleni.cz.

Veselý, M., a kol: *Úvod do terénní sociální práce*. Romské středisko DROM, 2002.

Mareš, P.: *Sociologie nerovnosti a chudoby*, Praha 1999.

www.varianty.cz

www.tsp.cz

www.mkc.cz



LEKCE A KOMENTÁŘE

Kamarádství

Zuzana Francová

Při návštěvách kurzu *KM* na ZČŠ Ostrovní jsem jednu lekci se svými kolegyněmi a kolegou absolvovala ve třídě Nadi Černé. Po vdechnutí příjemné atmosféry jsem si prohlédla a seznámila se s drobnými detaily, které třídu utvářejí. Na nástěnce jsem si přečetla článek *Gumoví medvědci* a rozhodla jsem se ho využít (s dovolením Nadi) ve své hodině. V mé třídě druháčků mělo totiž několik dětí problémy s odcizením drobných předmětů (gumy, nálepky, bonbony). Text, v němž se „hrdinka“ Lenka rozhodne vzít si žvýkačky bez zaplacení, mi pro tuto situaci připadal velmi vhodný. Pracovala jsem se žáky ve dvouhodinovém bloku a další den v hodině čtení.

Cíle

- Žáci by si měli:
 - zapamatovat, že nemusí mít všechno, co se jim líbí

- uvědomit, že jejich chování má vliv na ostatní, ale působí i zpětně na ně samotné
- uvědomit, že jsme každý jiný a že to může být zajímavé
- Žáci by se měli učit:
 - přemýšlet o důsledcích svého chování
 - formulovat výstižně své myšlenky a vyjadřovat se k ději i k pocitům
- Žáci by měli:
 - zjistit, co je pro ně v přátelství důležité

Téma: Kamarádství

Metody: Volné psaní, řízené čtení, životabáseň

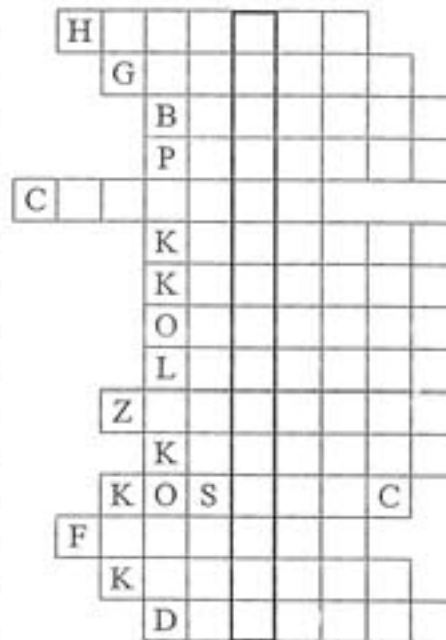
Hodina začala křížovkou, kterou jsem rozdala každému dítěti. Její tajenka (NEJLEPŠÍ KAMARÁD) měla napovědět téma hodiny.



Kdo ti pomáhá v nouzi?

- Odpověď na otázku najdeš v tajence. Tajenku vyluští, přepíše a řekne, zda je odpověď pravdivá.

Děti hádají
 Vojáky a bitvy řídí
 Jinak „výborný“ řekneme
 Paličatý muž je
 Pochází odjinud, je to
 Vedoucí pilot letadla je
 Velmi malý koš nazýváme
 Na lísce roste
 Nikomu nic nedá
 Není nudný, je
 Malému kameni říkáme
 To je kytk
 Čokoládová ozdoba je
 Kabátu na miminko říkáme
 Otec našeho táty je



Tajenka: _____

Napiš: Můj nejlepší kamarád je _____
 Moje nejlepší kamarádka je _____



EVOKACE

1. Volné psaní na téma kamarád – *jaký je, mohl by být, jakého bych chtěl(a)* – žáky zaujalo a za pět minut měli všichni pár vět. Několik žáků chtělo své práce přečíst a všichni do jednoho je vyvěsili.

2. Na tabuli jsem napsala dva nadpisy – *jaký by kamarád měl a jaký by neměl být*. Dětem jsem rozdala papírky s nabídkou různých slov (vlastností) a od této chvíle jsem se snažila být jen zapisovatelkou. Žáci sami určovali, které slovo kam patří, co které slovo znamená, a přidávali příklady ze života pro vysvětlení ostatním. Přesto jsme si museli některá slova vysvětlit – ne všechna slova jsme na tabuli zapsali. Slovo závist jsem si nechala na konec. Rozmlouvala jsem s dětmi o možnostech překonání závisti. Řekneme si: „Nemusím mít přece všechno, co se mi teď líbí...“ – protože od závisti je jen krůček ke krádeži. Co tedy s tím?

„Znám příběh jedné dívky, které je osm let. Prožila příhodu, na kterou už nikdy nemohla zapomenout a která by se mohla stát i vám. Chcete ten příběh znát?“

UVĚDOMĚNÍ

Rozdala jsem dětem první část (ze šesti) textu *Gumoví medvídci*. Po přečtení textu jsem žákům dávala otevřené otázky typu: *Co jste si představili? Co jste viděli? Jaké barvy? Co jste slyšeli?* Děti naprosto spontánně odpovídaly a děj velmi prožívaly. Postupně s dalšími úseky článku byly otázky zaměřeny více na pocity. *Jak se asi cítila Lenka? Jak maminka? Co myslíte, že se stane dál? O co půjde? Proč? Jak by ses cítil(a) ty?* Na některé otázky jsem záměrně vyvolala konkrétní děti. Po přečtení článku odpovídaly na otázku položenou v textu a samy vyvodily, že zcizená věc nepřinese potěšení. Když si berou věci ve škole či družině navzájem, naruší to kamarádství a důvěru. Jestliže chci mít kamarády, musím se i já snažit být kamarád.

Gumoví medvídci (Eva Prawittová)

Tady je ale krásně, myslí si Lenka a prochází různými odděleními v obchodním domě. Na regálech jsou vystaveny krabice s legem, plyšová zvířátka a pestré míče. Senzační, tolik hraček! A o kousek dál zase zajímavé knížky a počítačové hry. Škoda, že Lenčina peněženka je prázdná. A maminka jí taky nechce dát peníze.

...

„Nemusíš mít všechno, co vidíš,“ řekla maminka. No dobře, vždyť ne. Lenka se dál sama prochází po oddělení hraček. Maminka je dole v potravinách. Lenka sjede po jezdicích schodech dolů za maminkou. Vidí ji už z dálky, jak jede s vozíkem k velikému mrazáku. Lenka si to ale namíří k regálu se sladkostmi. Tolik dobrot, myslí si a sliny se jí sbíhají. Ale nemá peníze ani na sáček gumových medvídků. A maminka jí nechtěla koupit žádnou hračku, tak určitě nekoupí ani medvídky. Tak aspoň malinký balíček žvýkaček!

...

A když si je Lenka nemůže koupit, určitě se nic nestane, když si je jednoduše vezme, jen tak, bez zaplacení, vždyť to je jen malinký balíček, strčí ho rychle do kapsy a nikdo nic nepozná. V regálu je jich ještě dost a dost... Nikdo nepozná, že jeden balíček chybí.

...

A šup, balíček zmizí v Lenčině kapse. Lenka se kradmo rozhlédne. Ne, nikdo si toho nevšiml. Oddechne si a její ruka pevně tiskne balíček. „Á, tady jsi,“ raduje se maminka. Právě přijíždí s naplněným košíkem. „Tak co, líbilo se ti nahoře v hračkách?“ Lenka přikývne. Pomalu se loudá za maminkou. Ta projíždí mezi regály a dává do vozíku ještě čokoládu a velký sáček s gumovými medvídky.

...

Lenka polkne. Najednou má v krku obrovský knedlík a ruka v kapse ji začíná pálit. Když se maminka postaví k pokladně, Lenka se cítí velice trapně. „Pitomý žvejky,“ myslí si. Najednou už je vůbec nechce, protože když se něco jí se špatným svědomím, ani trochu to nechutná.

...

Lenka se z ničeho nic otočí a běží rychle zpátky k regálu se sladkostmi a položí balíček zase zpátky. Maminka už zaplatila a teď dává nákup do velké tašky. Jen gumové medvídky, ty ne. Ty podává Lence do ruky a říká: „To je tvoje, můžeš si klidně hned nějakého medvídka sníst.“

Co myslíte, jak asi ti medvídci Lence chutnali?

REFLEXE

Po četbě a rozhovoru jsem se dětí zeptala, jestli by dokázaly jedním nebo více slovy vyjádřit, co myslí a cítí, že je nejdůležitější pro pěkné vztahy mezi spolužáky, přáteli, ale i v rodině.

1. Teď jsme společně sestavili několik zásad chování ve třídě i jinde, napsali si je na papíry a vyvěsili.

SLUŠNOST NELHAT POMÁHAT SI POŘÁDEK
NEBRAT CIZÍ VĚCI NEMSTÍT SE MÍT SE RÁDI

PLNIT POVINNOSTI
NENÍČIT VĚCI

NEPOSMÍVAT SE
JSME SPOLUŽÁCI

2. Rozdala jsem listy papíru A4 a děti měly nakreslit svého současného kamaráda, nebo kamaráda, kterého by chtěly, doprostřed papíru, vpravo a vlevo nalepit vystříhané proužky vlastností člověka, se kterými jsme všichni pracovali již na začátku hodiny. Žáci měli možnost některé vlastnosti nelepit, anebo naopak – některé připsat podle svého uvážení. Pak své práce děti vyvěsili.



Následujícího dne jsme se k tématu vrátili a v rozhovoru jsme znovu probírali (čerpala jsem z jejich vyvěšených prací), jak je – či není – důležité, zda je kamarád hubený, sportovec, nebo nadaný malíř.

Následovalo zadání nového úkolu – složit životabáseň na téma *Já kamarád a přítel*. Na tabuli jsem napsala začátky vět a děti samostatně a naprosto zaujatě pracovaly celý zbytek hodiny. Po dopsání nikdo nechtěl práci přečíst ani vyvěsit. Mohla jsem si je přečíst jen já, ale za tu důvěru jsem velmi vděčná: kvalita obsahu naprosto předčila mé představy a mohu psaní životabáseň ve druhé třídě jen doporučit. Určitě děti více poznáte. A také ony lépe poznají samy sebe.

Mé očekávání, že pocit z těchto hodin zůstane v paměti dětí pro další týdny a měsíce a drobné krádeže v naší třídě zmizí, se snad naplní.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ.

jest klidný a samostatný.
Chci se dozvědět jestli jsem přátelský.
Vnímám jak se požívají.
Vidím se jsou kamarádi.
Touším po přátelskosti.
Jsem sapsím sám.
Dobře rozumím že ani není ono.
Touším se můžu být kamarád.
Inim o tom se budu přátel.
Inazímpe abych byl kamarád.
Doufám, že budu v kamarád
J jsem ale sám.

„Můj přítel poukazoval na to, že je nesmyslné žádat, abychom se zabývali fragmentárními cíli v elektrickém světě, který je organizován integrálně a totálně. Mladí dnes odmítají cíle, chtějí role – R – O – L – E –, tedy zapojení či vtažení. Chtějí naprosté vtažení. Nechtějí fragmentární, specializované cíle a úkoly.“



Použití videa v základní škole

Karel Vrtišovský

Příklad „hodiny“ s použitím videa jsem vybral z výuky německého jazyka v tercií víceletého gymnázia v Praze. Při vyučování jsem využil film *Sněhurka a sedm trpaslíků* W. Disneye.

Celá práce s videem byla rozdělena do tří hodin, ve kterých žáci procvičovali a upevňovali dovednosti psaní i volné mluvení.

V **první hodině** jsme si převyprávěli obsah pohádky formou slovní kopané tak, že v kolečku každý student řekl jednu větu a druhý na ni navázal.

Při přípravě hodiny jsem vybral z pohádky klíčové scény a nahrál je na jednu videokazetu v různém pořadí. Studenti se rozdělili do tří skupin a rozdělili si části filmu. Poté jsme je dvakrát zhlédli s úkolem popsat sekvence vlastními slovy a jednou větou říci, co předcházelo a co podle skupinky bude následovat. Tímto cvičením jsem si ověřil, zda a do jaké hloubky studenti celé pohádky porozuměli.

Scény jsme seřadili chronologicky a zopakovali si tak opět celou pohádku, nakonec si každý vybral jednu postavu a představil ji ostatním v první osobě.

Za domácí úkol studenti dostali napsat text inspirovaný pohádkou – slabším studentům jsem doporučil volné převyprávění obsahu, pokročilejší se mohli například vžít do některé z postav a v první osobě vyprávět svůj příběh. Na další hodinu si také studenti měli přinést libovolný materiál k tématu pohádky – knížky, výstřižky, pohádky a obrázky (různých ježibab, trpaslíků, Sněhurky, princů...).

Druhou hodinu žáci výběrově prezentovali své práce a do skupin dostali tato zadání:

Prvá skupinka měla za úkol předvést jednu z klíčových scén pohádky jako divadelní scénku. Důležité

je ohlídat, aby se studenti – pokud možno – na všech přípravách domlouvali německy. V případě, že si nevědí rady, mají možnost vyslat svého zástupce k ostatním skupinkám a požádat o pomoc s překladem. Až když selže i tato nápověda, lze využít překladový slovník.

Druhá skupinka – menší – měla za úkol zhotovit prezentaci celé pohádky na posteru. Studenti mohli využít všech materiálů, které ostatní přinesli z domova, mé materiály stažené z webových stránek i samotné webové stránky, které si vyhledali buď doma, nebo přímo v hodině, protože jsme pracovali v počítačové učebně. Členové této skupiny měli povoleno pracovat s internetovým překladovým slovníkem.

Třetí skupinka rozvíjela a procvičovala slovní zásobu, fantazii a první budoucí čas na tématu *Sněhurka po dvaceti letech*. Úkolem bylo sestavit Sněhurčin životopis a pokračovat v něm.

Čtvrtá skupinka připravovala dabing jedné z vybraných scén. Přestože dorozumívacím jazykem měla být opět němčina, žáci živě – leč většinou česky – debatovali o výběru sekvence, která by se nejlépe hodila k splnění úkolu. Nakonec se všichni shodli na návrhu, který z hodných trpaslíků udělal zloděje, chystající se vykrást malebnou chaloupku na okraji lesa. Při příchodu k chaloupce ale trpaslíci zjistili, že je předběhl jiný zloděj, který se v chaloupce i usadil. Studenti si rozdělili jednotlivé postavy, pustili si sekvenci několikrát beze zvuku a přemýšleli nad dialogy a monology jednotlivých postav. Poté si sekvenci pouštěli po kratších částech a sdělovali si jednotlivé návrhy dialogů, které jeden ze skupinky zapisoval.

V přípravě žáci mohli pokračovat i doma, neboť vlastním prezentacím jsme věnovali až další hodinu.

Práci žáků jsem hodnotil slovně během celého procesu, takže zpětnou vazbu získávali okamžitě a německy – studenti jsou na hodnocení v německém jazyce již zvyklí. Pozitivně jsem hodnotil vtip, fantazii i množství slovní zásoby. Naopak jsem byl občas nucen žáky pokárat za přílišné používání českého jazyka i v situacích, které by již měli zvládat v němčině. Nakonec sami hodnotili výstupy jednotlivých skupin i skupiny své a vyjádřili své přání v práci s videem pokračovat i při probírání dalších témat.

Autor je doktorandem na katedře germanistiky PedF UK a učitel Gymnázia J. Gutha-Jarkovského v Praze 1.





Dabing

Tomáš Vávra



Myslím, že vedle procvičování klasických „školních“ jazykových dovedností, jako jsou čtení, psaní, gramatika, poslech, mluvený projev a výstavba slovní zásoby, je dobré studenty seznámit s problematikou oblastí, které jsou s jazykem svázány.

Proto jsem se rozhodl na závěr tematického celku *Koncert, divadlo, film* zařadit hodinu, v níž jsme si zahráli na dabingové studio. Chtěl jsem, aby si studenti odpověděli na vyslovenou otázku: *Kolik práce se skrývá za titulkem v českém znění?*

Pomůcky

- televizor, video, magnetofon s mikrofonom, audiokazeta, videokazeta s jednou filmovou scénou
- papír, psací potřeby, stopky (mohou velmi usnadnit práci)
- scénář filmové scény (je možné nechat studenty opsat z videa v hodině, ale zbytečně se tím ztratí čas)
- slovníky
- všechno, čím se dá bouchat, břínkat, ťukat, klapat, šoupat, šustit, šplouchat, vrzat, skřípat, cinkat... (dle potřeb vybrané scény)

Technická poznámka: Kvůli snadnější orientaci v čase a synchronizaci obrazu s novým zvukem velmi doporučuji nahrát scénu na úplný začátek videokazety a ve scénáři pomocí stopek označit čas u každé promluvy. Nejprve vždy zapneme nahrávání na audio magnetofonu a odpočítáme: 5 – 4 – 3 – 2 – 1 – *ted!* Potom se pustí video vždy od samého začátku kazety. Než jsme na tento trik přišli, nebyli jsme schopni zpětně přehrát video s novým zvukem. Dále je dobré vynechávat jeden řádek, aby bylo možné později dopisovat poznámky (výkřik, zašeptání, pláč...) a rovněž vpisovat ruchy.

Čas

Velmi záleží na úrovni studentů, náročnosti textu, délce a technických potřebách scény. Odhaduji jednou až dvakrát 45 minut.

Hodina proběhla v květnu 2004 v sextě, tedy po šesti letech výuky angličtiny. Výběrem vhodné scény lze

nejenom tuto aktivitu zpřístupnit daleko méně pokročilým studentům, ale také procvičit právě probíraný gramatický jev. V našem případě to byly různé typy budoucího času. Vítaným oživením by mohla být i spolupráce s jinými jazykáři při překladu kupř. francouzského filmu do němčiny. Myslím, že má-li mít hodina úspěch, je důležitá volba filmu, z kterého scénu vybereme. Nedovedu si představit – nebo vlastně ano, dovedu –, jak by studenti pracovali, kdybych jim předložil třeba scénu, kde komisař Rex osvobodil všechny rukojmí a navíc padouchy zamkl do klece. ☺

Diskuse probíhala v angličtině, během překladu se studenti radili česky. Při řešení organizačních záležitostí měli rovněž tendenci přecházet do češtiny, na což jsem je upozorňoval slovy: „*English, please...*“

EVOKACE

Na hodinu jsme se sešli v učebně 03, což samo o sobě dávalo tušit, která pomůcka má hrát hlavní roli. Studenty jsem nijak neohromil, když jsem do přístroje založil videokazetu, a šum nastal poté, co z televizní obrazovky promluvil pan Brodský a paní Zázvorková **česky**. Nechal jsem dohrát asi minutovou scénu z filmu *Babí léto* do konce, zastavil video a zeptal se studentů, jak často chodí do kina, jaké filmy se jim líbí, co rádi nemají a proč. Dále jsem své dotazy směřoval k různým způsobům zpřístupnění filmu divákům, kteří nehovoří stejným jazykem jako herci. Přišli jsme na titulky, dabing, u nás kdysi na pirátských kopiích oblíbený rychlodabing a zmínili jsme i překlad do znakové řeči. Zajímalo mě, kterému typu dávají studenti přednost a proč. Zvítězily filmy s titulky, a to proto, že všechny ostatní způsoby „zabíjejí“ práci zvukařů, muzikantů, odborníků na speciální efekty a vlastně i herců samotných. Zeptal jsem se, mají-li tento názor jen na filmy v angličtině, kterým hůře či lépe rozumí, a ukázalo se, že i čínský nebo maďarský film v českém dabingu může mít své kouzlo. Na závěr jsem připomněl dobrou reputaci českého dabingu ve světě.

UVĚDOMĚNÍ

Rozdělili jsme se do skupin (po čtveřicích) a já vysvětlil, že se pokusíme o dabing.

Znovu jsem pustil video a požádal studenty, aby na papír zapsali vše, co z pásky uslyší. Všechno – kromě slov. Doporučuji v této fázi buď velmi ztmavit

„Předpokládat, že ‚nabuzené‘ dítě elektronického věku bude reagovat na staré vzdělávací způsoby, je stejné jako předpokládat, že orel bude plavat. Jednoduše to nepatří k jeho prostředí, a tudíž je takový předpoklad nepochopitelný.“



obraz, anebo požádat studenty, aby se na svých židlích otočili k televizoru zády. Jejich pozornost by totiž neměla být rušena dějem filmu. Poté, co jsme měli seznam ruchů, které bude nutno později napodobit, přišla fáze hledání vhodných pomůcek. Jednou z eventualit je odkrytí prostěradlo z tajemné lavice v rohu, k níž až doposud nikdo nesměl, jako bychom hráli známou Kimovu hru, a odhalit tak spoustu pokladů pro následující práci. Pokud bychom třeba kvůli časové tísní nahrávání přesouvali až na příští hodinu, můžeme zaměstnat fantazii studentů, kteří si potřebné pomůcky vymyslí a donesou sami. (I v tomto případě je lepší mít nějaké předměty připravené, protože bývá nechvalným zvykem studentů na pomůcky zapomínat a potom by celá naše práce přišla vniveč.)

V dalším kroku došlo k rozdělení rolí. Měli jsme dva herce – muže a ženu. (Velmi zábavné bylo, když paní Zázvorková později promlouvala hlasem sedmnáctileté slečny.) Ostatní se starali o techniku. Bylo zapotřebí obsluhovat video i magnetofon, správně natáčet jediný mikrofon, který jsme měli k dispozici. Úkolem dalších pracovníků bylo obstarávat ruchy. Velmi efektivní je i práce režiséra, který všechno řídí. My jsme ho neměli. Myslím, že celkový výsledek mohl být ještě lepší. Takhle si zase studenti vyzkoušeli, jaké to je, když každý mluví do všeho, což, myslím, bylo také užitečné. Do organizace ve skupinách jsem nijak nezasahoval. Každý měl k dispozici vlastní kopii scénáře, aby si do něho mohl dělat poznámky, které byly právě k jeho práci potřebné. Znovu jsme zhlédli naši scénu a zatímco se herci soustředili na výraz, pauzy a vzdechy, techničtí pracovníci si vedle poznámek s časem zaznamenávali, že např. zvoní telefon.

Tou dobou, máme-li k dispozici větší skupinu, mohou již jazykoví experti pracovat se slovníky v odlehlé části místnosti. Já jsem o práci na překladu nepřipravil nikoho. Nadšení nestihlo „vyprchat“ ani do druhého dne, i když spojené dvě hodiny by byly pro tuto práci lepší.

Překlad pro dabing v sobě skrývá jeden problém, který si studenti v této chvíli ještě neuvědomovali. Kladl jsem si otázku, mám-li je na něj upozornit, anebo je nechat, až si na něm sami vylámou zuby. Z časových důvodů jsem přerušil na okamžik jejich práci a zeptal se, na co je asi důležité při překladu myslet. Samozřejmě nelze větu o čtyřech slabikách, kterou herec pronese v detailním záběru, opsat patnácti slovy. Studenty velice překvapilo i to, že překlad nemusí být vždy zcela přesný, že lze nějakou drobnost i vypustit.

Procházel jsem mezi lavicemi a pomáhal s opravou již hotových částí překladu. Spíše jsem se ptal na

odůvodnění gramatických jevů ve větách, které obsahovaly chyby, než bych je sám opravoval.

Přeložený text jsme znovu přepsali do formy, jakou měl původní český scénář včetně časových poznámek. Velmi bych uvítal, kdybychom měli v této fázi k dispozici počítač, ale zvládli jsme to i bez něho. Je pak velmi užitečné, píše-li někdo čitelným rukopisem. Práci jsem studentům usnadnil tím, že jsem odběhl ke kopírce v kanceláři a pro celou skupinu pořídil kopie anglického scénáře. Pokud tuto možnost nemáme, každý si opíše svou verzi. Podle rozdělených úloh si opět vložili své technické poznámky.

Herci si zkoušeli někde stranou dialog a u mne si ověřovali výslovnost nových slov. Režisér by se opravdu hodil...

Nadešla chvíle, na kterou se všichni těšili. Herci se pohodlně usadili před obrazovku a zatím jen nanečisto spolu s českými herci bez nahrávání hovořili anglicky. Ruchaři do toho rušili a ve třídě začínala být velká legrace. Ještě drobná doplnění technických poznámek ve scénáři a můžeme to zkusit naostro.

Ztlumili jsme televizi úplně a nahrávali vlastní výstup. Ukázalo se, proč mají herci ve studiu vždy na uších sluchátka. My je neměli. Nakonec tento technický problém studenti vyřešili tím, že zvuk televizi trochu vrátili – tak, aby ho nepobral náš málo profesionální mikrofon. Kvalita práce našeho štábu se tím velmi zlepšila. Do organizace jsem nezasahoval ani tím, že bych přetáčel video. To byla starost „techniků“.

Protože k dispozici nebyla dvě videa, obě pracovní skupiny nahrávaly po sobě. Druhý tým se tak mohl už předem vyvarovat vzniklých chyb.

REFLEXE

Na závěr jsme si obě verze (překlady se skutečně lišily – což je dobře) promítli. Velmi jsme se bavili mladými hlasy penzistů, ale i předvedenými emocemi jednoho z „anglických Brodských“. Myslím, že by se hodilo na prezentaci pozvat třeba druhou polovinu třídy, která neměla o našem počínání ani tušení.

Stihli jsme ještě volné psaní na téma *Dabing filmové scény*.

Autor je učitel Gymnázia Pod Vyšehradem.

„Lidské jazyky jsou největší ze všech uměleckých děl, vedle nichž jsou díla Homérova, Vergiliova, Dantova a Shakespearova drobnými variacemi.“



Příprava k maturitě v anglickém jazyce

Vladimíra Frollová



Předmět: Anglický jazyk
Tematický celek: Britská literatura
Časová dotace: 5 vyučovacích jednotek
Škola: SPŠ zeměměřická v Praze 9

Třidu 4.B mám od prvního ročníku. Je to pouze chlapecká třída. Nejčastějšími formami vyučování jsou práce ve dvojicích a ve skupinách (zvláště expertní skupiny), studenti jsou vedeni k samostatnému projevu.

Odsuzuji memorování dlouhých maturitních textů, proto mají studenti při zkoušení tři minuty na vlastní projev k tématu a dále zkoušení probíhá formou otázek a odpovědí.

Metodami KM pracuji od letošního školního roku a aplikuji je pouze na maturitní témata. Studenti nemají problém s adaptací, naopak nový přístup oživil naše hodiny a všechny více motivuje.

Cíle

Studenti:

- rekapituluji jednotlivá období britské literatury
- si uvědomí základní rozdíly v literárních žánrech (*a love story*, *a western* and *a horror story*)
- si procvičí použití minulého času prostého a průběhového
- se učí hovořit o některých dílech britské literatury z hlediska žánru a obhajovat svá (klidně i pošetilá) tvrzení
- budou schopni napsat jednoduchý příběh v minulém čase, v němž využijí atributy výše uvedených žánrů

Průběh hodin s využitím metod KM

Každý student získal text s přehledem britské literatury. Materiál obsahuje krátkou charakteristiku deseti literárních období s výčtem několika představitelů a jejich děl. Studenti většinu jmenovaných děl znali, protože si od druhého ročníku připravovali pro své spolužáky referáty (jeden student – jedno dílo).

Text si všichni zpracovali **metodou I. N. S. E. R. T.** Protože jsme text nepřekládali do češtiny, měli si jej za domácí úkol přečíst a přeložit určitou část na následující hodinu zabývající se britskou literaturou.

Aby si uvědomili základní atributy některých žánrů, použila jsem metodu **tří rohů**.

Otázky

- Co je typické pro *love story*?
- Co je typické pro *western*?
- Co je typické pro *horor*?

Pro další stanovené cíle a kvůli narušení stereotypu „čtení, překlad a nic víc“ jsem užila metodu **debaty s autorem**.

Každý student přečetl nahlas a přeložil svoji část domácího úkolu.

Poté mu spolužák položil otázku, zda určité dílo, které se objevilo v jeho ukázce, je *horor*, *love story* nebo *western*... (*Je Robinson Crusoe horor – a proč?*)

Student – nyní v pozici autora – mohl odpovědět po pravdě (*Ne, není, je to..., protože...*), nebo si vymyslet odpověď na té úrovni, že byl schopen najít v díle charakteristiky výše zmiňovaných žánrů. (*Jedná se o romantický vztah mezi Robinsonem a jeho přítelem Pátkem, tedy je to love story.*) Odpověď autora závisela čistě na jeho invenci, znalosti díla a samozřejmě jazykové kompetenci.

Někteří studenti byli schopni si vymyslet, jiní ne, nicméně všichni byli při této aktivitě velmi pozorní a nikdo si nechtěl nechat ujít odpovědi svých spolužáků.

Domýšlení a psaní příběhů

Studenti obdrželi do dvojice krátké začátky tří příběhů v různých žánrech (*a love story*, *a western*, *a horror*). Jejich úkolem ve dvojici bylo doplnit slovesa v závorce ve správném tvaru (*the past simple* or *continuous*) a rozhodnout, o který žánr se jedná, popř. najít znaky charakteristické pro jednotlivé žánry.

Na základě výše zmiňovaného textu si každý měl vybrat jednu ukázkou/jeden úvod příběhu a dopsat jeho konec (max. 250 slov), a to buď ve stejném žánru, anebo ve zbývajících dvou.

Studenti měli na tento úkol 14 dní a musím konstatovat, že jsem dostala vynikající práce, plné nečekaných zvratů a vtipných pasáží. Přibližně polovina z nich dokončila příběh v tomtéž žánru, ostatní úspěšně převedli jeden žánr v jiný. (Nejčastější verzí byl přechod z *love story* do *hororu*). Všichni víceméně úspěšně dodrželi dějovou linii v minulém čase. (*Viz ukázka na str. 32 – pozn. ed.*)

Závěr

V porovnání s minulými lety musím upřímně říci, že výsledky a jazykové kompetence letošních čtvrtých ročníků jsou mnohem lepší. Studenti (i nematuranti) jsou si jistější v ústním projevu, mají hlubší znalosti tématu a hlavně se netváří tak často otráveně: „*A na co se vlastně máme učit realie?*“

Autorka je učitelka angličtiny a ekologie v SPŠ zeměměřické v Praze 9.



Destiny's love (Jan Pohanka)

It was evening and it was beginning to get dark in the surgery of Doctor Nigel Harris. The young handsome doctor was standing looking sadly out of the windows when there was a quiet knock at the surgery door. The door opened and Dr. Harris turned round to see the young girl who had just entered the room. She was very beautiful. With a sad smile the doctor asked: „Are you the new nurse?“

„Yes, I am. My name is Molly Hunter, are you Dr. Harris?“ Dr. Harris was looking at the new nurse and he was so surprised, Molly was unbelievable similar to Nigel's first wife, who just one year ago died, when she had a car accident. „Yes I am, sorry but you reminded me somebody.“ Dr. Harris answered.

Each day, when Molly was smiling at Nigel, she woke in his body new pieces of life. One day an unknown man broke into surgery. He was very furious and he started shouting at Molly and he wanted to hit her. She was crying, when Dr. Harris caught the man and started fighting with him. After this man left the surgery, Molly said: „I am so sorry doctor, it was my former boy friend, we had had a bit quarrel yesterday.“ Molly stood up. „Wait, I will treat your hand. Thank you so much, that you helped me.“ – „Not at all,“ said the doctor, „I have an idea, we will close the surgery and we will go somewhere to eat, ok?“ Molly agreed.

After dinner, Nigel gave Molly a lift home. Molly went to sleep sadly, she had invited the doctor to her flat, but he had refused.

After a week, Nigel informed Molly, that he was going to have a party in his house and that he wanted also Molly there. Molly said, that she would come with pleasure.

After the party, Molly and Nigel stood alone. They were talking together for a moment and then Dr. Harris said to her nurse, that she was very attractive and that he loved her. „Oh Nigel, at once when I first came into your surgery I wanted you.“ At the moment Nigel kissed her lips.

After beautiful night, full of passion Nigel said to Molly: „I love you Joanna!“ (Joanna was name of Nigel's first wife. Molly was comprehensible angry and with tears in her eyes and with words: „You made a love with me only because I am look the same as her!“ Molly ran out from Nigel's house.

Next day Molly asked for shift to other surgery. After few weeks Dr. Harris realized, that he had to forget the past and that he really loved Molly. He decided, that he would go to Molly's flat. At first Molly didn't want to her to anything, but since she still loved him, finally she ended in his arms.

Half year after this, they married and daughter Catherine was born. All three lived in calm and peace.

But exactly ten years after Joanna's death, Molly with Catherine went by car from school and a drunken rider hit to their car and it fell down from cliff. Both two Dr. Harris's loves died.

After Nigel got this terrible message, he left for Tibet, when he is learning Buddhism now.

Travelling

Helena Šilhánková



Předmět: Anglický jazyk
Cílová skupina: Studenti SŠ¹

Následující lekce je výsledkem mých úvah o tom, jak by měla vypadat má pomoc studentům při přípravě k maturitě z angličtiny. Neodbytně se vynořují vzpomínky na přípravu

k maturitě vlastní. Naše hodiny tehdy vypadaly dosti bizarně: několik měsíců jsme znovu a znovu otevírali knihu věnovanou reáliím, přečetli nahlas odstavec, přeložili, přečetli další... a tak pořád dokola. Předem jsme věděli, který odstavec na nás vyjde, na zkoušení stačilo naučit se některé z pasáží víceméně nazpaměť a ve vhodné chvíli se přihlásit. Ačkoli jsem odmaturovala za jedna, z vlastních myšlenek jsem toho moc schopna vyjádřit nebyla.

Když jsem začala učit a měla připravit své první maturanty, zjistila jsem, že stále ještě jde odmaturovat podobným způsobem. Příručky „k maturitě bezbolestně za 14 dní“ nenabízejí o mnoho víc než texty, jež si

někdo kdysi k maturitě sám připravil a poté publikoval. Příručky týkající se reálií se zase omezují na suchá fakta z oblasti geografie, průmyslu, školství apod. Některá z nich by sice měla být základem, který student zná, ale jeho přeřikáním prakticky nic neukáže (možná fotografickou paměť). Často pochybuji, že informace uvedené v těchto knihách jsou využitelné jinde než u maturity, natož v každodenním životě a konverzaci.

Co pokládám při přípravě maturitních otázek za důležité? Chtěla bych, aby studenti mohli mluvit třeba o tom, co je zaujalo, o čem přemýšlejí, o čem mohou pravděpodobně diskutovat i mimo učebnu, co se dozvěděli v jiných předmětech, přečetli v novinách. V tématech vztahujících se k anglicky mluvícím zemím se snažíme hovořit o aktuálních událostech v té které zemi, o společenských i jiných problémech, které hýbou tamní společností, rozdílech mezi „námi“ a „jimi“ atd.

Je to těžké, a ne vždy se to podaří. Obecně se v hodinách snažím společně se studenty dát dohromady



vše, co se do dané problematiky vejde. Snažím se ukázat jim, o čem všem mohou mluvit, a pomáhám jim vzpomenout si na vše, o čem jsme mluvili již dříve (tj. uvědomit si již probrané náměty i slovní zásobu).

Předkládám zde jednu z lekcí věnovaných tématu *Travelling*. Nutno podotknout, že téma cestování a poznávání jiných kultur i míst se v učebnicích angličtiny objevuje často a v rozličných souvislostech. Nejenom z tohoto důvodu patří tato otázka mezi ty jednodušší a oblíbenější. Myslím si ale, že by maturanti měli být schopni pojmut toto téma i složitěji, nevyprávět pouze o absolvovaných či plánovaných cestách nebo srovnávat výhody a nevýhody cestování různými dopravními prostředky. Cílem uvedené hodiny bylo přivést studenty k zamyšlení nejen nad tím, zda veškeré cestování opravdu je pro člověka přínosem a přispívá k poznání, ale i nad negativními dopady současného cestovatelského „boomu“.

Průběh hodiny EVOKACE

Na tabuli jsem napsala známé úsloví *Travelling broadens mind* („Cestování rozšiřuje obzory...“), které jsme vysvětlili a okomentovali. Poznamenala jsem, že tohle očividně napsal nějaký cestovatel-optimista. Úkol pro studenty zněl: „Pokuste se napsat podobně jednoduchou, ale výstižnou větu, která by upozorňovala na nějaké nebezpečí či nevýhody cestování, případně od cestování přímo odrazovala...“

Studenti si věty přečetli vzájemně ve dvojicích, některé na doporučení partnera zazněly nahlas.

UVĚDOMĚNÍ

Rychle jsem po stěnách a lavicích ve třídě rozvěsila několikrát vytištěný seznam osmnácti citátů týkajících se cestování. Prošli jsme slovíčka, která by mohla být obtížná. Studenti dostali lepicí kartičky a tento úkol: „Přečtěte si všechny citáty a napište na kartičky čísla tří z nich, se kterými se nejvíce ztotožňujete. Pokud si v nich chcete v duchu udělat drobné úpravy, aby přesněji vyjadřovaly váš názor, můžete. Lístečky si pak přilepte na oblečení.“

Když jsem viděla, že je tento úkol splněn, následovala další část: „Podívejte se na čísla ostatních a pokuste se najít někoho, kdo má všechna, nebo alespoň dvě čísla stejná jako vy. Utvořte dvojice či trojice. (Pokud se to nepovede, můžete se přidat i k někomu, s kým máte stejné jen jedno číslo.) Popovídejte si o důvodech pro váš výběr (např. sdělte případné historky, které citát potvrzují, řekněte si, jak byste citát poupravili).“

Poslední úkol této části: „Najděte si teď někoho, s kým jste se ani v jednom čísle neshodli. Snažte se ho získat pro jeden (či více) ze svých citátů. (Pokud nikdo takový není nebo pokud jsou skupinky již příliš velké, najděte si opět někoho, s kým máte shodné pouze jedno číslo.) Možná se vám dokonce podaří, že si váš partner jedno ze svých čísel škrtne a připíše číslo vaše. Nenaléhejte však. Velmi pozorně svého

partnera a jeho důvody pro výběr citátu poslouchajte, může se vám to později hodit.“

Během povídání měli studenti seznamy citátů stále k dispozici na stěnách, samozřejmě si je nepamatovali.

Závěr této fáze: Studenti se vrátili na svá místa, já jsem vznesla několik otázek, na které odpovídali ti, kdo měli chuť či potřebu se podělit o odpovědi partnerů... „*Měli jste stejné nebo jiné důvody pro výběr stejných čísel? Slyšeli jste nějaký zajímavý důvod svého partnera? Podařilo se vám někoho získat pro svůj citát? Získal někdo vás? Jak se mu to povedlo?*“

REFLEXE

Každý student si pak vylosoval lísteček s napsaným + nebo -. Všichni dostali za úkol napsat dopis rozličného diváka do ČT. Podle znaménka na lístečku měl tento divák protestovat buď proti příliš velkému počtu pořadů o cestování (+), nebo naopak proti jejich nedostatku (-). Tento divák, do jehož pocitů se studenti měli vcítit, chce vypadat jako intelektuál, proto svůj dopis může podpořit 1–2 citáty. Zároveň jsem studenty upozornila, že pokud v dopise nevyjadřují svůj vlastní názor, mohou se jim hodit některé z argumentů, které slyšeli od svých spolužáků. V této aktivitě nešlo o volné psaní v pravém slova smyslu. Studenti nemuseli psát nepřetržitě a mohli z lavice odcházet, aby si opsali některý z citátů. V závěru si studenti přečetli dopisy ve dvojicích – vždy „plus“ a „minus“ společně. Přečtení některých z nich jsme museli nechat až na začátek další hodiny, ale posloužily jako dobrý úvod k článku, který se zabýval negativními důsledky velkého cestovatelského rozmachu.

Quotes²

1. *The man who goes alone can start today, but he who travels with another must wait till that other is ready.* (H. D. Thoreau, Walden)
2. *The world is a book and those who do not travel, read only a page.* (St. Augustine)
3. *Sometimes you find yourself in the middle of nowhere, and sometimes in the middle of nowhere you find yourself.*
4. *Tourists don't know where they've been, travelers don't know where they're going.* (P. Theroux)
5. *When preparing to travel, lay out all your clothes and all your money. Then take half the clothes and twice the money.* (S. Heller)
6. *If an ass goes travelling, he will not come home a horse.* (T. Fuller)
7. *I have found out that there ain't no surer way to find out whether you like people or hate them than to travel with them.* (M. Twain)
8. *The first condition of understanding a foreign country is to smell it.* (R. Kipling)
9. *To travel is to discover that everyone is wrong about other countries.* (A. Huxley)
10. *Travel teaches toleration.* (Benjamin Disraeli)



11. *A man travels the world over in search of what he needs, and returns home to find it.* (G. Moore)
12. *Thanks to the Interstate Highway System, it is now possible to travel from coast to coast without seeing anything.* (C. Kurait)
13. *He travels fastest who travels alone.* (R. Kipling)
14. *One should never travel to foreign countries until one has seen one's own country.*
15. *Although most people don't admit it, they don't really enjoy travel.*
16. *Never travel with small children.*
17. *Travelling makes a man wiser, but less happy.* (T. Jefferson)
18. *Modern travelling is not travelling at all; it is merely being sent to a place and very little different from becoming a parcel.* (J. Ruskin)

¹ Lekce je uvedena jako příprava na maturitu, ale dá se samozřejmě zařadit i kdykoli jindy. Znalosti studentů by měly být přibližně na úrovni „intermediate“, za podstatnější ale pokládám, že studenti jsou zvyklí mluvit spolu i ve dvojicích anglicky a snaží se vyjadřovat své názory i tehdy, kdy nedokážou říci přesně to, co by chtěli.

² Pozn.: Citáty k jakémukoli tématu, které bývají dobře využitelné jako „spouštěče“ diskusí, lze lehce nalézt na internetu zadáním tématu a slovíčka „quotes“. Většinu z uvedených citátů jsem našla na adresách: www.travellingwell.com.au/quotes a www.gonawalkabout.com/gw_quotes.htm.

Autorka je učitelka Gymnázia Na Vítězné pláni
v Praze 4.

e-mail: helena.silhankova@post.cz

Ohlédnutí za školní docházkou

Eva Kokešová



„Ten článek byl úžasný, měli by si ho přečíst všichni učitelé...!“ tuto větu pronesl místo pozdravu na chodbě jeden z oktávánů. Reagoval tak na text, který dostal k domácí přípravě na hodinu češtiny. Jak bych se na tu hodinu netěšila? Naplánovali jsme si totiž diskusi na téma *vzdělání*. Chtěli

jsem se zamyslet, co každému z nich přineslo třináct školních let, jakou roli v jejich dalším životě bude hrát vzdělání a v čem spatřují jeho společenskou důležitost.

Diskusi považuji za jednu z dobrých cest k tomu, aby studenti uvažovali o realitě a uměli ji uvědoměle přijímat. Diskusí se také učí přesně formulovat své myšlenky, hledat argumenty, dokázat je obhájit, naslouchat druhým, kriticky posoudit jiný názor – a zároveň tak obohatit svůj svět.

I když téma vycházelo z každodenní zkušenosti studentů, považovala jsem za důležitou i teoretickou přípravu. Hodině předcházelo domácí studium článků z časopisu *Kafka** (č. 7 z roku 2002 věnovaného vzdělání). Vybrala jsem šest různých článků pro třicet studentů, tedy vždy pět studentů dostalo stejný článek. Ty se staly odrazovými můstky pro práci v hodině.

Rámec dvouhodinovky byl ohraničen naším známým E – U – R.

EVOKACE

„Napište, jak si představujete vzdělaného člověka?“
A zde několik ukázek:

...je podle mě uvědomělý, přemýšlivý, s dostatečným přehledem o tom, co se kolem něj děje.

D. Macek

Vzdělaný člověk ví, že nemůže vědět všechno, a proto je pokorný. Vzdělaný člověk má takový přehled,

že ví, kde hledat. (...) Vzdělaný člověk umí třídit a ověřovat informace. Má také schopnost přemýšlet v různých oborech. K tomu je ovšem potřeba i určitý, mnohdy podceňovaný vědomostní základ.

J. Hemala

Myslím si, že podmínkou vzdělanosti není to, jestli má dotyčný před jménem, anebo za jménem nějaký titul, ale spíš jeho celkový zájem o dění, historii a hlavně kulturu. Z kultury vychází podle mého názoru většina vzdělanosti. Důležité je, aby každý měl alespoň základní vzdělání. To už je v našich zeměpisných šířkách samozřejmostí, bez které se nikdo v dnešním moderním světě neobejde...

J. Adámek

Myslím, že by to měl být člověk, kterého zajímá určitá oblast vědění a o které se toho snaží dozvědět co nejvíce a rozumí veškeré problematice v daném oboru. Současně má také všeobecný přehled i o věcech okolních, které se nijak nedotýkají jeho specializace. Ve výsledku to potom znamená, že když se před takovým člověkem zmíníte o čemkoli, něco o tom ví nebo si o tom alespoň něco myslí. V případě, že nemá ani tušení, o čem mluvíte, je ochotný dovědět se o daném tématu něco nového.

J. Zvolánek

Podle mého názoru je vzdělaným člověkem emancipovaná osoba, která nejenže umí číst, psát, počítat, ale má i jistý rozhled v kultuře, literatuře, dějinách nebo v jiných oborech. A hlavně umí své znalosti uplatnit v praktickém životě.

Z. Jelínková

**UVĚDOMĚNÍ si významu**

Každá z šesti skupin měla nad svým textem splnit tyto úkoly:

- Vyberte z textu tři nejdůležitější myšlenky.
- Vyberte myšlenky, s nimiž nesouhlasíte.
- Zaznamenejte případné kontroverzní myšlenky.
- Vyjádřete, nakolik článek koresponduje s vaší osobní zkušeností.

Mluvčí skupin pak v pětiminutových vstupech seznámili ostatní s obsahem svého textu a potom řídili diskusi k danému tématu. Měli za úkol vést debatu tak, aby si ostatní neskákali do řeči, aby zbytečně nerozměľňovali téma, aby na závěr své řeči dokázali shrnout předchozí myšlenky a korektně reagovali na názory druhého, i když s ním úplně nesouhlasili.

Největší odezvu měl text S. Chwina *Tyranie optimismu*; v anotaci článku stojí: *Dnes se děti ve škole učí, co jsou členovci, co je měňavka a kdo byl Goethe, ale jestlipak se třeba dozvědí, jak se vypořádat s nevydařeným vztahem? Maturant ví docela dobře, kdo byl Karel Veliký..., ale dovede si poradit se synem, který ho nebude mít rád? Řekne mu důkladná znalost ampérů či Archimédova zákona, co dělat, když ho opustí někdo blízky? V diskusi nad myšlenkami S. Chwina se studenti nemohli shodnout, zda hlavní úlohu ve výchově mladého člověka má rodina, nebo škola. Někteří si poprvé uvědomili, jak se asi v základní škole mohli cítit jejich méně úspěšní spolužáci, že v životě se nemusí všechno, i přes náležitou snahu, podařit tak, jak si přejeme...*

REFLEXE

Na závěr každý student samostatně vytvořil vlastní úvahu:

- *Považuješ se za vzdělaného člověka?*
- *Pokud ano, co ti k tomu pomohlo, pokud ne, proč?*
- *Jakou roli bude hrát vzdělání v tvém budoucím životě?*

Nakonec si své úvahy vyměnili se spolužákem, jemuž důvěřují, a navzájem si k nim napsali komentáře. (Viz příloha na této a následující straně – pozn. ed.)

Byla jsem příjemně překvapena, s jakým nasazením studenti pracovali, do jaké hloubky dokázali o své budoucnosti přemýšlet a jak zodpovědně přistupují k svému životu.

Autorka vyučuje český jazyk na Gymnáziu T. G. M. v Zastávce u Brna.

* *Kafka* – časopis pro střední Evropu, vydává Goethe-Institut v Bonnu, českou mutaci lze obdržet v Goethe-Institutu v Praze, Masarykovo nábř. 32.

Časopis vychází od roku 2001, každé číslo je věnováno jednomu tématu (např. soužití generací, budoucnost náboženství, antisemitismus, voda, vzdělání). Autoři jsou české, maďarské, polské, německé a slovenské národnosti. V roce 2005 zatím vyšlo 15. číslo; <http://www.goethe.de/kug/prj/kaf/kfa/002/cs101666.htm>.

Vzdělání pro mě představuje alespoň částečný rozhled ve všech odvětvích života. A tím nemyslím jen v tom, co se nás snaží naučit škola. Vůbec mi jako kritérium vzdělanosti nepřijde znalost vzorečků do matematiky a fyziky, ale spíše jejich aplikace do života.

Podle mne jsou možná v tomto i důležitější humanitní směry, protože se mi zdají lépe a více využitelné v mém budoucím životě. Například sociologie – vztahy mezi lidmi, bez tohoto „vzdělání“ (ne toho ze školy, že agregát je uskupení lidí podle určitého principu) se mi zdá, že člověk vůbec ve společnosti nemůže fungovat. A bez společnosti lidí přece člověk nemůže přežít! Bez toho, co jsem se naučila na střední škole z matematiky, si myslím, že žít mohu. Samozřejmě, že základní znalosti jsou potřeba i zde.

Člověk si musí umět vybírat co sledovat, poslouchat a číst, a sám uvidí, nebo neuvidí. V dnešní době se o všem, co se děje daleko od nás, dozvídáme z médií, ale pokud jim uvěřím a budu je sledovat, nemyslím si, že by to stačilo ke vzdělanosti v tomto okruhu. Člověk vždy musí věci posoudit z více hledisek, musí si vyslechnout názor všech stran a pak teprve utvořit si svůj názor. A je možné, že tento názor se postupem času bude měnit, myslím si, že v dnešní době je to přirozené, ne-li nutné.

I vzdělávací systém by se měl měnit, ale podle mne se tomu tak neděje. Učí se pořád stejně jako před nějakými lety. Málo se ve školách využívá internetu k výuce a člověk si nemůže zvolit, jestli se chce věnovat POUZE těmto předmětům, nebo jiným. Pořád, pokud je na gymnáziu jako já, musí mít matematiku i zeměpis i biologii a filozofii... Dle mého je to už, zvláště ve 4. ročníku, zbytečné a jen to přidává práci. Mně osobně by více vyhovovalo, kdyby se studenti rozdělili na nějaké skupiny i v rámci seminářů – podle toho, kam míří dále na školu.

Já se za vzdělaného člověka nepovažuji a ani se moc tomuto slovu neblížím. Ale to už je trošku moje vina.

Myslím si, že vzdělávání se je nekonečný proces a že je to jako v matematice s limity – limita je číslo, kterému se posloupnost nekonečně přibližuje, ale nikdy ho nedosáhne.

K. Péchalová



Reakce na předchozí text:

Pěkná myšlenka v závěru. Ale mám dojem, že vzdělání je vnímáno moc prakticky. Vzdělaný se mnohdy stěží uživí lépe než nevzdělaný. A troufla by sis tvrdit, že je sociolog vzdělanější než fyzik, protože může svůj obor uplatnit v osobním životě? A je na Davidovi vidět, že je jeho otec psycholog? A proč tedy všem lezou krkem aktuality a Šmídova politická extempore? Ty přece zaručují praktický rozhled, možná pokroucený, ale stojící za zvážením.

Ale vzdělaný člověk, tedy člověk s částečným rozhledem, jak správně podotýkáš, by si měl být schopen přečíst noviny a posoudit zprávy. Takže mu určitě nestačí vhléd do politologie a ekonomie, nesmí se nechat zmanipulovat, ani pokud jde třeba o Darwina nebo geneticky modifikované organismy. Jak může zaujmout stanovisko ke klonování člověka, když sám nepronikl do myšlenkového aparátu biologie? Sice v životě nikdy nezužitkuje znalost procesu výroby elektřiny v jaderných elektrárnách, ale aspoň se pak nebudu přivazovat k jejich vratům.

Souhlasím s požadavkem na omezení povinných předmětů, ale daleko spíš vidím problém v tom, co se dnes vyučuje. Vzdělanost by podle mě neměla spočívat ve faktografické znalosti všech oborů (které stejně nelze dosáhnout), ale spíš ve schopnosti myslet biologicky, ekonomicky, matematicky... Cílem by nemělo být osvojení nepřehledného množství informací, ale průnik do myšlenkového světa, poznání systému. Myslím, že současné školství nám neumožňuje přiblížit se k takové vidině vzdělanosti.

P. Zouhar

Jsem vzdělaný? Nerad si odpovídám na takové otázky. Na jedné straně hrozí obvinění z falešné skromnosti, na druhé straně namyšlená sebejistota. A to se má navíc rozhodovat o tak mlhavé kategorii, jako je vzdělanost.

Vzdělanost evokuje pojem vzdělání, je tedy vzdělaný ten, kdo udělal maturitu, kdo odpromoval? Ve středověku byl vzdělaný ten, kdo uměl psát, kdo ovládal latinu. Dnes je situace složitější. Je vzdělanější ten, kdo hovoří pěti jazyky, nebo ten, který řeší diferenciální rovnice? Nejenže pojem vzdělanosti musíme posuzovat v časovém kontextu, dnes dokonce nedokážeme ani porovnat vzdělanost dvou lidí.

Vzdělanost proto nemůže být vyjádřitelná kvantitativně. Vzdělanost je prostě stav, vlastnost, kterou bud' máme, nebo ne. Nemůžeme být pořád vzdělanější a vzdělanější. Vzdělanosti jednou dosáhneme a pak si ji už jen musíme udržovat dalším vzděláváním.

Ted' už zbývá jen určit, v čem vzdělanost spočívá. Těžko ji můžeme ztotožnit s dokonalou znalostí nějakého oboru. Člověk zběhlý v biochemii nemusí být nutně vzdělaný.

Pro mě je vzdělanost bližší daleko spíše pojmu moudrost. Vzdělanost je moudrost získatelná procesem vzdělávání. Pak není vzdělaný ten, kdo vyjmenuje přemyslovská knížata, ale spíš ten, kdo myslí a jedná kultivovaně, humánně, eticky...

A jestli jsem vzdělaný v tomhle smyslu, to už si netroufám posoudit vůbec.

P. Zouhar

Za vzdělaného člověka se nepovažuji. Myslím dokonce, že považovat se v osmnácti letech za vzdělaného je známka nevzdělanosti...

P. Ježek

„Celý náš vzdělávací systém je reakční, zaměřený na minulé hodnoty a minulé technologie, a takovým pravděpodobně zůstane, dokud se stará generace nevzdá moci. Mezera mezi generacemi je ve skutečnosti propastí, neodděluje dvě věkové skupiny, ale dvě ohromně rozdílné kultury.“



Tvůrčí pojetí čísel

Tamara Antalová



Mou prací i koníčkem vždy byly – a jsou – výuka literatury, slohu a výtvarné výchovy.

Mnohokrát se mi potvrdilo, že je to ideální kombinace pro netradiční způsob výuky.

Od počátku své učitelské praxe jsem se zaměřovala na interpretaci textů, snažila jsem se podporovat vlastní názory dětí, jejich svobodný projev, fantazii, přirozenou hravost, tvůrčí potenciál a prožitky.

Myslím, že moje cesta je správná, a jsem velmi ráda, že mohu své předchozí spontánní a spíše intuitivní metody skloubit s metodami KM.

Pracovala jsem na *tvůrčím pojetí* čísel tímtež způsobem s žáky sedmého, osmého i devátého ročníku, a to zcela záměrně.

1. Chtěla jsem lekci ročník od ročníku vylepšovat.
2. Ověřit si, jak mohou ovlivnit průběh hodiny i celkový výsledek některé faktory – věk žáků, atmosféra ve třídě, jejich předchozí zkušenosti z výuky, vztahy mezi žáky i vztahy mezi žáky a vyučujícím (sedmý ročník učím dva roky, osmý a devátý půl roku).

Cíle

Žáci:

- se naučí hledat a tvořit asociace
- budou využívat tvůrčí postupy (asociace, volné psaní, klíčová slova) pro vlastní práci
- se naučí hledat a vidět vztah mezi textem a výtvarným sdělením
- si uvědomí bohatost jazyka, zažijí radost a uspokojení z tvůrčí práce a zdařilého výsledku

Vybrala jsem povídku *Básník* z knihy Karla Čapka *Povídky z jedné kapsy*.

Pracovala jsem **pět vyučovacích hodin**.

Metody: Volné psaní, asociace, řízené čtení, klíčová slova, čtyři rohy

První vyučovací hodina

Hodina začala tím, že jsem děti požádala, aby zavřely oči, nemluvíly a zaposlouchaly se do hudebního úryvku. Dovoleno bylo vše – zatančit si, položit si hlavu na lavici, sednout si do rohu místnosti na zem...*

Poté jsem je vyzvala, aby si zahrály na filmové režiséry a za tiššího opakování stejných skladeb napsaly volným psaním svůj „filmový obraz“. Na závěr jsme některé práce přečetli jako melodrama.

Dále jsem dětem rozdala různé fotografie. Jejich úkolem bylo napsat, co jim připomínají.

suchý pařez → *starý dědek, strašidlo, hejkal, žebrák...*
holubice → *baletky, závoj...*

sněhová vločka → *krajková dečka*

vlčí mák → *Maková panenka, Esmeralda, cikánka v červené sukni*

odkvetlá pampeliška → *stařenka s bílými vlasy, smutek, stáří*

rozkvetlá louka → *barevná šatovka, perský koberec*

rosa na květině → *slzičky, perly, korálky*

Opět každý žák svou práci prezentoval.

Všichni jsme si stoupli do kruhu. Jeden řekl slovo, ostatní doplňovali asociace

srdce → *láska*

kružítko → *krasobruslař*

pampeliška → *kuřátko*

červená růže → *Španělka v kroji*

makovice → *školka plná dětí*

kohout → *krojaný mládenec*

Druhá vyučovací hodina

Metody: Řízené čtení, klíčová slova

Žáci postupně dostali tři části textu povídky Karla Čapka *Básník*.

První část textu s kriminální zápletkou končí větou: „*Tak prosím vás,“ spustil dr. Majzlík ironicky, „co jste tedy vůbec pozoroval?“*“

a) Po přečtení této části měli žáci za úkol domyslet povídku a vyřešit případ. Všichni své práce prezentovali před celou třídou a přečetli svou verzi.

Poté byli rozděleni do skupin a dostali druhou část textu: báseň.

b) Úkolem skupiny bylo přiřadit k asociacím z básně fakta (kdy a kde došlo k nehodě, kdo byl sražen, jakou barvu mělo auto, jaké mělo číslo) a vyluštění odevzdat mně.

marš tmavých domů → *ulice*

úsvit na mandolínu hrá → *ráno*

cesta do Singapuru → *hnědá barva*

dívka zlomený květ → *žena*

labutí šije, řadra, buben a činely → *235*

Děti měly problémy jen s asociacemi k *cestě do Singapuru* a *bubnu s činely*. Ostatní asociace našly správně.

c) Z poslední části textu se žáci dozvěděli konec povídky, rozuzlení celého případu, ale hlavně si ověřili, zda vyřešili všechny hádanky a uhodli číslo auta.

Třetí vyučovací hodina

Metody: Volné psaní asociací, čtyři rohy

Vytváření vlastních asociací na čísla 0 až 9

Na tabuli jsem napsala velmi velké číslice od nuly po devítku. Žáci dostali za úkol napsat co nejvíce vlastních asociací. Pracovali ve skupinách z předchozí hodiny. Po uplynutí časového limitu přepsali své



asociace na předem připravené balicí papíry. Skupiny se pak střídaly a seznámily se s tím, jak se to podařilo ostatním.

0 → míč, vejce, slunce, měsíc, oko, obruč, louže, švestka, omeleta, rybník, pizza, koláč, knoflík, klubko, prsten, bazén, oblázek, galaxie

1 → pomlázka, bič, střecha, ucho, klouzačka, kosa, strom, raketa, vrcholek hory, odbočka na silnici, šipka, zavírací nůž, šíp, čáp, cep, harpuna, kopí, páka, pedál, žirafa, roh, nosorožec, motyka, jeřáb

2 → labuť, had, hadice, nota, lano, vysavač, knír, šachová figurka, most, cesta, klouzačka, gondola, socha, vzducholod, kočár, lampa, hák, náušnice, půlka srdce, vlny



3 → řadra, zadeček, kopce, křídlo motýla, tlustá paní, ocas ryby, vlny, ucho, vozík pro postižené, rty, houpací křeslo

4 → židle, vidle, vidlička, lorňon, věž, lopata, kříž, hromosvod, anténa, jeřáb, hřeben, hrábě, ptací budka, klíč, blesk, křižovatka, hasák, sáňky, páčidlo, slepice, samopal, lodička, prak, škraboška, svíce, skládací metr

5 → vozík pro invalidy, kachna, těhotná žena, traktor, tlustý generál, houpací křeslo, vysavač, žehlička, starodávne kolo, brouk, šnek, U-rampa, srp, tříška v palci, jablko se stopkou, banjo, lorňon, pneumatika, zrcátko, chodítko pro invalidy, sedící pes, myš, barová židlička, stolička, bryndáček, klika u dveří, šibenice na kopci



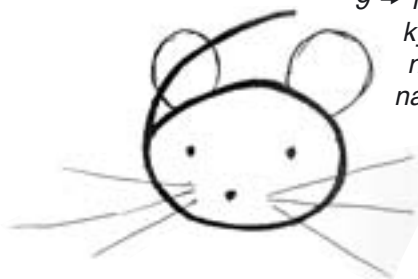
6 → pulec, třešeň, nota, lorňon, had, trumpet, lesní roh, traktor, pružina, rádlo, sáňky, ulita, houpací křeslo, plešatý pán, jojo, spermie, kruhový objezd, dýmka, šnečí ulita

7 → skokanský můstek, boudička, barová židle, praporek, šibenice, kosa, chasník s kšiltovkou, motyka, pistole, plameňák, větev, žebřík, lorňon, rádlo, hrábě, altánek, deštník

8 → kola u vozu, brýle, oči, sněhulák, závodní dráha, přesýpací hodiny, figurka, skřítek, kruhový objezd, pousta, klíčová dírka, semafor, lampa, mušle, motýlek, rybička, rybář u vody, váza, tučňák, dvojlist, otvírák na pivo, spona, knoflíky, láhev, myš



9 → lampion, nota, paraple, lampa, kytky, třešeň, švestka, sedačka na lanovce, dáma, lorňon, klíč, naběračka, lžíce, balonek, palma, golfová hůl, raneček na holi, brusle, sáňky



V druhé části hodiny jsem byla náročnější:

Jeden žák měl říci číslo, druhý v pořadí vybral některou z asociací, jejichž řetězce jsme měli před očima na balicích papírech. Další děti už ale neříkaly asociace k témuž číslu, ale měly za úkol říkat slova, která by se dala použít pro osnovu „příběhu“, jakási klíčová slova, na jejichž základě by se dal rozvinout příběh se zápletkou, gradací, rozuzlením a závěrem. Důležité bylo sledovat, co bylo řečeno, a vnímat, jestli již padlo nějaké slovo, jímž bychom mohli všichni společně vstoupit do zápletky, chvíli ji gradovat a mířit k rozuzlení a závěru.

Příklad

- **úvod:** 3 → motýlí křídla → louka → tráva → květiny → les → omamná vůně → teplo → koupání → procházka
- **zápletky:** → zmije
- **gradace:** → boj se zmijí
- **rozuzlení a závěr:** → vydařený výlet → šťastný návrat → krásné prázdniny

Když jsme si v celé skupině ověřili, že tomu rozumíme, opět se žáci sešli v menších skupinách z předešlých hodin a stejným způsobem vytvořili své „osnovy“ pomocí asociací a připsali je na balicí papíry k předešlým úkolům. Na závěr jsme se mohli podívat, jaké řetězce kdo vytvořil, a představit si, jestli by se podle nich dal napsat příběh.

Čtvrtá vyučovací hodina

Teprve nyní jsem zadala individuální práci. Žáci si mohli vybrat, jestli budou pracovat s vizuální podobností (3 → řadra, zadeček, kopce) nebo s řetězcem asociací, na jehož základě napíší příběh (viz výše). Významné bylo slovo svázat s jednoduchou černobílou ilustrací, z níž mělo být jasné, které číslo bylo výchozí inspirací.

Ve formálním zpracování jsem dětem dala svobodu. Objevily se říkanky, básničky, básně v próze, příběhy, popisy děje, líčení...

Pátá vyučovací hodina – výtvarná výchova

V hodině výtvarné výchovy jsme „dotáhli“ výtvarnou i literární podobu do konce.

Práce žáků byly vystaveny na školní nástěnce pod názvem *Nápady pana Apríla* a některé se objevily v časopise *Literární revue*.

Závěr

Nejllepší atmosféra panovala v sedmém ročníku. Žáci ke všem aktivitám přistupovali nadšeně, s hravostí, dobře spolupracovali, dobře vnímali mé pokyny. Jejich výsledky bych hodnotila jako nejnápaditější. V osmém ročníku byli zpočátku zdrženlivější, ale i tam se brzy všichni ochotně zapojili. Relativně „nejtěžší práce“ nastala v devátém ročníku. Žáci nebyli na tento způsob výuky z předchozích ročníků zvyklí, svou roli zde určitě sehrál i vyšší věk. Někteří zpočátku odmítali spolupracovat,





styděli se, podceňovali se, nevěřili si. Musela jsem se opřít o „osvědčené tahouny“, kteří postupně vtahovali ostatní do hry. I zde se však nakonec vše podařilo.

Odměnou všem byly zajímavé práce a nové prožitky. Největší oceněním pro mne byly otázky typu: „Tak co, paní učitelko, kdy zas budeme něco podobného dělat? Už se těšíme, bylo to fajn!“

Ano, musím říci, že to byla náročná práce, ale „bylo to fajn“...

Varianty:

– zpracovat podobným způsobem dvojčíslnou, trojčíslnou číselovku, datum svého narození či svátku, datum anebo letopočet významného dne, události

– čísla lze personifikovat – беседа čísel, rozhovor mezi čísly, životní příběh čísel, hádky a spory mezi čísly...

* Všechny své hodiny vyučuji v učebně, která je prostorná, lavice jsou rozestavěny do „podkovy“. Toto uspořádání umožňuje přímý kontakt všech zúčastněných. Uprostřed místnosti je dostatečně velký prostor ke shromažďování, sezení v kruhu...

Autorka je učitelka na 2. stupni ZŠ.

5 - Invalidní vozík
Všeichni znáte dopravní značku s vozíkem. To znamená, že tam mohou stát jen lidé s fyzickými handicapem. Vozík pomáhá nemohoucím lidem, kteří neměli rovnou šanci v životě. A proto bychom měli být na ně ohleduplní.



Čínská poezie

Robert Kadečka

Příprava na dvě hodiny literární výchovy v kvintě, které mají studenty uvést do tematického celku věnovaného orientální literární památkám a přimět je k zamyšlení nad problematikou překládání poezie (a literatury vůbec) – ovšem za nejdůležitější považuji tvůrčí činnost, která jim samým ukáže, že každý z nich je schopen poezii aktivně tvořit. Především, že se většinou snažím neopakovat průběh vyučovacích hodin. Tuto si však nenechám ujít v žádném z prvních ročníků (resp. kvint), kde během let učím.

Využívám pro ni nejpřekládanější čínskou báseň *Poutník se probouzí v hospodě za noci* básníka Li Po. (In: Bohumil Mathesius: *Zpěvy staré Číny*. Československý spisovatel, Praha 1988, str. 270–272.)

První hodina

Na úvod všem ve třídě rozdám „originální“ čínský text zmíněné básně s doslovným českým překladem a studentům stručně vysvětlím, co mají před sebou. Jde o jakousi surovinu k vlastní básnické práci, protože – jak sami vidí – tento text má ještě k básni daleko. Vysvětlím, že čeština a čínština pracují na jiném jazykovém principu (skloňování apod.), a vyzvu všechny,

aby tento „surový překlad“ přebásnili do češtiny. Pravidla nestanovím, jen doporučuji dodržet jeden z charakteristických znaků čínské poezie, totiž jistou úspornost. Následují otázky (znamení, že studenty úkol zaujal) a odpovědi: báseň se nemusí rýmovat, není třeba využít všechna slova originálu (a naopak je možné jakékoli slovo dodat)... V této souvislosti se dá výborně použít i „originál“: čínské znaky „stará“ a „ves“ dohromady znamenají domov, podobně pro nás může cokoli v textu navozovat asociaci něčeho dalšího apod.

Dosud se mi nestalo, že by ve třídě (byť sebeživější) nenastala fáze naprostého ticha a soustředění na práci.

V první hodině studenti stihnou nejen *Poutníka* přebásnit, ale přepsat ho i co nejčitelněji na pracovní list, který mám připraven. Je na něm **zmenšený text básně** s čínskými znaky a **různá přebásnění textu do češtiny** od roku 1902 (Jaroslav Pšenička) do roku 1976 (Marta Ryšavá) – včetně „klasického“ přebásnění Bohumila Mathesia či studentům známého Františka Hrubína. Do kolonky „A já...“ studenti přidají svůj výtvar (případně výtvar, někdo stihne přebásnění dvě) a já „pracovní listy“ na závěr hodiny vyberu.



Myšlenka klidné noci

Před mé lůžko luna vrhá ostré svoje světlo;
chvilu v pochybách jsem, jíní nejspíš-li na zemi se.
Zdvíhám hlavu, hledím vzhůru k skvělé luně,
hlavu skláním pak a v rozpomínky nořím se
na svůj domov...

[JAROSLAV PŠENIČKA, 1902]

Poutník se probouzí v hospodě za noci

Na bílém loži probouzím se tich,
svítí to měsíc — či sem napad snít?
Pozvedám hlavu: hledím na měsíc,
skláním ji: myslím na zem otců svých.

[BOHUMIL MATHESIUS, 1925]

Myšlenky za tiché noci

Před lůžkem jasné luno zář je tak bílá,
že váhám — snad se to jiním zem zatřpytila.
Pozvedám hlavu a na jasnou lunu hledím,
skláním ji, vzpomínka na domov hlavu nachýlila.

[MARTA RYŠAVÁ, 1976]

A JA'...

Tichá myšlenka noci

Před lůžko dopadá jasný svit měsíce
Co to je na zemi? Jinovatka? Pochybuji
Radši zvedám hlavu a vyhlídím jasný měsíc
protože když skloním hlavu myslím na domov

[Šárka Vostřelová, 2004]

V cizině

Daleko v cizí krajině jsem ležel. Světlo měsíční
chvělo se před mým lůžkem lesklé, stříbrné.
Zvedl jsem hlavu. — Zprvu myslil jsem,
že je to jitrní rosa, jež se leskne tam,
pak jsem však pochopil, že luna, luna je to jen ...
A smutně hlavu k zemi nakloniv,
na domov vzdálený jsem vzpomínal.

[OTAKAR ŽIŽKA, 1942]

Za tiché noci

Zas probouzím se do bělostné noci.
Není snad celá země pod sněhem?
I zvedám hlavu: svítí jasný měsíc.
Skláním ji: myslím na svou rodnou zem.

[FRANTIŠEK HRUBÍN, 1978]
[PŘELOŽENO V LETECH 1945 – 54]



Mezičas

O přestávce následuje cesta ke kopírce: text ofotím dvakrát, jednu kopii si schovávám, druhou rozstříhám: studentské texty totiž následně bez jmen autorů nalepuji na další papír (výhodou „pracovního listu“ je mj. i to, že nutí každého šetřit pro svou báseň místem) a očísloji je: vznikne tak jakási antologie studentských „překladů“.

Druhá hodina

V případě letošní kvinty byly podmínky úplně ideální: druhou hodinu češtiny jsem ve třídě měl ještě týž den (a mezi nimi hodinu volna, protože jsem vše stihl v klidu připravit), ale úspěch mívá i pokračování následujícího dne, kdy dojmy z práce jsou hodně čerstvé. Už po první hodině se stává, že studenti dávají najevo, jak je práce bavila, popřípadě vysvětlují, jak si poradili s tou kterou pasáží originálu.

Na začátku hodiny studentům rozdám zpět jejich „pracovní listy“ a vyzvu je, aby si přečetli překlady českých básníků a sinologů, vybrali přebásnění, které se jim nejvíce líbí, a najdou argument, proč tomu tak je. Následuje hlasování: jeden po druhém studenti dávají hlas „svému“ autorovi a zdůvodňují ho, já píšu čárky na tabuli. Letos (nebývá to ale pokaždé) získal každý z překladů alespoň jeden bod (obecně se asi nejvíce líbí text Mathesiův a Hrubínův, nejčastějším zdůvodněním volby bývá vystižení atmosféry, konkrétní užití – či naopak nepoužití – nějakého slova či obratu, „věrnost originálu“, někteří studenti svou řeč vztahují i k vlastní práci na *Poutníkovi* – mluví

o tom, co v nich Li Po vyvolal (konkrétní vzpomínku, pocit) – a mají dojem, že stejnou věc cítili u toho či onoho přebásnění.

Od tohoto hodnocení je jen krok k debatě na téma *překlady poezie*: hovoříme o tom, že v případě překladů nečteme originál, ale mnohdy už jakési interpretace, u nichž může dojít i ke zkreslení původního významu, bavíme se o tom, zda nám více vyhovují překlady „otročtější“, či naopak originálu možná vzdálenější, ale básnivější... (Příznivce mívají oba názory.) Vidíme, že překlad poezie není nic jednoduchého, mají-li se zachovat všechny složky originálu (např. zvukomalba či rýmy, tedy forma, a zároveň i význam, obsah); úspěch i smích sklídila myšlenka jednoho ze studentů, že vůbec nejlepší by bylo číst originály. Zhodnotíme, co jsme při této práci upřednostnili my sami. Osobního prožitku při této diskusi studenti vůbec často využívají. Dalším zjištěním bývá, že v případě tvorby záleží i na momentální náladě atd. (Jedna studentka se o několik týdnů později k veršům vrátila, práci si zopakovala... a s úžasem mi sdělila, že jí „to vyšlo úplně jinak než minule“. Tuto zkušenost mohu potvrdit, protože si *Poutníka* pokaždé přebásním také...) Pravda je, že se této debatě už nezúčastňují se stejným zájmem úplně všichni.

V poslední části hodiny rozdám všem připravené „antologie“ a vyzvu je k témuž, co již jednou dělali: aby dali hlas dvěma textům svých spolužáků, které se jim líbí nejvíce (anonymita zaručuje – alespoň do jisté míry –, že hlasování nebude ovlivněno vzájemnými sympatiemi či antipatiemi).

⑫ Tichá myšlenka noci
Zvedám hlavu a vyhlížím měsíc
když sít dopadá na světlo mé.
Jinovatka jím pobýlá.
Která padá mi na ramena
až myslím na domov a dleň.

⑮ Tichá myšlenka noci
Jde jinovatka pobýlá sem
přítel od kopce nady odrazí se
zračí se vlněná mi puchýřky nady
Zvedám hlavu a vyhlížím měsíc pobýlá se
atých v zářící sem hlavu přelomí
a nad rozstředěným domovem smutní

⑬ DOMOV 故乡
Když na
máma ať se kůže před mě
Má vybledlá naprostá,
přibývá o den,
že se jasně osam
Jde zvedám hlavu
jsem všichni na mě
Jde, ať se osam
máma na ten strom
máma

⑯ Tichá myšlenka noci
Před lůžko dopadá jasný svět měsíce
Co to je na zemi? Jinovatka? Pochybují
Radši zvedám hlavu a vyhlížím jasný měsíc
protože když skloním hlavu myslím na domov

„Praktická kritika I. A. Richardse přinesla sérii odhalení toho, co lidé dělají, když doopravdy čtou báseň. Změnil ji podle toho, jak se jim to hodí.“



Smysl této hodiny vidím i v tom, že nejúspěšnějšími „poety“ v tomto žánru nebývají pravidelní účastníci literárních soutěží, ale ti, kteří s češtinou kvůli dysgrafii nebo dyslexii spíše zápolí. Tak tomu bylo i letos. Myslím, že to má svou logiku: zatímco „zkušený literát“ se mnohdy pokoušejí o básnickou exhibici (ornamentální mnohomluvnost), tyto texty potřebují spíše úspornou lakoničnost. O to jsou pak silnější. A možná i lépe vystihují charakter originálu.

Závěr

Mnozí studenti poznali nečekaný a nezvyklý úspěch, mnozí, kteří by nikdy nic (natož básničku) sami od sebe nenapsali, zažili, že psát básně může být příjemné, podařilo se je otevřít dalšímu „probíranému

období“, upozornit je na problém překládání uměleckých děl.

Že to mělo i v letošním roce nějaký smysl, se mi navíc potvrdilo tím, že dva studenti si na základě doporučení z výše popsané hodiny vzali do ruky více překladů Williama Shakespeara a podařilo se jim najít „svého“ překladatele. Několik si jich přečetlo *Zpěvy staré Číny* a jeden z nich po seznámení se s jakýmkoli básníkem starého Řecka či Říma opakovaně tvrdil, že všichni ti Homérové či Ovidiové nesahají „bezstarostnému básníkovi“ Li Po ani po kotníky...

Autor je učitel Gymnázia Pod Vyšehradem.

Vizuální inspirace v tvůrčím psaní

Pavla Pazderníková

Projekt *Pod obraz* vznikl jako součást diplomové práce *Modelace vyprávění v předmětu tvůrčí psaní* za účelem pozorování procesu výstavby vyprávění. Hledala jsem odpovědi na otázky, jak je vyprávění stavěno krok za krokem, zda jsou při jeho výstavbě nějaké společné principy a jestli modelaci vyprávění můžeme ovlivnit (např. pokud se podaří převést určité významy do stimulů a bude-li několik pisatelů těmito podněty ovlivněno, zda mohou vzniknout obdobné příběhy).

V tvůrčím psaní lze využívat různých smyslových podnětů. Podněty v tomto projektu byly vizuální. Obraz, fotografie, film dokážou přenést mnoho informací (v této souvislosti se hovoří o řeči obrazů a filmu). Znakové představy jsou nám velmi blízké. Rita L. Atkinsová v knize *Psychologie* zmiňuje nejen mnoho případů, kdy vědci a umělci vytvořili díla, která byla velmi kreativní, pomocí znakového myšlení, ale i prostý příklad z každodenního života (s. 373) – když se někdo zeptá: „Kolik oken je v obývacím pokoji vašich rodičů?“, lidé udávají, že si nejprve tento prostor představí a poté ho při počítání oken „prohlížejí“.

Pro potřeby projektu jsem sestavila sérii 28 obrazových předloh (27 fotografií a jedné kresby). Předlohy jsem účastníkům projektu postupně předkládala jako stimul pro psaní jejich příběhů. Inspirovat se jimi mohli vypravěči libovolně, zcela volné ruce ovšem neměli.

Řízenost projektu spočívala ve čtyřech bodech:

1. Byla vymezena forma výsledného textu – vyprávění. (Text však mohl obsahovat i prvky lyrické.) Důležitá byla zejména celistvost tohoto textu – neměly vznikat izolované komentáře k jednotlivým předlohám.
2. Fotografie na sebe navazovaly, jejich pořadí tedy bylo neměnné.
3. Bylo nutné neprohlížet fotografie dopředu. Tímto omezením jsem chtěla procvičit všechny aspekty



autorské tvořivosti, zejména flexibilitu (pružné přizpůsobení se nečekaným obrázkovým situacím) a variabilitu (schopnost nalézat nové cesty pro vývoj příběhu dle diktátu fotografií).

4. Posledním „předepsaným úkolem“ byl rozsah – tedy počet vět k jednotlivým fotografiím. Povinné minimum bylo pět vět, horní hranice vět patnáct.

Projekt měl vlastně dvě podoby. Ideální varianta byla jakousi „virtuální dílnou tvůrčího psaní“. Speciálně vytvořený počítačový program se ujal role kybernetického lektora a na webových stránkách zobrazoval po 28 dní příslušnou fotografii (včetně instrukcí). Varianta č. 2 byla připravena pro ty účastníky, kteří se nemohli každý den na internet připojit. Obrázky měli nahrány na disketě nebo CD i se všemi instrukcemi. Teoreticky existuje i třetí varianta, časově nijak neomezená, které se může zúčastnit kdokoli. Na internetové adrese: www.paflape.smyslzivota.cz čeká všech 28 předloh na (kupř. i vaše) „otextování“.



Výběr obrazových předloh

Výběr obrazových předloh nebyl náhodný. Každá byla zvolena s určitým záměrem a každá měla reprezentovat jistý literární, literárně-filmový (literárně-výtvarný) význam nebo postup – např. fotografie č. 1–5 gradaci, č. 6 a 7 dialog, č. 9 a 10 symbol, č. 12 elipsu, č. 13 aluzi atp. Celkové poskládání předloh mělo evokovat strukturu románu zasvěcení.

Hovořím-li o literárně-filmových a literárně-výtvarných významech, mám tím na mysli (již zmíněnou) řeč obrazů a řeč filmu. Jerzy Płażewski – ve velmi podnětné publikaci *Filmová řeč* – srovnává filmové výrazové prostředky se čtyřmi hlavními funkcemi jazyka (sdělování a výměna myšlenek, dorozumění na základě oboustranné srozumitelnosti, nedvoj-
smyslnost pojmů, schopnost vyjadřovat pojmy subtilní a abstraktní), čímž dokazuje, že fungují na podobných principech.

Leonardo da Vinci říkal, že „malířství je poezie, kterou lze vnímat očima“. Pro Horatia byla zase „poezie jako obraz“. Byť se jedná o příklady umělecké a nijak vědecky podložené, ukazují na zajímavou shodu, která neunikla lidské pozornosti již před mnoha stoletími. To, že řeč (fotografických) obrazů existuje, vlastně dokládá i náš projekt. Slova a významy „ukotvené“ ve fotografiích se účastníci projektu pokoušeli převést do grafémů. Obrazu – „básni beze slov“ – dávali možnost promluvit.

Výklad obrazových předloh

Obrazové předlohy jsem vybírala já. Jednalo se tedy o výběr subjektivní, ačkoli většinou ovlivněný příklady Płażewského.

Kreativita není (naštěstí) „nadiktovatelná“, je souhrou mnoha biologických, psychologických a sociálních faktorů. Proto bylo zřejmé, že jednotliví pisatelé přijdou s množstvím individuálních výkladů více či méně ignorujících původně zamýšlený „ideál“. I přesto jsem mezi výslednými texty očekávala jisté paralely. Pokud fotografie „vnucují“ všem pisatelům stejný prostor, totožné postavy, úhel pohledu, barvy, nápisy apod., lze předpokládat, že musí vzniknout i texty s podobným sémantickým sdělením.

Podívejme se tedy nyní, nakolik byly jednotlivé obrazové předlohy opravdu „nasyceny“ příslušným významem a nakolik se otiskly ve výsledných textech. Jako ukázkou jsem vybrala následující snímek.

Fotografie č. 11

Tato fotografie byla míněna jako eufemismus. Definice eufemismu je jak v literární, tak ve filmové vědě obdobná. Vlašín hovoří o zjemňujících slovech pro drsné či nepříjemné předměty, jevy nebo děje; Płażewski o vyjádření drastického pojmu nebo události způsobem jemnějším. Zjemněna na naší předloze byla nahota. Ženský akt vyfocený z boku a po stranách zatemněný pouze naznačoval to, co není vhodné ukázat.

Nahota není zmíněna ani v jednom textu. Často je v popisech užito zástupného vyjádření

„akt“, které jako by odkazovalo k uměleckému světu (2 texty), nebo vyjádření synekdochického „pars pro toto“: „Postava! Spatřil jsem její boky. Žena!“ Většinou je v textech pouze řečeno, že tělo je nahé: „Sylvie taje a taje a shazuje jednotlivé vrstvy, až před ním stojí úplně nahá.“ Tělo tedy není popisováno v detailech. Jestliže jsou intimní partie přece jen popisovány, jsou zjemněny deminutivem (zadeček) nebo „technickým odstupem“. Postava jednoho příběhu (fotograf) snímek odborně rozebírá, čímž z něj činí zcela všední věc, a fotografie tak ztrácí svoji svůdnost: „...akt, cernobily, neprirozeny uhel mezi predlokti a zady, prilis vytazeny zadek. a ta leva lopatka. generalne dobro napad. asi neprofesionalni manekynka. ale dobre telo, posloucha a je klidne.“

Přímému pojmenování se autoři vyhýbají též přirovnáním: „To stříbrné tělo, skoro jako vykované ze železa. Měla ho na sobě jako brnění. Stejně tak každý dotek brněl...“ – „Vyloupla bych se jako z oříšku, odmotala klubko té domácké bavlny a nechala jen jádérko – Popelku v negližé. Jak ještěrka na skalce bych tu vrněla. To bys viděl, milánku!“ Aby nemuselo být tělo detailně popisováno, bývá též pozorováno z dálky, nebo se pozorovatel ženě dívá (místo na tělo) do tváře, anebo (před pokušením) zavírá oči a otáčí se zády. Z téhož důvodu je tělo zakryto tmou (přesně tak, jak jej zobrazuje fotografie): „Světlo jen na loket, lopatku, bok a zadeček.“

Všechny texty projektu podávají eufemistický popis nahého těla. Každý pisatel si zvolil osobitý způsob, jak se „vyhnout“ intimním popisům nahého těla, jak podat popis nepřímý. Stejně tak, jako se přímému zobrazení vyhýbá i fotografie, která texty inspirovala.





...části příběhů ovlivněné fotografií č. 11	
<i>Wendy Herz</i>	Vůně stoupala přede mnou v úzkém pruhu (nebo já jsem sestupoval k ní?). Vlnila se a měnila tvar. Koule. Míč. Citron. Z mlhy vystupovaly obrysy a vzápětí zanikly a rodily se nové. Vajíčko. Želva. Váza. Telefonní sluchátko. Postava! Spatřil jsem její boky. Žena! Stáli jsme uvnitř žlutého pokoje. Díval jsem se jí do tváře, kterou neměla... Hraje si se mnou, bestie!
<i>Renda</i>	Mmmm... tak to jo. To by šlo. Tady by se mi mohlo líbit. Výzdoba dobrá. Atmoška taky. Tak ještě, ať ten chlap je v pohodě. Nemusel by moc řvát. Ale umět, umět by měl. To bych možná skousla i tu černou. Takovejch fotek by tady mohlo být i víc, klidně se podívám, docela mě to zajímá, tak to zkusím za rohem.
<i>Bedřich Lecián</i>	Zatímco seděla u stolu a pomalu rozžvýkávala kyselé půlky, prohlížel si Bedřich u sebe v pokoji staré fotografie po dědovi. Místo aby počítal, kochal se černobílými akty. To byly vlastně jediné obrázky, které dědeček po sobě zanechal. Bedřich nevěděl, kdo jsou ty paní, jejichž těla tak často obdivoval. Možná dědovy modelky, možná milenky, možná mezi nimi byla i babička, kdo ví. Matky se zeptat nemohl, okamžitě by mu je všechny zabavila a přesýtila by se další dávkou vitaminu cé. Jeho nejmilejší byla ta s neznámou kráskou, která se svůdně protahuje. Jedna paže propnutá do výše, dlaň druhé ruky propíná záda. Světlo jen na loket, lopatku, bok a zadeček.
<i>alx</i>	ale ne, dneska pan, jak to obcas ma ve zvyku, prinesl nejake nove fotografie. pockej, popojdeme bliz, poslouchame, co rika... – akt, cernobily, neprirozeny uhel mezi predlokti a zady, prilis vytazeny zadek. a ta leva lopatka. generalne dobry napad. asi neprofesionalni manekynka. ale dobre telo, posloucha a je klidne. i kdyz je citit napeti neprirozene polohy. to neni o krase tela, to je proste dobry obrazek, zajimave formy. dobre vykadrovany na hore a dolu mozna by to mohlo minimalne delsi.
<i>Tesák Bílý</i>	Jen začnu být dobrý, hned na mě políčež ženskou a pro jistotu nahou. Ale já budu statečný. Zavřu oči, otočím se zády, strčím hlavu pod polštář, vezmu si acylpyrin a budu se potit. Nakonec jistě slavně zvítězím. Hurááá.
<i>Kvasi</i>	Světlezelený mech měl břicho tmavězelené, takže když začal válet sudy – měnil barvy jako na kolotoči. Jakušin mu při tom pomáhal kouskem žlutozeleného drátu, který našel na střeše. Pozdní večery zde mával ze všeho nejraději. Padající tma totiž neskrývala, nezahalovala život kolem, jak by se mohlo zdát. Naopak, s přicházející tmou se rozsvěcovaly televizory oken bytů, monitory připojené k životu rodin. Televizní síť s milionem programů, milionem telenovel. Bez zvuku. Zrovna zahlédl v domě přímo před ním, nebyl s to přesně v noci rozeznat, o který dům se jedná, jak po osvětleném schodišti běží nahá žena. Snad i muž. Bere schody po dvou, po třech, stoupá po patrech neuvěřitelnou rychlostí. Pohyb osoby je komicky trhaný tím, jak se znovu a znovu objevuje v dalších oknech osvětlujících schodiště.
<i>Paflapé</i>	Vevnitř má krásné teploučko – kdybych měla co, odložila bych si. Vyloupla bych se jako z oříšku, odmotala klubko té domácí bavlny a nechala jen jádérko – Popelku v negliže. Jak ještěrka na skalce bych tu vrněla. To bys viděl, milánku! To by ses oblizoval! Všech deset! (Prvních pět a druhých pět.)
<i>Julie Přílucká</i>	A Medvěd olízne lžičku od medu, protože med a cukr, to je jeho, a podívá se na Sylvii. A Sylvie pod jeho pohledem taje a roztává a ledová krustička, co se na ní usazovala postupně celou zimu, se pomalu, ale jistě rozpouští. Medvěd se na ni vydrží dívat nekonečně dlouho, a tak Sylvie taje a taje a shazuje jednotlivé vrstvy, až před ním stojí úplně nahá.
<i>Feryn Žlebský</i>	Najednou si zase vzpomněl. To stříbrné tělo, skoro jako vykované ze železa. Měla ho na sobě jako brnění. Stejně tak každý dotek brněl...

Vyhodnocení

Všichni účastníci projektu splnili úvodní (ne zcela lehký) úkol – napsali vyprávění a, jak alespoň někteří v závěrečných reflexích potvrdili, jsou s textem spokojeni.

Během projektu vznikla diskuse, zda obrázky opravdu pomáhají text vystavět či zda jeho stavbu brzdí. V denících (které si pisatelé vedli) čteme o problémech, které měli s nečekanými předlohami – nehodili se jim do vymyšlené linie příběhu. Zároveň ale čteme názory jiných autorů, kteří takovéto situace (a práci s variantami) považovali za zajímavou výzvu.

Ideální by samozřejmě byl stav, kdy by použití následující předlohy bylo vedeno čistě individuální potřebou. Pisatel by se tedy inspiroval jednou fotografií a na další by se podíval až tehdy, kdy už by všechny podněty nabízené prvním snímkem vyčerpal a nevěděl,

jak dál. V tvůrčím psaní, tedy aktivitě řízené, je myslím namísto jistá regulace. Tato regulace může na jedné straně plodnější jedince zabrzdit (patnáct vět bylo pro rozlet některých z nich velmi nepříjemným limitem), na druhé straně ale vždy (všem) nabídne novou alternativu.

Jak moc jsou texty stejné? Určitě nejsou totožné, jsou ale mezi nimi velmi zajímavé paralely. Potvrdilo se, že vizuálními stimuly lze ovlivnit nejenom samotný vznik textu, ale i jeho výstavbu. Můžeme stimulovat, jaké postupy pisatelé v textu užijí (mj. dialog, eufemismus), dokonce i jaká slova (případně věty) k tomu zvolí, a také celkovou strukturu (směrování) příběhu.

Musíme též zdůraznit, že typ stimulace byl ve výsledných příbězích poměrně patrný. Prohlížení, nacházení fotografií (nebo obrázků) či přímo fotografování jsou v textech často tematizovány.

**Využití**

Většina žáků základních i středních škol si při volbě slohového postupu písemné práce vybírá (pokud ovšem mají na výběr) právě postup vyprávěcí. Zřejmě jej považují za lépe přístupný a více atraktivní než kupř. popis vázy. Vyprávění však není tak jednoduché, jak by se mohlo na první pohled zdát. Nevšední děj se zajímavou pointou, věrohodná charakteristika postav, přiměřené tempo příběhu, přirozené dialogy atp. – to vše jsou náročné úkoly i pro profesionálního autora, natož pak pro školáka, byť by byla jeho fantazie sebebujnější. A co ti studenti, kteří takovou představivost nemají? Jsou učitelé schopni je vyprávění naučit? Nacvičuje se tento postup ve školách dostatečně?

Projekt prokázal, že stimulace obrazovou předlohou usnadňuje výstavbu příběhu. V první řadě pisateli pomáhá s obsahovou stránkou textu – radí, jak začít, jak pokračovat dál, jak skončit. Nahrazuje nedostatek invence nebo ji rozvíjí. Proto lze tuto metodu užít pro nácvik psaní vyprávěcího postupu. Pomůže žákům překonat primární problém s vyprávěním spojený: „O čem budu psát?“

Také (už zmíněné) dílčí prvky vyprávění (dialog, tempo, charakterizace, popis apod.) můžeme nacvičovat metodou vizuální inspirace. Speciální úlohy tohoto druhu by ale byly určeny již pokročilejším pisatelům – v kurzech tvůrčího či literárního psaní.

Některé předlohy v sérii zastupovaly též různá obrazná pojmenování a stylistické figury (přirovnání, metafora, elipsy, eufemismy, opakování apod.). Proto by mohly sloužit jako cvičení v hodinách teorie literatury.

Jeden z textů projektu napsala cizinka. Nabízí se tedy i využití ve výuce cizích jazyků. Zahraniční učebnice angličtiny (Oxford, Cambridge) velmi často začleňují právě rozvíjející otázky k fotografiím, tj. mluvní cvičení založené na představivosti, procvičující komunikační pohotovost, schopnost improvizace. Je zajímavé, že velká část (českých) studentů angličtiny, s nimiž jsem přišla do styku, má s těmito otázkami problém. Zeptá-li se učitel, co měl muž na obrázku k večeri, studenti často mlčí nebo se podivují, jak to mají vědět. Jedná se o zajímavý jev svědčící o absenci kreativních (herních) přístupů ve výuce ve školách, o snaze operovat jen s ověřenými údaji.

Práci s obrázky lze samozřejmě nekonečně variovat. Můžeme změnit požadovaný žánr, pořadí a počet fotografií, počet vět k jednotlivým předlohám apod. a zadávat např. následující úkoly: „Napište sci-fi, western, pohádku, román pro ženy, detektivku...“ – „Vytvořte báseň z osmadvaceti vět.“ – „Napište básnickou sbírku složenou z 28 básní.“ – „Určete

postavu (věc), z jejíhož pohledu budete příběh vyprávět (‘Jsem pták v koruně borovice.’ – ‘Jsem došková střecha.’)...“ – „Text – hádanka (seřadte si fotografie dle libosti, napište příběh a přečtěte jej, ostatní hádají pořadí fotografií).“ – „Text – revolta (napište opak toho, k čemu vás fotografie inspirovala).“

Některé variace mohou být na hranici psaní a jiných uměleckých oblastí: „Vytvořte vizuální básně (příběhy).“ – „Vepište text přímo do fotografie.“ – „Dělejte to, co je na fotografiích a pocity zaznamenejte (konceptuální umění).“

Tato pomezí cvičení nás přivádějí k samostatnému využití v ostatních uměleckých odvětvích. Z textů a fotografií by bylo možné tvořit kupř. koláže. „Zpětnou“ variantou tohoto projektu by byl úkol namalovat na základě čtení příběhu obrazy, ilustrace. Pro obrazové předlohy by se dalo sestavit pásmo písní anebo symfonie atp.

A uplatnění v neuměleckých oborech? Lze-li více či méně ovlivnit pomocí obrázků obsahovou stránku díla, nabízí se využití, které by programově pracovalo s těmito obsahy – např. v psychoanalýze a v psychoterapii. Cvičení by bylo přímo zaměřené na konkrétní problém. Traumatizující momenty by byly převedeny do fotografických příběhů a pacient-pisatel by prostřednictvím hrdiny svého textu své problémy pojmenoval a popsal. Tuto metodu by ale – jako relaxační cvičení v rámci své osobní psychohygieny – mohl zužít kdokoli.

Jeden příběh („Zvládnou to?“, autorka: Renda) ukazuje potenciální aplikaci stimulace obrazovými předlohami v dalších oblastech. Autorka (studentka architektury) téměř ke každému obrázku přistupovala z pozice svého oboru. Hrdinka jejího příběhu skládala konkurz na návrh lesního objektu. Fotografie lesa všech ročních dob ji proto inspirovala ke zvažování vlivu podnebí na dům (kupř. zatížení sněhem), fotografie žluté bubliny zaměřila její myšlenky na vhodný materiál a barvu, snímek fronty na kuřata ji podnítil k úvahám o lidech a jejich potřebách, vkusu apod. Každá fotografie jí tedy pomáhala v hledání rozličných aspektů, případně úskalí daného projektu. Takové využití fotografií je možné si představit v jakémkoliv odvětví lidské činnosti.

*Autorka je doktorandkou Ústavu české literatury
Filozofické fakulty v Brně,
lektorkou angličtiny v jazykové škole v Třebíči.*

„Fotografie byla jedním z hlavních prostředků, který přinutil lidi kriticky zkoumat své prostředí.“



ŠKOLA V LITERATUŘE

Jablko se kouše

Ivan Jelínek

Nás, středoškoláky, nejvíc zajímali mladí profesori, kteří se vrátili z války většinou po značném strádání; neboť trvali na přísné, přímo vojenské kázni. Netrpěli nepořádek, špínu, halabala oblečení, obecnou zvlčlost ani ohavný rukopis: to se netrpělo, jak si dnes s vděkem vzpomínám. Jeden z těchto postižených vojáků-legionářů, profesor Josef Jílek, se po návratu z Rusi stal mým třídím profesorem. Jílek při chůzi směšně mrskal prostřelenou nohou; ale horší bylo, že měl též prostřelené plíce, takže, hlavně když se rozcílil, bylo slyšet, jak popadá dech. Jílek vedl mou třídu od primy do oktávy; byl přísný, nemilosrdný vyznavač starořímské virtus; nezřízeně miloval všechno latinské a řecké, takže svým nadšením mnoho svých žáků nakazil. Vštěpoval nám lásku a úctu k literatuře a myšlenkám Řecka a Říma, k jejich životnímu stylu.

Naše třída, prima B, měla původně devětatřicet chlapců a čtyři děvčata.

„Je vás příliš,“ pravil Jílek bez obalu. „Do kvinty vás zůstane asi dvacet... nemá smysl tahat za sebou lazary. Ale než se dostaneme do kvinty, budete dříť gramatiku, denně dělat domácí úlohy a učit se na zpaměť. Zařekl jsem se, že každý, kdo nepropadne sítím, bude schopen i ve spánku recitovat všechna řecká nepravidelná slovesa, funkce římského konsula, počet sloupů Parthenonu a jména římských císařů. A proč? Protože počínajíc kvintou každý bude schopen číst a překládat Herodota, Homéra, Horatia nebo Ovidia bez přípravy, takže bude mít z té četby požitky. Takže počínajíc kvintou, bude konec úlohám, konec zkoušení gramatiky... bude se jen číst a číst, rozbírat, abyste získali z toho nejcenějšího evropského dědictví jeho podstatu.“

Hlas mu selhal; popadal dech, zahleděn do mně nepředstavitelné budoucnosti, do které nás, své žáky,

skutečně dovedl. Když jsme vstupovali do kvinty, bylo nás opravdu dvacet chlapců a jedna dívka; dostali jsme slíbenou svobodu, již jsme se těšili do maturity. Ve třídě jsme bez přípravy četli a překládali například z Homéra takových dvě stě veršů za hodinu. Byla to nádhera. Jílek do nás vtlačoval římské zásady, předávané v tak zvaných versus memoriales. Na příklad:

*Principiis obsta. Sero medicina paratur,
si mala per longam, convaluere moram.*

Napsat toto na tabuli stálo Jílka tři čtyři křídý. Když dopsal: „...tak a teď Jelínek, překládat!“

Začal jsem, koktal jsem... „Postav se proti začátkům... začátkům medicina... lék bude připraven pozdě, jestliže zlo... zlo...“ a vyschl jsem.

„Sednout, vejre!“ vzkřikl Jílek svou nejhorší nadávkou, kterou znal a zřídka kdy ve třídě použil.

„Sedni!“ a okamžitě recitoval: „Odporuj počátkům... lék bude připraven pozdě, jakmile jednou zlo, jež se zmohlo, bude díky dlouho trvající nedbalosti v plném rozkvětu.“

Z úst se mu vydral smích, u něho tak vzácný; vlastně zakrákání, zarachotivší v jeho zraněných plicích.

„Slíbil jsem vám minulý týden, že vám vysvětlím význam řeckého pojmu sófrosyné... míry ve všem.“

Všichni jsme věděli, že lže; neprosili jsme se o další umravňovací proslov. Avšak když skončil nadšený výklad, uvědomil jsem si, že busty Sokrata a Perikla, zdobící naši chodbu v druhém poschodí, mně znamenají cosi víc než jen ozdobu ze sádry.

Ivan Jelínek: *Jablko se kouše.*
Torst, Praha 1994, str. 190–191.

Člověk, média a elektronická kultura

Marshall McLuhan

Marshall McLuhan versus Playboy aneb Upřímný rozhovor s veleknězem popkultu a metafyzikem médií*

Celý náš vzdělávací systém je reakční, zaměřený na minulé hodnoty a minulé technologie, a takovým pravděpodobně zůstane, dokud se stará generace nevzdá moci. Mezera mezi generacemi je ve skutečnosti propastí, neodděluje dvě věkové skupiny, ale dvě ohromně rozdílné kultury... Předpokládat, že

„nabuzené“ dítě elektronického věku bude reagovat na staré vzdělávací způsoby, je stejné jako předpokládat, že orel bude plavat. Jednoduše to nepatří k jeho prostředí, a tudíž je takový předpoklad nepochopitelný... Poloha, v níž děti základních škol čtou, je patetickým dokladem účinků televize: děti televizní generace si dávají knížku v průměru deset centimetrů od očí a z tištěné stránky se pokoušejí psychomimeticky vyčíst všezahrnující smyslovou televizní



zkušenost. Stávají se z nich Kyklopy a zoufale se chtějí oddávat knížkám stejným způsobem jako televizní obrazovce.

Kdybyste měl tak malé děti, že by mohly patřit k televizní generaci, jak byste je vzdělával?

Jistě ne v našich současných školách, které jsou intelektuálními trestnicemi. Abych parafrázoval Jeffersona, nejlepším vzděláním je dnes nejmenší vzdělání. Přezít intelektuální muka našeho vzdělávacího systému totiž může jen velmi málo mladých mozků. Mozaikový obraz televizní obrazovky vytváří v životě dětí hluboce vtahující *současnost* a simultaneitu, a pod jejím vlivem pohrdají odtazitými vizuálními cíli tradičního vzdělání jako něčím nereálným, bezvýznamným a dětinským. Další podstatný problém spočívá v tom, že v našich školách se toho jednoduše příliš mnoho učí tradičními analytickými metodami; a to jsme ve věku informační přesycenosti. Jediným způsobem, jak dosáhnout, aby školy nebyly vězením bez mříží, je začít se zcela novými technikami a hodnotami.

Existuje řada experimentálních projektů, které přinášejí přímo do výuky televizi a i počítače. Považujete tento způsob elektronických vzdělávacích pomůcek za krok správným směrem?

Není zas tak důležité, aby měly všechny učebny po celé zemi televizi, protože už dávno předtím, než začalo dítě chodit do školy, zažilo doma smyslovou a vztahovou revoluci, která výrazně změnila jeho senzorickou existenci a jeho duševní procesy. V žádném předmětu už nestačí učení z knížek. Všechny děti dnes řeknou: „Pojďme si *povídat španělsky*“, nebo: „Pojďme si *poslechnout Shakespeara*“, a dávají tak najevo své odsouzení starého sterilního systému, v němž vzdělávání začíná a končí knížkou. Abychom dnes porozuměli novým výzvám a dostáli jim, potřebujeme nějaké hloubkové intenzivní vzdělávací programy. Když dáme současnou školu s jejími archaickými hodnotami a metodami do televize, nic se nezmění, je to, jako bychom pouštěli v televizi filmy, výsledkem by byl hybrid, který není ani jedno, ani druhé. Musím se ptát, co televize na rozdíl od dnešní školy může udělat při výuce angličtiny, fyziky nebo jiného předmětu. Odpověď zní, že televize může při procesu učení mladé hluboce zaujmout, může názorně dokreslit složitou souhru lidí a událostí, vývoj forem a mnohovrstevné vzájemné vztahy mezi tak násilně rozdělenými předměty jako biologie, zeměpis, matematika, antropologie, historie, literatura a jazyky... Nová generace se odcizila svému tři tisíce let starému dědictví gramotnosti a vizuální kultury, a oslavování hodnot gramotnosti doma i ve škole toto odcizení jenom prohlubuje. Pokud náš vzdělávací systém nepřizpůsobíme jejich potřebám a hodnotám, dočkáme se jen většího množství propadlíků a většího chaosu.

...

Kulturní útok bílé Ameriky proti černochům a indiánům není založen na barvě kůže a na víře v radikální nadřazenost, ať už se skrývá za jakoukoli ideologii. Zmíněný útok vychází z vědomí bílého muže, že černoch a indián, jako lidé hluboko zakořenění v rezonujícím prostoru

diskontinuálního, vzájemně provázaného kmenového světa, jsou ve skutečnosti fyzicky a společensky nadřazení fragmentárnímu, odcizenému a desociovanému člověku západní civilizace. Takové poznání mívá do srdce celého hodnotového systému bílého člověka, nevyhnutelně plodí násilí a genocidu. Je smutným osudem černochů a indiánů, že jsou kmenovými lidmi fragmentární kultury, lidmi narozenými spíše předčasně než opožděně za svou dobou.

Jak to myslíte?

Myslím tím, že přesně v té době, kdy se bílá mladší generace vrací ke kmenovosti a všeobecnosti, jsou černosi a indiáni pod ohromným sociálním a ekonomickým tlakem, jenž je nutí jít opačným směrem: civilizovat se a specializovat se, vyrvat své kmenové kořeny, zrovna když zbytek společnosti své kořeny znovu objevuje. Dlouho byli v naprosto podřízeném socioekonomickém postavení a nyní je nutíme k tomu, aby získali vzdělání jako předpoklad k zaměstnání ve starém mechanickém servisním prostředí hardwaru, místo aby se přizpůsobili novému kmenovému prostředí softwaru, nebo elektrickým informacím, jak to dělají bílí mladí lidé ze střední vrstvy. Není třeba říkat, že to působí velikou psychickou bolest, která obratem přerůstá v hořkost a násilí. To můžeme vidět v mikrosvětě drogové kultury: psychologické studie ukazují, že když se černoch a indián nadopují marihuanou, často pak na rozdíl od bělochů propadnou zuřivosti, jejich stav je nepovznáší. Zuří, protože pod vlivem drog rozumějí tomu, že zdroj jejich psychického a společenského ponížení spočívá v mechanické technologii, kterou nyní odsuzuje tatáž bílá nadkultura, která ji vyvinula. Většina černochů a indiánů si podobné odsouzení doslova nemůže dovolit kvůli svému podřadnému ekonomickému postavení.

Tato situace je současně ironická i tragická: sociální a psychické rozdíly mezi rasami se spíše zvětšují, než zmenšují, což snižuje šance na pokojné *zmírnění napětí* a rasové smíření. Černochy a indiány, zdá se, vždy čeká špatné zacházení; nejprve trpěli, protože byli kmenovými lidmi v mechanickém světě, a nyní, když se snaží zcivilizovat a strukturovat v mezích hodnot mechanické kultury, střetávají se s pokusem o návrat ke kmenovosti. Konfliktní situace tak spíše narůstá, než aby se zmírňovala. Obávám se, že budoucnost nevypadá příliš růžově, zvláště pak pro černochy.

...

Ale jak jsem řekl, bílí se staví k černým nepřátelsky právě proto, že podprahově rozeznávají jejich blízkost ke kmenové hloubkové vtaženosti, k simultánnosti a harmonii, které jsou nejbohatším a nejrozvinutějším výrazem lidského vědomí.

Marshall McLuhan: Člověk, média a elektronická kultura. Překlad: Irena Příbylová, Martin Krejza. Výbor z díla. JOTA, Brno 2000, str. 230–237.

* Přetištěno z časopisu Playboy (březen 1969).



PŘEČETLI JSME

Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu

Eva Kašparová

Sborník, který by neměl uniknout vaší pozornosti, vznikl v rámci projektu Varianty, jež realizoval Člověk v tísni, společnost při České televizi, o. p. s., v letech 2003–2005. Projekt Varianty byl zaměřen na integraci principů IKV* do běžného vzdělávání našich škol a kladl si za cíl naučit školní týmy učitelů vytvářet takové prostředí školy, učit se nabízet takové vzdělávací příležitosti, které umožní žákům, aby mohli plně rozvinout své osobní předpoklady, naplnit svoje potřeby. Zároveň měl přispět k zvnitřnění hodnot, jako je respekt k odlišnosti, úcta ke každému jedinci, schopnost spolupracovat a aktivně se účastnit na životě společnosti. Teď vás určitě napadne, proč se tedy jedná o IKV, když si podobné cíle kladou všichni učitelé, tedy i ti, kteří se cíleně nevěnují IKV. A jsme u toho, proč v úvodu říkám, že by tento sborník neměl ujít vaší pozornosti. Již při prvním letmém otevření sborníku totiž zjistíte, že autoři nabídli široké učitelské veřejnosti dokument (dá-li se to tak říci), který se pro mnohé školy může stát pomocníkem a rádcem při

tvorbě vlastního ŠVP, a to nejenom ve fázi začleňování průřezového tématu IKV do ŠVP, ale již ve fázi samotné tvorby tohoto důležitého školního dokumentu. Odmyslíme-li si totiž v textu zkratku IKV, zjistíme, že celý jeho obsah je aplikovatelný na přípravu i tvorbu ŠVP a že čtenáři se dostávají do rukou konkrétní návody, jak krok za krokem postupovali seminaristé a autoři sborníku při promyšlení tvorby ŠVP z pohledu IKV. Autoři si kladou ve sborníku řadu otázek, na něž současně odpovídají, popisují jednotlivé kroky, které v průběhu dvou let uskutečnili, ale zároveň přiznávají, že jejich představa o přípravách škol na ŠVP byla na začátku projektu trochu jiná, než je po dvou letech práce v projektu Varianty. Upozorňuji i na fakt, že sborník není vyčerpávajícím a úplným, že je třeba dále pracovat ve školách, např. na podobě hodnocení, ale i propojení IKV do školních programů. Podívejme se tedy, co nám autoři nabídli. Obsah sborníku rozdělil autorský tým na tři na sebe logicky navazující části.

- I. Znaky interkulturně přátelské školy
- II. Plánování průřezového tématu IKV do ŠVP
- III. Příklady integrace IKV do každodenní výuky v různých oborech vzdělávání

V první části najdeme kupř. znaky interkulturně přátelské školy včetně navržené stupnice hodnocení, která rozhodně stojí za přemýšlení. Některé znaky můžeme směle zjišťovat ve všech školách. Rozhodně je zajímavé poctivě přemýšlet o tom, zda učitelé právě v naší škole užívají kritéria hodnocení, připravují si pravidelně vlastní výukové materiály, promyšleně zařazují metody sebehodnocení nebo jestli jsou promyšleně školeni v metodách pozorování žáků.

Druhá část sborníku nabízí materiály, které vznikly v seminářích a zabývají se IKV a jejím možným zpracováním v ŠVP. Za zmínku stojí, že zde najdeme část týkající se typu cílů i velmi podrobné rozpracování jednotlivých kroků při plánování IKV v ŠVP. Můžeme sledovat, jak účastníci seminářů pracovali s klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy.

Třetí část sborníku nabízí konkrétní příklady integrace IKV do výuky. Dočteme se zde, jaké cíle musí mít na zřeteli interkulturní výuka, a najdeme tu inspiraci pro vlastní výuku, třeba v podobě lekce postavené na článku z novin a úvahách autorky Niny Rutové o mediální a multikulturní výchově ve školách, lekci Hany Košťálové Etiopský Paleček, kde je podrobně a systematicky rozebírána ukázková lekce z pohledu





vědomostí, dovedností a schopností, ale i tří známých fází E – U – R. Najdeme zde rovněž projekt nazvaný Světová náboženství pro žáky 2. stupně nebo lekci Islám, doloženou deníkem třináctiletého Honzy Chalupy, který strávil čtrnáct dní v muslimské rodině a jenž provází žáky na cestě za poznáním znaků muslimské společnosti. Napsat příručku pro turisty cestující do islámských zemí asi nebude hračka, ale proč to nezkusit právě ve vaší škole?

V závěru autoři připouštějí, že výsledky dvouleté práce v projektu Varianty, které sborník nabízí, mohou být přínosné pro ty, kdo se teprve do tvorby ŠVP pouštějí. Myslím si společně s autory totéž.

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

Interkulturní výchova ve školním vzdělávacím programu. Sborník projektu Varianty.

Vydalo *Kritické myšlení, o. s., a Člověk v tísni*. Praha 2005. Editorka: Hana Košťálová.

* interkulturní výchova

Sborník (zdarma) si můžete objednat na adrese:

Kritické myšlení, o. s.

Na Florenci 19

110 00 Praha 1

nebo na e-mailu: kritickemysleni@ecn.cz

Zbyněk Fišer: Tvůrčí psaní (Malá učebnice technik tvůrčího psaní)

Jitka Kmentová

Nenápadnou knihu Zbyňka Fišera *Tvůrčí psaní* doporučuji nejen češtinářům, ale všem učitelům, kteří usilují o to, aby jejich žáci dokázali napsat zajímavý a originální text, třeba fyzikální či zeměpisný, a aby je psaní bavilo a zároveň rozvíjelo jejich myšlení, tvořivost i obrazotvornost. V knize najdou informace ti, kteří potřebují **teoretické poučení** o tvůrčím psaní, i ti, kteří hledají inspiraci k **praktickým cvičením** ve vyučování.

Pro učitele vycházejícího z programu *KM* bude jistě zajímavá pasáž, která popisuje **rozdíl mezi klasickou výukou slohu v českých školách a tvůrčím psaním**. Školská výuka se soustředí především na nacvičování algoritmů psaní slohových útvarů, které jsou potřebné pro běžnou osobní, administrativní nebo profesní komunikaci: dopis, zpráva, žádost, popis pracovního postupu apod. Rozvoj tzv. individuálního stylu je spojován s tvorbou estetizovaného vyjadřování. Poté, co jsou jeho základy nacvičeny na základní a střední škole ve slohových útvarech vypravování, resp. esej, se více pozornosti rozvoji individuálního stylu nevěnuje. Tvůrčí psaní si klade širší cíle: usiluje zejména o rozvoj tvořivosti, tvořivého myšlení a dovednosti řešit problémy, podporuje samostatnost i komunikační sebejistotu, pěstuje originální individuální styl ve vyjadřování a slouží také jako prostředek relaxace. Zbyněk Fišer upozorňuje i na to, že tvůrčí psaní rovněž využívá kolektivní spolupráce. Teoretické kapitoly připomínají, že kurzy tvůrčího psaní nenajdeme pouze ve škole, ale absolvují je např. též žurnalisté, překladatelé, vědeckí pracovníci, spisovatelé, psychologové.

Za povšimnutí stojí popis **etap tvůrčí činnosti** (podle R. Kohoutka jej Zbyněk Fišer uvádí na str. 11), který v mnohém připomíná etapy učení tak, jak je známe z *RWCT*:

1. *explorace – orientace a příprava, zaměření pozornosti na problém, shromažďování a analýza informací*
2. *inkubace – zrání, nevědomá mozková činnost, zdánlivé odložení problému, vnitřní neřízená činnost, napětí*
3. *luminace – fáze inspirace, krystalizace, intuitivního poznání, fáze náhlého vhledu do problému, poznání podstaty věci, vyřešení problému; trvalé napětí vystřídá uvolnění, uspokojení z vyřešení problému*
4. *specifikace – je spojena s realizací a dořešením detailů*
5. *evaluace – ověření, konečné zhodnocení řešení, jeho interpretace, dokončení*

Inspirativní kapitola, která může pomoci při přípravě dílen psaní, nese název **Techniky tvůrčího psaní**. Věnuje se otázce hledání a zadávání témat, stimulace k psaní, blokad při psaní i jednotlivým technikám psaní. Myslím, že pro učitele je zvlášť důležitá pasáž týkající se blokad při psaní a návrhů, jak je postupně odstraňovat.

Druhou polovinu knihy uvítají ti, kteří sáhnou ke knize jako ke zdroji aktivit, jež lze použít i ve vyučování. Na osmdesáti stránkách naleznou **popisy jednotlivých cvičení a her** a současně **ukázky textů**, které vytvořili účastníci kurzů tvůrčího psaní.

Knihy Zbyňka Fišera je cenná také velmi bohatým soupisem odborné literatury.

Autorka je ředitelka Gymnázia Na Zatlance v Praze, lektorka KM.

Zbyněk Fišer: *Tvůrčí psaní. Malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Paido, Brno 2001, 164 stran.

Dotisk knihy je od ledna 2005 k mání na adrese nakladatelství Paido, edice pedagogické literatury, Srbská 35, 612 00 Brno, tel.: 541 216 375, e-mail: paido@volny.cz.



Z REDAKČNÍ POŠTY

Tak trochu podezřelá...

Ivana Sládková

Jsem zaměstnána ve společnosti s názvem *Národní vzdělávací fond*, v týmu rozvoje lidských zdrojů. Pracujeme na projektech podporujících strategické řízení rozvoje lidských zdrojů, s našimi partnery z krajů ČR řešíme například problémy s nezaměstnaností a re-kvalifikacemi či s nabídkou, dostupností a kvalitou programů pro vzdělávání dospělých.* Přihlásila jsem se jako neučitel do základního kurzu *Kritického myšlení*. „Proč a co mne k tomu přivedlo?“ ptali se někteří lektoři *KM* ještě dříve, než mne vzali. Cítila jsem se tak trochu podezřelá...

Jaká tedy byla moje očekávání a jak dnes, na konci kurzu, hodnotím jeho přínos pro sebe a svou práci?

Podle předem dostupných informací jsem předpokládala, že *kurz KM* propojí několik oblastí mého zájmu: zájem o interaktivní metody prožitkové pedagogiky, zájem dozvědět se více o fungování mozku ve vztahu k učení a myšlení, zájem zlepšit své prezentační dovednosti, komunikační a vyjadřovací schopnosti a v neposlední řadě i zájem poznat bílé vrány mezi pedagogy.

Většina mých očekávání byla naplněna a poznala jsem i mnohé, co jsem původně vůbec neočekávala. Za velký přínos pro svůj osobní rozvoj považuji hlubší pochopení – teoretické zdůvodnění – mnoha činností, které jsem dosud vykonávala jen intuitivně. Kurz mi také pomohl v sebepoznání. Za velmi cenné pro sebe považuji téma hodnocení a sebehodnocení, s nímž se při své práci často setkávám. Dnes znám mnohem lépe smysl hodnocení a důsledky, které jeho správné, či naopak nevhodné použití přináší. Velmi si cením zkušenosti, kterou jsem získala při (spolu)práci se svými „spolužáky“ v kurzu díky jejich osobnostním rozličnostem: různé jsou typy lidí a rozmanité jsou i jejich způsoby vnímání, myšlení a komunikace. Nikdy nesuď jen podle sebe!

Jak se konkrétně projevuje vliv *kurzu KM* na mém pracovišti?

Některé z metod využívám při přípravě a vedení pracovních jednání s partnery, do prezentací pro větší skupiny posluchačů začínám zařazovat evokační prvky, 39 klíčových kompetencí pro Evropu ocenili i moji kolegové... A rovněž se v poslední době častěji stává, že nové a vždy skvělé nápady mojí šéfky hodnotím s (nezaujatým) skepticismem, vyslovuji

někdy i opačný názor, což ona komentuje slovy: „Tak to mám za to, že jsem tě pustila na ten kurz *Kritického myšlení*...“ (Musím dodat, že mám tvořivou, manažersky velmi schopnou šéfku, takže tento její výrok lze vnímat spíše jako ocenění.)

A teď k těm bílým vránám – mým spolužákům z kurzu – učitelům...

Bylo mi ctí být mezi nimi. Nadchl mne jejich zájem i způsoby zařazování metod z kurzu do výuky. A to mezi námi byly jak velmi mladé, spíše začínající paní učitelky, tak i starší dámy, které by se už mohly považovat za vševědouce, novým metodám nedůvěřující. Ale tak se mi vlastně potvrdila jen jedna známá pravda, že někdo je věčně mladý a jiný zas brzy starý!

Domnívám se, že každý, kdo ve své výuce používá *metody KM*, by mohl na základě svých zkušeností s dětmi učit i dospělé kolegy ve škole, rodiče...

Před koncem svého textu si dovoluji malé doporučení...

Považuji za užitečné, pokud je v *kurzu KM* mezi účastníky – učiteli – také neučitel. Školní praxí nezatížený pohled může být pro skupinu přínosem a věřím, že jsem jím byla i já – z počátku trochu podezřelá.

Moje Životabáseň

Jsem průkopníkem dobrých věcí

Chci se dozvědět víc o programech typu *KM* a jejich využívání

Slyším volání této země po potřebě rozvoje klíčových kompetencí všech občanů

(*A když ne všech tak aspoň budoucích generací*)

Vidím světlou budoucnost – prosperující zemi, kde je radost žít

Doufám, že lektoři *KM* nepřejdou do komerční sféry či nenasadí tržní ceny kurzů

Věřím, že dobrých učitelů bude přibývat

Jsem a zůstávám věčným optimistou

* Koho by tato problematika hlouběji zajímala, ať si otevře: <http://www.topregion.cz>.



Inspirace z Klubu učitelů RWCT v Příbrami

Eva Kašparová

Ve školním roce 2004/2005 probíhaly již druhým rokem souběžně dva *Kluby učitelů RWCT* v Příbrami. Jeden v 1. ZŠ a druhý v 7. ZŠ Příbram. Zapojeno bylo skoro čtyřicet stálých členů. Kluby se v tomto roce zaměřily především na *RVP*. Máme mezi sebou učitele prvního, druhého i třetího stupně (pilotní gymnázium), a tak jsme se zabývali otázkou cílů, kompetencí, dovedností. Vytvořili jsme si fiktivní firmy a vypracovali plán jejich rozvoje. Nabídka byla vskutku královská. Co se týče názvů firem, jejich obsahu i cílů. Od vydávání zahradnické literatury, cestovní kanceláře až po relaxační služby všeho druhu. Společnosti mohly nabízet pouze takové služby, které zvládnou jejich majitelé, tedy my – účastníci klubu. Ukázalo se, kolik potenciálu se skrývá v pedagogovi. Každý něco uměl, něco znal, něco mohl nabídnout. Práce s fiktivními firmami byla tou první, která přiblížila klubistům práci na vizích a dlouhodobých cílech školy ve chvíli, kdy budou zpracovávat svůj *ŠVP*. Naučili jsme se, že nemůžeme mít přemrštěné cíle, které není škola schopna naplnit, že můžeme nabídnout jen to, co dobře sami umíme, a plánovat kroky pomalu, abychom se nestresovali nedostatkem času, ale také vhodně volit klíčová slova, např. při promýšlení názvu firmy či sloganu.

Po fiktivních společnostech následovala práce s cíli a Bloomovou taxonomií. Zkoušeli jsme si znovu tvořit kritéria hodnocení, ale také sestavit testy pro žáky podle Bloomových hladin myšlení. A závěr? Testy jsme sestavili, ale nedokázali vyhodnotit. Bylo to pro nás příliš obtížné. Jak totiž hodnotit možnou vítěznou válečnou strategii Napoleona, když nikdy nebyla použita, a lze takovou strategii vůbec vymyslet, natož vyhodnotit? Učitel musí být velmi dobře odborně vybaven a zároveň musí být schopen formulovat otázky, a to na všech úrovních Bloomovy taxonomie, ale rovněž musí zvládnout různé způsoby hodnocení. A tak daleko ještě mnozí nejsme. Takže dál... Zkoušeli jsme si rozklíčovat kompetence a přizvali jsme si do

klubu Vítka Berana, abychom si popovídali o tvorbě *ŠVP* v ZŠ Tábořská. Nakonec jsme si o *ŠVP* povídali pod šesti barevnými myslitelskými klobouky a všem vám to doporučujeme. Není špatné dát pod červeným kloboukem průchod emocím z hloubi našeho nitra, pod černým si trochu ulevit a pak se pod žlutým kloboukem optimisticky naladit pro zelenou cestu plnou nápadů a možných řešení.

Naše letošní setkávání jsme završili poznáváním sebe sama. Podívali jsme se na naše zděděné i naučené vlastnosti prostřednictvím systémů, které nabízí Jiří Plamínek v knize *Sebeřízení* nebo odborněji a rozsáhleji Michal Čákr v knize *Typologie osobnosti*. Přemýšleli jsme o podnětech, které preferujeme, jak přijímáme informace i jak s nimi pracujeme. Pokud se také vy dostanete k těmto knihám, možná už brzy budete vědět, zda patříte spíše mezi objevovatele, usměrňovatele, sladovatele anebo zpřesňovatele a jaké programy uplatňujete v komunikaci s druhými lidmi.

Končí další školní rok. Pro mnohé rok objevů a hledání cesty vpřed, pro některé třeba rok relaxační, protože si řekli, že dost už bylo objevování a vzdělávání. A někteří stojí ještě na začátku a váhají, zda se vydat neznámými cestami vpřed. Za klubisty mohou jen vzkázat: „Přijďte mezi nás, nebudete sami v objevování cest ve vzdělávání.“

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

Za přečtení stojí:

Čákr, M.: *Typologie osobnosti pro manažery*. Praha, Management Press 2003.

Čákr, M.: *Typologie osobnosti: Přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Praha, Management Press 2004.

Plamínek, J.: *Sebeřízení*. Praktický atlas managementu cílů, času a stresu. Praha, Grada 2004.

KLUB *kritického myšlení* V PRAZE!

Zveme vás na pravidelná setkávání pražského *Klubu KM*.

Budeme se scházet přibližně jednou za měsíc vždy ve čtvrtek od 15 do 19 hodin v Základní církevní škole v Ostrovní ulici.

O program se postarají členové *Klubu KM* sami.

Vítány budou jistě prezentace vlastních hodin, projektů a dílen, řeč bude o inspirativních knihách, učebnicích, časopisech i filmech, budeme-li chtít, založíme virtuální knihovnu textů i odkazů do vyučování, a když nám to vše bude málo, můžeme sdílet své zkušenosti s tvorbou školních vzdělávacích programů a ještě mnoho jiných věcí nás možná napadne...

Srdečně zve

Nina Rutová (aktivistka)

Přihlášky do *Klubu KM* i do *Otevřených kurzů kritického myšlení* najdete na: www.kritickemysleni.cz.



Film a škola

Eva Kokešová, Jitka Kmentová

(Filmová výchova na gymnáziu)

Sedíme v příjemném pokoji penzionu na Vysočině a dobíjíme učitelské baterky. Vzájemná rozprava o tom, co a jak učíme a budeme učit, nás vždycky naladí a dodává nám chuť pustit se do další práce na domácím hřišti. To, že hledáme nové cesty a pouštíme se na námi dosud neprozkoumaná území pedagogického světa, nám umožňuje, aby nám práce ve škole nezevšedněla a byla také zdrojem osobního rozvoje.

Tentokrát je kolem nás film a výchova filmového diváka. Inspiroval nás k ní osobní zájem o film, tvorba školního vzdělávacího programu a také snaha některých filmových organizátorů prosadit ve školách filmovou výchovu. Otevíráme leták k projektu *Film a škola* (viz www.pictus.info, www.artfilm.cz/film-skola), který vznikl z popudu Jiřího Králíka, dlouholetého organizátora Letní filmové školy v Uherském Hradišti a neúnavného bojovníka za zavedení filmové výchovy do škol. Zaujala nás zmínka o anketě, v níž se respondenti (režiséři, filmoví publicisté a historikové) vyjadřovali mj. k otázce: *Proč a v jakém rozsahu by měla být filmová výchova nedílnou součástí systému výuky ve všech středních školách?*

Všichni respondenti se shodli v tom, že FV by si své místo ve vyučování rozhodně zasloužila („Když se nebude filmové umění vyučovat na středních školách, pak s novými generacemi nebude dost duchem osvícených diváků. Ve filmu je to stejné jako v muzice, kde cesta od dechovky k Mozartovi vede skrze hudební výchovu.“ – Vojtěch Jasný, režisér, univerzitní pedagog v New Yorku. „Filmová výchova už dávno měla ve školách existovat, protože mladí mají vinou komerce zkreslené představy o hodnotách a většinou vůbec netuší, čeho je dobrý film schopen.“ – Jiří Stivín, multiinstrumentalista a skladatel.)

S chutí se pouštíme do promýšlení toho, jak s filmovou výchovou naložit ve své škole a postupujeme trochu jako na semináři RWCT.

1. **BRAINSTORMING** na téma *Výchova filmového diváka ...kino, filmový divák, film je druh umění, poučený učitel, nedostatečně vzdělaný učitel filmové výchovy, poučený divák, nedostatek materiálů, nejméně 120 minut, klubové filmy, komerční filmy, Zlatý fond světové a české kinematografie, diskuse o filmu, práce s filmovými ukázkami, estetický prožitek, individuální vnímání a kolektivní návštěva kina, úvodní slovo k filmu, diskuse s tvůrci filmu, televizní filmový klub, povinná a nepovinná návštěva kina, tma a anonymita filmového diváka, RVP, nepochopení kolegů, mediální výchova, autorská práva, peníze, filmové prostředky, možnost výběru, zábava, přemýšlení, odpočinek, zkušenost, výměna názorů...*

2. Na řadu přicházejí **KLOBOUKY** a pohled na filmovou výchovu pod šesti barvami*...

Bílý klobouk

- film spojuje výtvarné, hudební i slovesné umění
- více než 90 % filmové produkce jsou komerční filmy
- vstupenka do kina stojí běžně 100 Kč
- existuje: Zlatý fond domácí kinematografie, Zlatý fond světové kinematografie, Asociace českých filmových klubů, Národní filmový archiv, Centrum českého videa
- časopisy: Film a doba, Cinema, Cinemapour, Premiére, Filmový přehled
- www.artfilm.cz/film-skola

Červený klobouk

- film určitě může nalákat žáky, aby si přečetli literární předlohu
- ve filmu se člověk setkává nejen s příběhem, ale i s reáliemi jiných zemí
- ve filmu můžeme žít příběh spolu s jinou osobou a poučit se z jejích chyb, inspirovat se pro svůj osobní život
- kdo hoří, zapaluje
- těšíme se...

Žlutý klobouk

- studenti si na kvalitní filmy doplňující výuku rychle zvyknou
- studenty budou filmy zajímat
- ředitel nás pochválí a ocení, kolegové budou s námi spolupracovat
- provozovatelé kin mají zájem na výchově filmového diváka a budou rádi spolupracovat

Zelený klobouk

- co takhle nechat si spojit hodiny tak, abych měla jednou týdně dvouhodinovku ČJ nebo umístit v rozvrhu po ČJ estetickou výchovu (Vv, Hv)
- opřeme se o RVP
- založíme ve škole filmový klub
- v místním kině vznikne klub náročného filmového diváka
- uspořádáme besedy s tvůrci filmů

Černý klobouk

- filmy jsou většinou delší než 45 minut, v jedné vyučovací hodině se určitě nestihne promítnout a dělit film na dvě či více částí ničí jeho estetické působení
- kdo to bude platit?
- studenti jsou pohodlní, do kina odpoledne nepůjdou
- filmové představení narušuje výuku
- starší filmy nelze sehnat



- RVP (i přes průřezové téma *Mediální výchova*) se o filmu jako o druhu umění nezmiňuje
- filmovou výchovu v našich školách provozují jen nadšenci, kteří se v dané oblasti sami vzdělávají (málokterý češtinář má vystudovanou filmovou vědu) a kteří jsou ochotni nad rámec svých povinností
- nemáme dost času

Modrý klobouk

- pokusíme se vytvořit seznam základních filmů, které by naši studenti měli zhlédnout a promyslet
- získáme na svou stranu alespoň jednoho kolegu
- přesvědčíme vedení školy
- otevřeme ve škole filmový klub
- napíšeme panu Králíkovi
- pro spolupráci získáme provozovatele kina ve svých obcích
- méně je více

A tak přemýšlíme o filmech a našich studentech a máme čím dál tím větší odvahu filmovou výchovu podpořit a v příštích *Kritických listech* třeba informovat o tom, co se nám již povedlo.

Tento text si neklade za cíl čtenáře znechutit a odradit od jakýchkoliv aktivit v rámci filmové výchovy. Naopak doufáme, že vyvolá protitlak – chuť všechny překážky překonat.

E. Kokešová vyučuje český jazyk na Gymnáziu T. G. M. v Zastávce u Brna.

J. Kmentová vyučuje český jazyk na Gymnáziu Na Zatlance v Praze.

* Pozn. ed.: Metoda *Myslíme pod šesti klobouky* (dle Edwarda de Bono). Každá barva symbolizuje určitý typ myšlení. Poznáte jaký?

Výzkum médií zatím neučinil ani první krok k poznání „spouštěcího mechanismu“ společenských změn, který zahrnuje tvarování a urychlování zrakových, sluchových, hmatových a kinetických informací. ... Předpokládal jsem tedy, že:

- (a) dosud se neudělalo nic, co by osvětlilo účinky médií při formování lidského společenství;
- (b) pochopit účinky je docela možné, premisy médií nemusí zůstat podprahové;
- (c) nechápeme-li účinky médií, budiž to samo považováno za nejlepší důkaz schopnosti médií znečitlivět právě ty způsoby uvědomění, v nichž byla nejoperativnější.

Mým cílem je:

- (a) vysvětlit povahu několika médií, ukázat dynamické symetrie jejich působení na člověka a na společnost;
- (b) shrnout poznatky v přehledu vhodném pro střední školy. (Střední školy jsou zásobárnou studentů, kteří si zatím neuvědomují výhodnost získaných znalostí. Středoškoláci mají s médii velké zkušenosti, ale nejsou zvyklí je pozorovat a kriticky hodnotit. Učitele, který mediální problematiku nezná, nejlépe zaučí studenti.)

FILM

1. Podíváš-li se na různá kulturní zázemí Anglie, Francie, Ameriky, Ruska, Indie a Japonska, jaké typické vlastnosti uvedených zemí se nejvýrazněji projevují v jejich filmech?
2. Rudolph Arnheim ve *Filmu jako umění* píše, že američtí filmaři vynikají v jednotlivých záběrech; ruští v montáži. Proč je tomu tak?
3. Proč považují Evropané, Rusové a Japonci film od začátku za umění? Proč má anglicky mluvící svět takové obtíže považovat populární formy zábavy, jako jsou film, kreslený seriál nebo běžná reklama, za formy umělecké?
4. Jak filmy prodávají americký životní styl v zaostalých zemích světa? Zamysli se nad úlohou uniformity a opakovatelnosti a nad jejich nepostradatelností pro konkurenci a soutěž. Jak může konkurence vzkvétat tam, kde se zdůrazňují jedinečný výraz a jedinečné výsledky?
5. Byl kreslený příběh vypůjčen ze světa karikatury?
6. Existuje nějaká spojitost mezi obrázkovými příběhy v časopisech a němými filmy? Pokud ano, spočívá v izolaci jednotlivých emocí v dané chvíli?
7. Časopisy jak *Saturday Evening Post* přišly na to, že příběhy napsané ve formě filmového scénáře, záběr za záběrem, se prodávají lépe než povídky. Ověř si techniku takových článků.

Všechna má doporučení se dají shrnout takto: Studujte mody médií, abyste se zbavili všech premis z podprahové, neverbální říše a mohli podrobně přezkoumat, předvídat a řídit lidské záměry. Takový program lze dnes velmi snadno zavést na úrovni středoškolského vzdělávání.

Marshall McLuhan: Člověk, média a elektronická kultura. Výbor z díla. JOTA, Brno 2000, str. 160 a 164.



NABÍDKY

Nabídka nového kurzu dalšího vzdělávání učitelů pro školní rok 2005/2006 organizovaného katedrou primární pedagogiky PedF UK Praha

**Nové přístupy a netradiční formy práce s dětmi na 1. stupni ZŠ
(podněty k tvorbě školního vzdělávacího programu v primárních a málotřídních školách)**

Cíle:

- porozumění změnám, které znamená Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- získání kompetencí k tvorbě školního vzdělávacího programu
- praktické výstupy v podobě rozpracovaných komponent školního vzdělávacího programu
- **Určeno pro ředitele a učitele neúplných základních a málotřídních (fakultních) škol, pro tříčlenné týmy. Maximálně 25 účastníků.**
- **Celkem 11 pětihodinových setkání ve školním roce 2005/2006, pravděpodobně pondělí odpoledne na PedF UK Praha.**
- **Zakončeno prezentací a certifikátem.**
- **Garanti: PhDr. Anna Tomková, Ph. D.; Mgr. Jana Kargerová; doc. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.**
- **Výuka bude probíhat ve spolupráci s externími lektory ze škol, které se tvorbou ŠVP už zabývají.**

Obsah jednotlivých dílen

1. Cíle kurzu, pravidla pro práci v kurzu, transformace školství, Rámcový vzdělávací program ZV, školní vzdělávací program, SWOT, charakteristika školy
2. Vize školy – charakteristika ŠVP, podmínky pro vizi
3. Klíčové kompetence a jejich rozvoj
4. Rozpracovávání očekávaných výstupů ze vzdělávací oblasti *Jazyk a jazyková komunikace*
5. Integrace učiva ve vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*
6. Průřezová témata
7. Integrace dětí se specifickými vzdělávacími potřebami včetně práce s talentovanými
8. Nové trendy v metodách a strategiích vyučování a hodnocení – reflexe prožitých postupů v dosavadních dílnách a nové podněty
9. Formy spolupráce školy – návaznost s jinými stupni školy, spolupráce s rodinou a veřejností
10. Panelová diskuse ke zkušenostem s tvorbou a ověřováním ŠVP
11. Závěrečná prezentace výstupů jednotlivých týmů a evaluace školního vzdělávacího programu

Poplatek: 2000 Kč za účastníka

Přihlášky se jmény, adresou školy a kontakty (e-mail, telefon) zasílejte na:

– elektronickou adresu: **anna.tomkova@podf.cuni.cz**

– případně na poštovní adresu:
Pedagogická fakulta UK
katedra primární pedagogiky
PhDr. Anna Tomková, Ph. D.
M. D. Rettigové 4
116 39 Praha 1

Další informace na tel.: 221 900 222.

Těšíme se na spolupráci s vámi.



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, o. s., 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 dní (**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