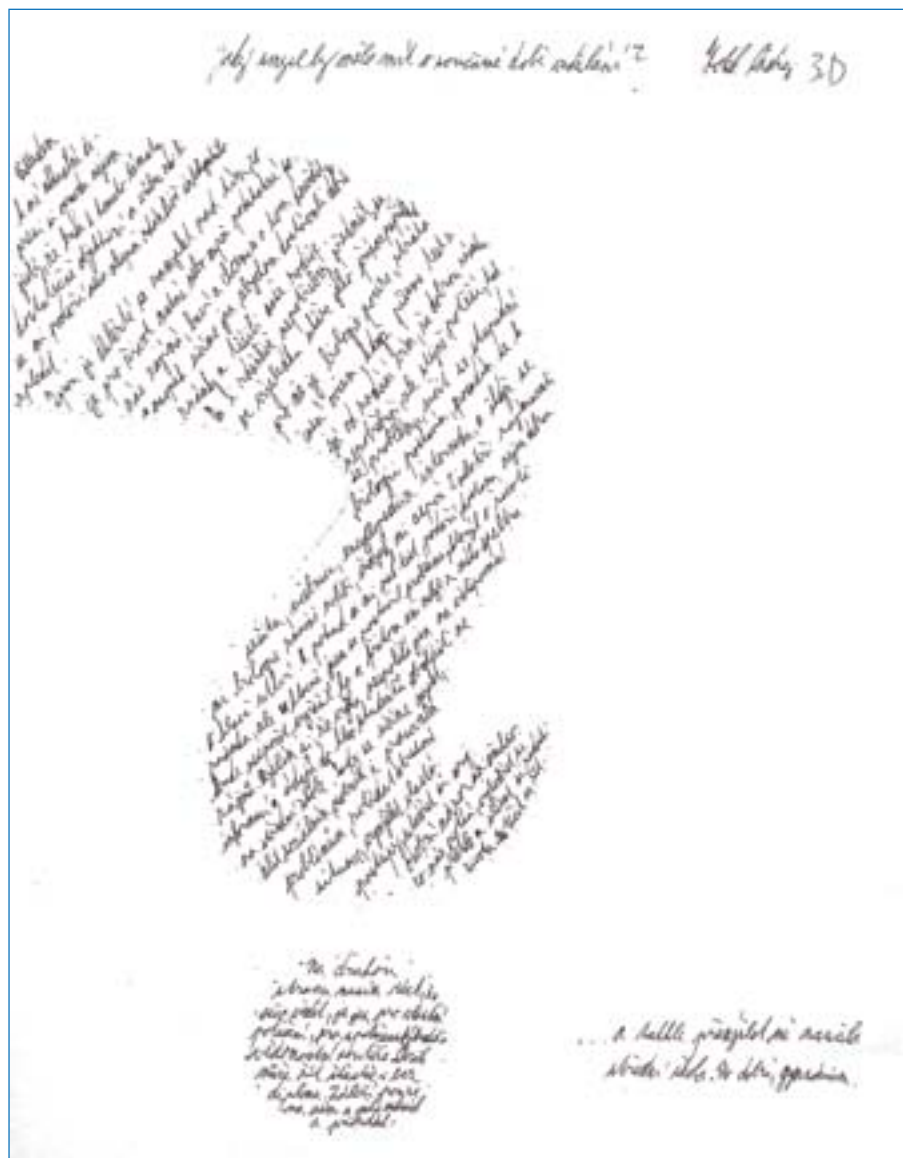


Kritické listy 25

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

zima 2007



Naše téma:
mysl vzdělá(vá)ní

Anketa

**Kritické myšlení
a kritická gramotnost**

**Konzultace žáka
a učitele**

Projekt TOLERANCE

**Z dílny otců
jezuitů**

Letní školy 2007

Komunitní škola

**Čtenářství
v předmětech**



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

Kritické listy podporují otevřené společenství vzdělavatelů, kteří metodami aktivního učení dosahují všestranných a trvalých výsledků ve vzdělávání žáků, rozvíjejí u nich zvědavost a lásku k vědě a pěstují v nich bytostnou odpovědnost za svět, v němž společně žijí. *Kritické listy* nabízejí náměty pro výuku, která vede žáky ke kritickému a tvořivému myšlení, k schopnosti řešit problémy, spolupracovat, rozvíjí u dětí sebeúctu a současně respekt k druhým. Zvláštní pozornost věnují *Kritické listy* čtení, psaní a diskusi, které považují za účinné nástroje poznávání vnitřního i vnějšího světa a udržování demokracie.

Kritické listy se zaměřují na pedagogy všech typů a stupňů škol a všech aprobací, kteří trvale rozvíjejí své profesní dovednosti, reflektují svou práci a jsou ochotni se o její výsledky podělit s ostatními.

Kritické listy vznikly v roce 1999 jako čtvrtletník pro účastníky a absolventy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přinášejí kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



ŠKOLA JE TAKOVĚJ VELKEJ BLÁZINEC, TEDA TAK SI TU PŘIPADÁM ASPOŇ JÁ. VE TŘIDĚ SE VŽDY NĚCO STANE, CO MI PROSTĚ NEDÁ A PŘIPADÁM SI, JAK V BLÁZINCI. MOC RÁDA SEM NECHODÍM, HLAVNĚ RÁNO, ALE PAK KDYŽ UŽ JE ASI PO TŘETÍ HODINĚ, JSEM RÁDA, ŽE TU JSEM. MŮŽU SE TOTIŽ BAVIT S KAMARÁDY, SE KTERÝMA PAK DĚLÁME VĚTŠINOU BLBOSTI. JO, NĚKDY MĚ ŠKOLA ŠTVE CELEJ DEN, HLAVNĚ V PÁTEK A POSLEDNÍ HODINU, KTEROU MÁME HUDEBKU. NA HUDEBCE JSOU VŽDY ROZESTAVĚNÉ ŽIDLE DO KRUHU A LAVICE JSOU U OKEN. PO SKONČENÍ HODINY MI MUSÍME VRÁTIT LAVICE A ŽIDLE DO PŮVODNÍHO STAVU A TO MĚ ŠTVE, PROČ TO MÁME DĚLAT MI, KDYŽ TO TAM POTOM PŘÍŠTÍ TÝDEN JE ZNOVU?! TO NEVIM A PĚKNĚ MĚ TO ŠTVE. ALE ZASE MI BUDE LÍTO, AŽ TUHLE ŠKOLU ZA ROK OPUSTÍM, TEDA DOUFÁM, ŽE JÍ OPUSTÍM. BUDE SE MI STÝSKAT PO KAMARÁDECH. DOBRĚ MOŽNÁ, ŽE SI NAJDU NA STŘEDNÍ JINĚ, ALE TOHLE BYLI MÍ PRVNÍ KAMARÁDI.



	ŠKOLA	
	ZÁBAVNÁ	NAUČNÁ
JÍST	UČIT SE	POVÍDAT SI
ŠKOLA	JE	VELKEJ
	BUDOVA	BLÁZINEC

Žák ZŠ v Praze 5.

**Naše téma: Smysl vzdělá(vá)ní**Úvodník, *N. Rutová* 4**Anketa**Jaký to má smysl vzdělávat se, učit se?, (odpovídají
žáci z farního společenství a studenti
Gymnázia Na Zatlance) 5Co je dnes smyslem vzdělá(vá)ní?, *J. Straková, O. Botlík,
D. Souček, J. Tupy, Ivan M. Havel, P. Uherka, V. Klaus,
P. Sládeček, J. Dlouhá, Z. Bělecký, Z. Drhová,
M. Freiová*; volná psaní a pětilistky na téma *Škola*
jsou od žáků ZŠ v Praze 5) 6
Co si myslím já, *K. Šenkyříková* 12**Rozhovor**Naslouchání Jaroslavu Duškovi, *M. Němcová*. 13**Reforma a čeští vzdělanci**Pocem, synu... a uč se moudrým býti..., *S. Komárek*
(přetištěno z přílohy Práva) 16Profesoři varují: Reforma škodí, *T. Feřtek* (přetištěno
z týdeníku Reflex) 19

Rozhovor H. Košťálové s T. Feřtkem 21

Kritické myšlení, kritická gramotnost a kritické vědomíKritické myšlení je myšlení pro svět rozporů,
O. Hausenblas 22Kritické myšlení a kritická gramotnost, *Ch. Temple* 27Viděls to?, *F. Koukolík* (přetištěno z přílohy
Hospodářských novin) 31**Lekce a komentáře**Konzultace žáka a učitele, *H. Daniles, M. Bizar*. 32Projekt TOLERANCE, *J. Fričová* 36Velryby, Jonáš a odpovědnost za chod světa,
O. Hausenblas, H. Košťálová 39Paměť, *N. Rutová*. 41Vliv moru na českou společnost konce 14. století,
I. Věříšová. 43Skládkové učení v zeměpise, *M. Kvěchová*. 46Jak využít kritického myšlení v úvahách o vlastním
chování, *B. Kotoučová* 48**Pro lektory a lídry tvorby ŠVP**Velké myšlenky a plánování pozpátku – cesta
ke kvalitním výstupům, *H. Košťálová* 50**Máme jasno?**Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení
s otázkami, *H. Košťálová* 53

Neposední funkcionáři – pravidla hry 55

Škola v literatuře

Kterak žena medvěda ve čtení vyučila 56

Hodně se naučil. 56

Spousta chytrostí a k ničemu 56

Proč se lidé bojí zajíců, *I. Vyskočil*. 57Modrý zajíc, *D. Radovič*. 57**Co se děje u nás**Co nového v projektu *Rovnováha* 58Čtení a psaní v předmětech, součást nových školních
programů 58Projekt *Rovnováha* začíná spolupracovat s gymnázii 59

Letní školy 2007 60

Pražská schůzka projektu RE-FINE,
H. Košťálová 61Oslava 10. výročí *RWCT – KM*
v České republice. 61Představujeme učitele a lektory *KM*: *H. Bělohávková,
J. Smrčková* 62**Co se děje jinde**Komunitní vzdělávání, *K. Tykalová*. 64**Z historie**Z dílny otců jezuitů, *I. Věříšová* 65**Přečetli jsme**Kolik stojí americké tričko z Asie?, *R. Sárközi*. 70Bulat Okudžava: Zrušené divadlo, *J. Kmentová*. 71**Z redakční pošty**Poděkování, *N. Rutová* 72Mráz přichází zevnitř aneb Co v nás zanechala totalita,
M. Němcová 73Řetězové provádění na zámku ve Vrcholových Janovicích,
K. Šafránková. 73Kritické množství kriticky myslících, *K. Šubrťová*. 75Vážení kolegové..., *K. Lysková* 76**Nabídky**3x PRO (proměna vztahů, prostor spolupráci,
prospěch školy) 77

Výzva: Čtenářství v předmětech 78

Taháky, *M. Rutová* 26, 30, 35, 63**Co se do čísla nevešlo najdete na:****www.kritickemysleni.cz** / aktuální číslo **KL 25****Lekce**Využití mezipředmětových vztahů na SOŠ, *B. Černá*Výškové stupně v krajině, *K. Šveráková*Pracovní texty k lekci Velryby, Jonáš a odpovědnost za
chod světa**Texty k tématu čísla**

Paulo Freire: Pedagogika utlačených (výňatek)

John Dewey: Moje pedagogické krédo (výňatek)

Co chystáme:Téma *Kritických listů* č. 26 – matematikaTéma *Kritických listů* č. 27 – hodnocení



Naše téma: SMYSL VZDĚLÁ(VÁ)NÍ



Úvodník

Nina Rutová

Proč se v *Kritických listech* věnujeme smyslu vzdělávání explicitně?

Věříme, že otázka po smyslu vzdělávání vrací celý proces reformy od politických a osobně laděných šarvátok k základním idejím a motivům.

Od pocitů marnosti z množství nezvladatelných úkolů k původní chuti obnovit vyčerpané učební postupy. Díky zastavení třeba právě nad tímto jubilejním číslem časopisu se můžeme ohlédnout, jestli nás provozní nesnáze nesvedly z cesty nebo jestli cíle vzdělávání v 21. století jsou dnes stále tytéž jako v době, kdy jsme je formulovali poprvé.

Z odpovědi na otázku po smyslu vyplývají záměry, na nichž bychom se ovšem s žáky, studenty a jejich rodiči měli k všestrannému prospěchu domluvit. Směřovat všechno snažení jen k tomu, aby se dítě dostalo na vyšší stupeň školy, začíná být po všech stránkách neobhajitelné.

Někteří myslí, že způsob vzdělávání v Čechách má svou dobrou tradici, snad i renomé, a že netřeba nic měnit, pokud se to nemění samo, takřka z vnitřní potřeby. „*Těžko bychom si dvě století udržovali a platili něco, co by neplnilo nějakou důležitou úlohu,*“ cituji slova biologa Jana Zrzavého na konferenci Ekologických dnů v Olomouci. – „*To je nesmysl, čím více zodpovědnosti za to, co chceme studovat, nám ponecháte, tím rozumnější budeme, tím lepší bude náš život a naše vztahy!*“ odpovídá studentka, která má za sebou zkušenost s alternativním školstvím.

Požadavek na lidský rozměr učení není formulován poprvé. Někdy je alternativa spjata s vyššími nároky na materiální zabezpečení, jindy s určitým filozofickým nebo oborovým zaměřením. Zvláštnost „kritického myšlení“ spočívá v tom, že není předem podmíněno žádným mimořádným hmotným zajištěním, žádnou světonázorovou vyhraněností nebo oborovou specializací.

Stali jsme se těmi, kteří reformují shora?

Iniciátorům změn ve školství se poslední rok děje to, co z prvních popřevratových let dobře znají někdejší disidenti. Nedávni experimentátoři a vyznavači menšinového názoru se téměř přes noc stali oficiálními představiteli reformy. Někteří z nás se stali lídry národního projektu *Koordinátor*, mnozí absolventi našich kurzů stojí v čele škol, neboť vědí, jak deklarované změny realizovat v denní praxi. Učitelé a občanská sdružení, která o nezbytnosti reformy věděla dříve než ministerstvo školství, jsou konzervativnějšími kruhy někdy vnímání jako – cituji – „zneužití pohůnců těch nahoře“.

Být proti těm nahoře, aniž dobře zkoumám, proti čemu vlastně jsem, patří již k našemu národnímu charakteru. My, kteří o hlavních principech reformy nepochybujeme, nemáme důvod odmítat spolupráci s „těmi nahoře“, když se nám konečně podařilo je o svém pojetí přesvědčit. To neznamená, že přestaneme kriticky sledovat, jak jsou zásady reformy shora řízeny, jak realizovány, co se z nich v praxi stává.

V zápalu této kritiky bychom však neměli smést ze stolu samu myšlenku reformy.

Reforma a elita

Dá se očekávat, že lidem, kteří nemají k pedagogice žádný vztah, podstata současného pohybu uniká. Je však překvapivé, že své „ne“ reformě říkají (a publikují) také vzdělanci z prostředí filozofické a přírodovědecké fakulty.

Možná si neuvědomují, že nevládné prostředí, z něhož sami unikají kritikou a posměchem, by mohlo být časem příznivější i pro ně. Právě svobodomyšlnými intelektuály občas adorovaný dril a kázeň (viz text Stanislava Komárka na str. 16) ne z každého „vyrobí“ učence. Z většiny udělá znechucené obyvatelstvo, které bude čekat na charismatické vůdce. Rodinným zázemím znevýhodněné žáky tradiční škola spíše zocelí v odporu vůči všemu, co je intelektuálně i jinak přerůstá. Projeví se to jevy již teď dobře známými: ničením nábytku, násilím, lhostejností, později necitlivostí vůči ekologickým i etickým normám, další devastací krajiny i mezilidských vztahů.

Není třeba naučit žáky vážit si svých schopností, byť takových, které stačí jen na nekvalifikovanou práci? Není třeba... a nyní bych mohla pokračovat známými cíli vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu, klíčovými kompetencemi, přínosy průřezových témat. Nebyli by nezakomplexovaná prodávačka, uklízečka, instalatér, dělník jednou příjemnějšími partnery lidí v kvalifikovaných a řídicích funkcích? Budou-li intelektuálové chtít po českých poštovních úřednicích, aby byly spíš poslušné než kreativní, jednou je nesnesitelnost bezduchých spoluobčanů může vyhnat jinam, s největší pravděpodobností do zemí, které o své školou povinné děti pečují lépe.

Argumenty proti způsobu, jakým je reforma zaváděna, se hledají poměrně snadno. Zajímá nás, zda lze stejně snadno argumentovat proti duchu vzdělání, který se snažíme prosadit.

Poznámka:

V diskusi o smyslu vzdělá(vá)ní můžeme pokračovat na: www.kritickemysleni.cz.



Anketa

Jaký to má smysl vzdělávat se, učit se?

Na otázku odpovídaly děti – kluci i holky – ve věku od devíti do jedenácti let z farního společenství při kostele sv. Františka z Assisi v Praze 4 na Habrovce.

ABYCHOM NEBYLI HLOUPÍ. — ABYCHOM BYLI CHYTŘÍ A NE HLOUPÍ. — ABY NÁS V OBCHODĚ NĚJAKÁ PRODAVAČKA NEOŠIDILA. — ČÍM LEPŠÍ VZDĚLÁNÍ TÍM LEPŠÍ MÍSTO V PRÁCI A TAKY KVŮLI SEBEPOZNÁNÍ. — ABYCH UMĚLA: POČÍTAT, PSÁT, ČÍST A VĚŘIT BOHU. MÁ TO SMYSL ABYSEM NĚCO VĚDĚLA A ABYCH SI ROZUMĚLA S OSTATNÍMA. — ABY JSME NEBYLI HLOUPÍ, SPROSTÝ A ABY JSME SE MOHLI UŽIVIT. — ABYCHOM SE UŽIVILI. — ABY JSME SE MOHLI NĚKAM PODÍVAT. ABY JSME NAŠLI DOBRŮ PRÁCI. ABYCH ROZUMĚL TŘEBA NÁKÝM DOKUMENTŮM. — ABY JSEM NĚCO V ŽIVOTĚ DOKÁZALA, MĚLA KDE PRACOVAT... — ABYCHOM KDYBY NÁM NĚKDO NAPSAL A MY NEUMÍME ČÍST A PODEPÍŠEM TO A JE TAM NAPŘ.: ŽE NĚKOMU MÁME PLATIT PENÍZE. A TAK MU MUSÍME PLATIT. — K TOMU, ABY JSME V ŽIVOTĚ NĚCO DOKÁZALI, VIZ OBJEVIT. ABY JSME MOHLI VYDĚLAT PENÍZE PRO UŽIVENÍ. ABY JSME SE MOHLI DOMLUVIT. — ABY SME BYLI CHVÁLENÍ A ABY SME BYLI CHYTŘÍ A UŽIVILI RODINU A MÍT PENÍZE. — ABY JSME SE VYUČILI DO ŽIVOTA, DOSTALI SE DO PRÁCE A TAKY NAŠLI KAMARÁDY. TAKY CHCI VYDĚLÁVAT PRAŠULE. — ABYCH NEBYL HLUPÁK, KTERÝ NIC NEVÍ. ABYCH NEBYL BEZDOMOVCEM NEBO POPELÁŘEM. — ABYCHOM NEBYLI BLBÍ. ABYCHOM NĚCO VĚDĚLI. ABYCHOM NĚCO DOKÁZALI. — ABY JSME NĚKDO BYLY. — PRO ŽIVOT, ABY JSME SE VYZNALI V ŽIVOTĚ.

Úryvky z prací studentů 3. ročníku Gymnázia Na Zatrance

Vzdělání by člověka mělo připravit na budoucí život. Ne třeba spoustou konkrétních informací, ale tím, že naučí člověka získávat nové informace, jak se soustředit na určité téma, jak pracovat nad úkolem samostatně nebo ve spolupráci, jak se orientovat ve světě.

Většinu věcí potřebných k zaměstnání se stejně naučíme až při práci v praxi.

Daniel Novotný

Podle mého názoru je vzdělání relativní pojem. Je totiž těžké stanovit hranici, kdy se člověk ještě vzdělává a kdy se stává vzdělaným. Já osobně si myslím, že nelze o někom říct, že už je vzdělaný. Snad jen o mrtvole, protože dokud jsme naživu, stále se vzděláváme, vždy se máme ještě co učit...

Tereza Kubová

Myslím si ale, že hlavním smyslem vzdělání by mělo být to, že se člověk dokáže sám o sebe postarat, sám za sebe rozhodovat a mít určitý přehled. Z těchto věcí je, myslím, nejdůležitější, aby vzdělaný člověk měl svůj vlastní názor – je to důležité hlavně proto, aby byl schopen svého vlastního rozhodování.

Lucie Hnízdlíková

Jednoznačně by mi vzdělání mělo sloužit jako zdroj poznání, ponaučení a vyvarování se chyb mých předchůdců. Chci své vzdělání použít pouze užitečně a neplýtvat s ním na blbosti. Moc bych si přála své vzdělání denně obohacovat novými poznáními, neustále ho rozšiřovat. Vždyť vzdělání je také klíčem k vytvoření si vlastního názoru na věci, skutečnosti... Chci své vzdělání dále šířit a předávat jiným lidem, ačkoli někdy je to velmi těžké.

Lucie Andrlíková

Ale naše společnost v současné době zřejmě o vzdělance nestojí. Jen málokdo je schopen vyjmenovat tři

současné myslitele, ale za to desítky celebrit, jejichž řady podle mého názoru tvoří většinou slaboduší laicní umělci.

Šárka Lokajová

...smyslem vzdělání by měla být jednoduše moudrost!

Jan Kohout

Myslím si, že výuka nespolehá jen na vštěpování informací a údajů do hlav studentů, obzvlášť na střední škole. Tady se učíme myslet, čelit sociálním, osobním i pracovním problémům, zvládat stresové situace, vymýšlet vlastní postupy, utvářet si svůj osobní názor na všechno, co nás potká, vytvářet si přátele a užívat radosti života. Učit se žít...

Ondřej Kolek

...vzdělání by mělo mít smysl ten, že člověk je tzv. použitelný pro život – umí se domluvit, mluvit přesně a výstižně, umí se reprezentovat na veřejnosti (ústně nebo písemně), dokáže se materiálně a duchovně zajistit, má nadhled – díky němu dokáže řešit komplikované situace a stejně tak je pomáhat řešit ostatním.

Měl by umět vycházet s lidmi, měl by vědět, co je dobrý humor (že humor není posměch), měl by umět respektovat názory ostatních, vcítit se do nich...

Díky vzdělání dostaneme nějaký přehled o historii a literatuře, díky kterým se můžeme obohatit a poučit z dějin tak, abychom už neopakovali chyby, které udělali naši předkové.

Myslím, že vzdělání je v každém ohledu dobrá a potřebná věc. Ano, jistě se i mezi méně vzdělanými najdou chápaví a respektující lidé, ale vzdělaný člověk má mimo svůj soucit také dostatečné informace o určitých problémech a může se argumentačně opřít i o své znalosti faktů.

Kamila Koncová

Anketa

Co je dnes smyslem vzdělá(vá)ní?

Volná psaní a pětilístky na téma Škola jsou od žáků ZŠ v Praze 5 (příjmení učitelů ve volném psaní jsou redakcí změněna).

Jana Straková,
šéfredaktorka časopisu *Moderní vyučování*

Úkolem základního vzdělávání je motivovat žáky pro další vzdělávání a vybavit je základními vědomostmi a dovednostmi potřebnými pro další vzdělávání a fungování v běžných životních situacích.

Obtížné je rozhodnout, jaké jsou ty základní vědomosti a dovednosti. Podíváme-li se na ně optikou pracovního trhu, můžeme se opřít o empirické údaje z rozmanitých průzkumů zaměstnavatelů. V zahraničních zdrojích jsou jako nejdůležitější uváděny solidní základy v matematice a ve čtenářské gramotnosti, schopnost efektivně komunikovat ústní i písemnou formou, pracovat v týmu, vycházet dobře s druhými lidmi a používat informační technologie. Ve výzkumech českých zaměstnavatelů se dále objevuje schopnost přijímat zodpovědnost, ochota a schopnost dále se vzdělávat a znalost cizích jazyků.

Vzdělání ale neslouží pouze k přípravě budoucí pracovní síly, mělo by připravovat i pro fungování v rodině, v partnerských vztazích a v obci, pro péči o zdraví, finanční hospodaření, trávení volného času, uplatnění v politice a podobně. Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj ve snaze vyjasnit otázku, jaké kompetence jsou důležité pro plnohodnotnou realizaci ve výše uvedených oblastech, udělala průzkum mezi vedoucími osobnostmi vědeckého, kulturního a politického života. Tato aktivita přinesla mnoho zajímavých námětů k přemýšlení, původně plánovaný úkol však nebyla schopna naplnit, protože pohledy jednotlivých osobností se velmi různily. Řada dotázaných zpochybnila koncept univerzálních kompetencí, které by samy o sobě zaručovaly úspěch v libovolné oblasti konání. Shoda panovala spíše v tom, že obecné kompetence přinášejí ovoce pouze v kombinaci se specifickými poznatky příslušné oblasti. Mezi obecnými kompetencemi se objevovaly například uvědomění si svých možností a potřeb, analytické schopnosti, strategické uvažování, týmová práce, znalost a přijetí demokratických principů, schopnost řešit konflikt, dodržování pravidel, schopnost účinně spolupracovat s lidmi různých kultur.

Já se domnívám, že mezi důležité úkoly vzdělání patří naučit mladé lidi o věcech přemýšlet, tvořit si vlastní názor a respektovat názory druhých; vybudovat v nich vědomí vlastní ceny a možnosti ovlivňovat svůj život i své okolí.

Nejdůležitější se mi ovšem jeví úloha základní školy jako instituce, kterou navštěvují společně děti různých nadání, s různým kulturním a sociálně-ekonomickým zázemím, děti zdravé i děti postižené. Úkolem školy je naučit všechny tyto děti žít spolu a zároveň každému

z nich umožnit, aby plně rozvinulo svůj vzdělávací potenciál. Její prvořadou povinností je pomoci dětem ze znevýhodněného prostředí zmírnit jejich handicap a dohnat šťastnější spolužáky. Aby škola plnila tuto funkci dobře, musí pro ni být připravena. Učitelé si musí osvojit takové výukové metody a metody hodnocení, které jim umožní zohlednit potřeby a možnosti jednotlivých žáků. Podle mého názoru si česká společnost závažnost tohoto poslání školy dostatečně neuvědomuje, a dokonce na něj postupně rezignuje (k jazykovým školám a víceletým gymnáziím přibývají třídy pro „nadané žáky“ a podobně...). Tato skutečnost může mít velmi závažné důsledky pro další vývoj české společnosti.

* * *

ŠKOLA JE FAKT HUSTÁ VĚC. JE TO PLEJTVÁNÍ ČASEM. RADŠÍ ANI NECHCI VĚDĚT, KOLIK ČASU TO CELKEM ZABERE. JAKO JE TO POTŘEBNÁ VĚC, TO JO, ALE CHODIT TAM KAŽDEJ DEN KROMĚ VÍKENDU, KTEREJ TRVÁ DVA DNY, KDYBY TO BYLO ALESPOŇ TŘI DNY. VE TŘÍDĚ JE TO V POHODĚ. KDYŽ JSTE UŽ VE ŠKOLE, TAK JE TO TAKY V POHODĚ, ALE TO VSTÁVÁNÍ A UČENÍ DOMA — HRŮZA. MĚLI BY JSME SE UČIT VE ŠKOLE A NE O VÍKENDU DOMA. TAKY HODNĚ ZÁLEŽÍ NA UČITELÍCH. BUĎ JE DOBŘEJ, VTIPNEJ, ALE NAUČÍ, TAK TO JE TO NEJLEPŠÍ. ALE TAKY TO MŮŽE BEJT FAKT NÁŘEZ. POZNÁMKY ZA NIC, DRZOST, ATD. NEBO ZAPOMENOUT SEŠIT A CO, TO SE STANE, NE, ŽE SE NĚCO ZAPOMENE. ALE I MĚ HODNĚ BAVÍ CHODIT DO ŠKOLY, PROTOŽE JSOU TO KÁMOŠI A I RŮZNÝ PŘEDMĚTY MÁM RÁD. JINAK FAKT NEVIM, CO MÁM NAPSAT.

ŠKOLA
NUDNÁ NEHEZKÁ
STOJÍ DÁVÁ ZLOBÍ
KAŽDÝ Z NÁS JI POTŘEBUJE
ÚSTAV

Oldřich Botlík a David Souček,
KALIBRO

Jako východisko úvah o vzdělání a vzdělávání si dovolíme převzít pasáž z transformační studie *Vzdělávání* autorů O. Botlíka, J. Strakové, P. Vančury (vyd. ZVON, červen 2006), na níž se jeden z nás podílel.

„V nejobecnějším pohledu dobré vzdělávání přispívá ke schopnostem člověka:

- rozpoznávat povahu a složitost situací, v nichž se nachází
- rozumět základním životním principům a hodnotám, na nichž staví svá rozhodování
- hledat a nacházet vhodné postupy vedoucí ke správným nebo uspokojivým řešením



Vzdělání tak doplňuje nadání při vytváření obecné schopnosti poradit si v životě. Nemůže být pochyb o tom, že je žádoucí, aby národní systém vzdělávání byl co nejlepší a poskytoval za daných podmínek co nejlepší vzdělání každému žákovi a studentovi.

Vzdělání a poznání hrají významnou úlohu při formování osobnosti, neboť utvářejí její společenský a kulturní rozměr, jímž doplňují a částečně překrývají dědičné rysy a prvky přijaté do podvědomí v útlém dětství. Vzdělání má přímý dopad na kvalitu života člověka, na jeho životní úroveň a společenské bezpečí. Lepší vzdělanost občanů znamená lepší připravenost společnosti na demokracii a všeobecně obohacuje životní styl jejích členů. Vzdělání je základním kamenem, na němž musí být demokracie a moderní život stavěny.“

Vyspělost společnosti silně závisí na souhrnu vyspělostí (a tedy také vzdělání) jedinců, kteří ji tvoří. Neustálou snahu veřejných vzdělávacích systémů hledat jediné „nejlepší“ základní vzdělání vhodné pro všechny však pokládáme za osudový koncepční omyl. Děti mají různá nadání, která se projevují v rozličných fázích jejich dětství a mládí. Liší se kulturní zázemí rodin, v nichž žijí, jejich rodiče s nimi spojují rozličné ambice. Rozmanité budou i životní osudy dnešních dětí, které čekají dnes těžko představitelné profesní kariéry.

Takové rozmanitosti nemůže uspokojivě vyhovět žádný jediný „nejlepší“ model vzdělávání. Autoři všech předchozích „nejlepších“ modelů však nikdy nebyli pohnáni k zodpovědnosti, když se ukázalo, že jejich řešení nejlepší nebylo. O tom, co je pro každého žáka ve vzdělávání nejlepší, se má proto rozhodovat v každé škole. Je to úkol rodičů a učitelů (a dítěte), nikoli pracovníků výzkumných ústavů. Koncept jediného „nejlepšího“ řešení pro všechny musí být opuštěn a nahrazen vyznáváním rozmanitosti.

* * *

KDYŽ JSEM SMĚLA JÍT DO PRVNÍ TŘÍDY, MOC JSEM SE TĚŠILA. ALE PAK MĚ TO PŘESTALO BAVIT, KDYŽ JSEM BYLA V PÁTÉ TŘÍDĚ. PAK JSEM SE TĚŠILA NA DRUHÝ STUPEŇ NA JINOU FORMU VÝUKY A SICE JSEM NADÁVALA NA UČITELE, ALE TEĎ SEM RÁDA, ŽE JSEM JE MĚLA JAKO VYUČUJÍCÍ. TŘEBA PANÍ UČITELKA BAJEROVÁ, BYLA PŘÍSNÁ A MĚLA RÁDA POŘÁDEK VE TŘÍDĚ. DOBRĚ DOKÁZALA NAUČIT NĚMČINU I DĚJEPIS, DOKÁZALA HODINU UDĚLAT ZAJÍMAVOU A MOC MĚ MRZÍ, ŽE UŽ TU NEUČÍ. PANÍ UČITELKA ČECHOVÁ MI MOC JAKO UČITELKA NĚMČINY NESEDÍ. SKORO POŘÁD DĚLÁME TO SAMÉ. MNĚ PŘIJDE, ŽE SI NEDOKÁŽE ROZVRHNOUT HODINU A ANI LÁTKU. MOŽNÁ JE TO TÍM, ŽE JSEM BYLA ZVYKLÁ NA HODINY PANÍ UČITELKY BAJEROVÉ. BYLA OPRAVDU DOBRÁ. A MYSLÍM, ŽE SI TEĎ KAŽDÝ UVĚDOMUJE, JAKÁ OPRAVDU BYLA, KDYŽ JÍ TEĎ UŽ NEMÁME.

	ŠKOLA		
	ZÁKLADNÍ	STŘEDNÍ	
	ZAKAZUJE	POUČUJE	VYUČUJE
VZDĚLÁVÁNÍ	JE	VELMI	DŮLEŽITÉ
	DŮLEŽITÁ		

Jan Tupý,

náměstek ředitele Výzkumného ústavu pedagogického v Praze, spoluautor RVP ZV

Tak, jak se vyvíjí společnost lidí, vyvíjí se i vzdělávání, jeho organizace, podmínky, dostupnost, obsah, uplatňované metody.

Smysl vzdělávání však zůstává ve své podstatě stále velmi podobný. Vždy se do něj promítají osobní pohnutky – získat zajímavou a, pokud možno, výnosnou práci, založit a zabezpečit vlastní rodinu, věnovat se různým zálibám, případně získat vliv a rozhodovat o jiných lidech. Vždy má také aspekty společenské – posouvat vědění a poznání, budovat prosperující a nezávislou společnost, potýkat se s co nejmenšími sociálními problémy, vytvářet hodnoty užitečné i obdivované jinými, ovlivňovat dění i v širším měřítku, než jsou hranice daného společenství.

Z hlediska dnešní doby je vzdělávání (jeho smysl a podoba) určováno vzrůstající potřebou vzdělávat se celoživotně a předcházet problémům vyplývajícím z nevzdělanosti. Proto se usiluje o vzdělávání motivující, přinášející radost a uspokojení, přístupné pro každého, které jsme ochotni znovu a znovu podstupovat. Dále je smysl vzdělávání určen potřebou praktické využitelnosti výstupů, které lze bez problému uplatnit v dalším životě – doma, v zaměstnání i kdekoli v zahraničí. V neposlední řadě lze smysl současného vzdělávání spatřovat v podpoře demokracie, solidarity a odpovědnosti. Odrazem takového vzdělávání by měli být lidé samostatní, sebevědomí a aktivní, kteří budou zároveň dostatečně odpovědní vůči sobě i svému okolí. Lidé, kteří budou umět prožít svůj život šťastně a plodně, právě s využitím dovedností, které vzděláváním získali.

* * *

MÁM RÁD ŠKOLU. I KDYŽ VLASTNĚ OBČAS JÍ NESNÁŠÍM. MÁM RÁD JEN NĚKTERÉ PŘEDMĚTY. JEDINÉ, NA CO SE TĚŠÍM KAŽDÉ RÁNO DO ŠKOLY, JSOU KAMARÁDI. V PRŮBĚHU VYUČOVÁNÍ JE TO NUDA, I KDYŽ NĚKTERÉ PŘEDMĚTY MĚ OPRAVDU BAVÍ. MÁM TAKY HODNĚ RÁD PŘESTÁVKY. NEMÁM RÁD ŠKOLNÍ ZVONEK. NEVÍM, CO JEŠTĚ PSÁT. TŘEBA, ŽE MÁM RÁD TĚLOCVIK. KDYŽ HRAJEME NĚJAKOU RYCHLOU HRU. JEDINÉ, CO MĚ NA NĚM OBČAS NEBAVÍ, JE FOTBAL. BUĎ HRAJEME VENKU NEBO UVNITŘ. HRAJEME HO DOST ČASTO A PROTO MĚ NEBAVÍ. HLAVNĚ MĚ DOST ŠTVE POVRCH V HALE. HROZNĚ TO KLOUŽE. DÁLE MÁM HODNĚ RÁD MATEMATIKU. PROSTĚ MĚ BAVÍ POČÍTAT A ŘEŠIT ÚLOHY A TAKÉ RÝSOVAT. I KDYŽ OBČAS RÝSOVÁNÍ TAKÉ NEMÁM RÁD, TO SE STÁVÁ, KDYŽ NEMÁM DOSTATEČNĚ DOBRÉ POMŮCKY. TO JE NAPŘ. ŠPATNĚ OŘEZANÁ TUŽKA NEBO PRAVÍTKO S NEROVNOU HRANOU. OBČAS TAKÉ PŘEMÝŠLÍM, JAKÉ BY TO BYLO NIKDY NECHODIT DO ŠKOLY A UČIT SE DOMA. VE ŠKOLE SI PŘECE JENOM NAJDETE HODNĚ DOBRÝCH KAMARÁDŮ, ZE KTERÝCH SE POSTUPNĚ STÁVAJÍ PŘÁTELÉ NA CELÝ ŽIVOT. NEJVÍCE MĚ ŠTVE ASI ŠKOLNÍ JÍDELNA.

	ŠKOLA		
	UŽITEČNÁ	OTRAVNÁ	
	VZDĚLÁVÁ	SPOJUJE	ROZŘÁZUJE
OPRAVDU	NENÍ	ZTRÁTOU	ČASU
	ŽIVOT		



Ivan M. Havel,

ředitel Centra teoretických studií, šéfredaktor časopisu *Vesmír*

Není jeden smysl vzdělání, ale vícero smyslů. Některé jsou tradiční a většinou není třeba je připomínat, jiné jsou buď poněkud opomíjené, anebo se objevují nově, jsou vyžádány novou situací ve vědě, kultuře a vůbec. Uvedu jen to, co mě právě dnes napadá:

1. Naučit se samostatně myslet a objevovat nová řešení, nespolehat se jen na to, co je k dispozici na internetu nebo v knihovnách.
2. Naučit se (a nestydět se) přednášet, mluvit a debatovat nejen s přáteli, ale i s kritiky a odpůrci.
3. Naučit se psát na odborná témata, srozumitelně, chytře, výstižně, ba i s humorem.
4. Naučit se kreslit a vyjadřovat se pomocí obrázků tam, kde to pomáhá.
5. Ovládnout nejméně jeden světový jazyk.
6. Vznítit v sobě zvědavost a zájem získávat poznatky nejen v jednom vymezeném oboru, ale i v mnoha dalších oborech, byť by zdánlivě spolu neměly nic společného (ideál transdisciplinarity).
7. Získat dovednost využívat počítač k podpoře schopností uvedených v bodech 1 až 6.
8. Získat dovednost a chuť vést mladší kolegy, i své vlastní děti, k získání schopností uvedených v bodech 1 až 8.

* * *

AUUUUU, HODNĚ VELKÁ BOLEST... PROČ JÁ!? !@?\$. TAK VSTÁT, ROZCHODIT SE, ZVONÍ. NESROZUMITELNÝ VĚCI, NEDOKÁŽU SE SOUSTŘEDIT. „A TEĎ MI NAPIŠTE ZÁPIS“. HM, UŽ ZASE TAK 1) CD; ICDI = 4 CM, CD II ATD. „KONSTRUKCE A DISKUSE“. KONSTRUKCI UŽ MÁM A DISKUSE HMM... 1 ŘEŠENÍ. GRRRR! NASVAČIT SE, SMÁT SE, POVÍDAT SI, PŘIPADAT SI JAK BLBEČEK... HMMM, ZAS SEM TO PO... KAZIL NEJEN GRRRR!! NAPIŠEM SI TEST, NO SKVĚLÍ 1)A 2)B 3)C 4)B 5)D... „PETKO ZA 1“ „MASNÝ 4“ (KUR...) „KUCHAŘOVÁ 1“ (KUR.....F.....DO). ZAS SI PŘIPADAM JAK BLBEČEK. DALŠÍ HODINY ZOMFG! DALŠÍ TRAPASY \$&@!>!! ČEŠTINA „ZASE JSI, TOMÁŠI, NEODOLATELNĚJ?“

* KLIKÝHÁKY PŘ. &@!> ZNAMENAJÍ VELKÉ VULGARITY.

ŠKOLA			
DĚSIVÁ	TRAUMATIZUJÍCÍ		
POSLOUCHÁNÍ	ZTRAPŇOVÁNÍ SE	SMÁT SE	
POMŮC,	CHCI	A	NECHCI PŘIČ!
POMŮC!			

Petr Uherka

– učí filozofii, management a příbuzné obory na VOŠP, AG, FAMU, FF UK, FSV UK v Praze

Odpovím rovnou: Smyslem (dobrého) vzdělávání je dobrý život. Ten přítomný, spočívající v zážitku „studia“ či vlastně pokusech zjistit, „jak se svět rýmuje“. I ten budoucí, totiž snaha zorientovat se ve

světě natolik, abych mohl svůj život nějak zaměřit, soustředit, usebrat. A také případně někomu vyložit, s někým sdílet, případně s jiným o něj bojovat. Což jsou všechno zároveň způsoby, jak se vzděláváme. A proto – alespoň po mém soudu – vzdělávání přispívá k dobrému životu.

A co je pro mne smyslem vzdělávání dnes?

...být připraven všude tam, kde „být připraven jest vše“ (Shakespeare, Hamlet)

...naučit se vyhledávat účelnost a cílevědomost

...umět zacházet... s rýčem i s algoritmem, s „pravidlem slušného chování“ i s vlastní tělesností...

...být schopen překračovat hranice: hranice oborů, zdánlivých nemožností i pochybných možností

...být schopen uspořádat svůj svět a být mocen přežít v jiných „světa-dílech“: ve světě práce, v organizacích, v zesíťované společnosti, v prostředí globálních vlivů a všelijakých externalit... třeba také proto, že – jak praví jeden antický mistr – „co má být opuštěno, musí být dříve k opuštění nalezeno...“

...být schopen zdržet se soudu (epoché), protože jsem schopen skepsis (= bedlivého pozorování)... a to buď na nějaký čas, nebo vůbec...

Smyslem vzdělávání může být, ale také a možná zejména:

...být otevřený setkání s věcmi, s lidmi a s dalšími bytostmi, s „živly“, se světem... a se sebou, lze-li

...být disciplinovaný, učit se rozumným omezením a omezením rozumu, alespoň teď a zde pro mne, pro můj rozum, tedy učit se také pokorě

...zbavovat se zbytečného a – s Josefem Čapkem – oddávat se „hodnotné jednoduchosti“

Krátce, být schopen hledat to, co je ve mně i v nás lidech nejlepší.

* * *

CO JE TO VŠUDAISTICKÁ ŠKOLA? NYNÍ JE MOJE VŠUDYSTICKÉ IMPÉRIUM NA ÚPLNÉM VRCHOLU. ABYCH ŘEKL CELOU SVOJI MYŠLENKU PŘESNĚ, MUSÍM SE VRÁTIT O PÁR DESÍTEK LET ZPĚT. JMENUJI SE TOMÁŠ VOPĚNKA, CHODÍM DO 8.C A JSEM NORMÁLNÍ ČECH, AŽ NA VÝJIMKU, ŽE JSEM PRAŽAN, TO NORMÁLNÍ ČECH NENÍ. TOUTO DOBOU ZAKLÁDÁM VŠUDAISMUS. JE TO TOUHA PO NĚČEM JINÉM. HLAVNÍ PŘEDSTAVITEL JE VŠUDY. MODLÍME SE K NĚMU TÍM, ŽE SPÍME (KOSTELY VŠUDAISMU JSOU MÍSTNÍ NOCLEHÁRNÝ A UBYTOVNÝ). ČÍM DĚLE SPÍME, TÍM VÍCE PAK BUDE NÁŠ VLASTNÍ OSUD V NAŠICH RUKOU. NAPŘ. JEDNO Z PŘIKÁZÁNÍ ZNÍ: „NENASTAVÍŠ BUDÍK NA PŘÍLIŠ BRZY RÁNO!“. NYNÝ JE, JAK JSEM JIŽ ŘEKL, VŠUDAISMUS NA SVÉM VRCHOLU. OSM MILIARD LIDÍ NA CELÉM SVĚTĚ CHODÍ DO VŠUDAISTICKÝCH ŠKOL! PŮL MILIARDY JSOU ATEISTÉ. A TEN ZBYTEK (HINDUISTÉ, KŘESŤANÉ, MUSLIMOVÉ, BUDHISTÉ) SE PROTI MÉMU IMPÉRIU SPOJIL. CELÝ SVĚT MI LEŽÍ U NOHOU. A TO HLAVNĚ, PROTOŽE TO LIDEM VTLOUKÁM DO HLAVY UŽ ODMALA VE ŠKOLÁCH. ŠKOLY JSOU JEN NALEJVÁRNÝ BLBOSTÍ.

ŠKOLA			
VELKÁ	NEZAPOMENUTELNÁ		
JE	UČÍ	NIČÍ	
NA	TO	ŽE	JE
ZÁKLAD			



Václav Klaus,

ředitel Prvního obnoveného reálného gymnázia
v Praze

Smyslem vzdělání je naučit se něco, co jiní lidé ne-
umějí. Nebo se to naučit lépe.

To něco přitom musí být činnost, po které ve spo-
lečnosti existuje reálná poptávka.

* * *

ŠKOLA: TO JE TAKOVÁ OŠKLIVÁ, HNĚDÁ OMÝTKA SPOUSTA TŘÍD. NĚKTERÉ OŠKLIVÉ, NĚKTERÉ HEZKÉ A JINÉ TŘEBA DEPRESIVNÍ NAPŘÍKLAD UČEBNA ZEMĚPISU, KTERÁ MÁ MODRÉ ZDI A TO PŮSOBÍ PŘINEJLEPŠIM PODEZŘELE. JINAK NAŠE ŠKOLA MÁ I ODDĚLENÍ PRO DĚTI, KTERÉ POMALEJI CHÁPOU A TO JE VELICE ZAJÍMAVÉ SPOJENÍ ZÁKLADNÍ ŠKOLY SE ŠKOLOU PRO POMALEJI CHÁPAJÍCÍ. NAŠE TŘÍDA PATŘÍ MEZI TY PĚKNÉ. JSEM V NÍ UŽ ASI 2 NEBO 3 ROKY A JE TO NEJOBLÍBENĚJŠÍ TŘÍDA I PĚKNĚ VYZDOBENÁ MATEMATICKÝMI VZOREČKY. NĚKTERÉ TŘÍDY, NAPŘÍKLAD UČEBNA HUDEBNÍ VÝCHOVY MÁ NEUVĚŘITELNĚ VLHKOU MOŽNÁ I PLESNIVOU ZEĎ U UMYVADLA. JINAK NAŠE ŠKOLA POŘÁDÁ PĚKNÉ AKCE. HLAVNĚ LYŽÁKY A ŠKOLY V PŘÍRODĚ A PŘEDPOSLEDNÍ DEN ŠKOLY MÁME SPORTOVNÍ DEN A TŘÍDY JSOU ROZDĚLENY DO NĚKOLIKA SKUPIN, NAPŘÍKLAD NA FOTBAL, VYBÍJENÁ, HOD NA KOŠ, RŮZNÉ BĚHÁNÍ NA 300; 100M MOŽNÁ I VÍC, UŽ SI ANI NEPAMATUJU, CO VŠECHNO TAM JE, ALE JE TO VELKÁ ZÁBAVA. UČITELÉ JSOU TADY VELICE DOBRÍ AŽ NA PÁR VÝJIMEK.

ŠKOLA
VYSOKÁ STŘEDNÍ
ROZVESELUJE VZDĚLÁVÁ NUDÍ
BOHUŽEL TAM MUSIM CHODIT
VÝCHOVA

Petr Sládeček

– přednáší management a příbuzné obory na FAMU,
DAMU, FSV UK, VOŠP v Praze a FAMO v Písku

Slovníkové definice v časté shodě uvádějí, že vzdě-
lávání je procesem získávání vědomostí ve formě
poznatků i určitých schopností a dovedností, spojeným
s úsilím o integraci do dané kultury a společnosti (viz
Velký sociologický slovník, Karolinum, Praha 1966).
Vzdělávání je součástí socializace a prostředkem
sociální mobility. Přináší kulturní kapitál i schopnost
využívat jej. Člověk se vzdělává pro získání kvalifikace
nutné k výkonu určité profese, popřípadě z nezbytnosti
rekvalifikace či kulturní asimilace. Nebo dokonce pouze
z nutkání hledání pravdy či „jen“ pro vlastní potěšení...

Jistě, socializace, začlenění, kvalifikace – toho
všeho je zapotřebí a solidní vzdělání je zde profesní
nezbytností. K čemu však hledání pravdy? A lze spo-
jit vzdělávání s potěšením?

Podstatnou část svého učení či studia provozuji
vlastně jen pro lepší pochopení souvislostí, pro pěst-
ování kritického ducha, pro radost z inteligence...
Soukromé sebevzdělávání se mi stalo každodenní po-
třebou, duševní hygienou, útěchou z filozofie, dobro-

volnou péčí o svůj vlastní řád a tvar. Vlastně je pro mě
určitým osobním, na běžném životě tvrdě vydobytým
luxusem. Takové sebevzdělávání ovšem souvisí s for-
málním vzděláním jen částečně.

* * *

VELKÁ, OŠKLIVÁ BUDOVA, DO KTERÝ CHODIM OD PONDĚLÍ DO
PÁTKU POVINĚ, ALE VŮBEC MĚ TO NEBAVÍ. CHODÍ SEM I BRATR,
JÁ UŽ SEM V DEVÁTÝ TŘÍDĚ A NEBAVÍ MĚ FYZIKA (ŠKOLA) A ZE-
MĚPIS (SEDIM V LAVICI S JIRKOU A TOHO TO ASI TAKY MOC
NEBAVÍ) STEJNĚ JAKO MICHALA MIKEŠE A VLASTNĚ VĚTŠINU
TŘÍDY, MOŽNÁ TO BAVÍ PAVLA JANOUŠKA ALE KD OVÍ. VE TŘÍDĚ
JE NÁS VĚTŠINA KLUKŮ. NA TĚLOCVIKU HRAJEME SKORO POŘÁD
FOTBAL. MÁME TADY TAKY „BUFET“ A AUTOMATY, V BUFETU
STOJÍ „MARS“ TYČINKA 13KČ A V AUTOMATU JEN 12KČ A TO
JE JEŠTĚ Z TOHO BUFETU ROZTEKLÁ.

ŠKOLA
NUDNÁ VELKÁ
ZAKAZUJE URČUJE OVLIVŇUJE
VELKÁ BUDOVA PLNÁ UČITELŮ
ZKÁZA

Jana Dlouhá,

Centrum pro otázky životního prostředí UK, od-
borný pracovník, doktorské studium filozofie vý-
chovy na PedF UK

Je úloha vzdělání ve věku globalizace nějak zásadně
jiná? Položená otázka má dva konce: po charakteru
doby a povaze člověka. Odpovědět lze nejlépe – ne,
základní cíle zůstávají, jen pro vzdělávací systémy je
stále těžší se k jejich naplnění přiblížit.

Složitost světa, množství informací a jejich toky,
komplexní vzájemné vztahy mezi jevy charakterizo-
vané neurčitostí, technika uchopitelná jen v dělbě
přístupů – to vše s sebou globalizace nese. Kromě
toho zvláštním způsobem zasahuje tradiční lidská
společenská i jednotlivce – slovy Milana Kundery:
„...není se před ní kam skrýt.“ (Bauman, Z., 2006)

V prostředí nových možností a požadavků se zdá,
že úkolem školy je vypěstovat jedince, který by vy-
hověl všem nárokům, nový supervýkonný živočišný
druh. V lidském životě však jde stále o totéž: být prav-
divý vůči sobě a spravedlivý vůči okolí; najít dobré
a umět je přivést ke slovu. Nemožnost založit vlastní
existenci takto autenticky bývá pocíťováno jako osob-
ní selhání. V tomto ohledu je dnešní školství ve sku-
tečné krizi – snaží se uspokojit všechny nároky, které
jsou na ně kladeny zvenčí; člověka podržuje zcela
úspěchu celku (společnosti), ač pro tuto stále křehčí
bytost je pak těžké se vypořádat se sebou, s vlastním
lidským údělem.

Pokud jde ve vzdělání o prosté přejímání hotové-
ho (jinde ustaveného) s cílem zvýšit účinnost příjmu,
pak se jedná o pouhé zajištění reprodukce toho,
co se samo dává či vnucuje – abstraktního vědění
a poněkud virtuálního světa techniky. Ten funguje dle



(svých, mechanických) zákonů, kterým přizpůsobuje nejen základní chápání skutečnosti, ale i lidský život, jenž se stává racionálním fungováním zaměřeným na efektivitu. Bylo by možné vystopovat podíl vzdělání na krizových jevech současnosti: přebírá-li všechny podněty, neumí rozlišovat, nezná uměřenost – vede k nezřízenosti, nejen v práci, v konzumu, ale i v osobním životě. Z toho pramení bezohledná hrabivost celých populací, obrovské škody ekologické, ničím nenasytitelná frustrace jednotlivců. Jestliže je navíc nekriticky přijímán postmoderně roztržštěný pohled, nemožnost založit společné hodnoty, vytvářejí se základy pro příští nesnášenlivost. To vše ohrožuje podstatně lidskou civilizaci jako takovou; je to ale právě vzdělání, které by mohlo (svými prostředky) tato nebezpečí rozpoznat a předcházet jim.

O co by se tedy mělo na tomto poli dnes zvláště pečovat? Především – to, co v mladém člověku teprve vzniká, zakládá se jako vědění, má být ve vzdělávacím procesu chráněno před prudkostí globálních poryvů. Neznamená to od světa současnosti izolovat, uzavírat před ním – také však nedovolit, aby se člověk okolnostem své existence zcela podvolil. Naučit jej čelit „kosmickému vichru“, ale neproměnit život v pouhou sebeobranu. K tomu je třeba nového postoje „zdrženlivé uvolněnosti“, jež není samozřejmou součástí přirozeného vztahu ke světu, k tomu, co v něm lze poznat a jako poznání zprostředkovat. (Heidegger, M., 1953) Takový přístup vyžaduje nejen starost o znalosti, ale také péči o prosté, avšak netriviální zamyšlení. Tam, kde školská tradice vymýtila v průběhu let základní a zakládající otázky po vlastních předpokladech a principech, otevírá se prostor pro úvahy nově v kritickém srovnávání různých vzdělávacích přístupů.

Cesta k nápravě světa vede přes člověka – předchozí závěry se zdají v tomto ohledu málo praktické. Úkolem školství však není připravovat příští revoluce, ale chránit a uchovávat živnou půdu, na které může nové vyrůst ve vztahu k tradičnímu. Má nejen kultivovat (intelektuální) prostředí pro genezi řešení, ale především vztah, v němž je pěstována dobrá vůle k jejich uskutečnění.

Vzdělání je tak zvláštním diskurzem, který, s ohledem na celkovost vědění, jež má zajišťovat, musí zcela specifickým způsobem reflektovat svá východiska, obsahy a metody. Taková reflexe by je přivedla k vlastním rozhodnutím o zvláštní povaze vzdělávacích cílů, které nesouvisí pouze s „objektivními potřebami“. K podobným závěrům vzdělání postupně dospívá, uvědomuje si své jedinečné poslání; příliš ale pomalu na to, jak velmi riskantní svět nás obklopuje.

Literatura:

Bauman, Z.: Gates nás naučil užívat si bez výčitek. *Hospodářské noviny*, 13. října 2006. HN.IHNED.CZ. (URL: http://ihned.cz/c4-10076530-19513510-00R000_d-gates-nas-naucil-uzivat-si-bez-vyctek.)

Heidegger, M. (1953): *Věda, technika a zamyšlení*. Oikoymenth, Praha 2004. ISBN: 80-7298-083-1.

* * *

ZE ŠKOLY MÁM DOBRÝ ZÁŽITKY. ALE DO ŠKOLY SE MI VŮBEC NECHTĚLO A UŽ MĚ TO TU NEBAVÍ. JE TO HROZNÝ, NECHÁPU, JAK NĚKDO TA ŠKOLA MŮŽE BAVIT, JAK SE NĚKDO MŮŽE DOMA HROTIT. NEVIM, JÁ NEJSEM TYP NA UČENÍ A SPOL. DO PRVNÍ TŘÍDY JSEM BYL OBLEČENÝ JAK IMPOTENT ZKRÁTKA HRŮZA. STEJNĚ SE TĚŠIM, AŽ SI PO ŠKOLE ZAHRAJU BASKET, JE TO NEJLEPŠÍ HRA. JE TO FAKT MAZEC, ALE STEJNĚ MÁM VE ŠKOLE SPÍŠ NE NEJHORŠÍ ZNÁMKY, ALE SPÍŠ HORŠÍ, ALE MĚ TO NEŠTVE, HLAVNĚ NESMIM PROLITNOUT, TO BY BYL PRŮSER. NEVIM, PROČ NEMŮŽU MÍT SAMÝ JEDNIČKY, ALE MÁM SPÍŠ TAK OD TROJKY NAHORU. UŽ MĚ TO TU FAKT NEBAVÍ, UŽ ANI NEVIM, CO MÁM PSÁT BEZ PŘEMEJŠLENÍ TO DE ALE HODNĚ DOBRĚ, PROTOŽE JE JEDNO, KOLIK CHYB V PRAVOPISU UDĚLÁŠ. PROČ UŽ NEMŮŽE ZVONIT, PROČ JE TO TAK HROZNÝ TADY BEJT. FAKT NUDA NEJVĚTŠÍ. NENÍ DIVU, ŽE UŽ SE TĚŠIM, AŽ NAPOSLEDY MI ZAZVONÍ VE ŠKOLE.

	ŠKOLA		
	NUDNÁ	HROZNÁ	
UČENÍ	MUČENÍ	PSANÍ	
JE	ZKRÁTKA	NA	PRD
	POHROMA		

Zdeněk Bělecký,

pedagog, lektor dalšího vzdělávání učitelů, inspektor

Nejobecněji vzato je smyslem vzdělávání umožnit přežití člověka jako druhu. Každá skupina (později společnost, civilizace) shromažďuje informace a vytváří technologie, kterými reguluje vlastní homeostázi včetně předvídání jejích možných budoucích stavů. Regulace zahrnuje jak využívání a přetváření prostředí, tak vzájemné soužití lidí, jehož pravidla jsou v rámci daného biogeocenotického prostředí ve značné míře náhodná a umožňují vznik bezpočtu kultur, jejichž různost je obdobou rekombinace genů a mutací v čistě biologické evoluci.

Tvrdým axiomatickým jádrem vzdělávání je proto v každé kultuře soubor hodnot, které se v ní dlouhodobě osvědčily jako zdroj její stability. V naší kultuře jde o soubor označovaný termínem lidskost, který obsahuje hodnoty jako čestnost, reciproční altruismus, fair play, láska, schopnost postarat se o druhého, odpovědnost za vlastní jednání aj. – v jiných kulturách to mohou být hodnoty stejné i zcela odlišné (osudovost, sebeobětování autoritě, schopnost obelstít druhého), kultury se mj. liší i rozpětím tolerance, kterou poskytují variabilitě jednotlivců.

Tyto hodnoty jsou majákem regulace (jejímiž hlavními prostředky jsou dělba rozhodování a dělba práce) a zároveň jsou neustále prověřovány konfrontací s měnícím se prostředím, s vlivem jiných kultur, s vlastním vývojem. Tyto faktory mohou působit ve vzájemné shodě i naprosto protichůdně a priority vzdělávání mohou být podle okamžité potřeby uzpůsobovány a měněny. V tomto smyslu může být vzdělávání zaměřeno na vytváření vlastní identity, na ovládnutí aktuálně efektivních technologií, na komunikaci



s jinými apod., avšak pokud máme v něčem jistotu, je to proměnlivost a pomíjivost těchto „požadavků doby“. (Pro ilustraci – dnešní potřeba výuky cizích jazyků může být za dvacet let kompenzována technologií, která umožní překládání v reálném čase.)

Čím větší jsou znalosti, tím účinnější je regulace, tím kvalifikovanější je rozhodování, ale cíle tohoto rozhodování musejí určovat hodnoty. Bez svého hodnotového jádra se vzdělávání stává výcvikem, který může být lokálně a po omezenou dobu vysoce účinný pro zvládání dílčích problémů, ale nakonec směřuje proti prosperitě společenství (dějiny nám poskytují dostatek takových příkladů).

Problémem lidstva je odpradáвна boj jeho různých skupin o zdroje. V tomto boji některé skupiny vyhrávaly, jiné prohrávaly, a dnes tomu není jinak. Rozdíl je v tom, že náš dnešní úhrn znalostí již umožňuje regulaci na globální úrovni. To, co jí brání, není nedostatek technologií, ale odlišnost hodnot. Máme-li se dále rozvíjet jako druh, musíme nalézt nebo vytvořit hodnoty, na kterých se shodneme. Budeme-li je mít, je všechno ostatní druhotné a zvládnutelné. Možná, že právě v tom je dnes smysl vzdělávání.

* * *

KDYŽ JSEM JEŠTĚ CHODIL DO ŠKOLKY, MOC JSEM SE DO ŠKOLY TĚŠIL. ANI NEVIM PROČ. ALE PO PÁR DNECH JSEM ZJISTIL, ŽE SESTRA MĚLA PRAVDU, KDYŽ MI ŘÍKALA, ŽE JE TO OTRAVA SEDĚT NĚKOLIK HODIN NA MÍSTĚ. V POSLEDNÍCH ASI 4-5 TÝDNECH SE MŮJ NÁZOR POMALU MĚNÍ. VE TŘÍDĚ JSME SI ZAČALI VÍCE ROZUMĚT, POVÍDAT ATD. A NĚKTERÉ DNY SE DO ŠKOLY DOKONCE TĚŠÍM, COŽ SE STÁVALO MÁLOKDY. JSEM RÁD, ŽE JSEM PŘIJAT NA STŘEDNÍ ŠKOLU. KDYŽ MĚ PŘIJALI, TAK JSEM SE TĚŠIL, AŽ ODSUD VYPADNU, PROTOŽE KOLEKTIV, CO BYL VE TŘÍDĚ BYL JAKO V PRASEČÁKU. ALE TEĎ SE MI ODSUD MOC NECHCE.

ŠKOLA
NUDNÁ OŠKLIVÁ
ZAKAZUJE DÁVÁ TÝRÁ
ŠKOLA JE BOHUŽEL POVINÁ
ZKÁZA

Zuzana Drhová,
ředitelka *Zeleného kruhu*

Žádost o napsání krátkého příspěvku do *Kritických listů* mne shodou okolností zastihla v Kazachstánu. Zemi, která má pro nás ještě stále exotický nádech a přitom při bližším ohledání je nám v mnohém podobná a bude zřejmě stále podobnější. Tradiční kočovný život zde zmizel už před několika desetiletími. Dnes se vylidňuje venkov a lidé se stěhují do měst, která jim skýtají více pracovních příležitostí, a to zejména u mezinárodních firem, lepší bydlení a vůbec pohodlí a luxus oblíbených nákupních center, restaurací či multikin, která jsou stejná na celém světě a která na venkově nenajdou.

Svět se zmenšuje a propojuje a lze předpokládat, že se budeme čím dál častěji stýkat s lidmi z různých zemí, kontinentů, z různého kulturního prostředí a různého náboženského vyznání. A to bez ohledu na to, zda tato setkávání budeme vyhledávat či ne. Z hlediska vzdělání a jeho smyslu v globalizovaném světě vidím důležité dvě věci. Jednou je schopnost prosadit se v čím dále náročnější mezinárodní konkurenci. Předpokládá to znalost cizích jazyků či praktickou dovednost se rychle zorientovat v nových nečekaných situacích, kterou lze získat například na různých zahraničních stážích či studentských výměnných pobytech. Druhou důležitou rovinou je výchova k otevřenosti vůči jiným kulturám, tak, aby lidé byli schopni vedle sebe žít či pracovat a přijímat a respektovat beze strachu či posměchu své odlišnosti. Mladí lidé by proto měli již ve školách získat povědomí o rozdílných historických a hodnotových kořenech různých kultur. Zároveň by se měli naučit přemýšlet o tom, co je nám jako Čechům, Středoevropanům a Evropanům vlastní, čím jsme my specifictí, co bychom se mohli učit od ostatních, a naopak, jaké tradice či hodnoty bychom si měli v globalizujícím se světě zachovat a dále rozvíjet.

* * *

VE ŠKOLE MĚ TO DOCELA BAVÍ, ALE JSOU TAM HROZNÝ KLUCI. HLAVNĚ JEDEN KLUK, ALE SI NEVZPOMENU, CO TO BYLO. SAKRA, BYLO TO DÁVNÝ JMÉNO, NO NIC. VE ŠKOLE JE SRANDA A NUDA, NĚKDY SRANDA A NĚKDY NUDA. ALE SPIŠ SRANDA. TAK A CO DÁL. VE TŘÍDÁCH JSOU DOBRÝ KLUCI, ALE V DEVÍTKÁCH MOC NAŠTVANÝ A NEDÁ SE S NIMA MOC MLUVIT. JEŽÍŠ, CO JE TO ZA ŘEV, TO JE STRAŠNÝ! ASI SE TAM NĚKDO ZABÍJÍ. TAHLE ŠKOLA JE DOBRÁ, ALE MOC VELKÁ A HLAVNĚ HŘIŠTĚ NA FOTBAL. ALE NA TARTANU JE TO BEZVA. V TÝ ŠKOLE JE NĚJAKÝ VEDRO A JÁ SE POTÍM, ŽE BYCH NAPLNIL CELOU JÍDELNU. ŠKOLA JE CELKEM FAJN, ALE NEBAVÍ MĚ CHODIT TAKHLE BRZO DO ŠKOLY. NO I KDYŽ VSTÁVÁM V ŠEST HODIN RÁNO. ALE JÁ TO ZABÍRÁM POČÍTAČEM A FILMAMA. ASPOŇ SI ZVÍKNU STÁVAT BRZO. ALE ZE ŠKOLY JE CESTA DOBRÁ A KRÁTKÁ. JENŽE V ÚTERÝ, KDY MÁME ODPOLEDKU, MUSÍM DOMŮ A ZPÁTKY DO ŠKOLY. ALE UŽ JENOM ROK A ČTVRT A BUDE TO JEŠTĚ HORŠÍ.

ŠKOLA
ZÁBAVNÁ POVZNÁŠEJÍCÍ
JÍST POVÍDAT SI
JE DOBRÁ, ALE NUDNÁ
DETO

Michaela Freiová,
redaktorka serveru *Res Claritatis* a čtrnáctideníku *RC Monitor*

Křesťanství, na němž stojí západní kultura, od počátku chápalo víru jako vztaženou k rozumovému poznání. Mezi bohem a námi, mezi jeho věčným tvůrčím duchem a naším stvořeným rozumem existuje analogie, zopakoval papež Benedikt XVI. ve své řezenské před-



nášce, již ovšem média věnovala pozornost spíše pro jednu malou historickou citaci než pro její obsah.

Obnova vzdělání v naší zemi, intelektuálně poníčené padesáti lety totalitních režimů, je tedy i obnovou vztahu národa k jeho tradičnímu náboženství, ke kultuře, k vlastní minulosti.

Dnešní slabost Evropy, neschopné čelit na jedné straně jakobínskému sekularismu, na druhé straně ideologii islámu, souvisí právě s nedostatkem vztahu k vlastní minulosti a kultuře. Řada myslitelů už pokázala na to, že dnešní Evropa trpí sebenenávistí, že odmítá svou kulturu a tradice: v praxi to znamená jakýsi bludný kruh, kde nechuť k vlastní kultuře podvazuje vůli k poznávání, a naopak nedostatečné vzdělání posiluje sebenenávist.

Tím nebezpečnější je tento stav u nás, kde odmítání minulosti sloužilo totalitním ideologiím a bylo jimi využíváno: považujeme-li minulost, tradici a její kulturu za špatnou, nic nám nebrání, abychom vykáceli všechno, co zbylo, a začali znovu „na zelené louce“. Ještě téměř dvacet let po převratu vidíme, že mladí lidé často opakují ideologická schémata o minulosti, která do předchozích generací vtloukala komunistická, resp. nacistická škola.

Skutečně poznat můžeme jen to, co máme rádi a co se snažíme pochopit ve vzájemných souvislostech. Myslím proto, že vzdělání v dnešní době má význam tam, kde se chápe právě v takovéto šíři.

* * *

JÁ OSOBNĚ ŠKOLU MOC RÁD NEMÁM, UŽ JEN PROTO, ŽE MUSÍM VSTÁVAT BRZY RÁNO A PAK VE ŠKOLE MĚ VĚTŠINA UČITELEK ŠTVE UŽ JEN PROTO, PROTOŽE SI OBČAS VYMÝSLÍ NĚJAKÉ HLOUPOSTI, SE KTERÝMI NEMÁM NIC SPOLEČNÝHO A STEJNĚ TO TĚ UČITELCE NEROZMLUVIM A DÁ MI TŘEBA POZNÁMKU, COŽ SE MI STALO TENHLE ROK UŽ DVAKRÁT. A PAK, KDYŽ SI POVÍDÁ KÁMOŠ SE MNOU PŘI HODINĚ A ZAČAL MLUVIT ON, TAK DOSTANU POZNÁMKU JÁ.

		ŠKOLA		
	DĚSNÁ		PŘÍŠERNÁ	
ROZKAZUJE	NAŘIZUJE	ZNÁMKUJE	POUČUJE	
JE	TO	PĚKNÁ	HRŮZA	
		DĚS		

Co si myslím já

Klára Šenkyříková

Při prepisování zpětných vazeb z kurzů KM do počítače bývám překvapena některými výroky učitelů, kteří se snaží dát okolí najevo, že změny, které by mohli ve školství provést, dělat nechtějí, nemají o ně zájem, a aby ulehčili svému svědomí, uvádí jako argumenty neschopnost dětí přizpůsobovat se novotám a neschopnost jejich rodičů spolupracovat. K tomuto článku mne vyprovokovaly především výroky týkající se hodnocení, jelikož jsou úzkostlivé, odmítavé a nechápající.

Nechci se plést do kantorského řemesla, které musí být opravdu náročné. Jsem ale člověk, který známky téměř nikdy neviděl, jsem člověk, který procházel po mnoho let „alternativním“ školstvím, a vím sama na sobě, že vše, co řada učitelů zamítá, je reálné, možné, úžasné, a nepopírám, že pracné.

Mám za sebou 5. třídu Školy Hrou, kde se nikdy neznámkovalo a přitom jsme se učili pořad, a hrou, a naše šestnáctičlenná třída byla tak „nabušená“, že jsme šli všichni na nejprestižnější gymnázia v Praze. Znamky a stres z učení jsme ale neznali. Za osm let na gymnáziu jsem taky žádné známky nepoznala, žádný dril, jen spoustu odpovědnosti za své povinnosti a dost přísné postihy, když jsem neudělala poctivě to, co jsem slíbila, že udělám. Tlak však byl dán na samostatnost a nikdy na známky. Kromě tří spolužáků (z dvaadvaceti maturujících) šli všichni na vysoké školy, a nevím, jak ostatním, ale schopnost umět se vyjadřovat, formulovat věty, napsat slušnou seminární práci mi je na lékařské fakultě mnohem víc, než kdybych si

přinesla ten nejlepší prospěch, který jsem stejně nikdy neměla. Znamky totiž neříkají nic! Se spolužáky jsme na vysokých školách, a kdybych hodnocení, kterého se nám dostávalo na gymnáziu, převedla na známky, tak jsme všichni sotva „prolízali“, protože kluci „lítali za holkama“ a holky za klukama a do hospod a nestíhali jsme samozřejmě plnit všechny povinnosti. Ale to, co jsme plnili, bylo podle mne s radostí. Vůbec nerozumím tomu, kde se může v kantorovi brát tolik neochoty poskytnout dítěti svobodu bez známkování (hodnocení je samozřejmě nutné), svobodu výběru toho, co mu „sedne“, a nebát se na něj naložit kupu povinností, protože to dítě zvládne (už na 1. stupni nás to učili), ale musí to dělat rádo a pro sebe, a ne pro učitele a později ani pro rodiče (bohužel). Musí vědět, že to chce dělat, třeba ne všechno, ale aspoň něco, a nesmí být svazováno, jinak se na to brzy vykašle, protože svět skýtá mnohem víc lákadel a svobody.

Výrok „u přijímacích řízení na střední školy vyžadují velké faktografické znalosti“ je pravdivý. Dítě, které není známkováno a má alternativnější způsob výuky, může však mít stejné vědomosti jako dítě, které prochází „klasickou výukou“. Rozdíl je ten, že nás vždy učili se správně učit, takže ke spojitostem, které jsme měli automaticky v hlavě, jsme se vždy před přijímacím řízením byli schopni sami naučit těch několik faktů, které jsme předtím nevěděli. Podle mne (ale možná se mýlím) není tedy silný argument ani odvolávání se na přijímací řízení. „Vzdělané“ dítě se



neztratí, ale „naučené“ dítě se pak může snadno ztratit v náročnější škole s vyššími požadavky.

To, že netradičnímu způsobu musí být nakloněni i rodiče, je fakt. Těm mým bych ráda vyjádřila obdiv za to, že sice málokdy z mého hodnocení vyčetli, jakou to tedy mám známku, a hádali se se mnou, jelikož třídní schůzky pro ně vždycky byly obrovským překvapením (většinou špatným), ale vydrželi to a věděli, že tak je všechno v pořádku, i když je to stálo asi víc nervů. Jenže škola je tu prioritně pro jejich děti a jsou známkovány ony, ne rodiče.

Zaráží mne, jak jsou učitelé neschopni důvěřovat dětem a pochopit, že čím větší kleště, tím víc na ně budou děti kašlat. Musí být dány jasné hranice, pevná pravidla a pevné postihy, ale v těch mantinelech dítě musí mít naprostou svobodu. Zvláště u učitelů mi připadá podivná neschopnost pochopit uvažování dětí, které jsou zvědavé vždy, jen každé na něco jiného. Je přece jasné, že málokteré na „úču“, která mele nějaké nezajímavosti. Jen dětem dovolit ukázat, co umějí.

Na gymnáziu jsme zůstávali často po vyučování ve škole. Buď jsme „pařili hry na kompech“, nebo si někde četli, nebo si povídali u čaje s profesory nebo jim pomáhali uklidit ve sborovně, ve výtvarně a v laboratořích, anebo jsme byli v knihovně, „řádili“ v hudebně či běhali po chodbách. Jenže nám za to nikdo nenadával. CD jsem si například pouštěla v hudebně, protože doma bratři nechtěli, abych ve společném pokoji pouštěla své oblíbené kapely, které oni nesnášeli.

Až zpětně mi došlo, že jsme asi opravdu věděli, že škola je největší zdroj informací (po kterých dítě prahne, ať už má jakékoli jiné zájmy, které se se vzdělávacím neslučují) a že v té škole jsou možnosti – obrovské. Každý si tam našel něco. Přitom to byla škola dost chudě vybavená. A to je důležité: škola a její učitelé musí být pro žáka zdrojem informací, a tudíž přirozenou autoritou, a autoritou žádnou jinou, protože jinak děti začnou po 5. třídě (možná i mnohem dřív) vzdorovat nezájmem a často i dost zlým přístupem ke kantorům. A pak už mi může být učitelů jen líto, protože děti umí být strašně zlé, jenže s takovýmhle sledem událostí by měl „vystudovaný“ pedagog počítat, ne? Nebo to se opravdu těch „spratků“ tak strašně bojí?

To je důvod, proč píšu tenhle článek: já totiž nemohu uvěřit, že by učitelé mohli mít takový strach z dětí... A čiš to z každé jejich odpovědi, z každé zpětné vazby: „Máme z dětí obrovský strach...“

V tu chvíli se ale asi, bohužel, minuli povoláním.

Autorka je studentka 2. LF UK, která absolvovala ZŠ Škola Hrou v Praze 6 a maturovala na Prvním obnoveném reálném gymnáziu v Praze. Občas vypomáhá Kritickému myšlení, o. s., tím, že opisuje zpětné vazby a jiné produkty, které vznikly v kurzech KM.

ROZHOVOR

Naslouchání Jaroslavu Duškovi

Rozhovor Michaely Němcové s Jaroslavem Duškem

Přicházíme s Andreou do Lehké hlavy na Boršově. Jarda pojídá ovčí sýr, pije čaj a vodu z břízy a já postupně zapomínám na čas, vnímám oranžové odstíny stěn, vůni čaje a naslouchám.

Jaký je podle tebe vzdělaný člověk?

Já mám rád myšlení založené na toltécký tradici. Tohle myšlení říká, že každý člověk má veškerý vědění, který potřebuje, k dispozici rovnou, tím, že se narodí. Toltéci tomu říkají tiché vědění nebo dřímající vědění. My jsme vyvinuli nějaké instituce, školy, který by měly dítěti pomoci k poznání vesmíru. Jsem velkým přívržencem takové vize, že člověk obsahuje to potřebné sám v sobě, ve svých buňkách. Takže tu schopnost učit se má člověk sám rovnou danou. Učí se, protože kvůli tomu přišel na svět. Osvojuje si realitu. Nějakým způsobem s ní komunikuje a víc a víc ji poznává.

Dovedeš si představit školu, která může tomu přirozenému procesu sloužit?

Školy jako instituce blbě, učitelé můžou. V povaze instituce je daný, že rytmus třídy musí být určen průměrem, rytmus určuje zprůměrovaná většina, nebo to, čemu se říká osnovy. Tyto osnovy se vůbec nezabývají kvalitou, ale sumou vědomostí. A také nezohledňují typy žáků. Pokud by naším hlavním cílem bylo, že se každý žák vzdělá, že každý žák bude mít přístup k vědění, že škola mu umožní hledat cestu k vlastnímu vědění, pak je třeba velmi pozorně dbát na jednotlivé nároky každého žáka, na jeho možnosti a schopnosti. Ale na to takzvaně není čas.

Jak by mohl vypadat ten směr změny ve vzdělávání?

Rozhodující figurou je učitel. Měnit školu je složité, ale učitelé se můžou měnit rychle sami jako jednot-



livci. Můj život ovlivnilo několik učitelů; nemám žádné vzpomínky na nějakou školu, na instituci. Mám vzpomínky na setkání s několika lidmi, na úrovni bytostí. Zejména na gymnáziu to byli učitelé, kteří ovlivnili můj život a přístup k věcem, svojí otevřeností a velkorysostí, a tím, že nás studenty brali jako rovnocenné partnery, a ne jako materiál. Představa, že bude vyvinuta nějaká ideální škola nebo ideální učitelé, je iluzorní, protože to by celý svět musel vypadat jinak, celý svět je postižen určitou, řekněme, vykloubeností, jakousi ztrátou smyslu, ztrátou vnitřního smyslu. Kamkoli se rozhlédneme, tak vidíme, že se nějaký setrvačnický roztočil a ten se točí a automaticky se dějí události a lidi v tom žijí. Taková škola se dostane do ostrého rozporu s praxí a školy, bohužel, vznikly jako příprava na praxi. Místo toho, aby škola otevřela v bytosti její vnitřní svobodu a umožnila jí přístup k vlastnímu vědění, místo toho škola připravuje člověka na fungování v rozběhnutém mechanismu. Místo, aby dávala křídla, tak je stíhává. Nejenom aby ti příliš rychlí nebo příliš pomalí nepřekáželi ve škole, nevyrušovali, ale pak ještě v praxi co by nadělali za zmatek. Školy jsou takové normalizační ústavy, tam se to jakoby všechno znormální, aby ty výchyly a odchylky, ti podivní aby se zařadili a aby mohli s ostatními fungovat v tom, čemu my říkáme život.

Jakým způsobem bychom mohli učitele ovlivňovat?

Ti, kteří se nechat ovlivňovat nechťejí, s těmi to nemá smysl. To je první předpoklad, že musí ten člověk chtít. Jinak se sebeušlechtlejší myšlenka promění v nesmysl, v příkaz nebo pravidlo. Je třeba se orientovat na ty učitele, kteří chtějí změnit svůj pohled na žáka.

Přesto – neměl by vzdělanec cítit nějakou zodpovědnost za způsob vzdělávání?

A kdo je vzdělanec? Podle někoho je vzdělanec někdo, kdo zná odpověď na každou otázku, pro někoho člověk, který obsáhl ohromné množství vědomostí, vyzná se v mnoha oborech, pro někoho zase ten, kdo se vyzná v jediném oboru, ale velmi do hloubky. Chceme vzdělané lidi, ale nevidíme, že je tady máme. Děti přicházejí s plným potenciálem, jsou to otevřené bytosti, mají ohromnou paměťovou kapacitu, mají neuvěřitelně pružný mozek. Kam se na ně hrabeme! Na děti s jejich výbavou, s kterou přicházejí! A my je často zavřeme, osekáme, my je unudíme k smrti. Až to dojde tak daleko, že děti bijou svoje učitele. Já vždycky říkám, že je bijou za to, že je nic neučej. Žádné dítě, které by někdo učil něco, co opravdu jeho duši povzbuzuje, by nikoho netlouklo. To vzniká až kvůli tomu, že se školy mění v polodonucovací tábory, kde žák nemá šanci mít svůj individuální studijní program. Všichni musí obsáhnout všechno. To právě často zabrání člověku, aby se mohl rozvinout. Už to samo, že bytosti, které by měly běhat, skotačit, hrát si, poskakovat a zpívat, sedí v lavicích. To samo o sobě nemůže probouzet touhu. Dítě se má naučit, jak se učit. Jak se orientovat v té zvěti informací, která se na něj valí. Jestli je někdo pro mě vzdělanec, tak to je

člověk, který chápe souvislosti. Který chápe, že není možné uvažovat ego jako samostatný, osamocený, opuštěný v tomhle světě, bojující s nějakými ostatními individui, se kterými se potírají v konkurenčním boji. Místo toho nekonečného poměřování se a souměření vznikne duch spolupráce. Pro mě základním rysem vzdělance musí být, že rozumí tomu, že celý vesmír je jedna bytost, ohromná velká bytost, která spolupracuje. Na mnoha úrovních. Přes jednotlivé projevy životních forem, ať jsou to lidi nebo zvířata nebo rostliny, kameny, přes tyto bytosti takhle jedna bytost komunikuje navzájem a spolu se sebou hraje zvláštní hru. A to bych já považoval za vzdělání. Vzdělanec pochopí, že to je výchozí bod existence. A ne to, kdo bude lepší, rychlejší, kdo bude mít nejvíce bodů na konci roku.

(Ta březová voda je výborná.)

Děti, které se rodí teď na zeměkouli, jsou mimořádně vybavené. Schopnostmi, citlivostí, mírou otevřenosti. A setkávají se s námi, s dospělými, kteří jsme často uzavření. My jim nemáme co dát. Ony říkají tu strohou větu: „To, co nás naši rodiče chtějí učit, to my umět nechceme.“ Jakmile se někdo s vyšší citlivostí rozhlédne po tomto slzavém údolí, po civilizaci, není divu, že odmítne naše vědění. A to je to, o čem jsem mluvil – pak se škola, která by rozvíjela osobnost, dostane do ostrého rozporu s praxí. A pro část společnosti ta škola bude vychovávat anarchisty. Vždycky ti zastánci pořádku začnou říkat: „To je nějaká anarchie! Že každý bude mít svoji svobodu! Kam bychom přišli!“

Máme přeplněné věznice, soudy nestíhají soudit, a my mluvíme o pořádku a řádu?

Takže se lidé budou vzdělávat v souvislosti s tím, jak se bude měnit společnost?

Systém našeho vzdělávání spočívá v tom „zopakovat probranou látku“. A už ani nikomu není podezřelý, že látka je probraná! Tu už někdo probral. To není všechno, to není celý, to není úplný, to je probraný! Oni to probrali a tu probírku nabídnou dětem! A děti zopakují probírku a prospívají. Tento systém není postaven na tom, aby se někdo něco skutečně dozvěděl. Tento systém je postaven na tom, aby člověk mohl fungovat v takzvané společnosti, jak se tomu říká. Teď přicházejí problémové děti, které jasně tomu systému sdělují: takhle to dělat nebudeme. Jsou to děti, o kterých se říká, že by se raději daly zabít, než aby přistoupily na nějakou lež nebo na kompromis. Nikdo je nepřinutí opakovat něco, co považují za nesmysl. Jak to, že my se necháme tak snadno přinutit k tomu, abychom opakovali něco, co nám někdo povídá, i když o tom máme pochybnost?

To ale znamená sebevědomí a život beze strachu...

K tomu, abys byla manipulovatelná bytost, tak musíš pociťovat strach. Kdo tě zmanipuluje, když se nebudeš bát? Někdy mám dojem, že dějiny lidstva jsou dějinami ochoty se zotročit. Kam až jsou lidi ochotni dojít – sami ze svého rozhodnutí – a přijmout diktát blbosti. Nebo toho, čemu Vopěnka říká veřejný anonym: „Tak



se to učí, tak se to musí. "To se tak dělá, to se nesmí, to se nedělá. Přitom děti vidí na každém kroku, že se to dělá. Schola přece původně znamená v latině volno. Volno, čas, kdy bytost ještě má volno. Nedovolíme dětem mít volno, prostor k načerpávání. Žádné dítě nezůstane sedět, pokud bude mít možnost vstoupit do nějaké hry a nebude se muset bát, že ho někdo hned vyhodnotí, o tom jsem přesvědčen. Představte si, že by někdo hodnotil děti, jak si hrajou. Teď sis hrál na dvojku, máš dneska z hraní trojku. Tak se budou bát si hrát. Ve škole často nastává to, čemu Toltéci říkají ochočování, domestikace. My ochočujeme tu divokou bytost. A všechno se to dělá ve jménu něčeho. Aby obstály. Ve jménu dobra je to teď celý divný a nudný, ale je to proto, aby potom bylo nějaký potom. Ve skutečnosti existuje jenom přítomnost. Všichni se soustředí na to potom – pololetní hodnocení atd. Dítě žije teď, a ne nějaké potom. To teď znamená často velkou nudu. Nebo se děje něco, co vysouší dětskou duši. Stačilo by, kdyby dítě poznávalo spoustu věcí. Je potřeba dotknout se toho, být u toho, ochutnat to. Nectíme individuální zkušenost, chceme takovou nějakou normativní, společnou. Každé dítě pozoruje realitu z jiného úhlu pohledu. Všichni s tím máme zkušenost, že vyhodnocujeme každý tutéž situaci jinak. Po dětech chceme, aby z nich byly bezchybné stroje. Co je to za bytost? Dítě musí opakovat, co mu někdo řekl, dítě se učí nedělat chyby. Tím je tvořivost potlačena na minimum a zbude jenom splňování. Nic nového pak nemůže vzniknout! Většina vědeckých objevů byla učiněna chybou, někdo třeba nevymyl kádinku. Učitel by při chybě měl upozornět, že je na cestě nějakého nového objevu. Ale my řekneme: „Nedělej blbosti a soustřed se.“

Myslíš, že učitelé mají strach o svou autoritu?

Učitel, aby mohl mít autoritu, tak má známky, má právo hodnotit. Tím si vynutí, že děti jsou nějak ve střehu. Kdyby neměl tuto falešnou autoritu a měl by jenom svoje vědění, který předává, tak by najednou zjistil, že děti třeba odejdou ze třídy, protože on jim nic nepředává. Já tvrdím znovu a znovu, že děti od malička jsou bytosti ohromně učenlivý, strašně zvědavý a všechno chtějí poznat. Jenom je to přestane bavit, protože je z toho někdo zkouší. Někdo jim klade nějaký otázky, který třeba ani nechápou, ale chápou energii toho člověka. Dítě nebude hrát takovou hru. A dospělý nechápe, že s dítětem mluví jako s blbcem. Často dítě nerozumí způsobu komunikace, nebo přemýšlí, co je to za člověka, co s ním mluví. Žák odpoví trochu jinak

a učitel mu řekne: „Špatně.“ A co je špatně? Představte si, že řeknete: „Špatně se se mnou bavíš, mluv tak, jak chci já.“ Nenastane komunikace, ale jenom manipulace. Učitel nemá čas zkoumat, vyslechnout. Má jediné vysvětlení: dítě odpovědělo špatně, protože se to ne naučilo. Tak se to douč.

Co s tím? Teď a tady?

Pěstovat vnímavost, ne pravidla. Vnímavost a citlivost k celku, pak ta pravidla člověk vidí. Soubor způsobů komunikace jednotlivých prvků a forem, který spolu komunikují a vytvářejí ohromný společný zážitek, kterej se jmenuje život. Život existuje teprve tam, kde všechny organismy fungují společně. Tomu dítě většinou velmi dobře rozumí, mluví se stromy, povídá si se zvířaty, s hračkou. Vést bytost ke vnímavosti a citlivosti, umožňovat koexistenci s prostředím. Umožnit to, aby člověk na věci přišel sám.

Údajně v Anglii v první třídě probírají děti tůň. Vodní tůň. Život tůně, co tam žije, jaké rostliny, co všechno tůň potřebuje, aby mohla fungovat, aby voda byla čistá. Dítěti je předestřen pohled na fungující celek. Vzdělanec se nenechá zastavit na cestě k sobě samému, tudíž k celku.

My žijeme ve světě, který narazil na svou vlastní hranici, a dnešní děti nám ukazují naše limity.

Pak nás s Andreou Jaroslav Dušek pozval na představení *Čtyři polohy a jedna Vesna*. Čtyři ženy a jedna zpěvačka hrály samy sebe, představovaly archetypy učitelky, léčitelky, vizionářky a bojovnice. Vyprávěly o dítěti v sobě, snech a touhách. Náš hovor jako by stále pokračoval.

*Jaroslav Dušek je jarostí slavný malý duch.
Michaela Němcová je lektorka KM.*



Foto: A. Šenkýřková



REFORMA A ČEŠTÍ VZDĚLANCI

Pocem, synu... a uč se moudrým býti...

Stanislav Komárek

Když jsme se s mými přáteli Zdeňkem Kratochvílem a Janem Zrzavým účastnili před nedávnem v Olomouci veřejné diskuse na téma „školství“, překvapilo mne, jak podobně všichni účastníci o celé věci soudili. Svůj příspěvek jsem tehdy s trochou potouchlosti nazval *Školství – ano či ne? Užitek a škody působené pravidelným školním vzděláním na obyvatelstvu*. Nelze dost dobře říci, že bych v této oblasti neměl jisté zkušenosti – nemyslím tím ani tak oněch osmnáct let návštěvy podobných zařízení, jako spíš dalších šestnáct aktivního vyučování, byť vysoká škola je oproti nižším stupňům oázou ráje pro vzdělávající i vzdělávané a obě strany tak činí v typickém případě s chutí.

Sám termín „vzdělání“ je vzat z vokabuláře zemědělského – „vzdělát roli“ znamenalo nějak odstranit, třeba vypálit, původní porost, řekněme bukový les, a za velkého namáhání lidí i tažných zvířat přeměnit v porost umělý, leč kýžený, třeba pšeničné pole.

Pohříchu jsem nikdy blíže nepoznal člověka, který by byl inteligentní a schopný, ale zároveň analfabet zcela netknutý školní docházkou. Eventuální podobná setkání v tureckém Kurdistanu či v peruánských Andách zase trpěla tím, že bavit se bylo možno v nejlepším případě velmi lámaně a osoba, již špatně rozumíme, se jeví prostší, než je doopravdy. Postavení negramotných minorit v zemích s všeobecnou znalostí čtení a psaní je také svým způsobem trudné a okrajové, neboť podobně jako ten, kdo ví o internetu, ale neumí s ním zacházet, dobře tuší, že jim oproti spoluobčanům cosi chybí, a snaží se to různě zaretušovat. Ne nadarmo se školní úloha nazývá „cvičením“, nikoli nepodobně cvičení např. vojenskému. Ten, kdo je všechna prodělal, je „cvičený“, a to v obou významech slova – jednak lecco školet analogního např. v administrativním procesu snadno zvládne, jednak je cvičený jako živočich v cirkuse – „...jdou cvičení mroži a za nimi s noži jdou – i cvičení lidé...“, zpíval Karel Kryl ve svých *Maškarách*.

Vyučování, tak jako písemnictví vůbec, vyvinula řada národů víceméně nezávisle, ale tradiční školství vypadalo v různých kulturních okruzích až kupodivu podobně. Školy byly soukromé, klášterní či nadační, ale na rozdíl od novověké Evropy nikdy státní. Žáci se učili, vždy za vydatné pomoci rákosky, nejdříve písmena a poté celé posvátné texty, tvořící jádro kulturního dědictví, z paměti, k jejich smysluplné interpretaci se však dostali až jako dospělí, pokud

vůbec – jako děti by toho stejně nebyli schopni. Vzdělaný byl ten, kdo znal celý kánonický textový korpus a eventuálně i komentáře s ním spojené, nikoli něco „praktického“ – to se vyučovalo u řemeslnického mistra, napodobováním a rovněž holí. V tradičních arabských a židovských školách si navíc občas každý žák předříkával svůj úkol samostatně pro sebe a nahlas, často za rytmických pohybů těla, odtud dnes už špatně pochopitelná fráze pro mnohohlasý hluk „je to tady jako v židovské škole“. Ve starém Tibetu se přímo soudilo, že neumí-li některý lama všechny předepsané modlitby či se tyto míjejí účinkem, že jej jeho učitel málo bil, a mělo se za vyloučené, naučit se něčemu pořádnému právě bez intenzivního dopadání ran. Čínský a japonský systém zkoušek, které jsou velice náročné a nakonec opravňují k nějakému privilegii, kdysi k úřednickému místu, dnes k elitní vysoké škole, znala Evropa jen v náznacích – současné Česko je v tomto pozoruhodnou výjimkou.

Evropská školská reforma od baroka dále, v rozmanitých podobách roznesená dnes už na všechny kontinenty, si dávala za cíl nahradit toto bezduché memorování „porozuměním“. Rovněž se objevily náznaky, že škola má připravovat i pro život – nemylně se ovšem, i náš Komenský to chápal hlavně jako přípravu na život věčný a teprve okrajově i pro „každodenní praxi“. Po dlouhou dobu, v zásadě do první a poněkud i do druhé světové války, se udržela jakási směs obého: c. a k. gymnazista, dobový prototyp vzdělance, znal víceméně perfektně, byť bez bližšího zamyšlení, řecké i latinské klasiky i gramatiku, krom toho i něco matematiky a přírodovědných disciplín. Celou věc zde zmiňuji tak detailně proto, že naše dnešní školství představuje mnohem spíše trosky neobyčejně propracovaného školského dědictví staré monarchie nežli pak následujícího komunismu, co do obsahu i formy. Když si František Josef I. zavolal svého ministra školství, mohl od něj snadno zvědět, co se právě v tuto hodinu učí žáci toho kterého stupně a třídy po celém mocnářství – školství fungovalo podobně „strojově“ jako tehdejší armáda, s vysokým stupněm formální dokonalosti, určitou bezduchostí a stejně jako ona sloužilo v mnohem větší míře než dnes k účelům reprezentativním až okrasným. Z tehdejší doby pochází také kořen většiny pedagogických teorií, v nichž je starého Herbarta cítit podnes. Vždy mne fascinuje, jak v teorii vychází většina pedagogických systémů v podstatě ze zcela mylného před-



pokladu, že u člověka neexistují žádné vrozené představy a vše mu může – a musí – být implementováno výchovou. Praxe pak už ostatně každého kantora naučí a postaven tváří v tvář třídě plné vzpurných pubescentů člověk zřejmě instinktivně reaguje tak, že, teorie neteorie, stejně zabráni nejhoršímu – komunismus také vycházel z ekonomicky zcela chybných předpokladů, ale chleba, alespoň u nás, přece jenom nakonec vždycky byl. Paradoxně jsem pro své vysokoškolské učení nemusel absolvovat na rozdíl od svých středo- a základěškolských souvěkoviců všechny ty nekonečné hodiny didaktik a metodik a zřejmě to vůbec nevadí. Na jedné straně je to obraz symetrický ke skutečnosti, že zatímco kominík má předepsané nejroztodivnější zkoušky a kurzy, na post premiéra se žádná speciální kvalifikace nežadá, na druhé taky ukázka toho, že s jistým minimálním talentem se ten, kdo má co říci, takovouto dovednost naučí sám – vždy jsem choval k teorii pedagogického procesu nehlubší nedůvěru.

Od doby Marie Terezie se u nás stala školní docházka povinnou, byť se vši rozhodností se to začalo vynucovat až na konci 19. století. Ptáme se, proč vlastně, pokud 90 % všeho obyvatelstva ke své obživě jakékoli školské vědomosti tehdy nepotřebovalo a o spásu jejich duší bylo dostatečně pečováno z kazatelen? Je dobře pomyslet na to, kdo bývali učitelé na tereziánských triviálních školách – ze značné části se jednalo o vysloužilé vojáky, často i invalidy tímto svérázným způsobem zaopatřované, byť někteří sotva slabikovali a jednotlivci možná ani to ne. Měli však zvládnutý drill chodu absolutistického státu, armády zejména, a tohoto cenného statku se mělo dostat i selským hňupům v larválním stadiu, aby nerostli jako dříví v lese. Tuto významnou roli plní škola doposud a smysluplně nás připravuje na budoucí život: na skutečnost, že jeho větší část budeme držet ústa a krok, na to, že většina vykonávaných činností je nepřijemná a z části i zjevně nesmyslná, že máme většinou nadřízené, které jsme si nevybrali a o nichž většinou soudíme (byť někdy neprávem), že se jedná o hlupáky, atd. Je to jakási „antropologická konstanta“ existenciální situace většiny lidí po celé planetě a musíme být rádi, že nám paní učitelka předvedla v rámci naší kultury obvyklé typy podrazů včas a v ne zcela krvavé formě. Podobně jako bonsajista, pedagog mladé stromečky ohýbá a láme, ale většina z nás je, bohužel, nucena v nalomené a ohnuté poloze prožít celý život. Děti jsou ostatně živočichové neobyčejně odolní a snášejí typy zacházení, při nichž by většina zvířat kromě nejodolnějších domestikantů dávno zašla. Též je důležitá i jejich indoktrinace o tom, jak vlastně běží svět jako celek, nikoli jenom společnost – v rodině i škole je třeba z dětí vyhnat mytopoetické styly myšlení ve stylu: divoženky nejsou, elektromagnetická indukce je! Odtud se bere nadproporční zastoupení matematicko-fyzikálních předmětů oproti tomu, kdo a kolik podobných informací bude kdy potřebovat – možná se dá brzy čekat i výchova k hojnému a uvědomělému konzumentství. Jak případně

zdůrazňuje Zdeněk Kratochvíl, je v podmínkách komplikované industriální a postindustriální společnosti školství čímsi nutným ve stylu očkování proti smrtelné chorobě, které však je velmi bolestivé a zanechává celoživotní následky – zároveň se však na ně kladou i nereálné požadavky, které kdysi plnily náboženské či sousedské instituce.

Zatímco o této, nepochybně základní, funkci školy nikdo rozumný nepochybuje, o dalších možných už by se dalo diskutovat. Je to např. vliv školy na osobnostní růst: většina náboženství, zejména třeba křesťanství a buddhismus, má nikoli nedůvodně za to, že člověk roste utrpením a protivenstvími (protivenství je to, co je nám protivné, proto se tak jmenuje). Potíž je v tom, že utrpení se musí přivozovat nějakým relativně mírným a vytrvalým způsobem, pokud někoho hned napneme na skřípec, sebereflexi to většinou nespustí. Hezkým příkladem je třeba osud Viktora Klemperera, židovského lingvisty z Drážďan, jehož sňatek s „árijskou“ manželkou sice zachránil před deportací, ne ale před stupňujícími se každodenními buzeracemi po dvanáct dlouhých let. Poté napsal jasnozřivou studii o jazyku třetí říše – většina z těch, kteří se nějakým divem zachránili z likvidačních lágrů, se schovala někam do temného koutku a mlčela. I intelektuální nadšenec si musí v represivním školství svůj obor jaksi „zasloužit“ a vyvzdorovat. Možná nejsou děti, vychované na rozhraní mezi hýčkáním a týráním, jak ve střední Evropě zvykem, až tak hlubokomyslnější, jako spíš ambicióznější – zda je to dobře, či zle, nechť si každý posoudí sám. Byla-li Dickensova éra dobou nezájmu o všude se hemžící nedospělce, je tomu dnes právě naopak. Slovo „bezpečí“ označuje, jak známo, stav bez-péče, kdy se nikoho nemusíme bát a necítíme se ohrožováni.

Další významnou rolí školy, a také dětských organizací, je to, že neutralizují masu dobře živené a v pracovním procesu už v zásadě nepotřebné mládeže, která by záhy tvořila gangy, míchala Molotovovy koktejly a jinak ohrožovala sebe i jiné, a společnost před ní chrání. Dětské mysli je třeba něčím plnit a zaměstnávat, poměrně lhostejno, je-li to poslušnost Kapetovců, vyňatá slova po „b“, staré pověsti české či třeba hierarchie andělů či démonů, kdyby byly součástí osnov. Také je zvláštní, jak přes všechny deklarace o „zkušenostním“ poznání se nakonec vždy vyučuje nějaká forma zásvětní metafyziky, třeba o elektronových oblacích či molekulárně-biologické jemnosti i pro ty, kdo se jim nikdy věnovat nebudou. Ty tam jsou doby, kdy dětská pracovní síla byla v rámci hospodářského systému nezbytná a „ekologických nik“, které děti mohly zaplňovat, byla spousta, od pasení husí a koz či vázání snopů až po roznášení jídla a pití v hospodách (podnes se číšník francouzsky jmenuje *garson* a obsluhovač výtahu anglicky *liftboy*). Představa, že na rozdíl od těchto dob mají dnes „šťastné dětství“, slouží spíše k přehlušování našeho svědomí – zajisté, že třeba práce v továrnách je pro děti jistě činnost nevhodná, ale ptejme se, zda je vhodná pro dospělé. Nenechme se mýlit, osud dětí je ve všech



kulturách trudný a neradostný a skutečnost, že dnes téměř neumírají, je bohatě kompenzována jinak. Dnešní dítě těžko může pomáhat tatínkovi v managementu či mamince zadávat data do excelových tabulek, a proto mu zbývá jen dlouhodobá infantilita, kombinace her a školní docházky. Dlouhá školní docházka přispívá nepochybně do určité míry ke „zkulturnění“, zejména chápeme-li je jako „odpřírodnění“. Je typické, že vysokoškoláci téměř nepáchají násilné trestné činy, jsou trpělivější než průměr populace, více o sebe dbají, míníme-li tím kombinaci určité hypochondrie a decentního udržování zevnějšku. Z tohoto hlediska se dá pochopit usilování Evropské unie o to, aby v budoucnu měl každý občan maturitu a půlka populace vysokou školu, jako chvályhodná snaha o mírnější a méně „divoké“ občanstvo, ač je celkem jasné, že mají-li něco všichni, je to stejné, jako by to neměl nikdo. Je pozoruhodné, jak otevřeně se také často deklaruje role školství jako prostředku boje proti nezaměstnanosti – ne tak pracovní použitelnosti výsledného produktu, ale pufrací kapacitou, odčerpávající a něčím zaměstnávající stovky tisíc mladých ročně. Úměrně inflaci titulů se dnes jejich význam omezuje v podstatě jen na svět vysokého školství, medicíny a poněkud i státní správy, jinde rozhoduje spíše to, co kdo dovede v praxi – na přelomu století, kdy je mělo méně než procento obyvatelstva, byly poklady na společenský vzestup samy o sobě (tento fakt není argumentem proti vysokoškolskému pěstění věd a umění, naopak, ale jejich význam pro společnost je jiný a komplexnější než cesta ke kariéře). Je poněkud skličující slyšet vyprávění mého kolegy Vojtěcha Novotného z jím spravované terénní biologické stanice na Nové Guineji – inteligentní, leč jen jakžtakž gramotní papuánští venkovští mladíci se jako laboranti během dvou let tak zaběhnou do vědecké rutiny, že na konferencích při prezentaci výsledků nikdo nepozná, že to vůbec nejsou vysokoškoláci... Podnětných a kreativních lidí je ostatně ve společnosti vždy jen zhruba stejné procento, a to malé. Ve středověku se takovýto jedinec, byť původně třeba pasáček vepřů, nakonec nějak ke vzdělání protlačil, dnes se bude muset odlišovat něčím jiným než jen diplomem. Celé vzdělání se od počátku století jakoby o jeden stupeň posunulo. Vysokoškolský profesor je sice za lékařem stále ještě mezi nejprestižnějšími povoláními, do „duchovních knížeť“ před sto lety to však má daleko a počtem i společenskou funkcí dnes připomíná tehdejší profesory středoškolské. Božena Němcová by dnes stěží napsala emfaticky nadšenou povídku *Pan učitel*. Je obtížno zkoumat důvod propadu společenské vážnosti některých povolání – budiž mnohým útěchou, že třeba důstojnictvo zažilo propad ještě mnohem větší (nejedná se o fenomén český, ale v zásadě celoevropský). Nelehkému povolání učitelé základních škol se dostalo téměř společenské ostrakizace, jako vždy zčásti neprávem, zčásti právem. Probíraná látka je absurdním způsobem košatá a nemožnost svěřené ještě-ne-lidi uhodit či vyhodit činí jakýkoli nátlak obtížným. Starý vtip o rozdílu mezi pedagogem a pedofilem praví, že jen druhý jmenovaný má děti

opravdu rád (i ve školství pochopitelně také platí tzv. Paretovo pravidlo o nerovnoměrném rozložení zdrojů ve společnosti, známé jako „pravidlo 80/20“ – zhruba 80 % problémů je s 20 % žáků, 20 % žáků či kantorů poskytuje 80 % výsledků atd.). Je smutná pravda, že pro praktický život potřebuje občan jen čtení a psaní v mateřském a anglickém jazyce, kupecké počty, zacházení s computerem a internetem a základy administrativy. Vše ostatní by mělo být volitelné, byť do osmnácti let po konzultaci s rodiči a rozhodně zachováno jako možnost. Dokonce se domnívám, že by školní docházka neměla být ani povinná, ale její odpírači by nikdy nesměli požádat o sociální dávky – rovněž si myslím, že pobíratelé těchto dávek by měli být striktně povinni své děti do školy posílat, už jako formu represe. Také by měla být dána každému volnost vzdělávat děti, pokud chce, doma či v soukromé škole libovolného typu, s tím ovšem, že jen na něm leží odpovědnost, na jakou ze státních vysokých či středních škol udělá poté potomek přijímací zkoušky či jaké si najde zaměstnání. Vzhledem k prudce se měnícím podmínkám v šíření informací, proti nimž je Gutenbergovo vystoupení pouhým žertem, bude nutno nějak radikálněji celou koncepci školství promyslet – oblíbená představa o „nových, progresivních vyučovacích pomůckách“ typu dataprojektorů naroubovaných na c. a k. skanzen, srovnatelný tak nejspíš se železnicí, je příliš málo vydatná. Rozmanitých „re forem“ se naším školstvím již za mého života přehnala spousta a ústily většinou do absurdit typu „množinové matematiky“, kdy výsledkem byla ještě bizarnější drezura těch, kdo se chtěli při vyučování zalíbit (co jiného je ostatně jeho reálným cílem?). Člověk je zajisté potřebný inkulturace a výchova je *opus contra naturam*, stejně jako už zmíněné zemědělství, ale chovám největší pochybnosti, že škola zde oproti kombinaci rodiny, televize a dnes i internetu hraje úlohu o mnoho podstatnější než u horníků každodenní docházení na šachtu.

Nejjistější cestou, jak někomu znechutit biologii, dějepis či zeměpis, je tyto předměty povinně vyučovat – doby, kdy jediná mapa Evropy ve vsi visela v místní škole, jsou dávno pryč a v knihkupectvích i na síti je pro zvědavé informací dost a dost. Zatímco v tradičních společnostech bylo jasno, co má vzdělaný člověk vědět, dnes se tento společný myšlenkový svět rozpadá, respektive není jasné, co by do něj mělo patřit. Co soudil Platon o světě idejí? Kdy byla bitva na Bílé hoře? Jakou atomovou váhu má draslík? Co je to ribozom? Kde leží Tiruvananthapuram? Kdo je prezidentem v Mexiku? Pro jistotu je snaha do osnov natěsnat vše a jednotlivé poznatky průběžně „aktualizovat“. Že školská výuka je nutně papouškováním bez hlubšího porozumění, je celkem mimo vši pochybnost – do nezralých, ale dobrou paměť vybavených osůbek se „pod tlakem“ pere něco, co by se později už nenaučily. Oproti tradiční společnosti, kde si za příznivých okolností mohl dospělý po různých dalších zkušenostech naučené verše z kóránu nějak „zvnitřnit“, je však výsledkem svérázná



tříšť. Vědomost o ribozomu je ve společnosti, kde je i penicilin na lékařský předpis, pro většinu občanstva zcela nadbytečná a neplyne z ní ani nějaká obecnější moudrost, která z klasických knih občas plynula. Jako všechno, má přítomný stav své dobré i své zlé. Nářek nad zánikem klasického vzdělání se zmírní, nahlédneme-li, jak s úpadkem znalosti římských klasiků a reálií šel ruku v ruce i úpadek římských ctností, třeba vojenského ducha a oceňování válečně-imperiálních hrdinství. Ideologické záležitosti se dnes, na rozdíl od někdejších pohádek o Leninovi, probírají až ve vyšších třídách základní školy a na gymnáziích, kdy díky naprosté skepsi žactva nemají už skoro žádnou dopadivost. Dopadivost školských pravd je, zdá se, ostatně velmi výrazně negativní – celá komunistická indoktrinace vychovala generaci nadšenou pro tržní hospodářství a konzum. Nepomohlo by povinné školní četbě zakázat ji pod těžkými tresty? Pokud se týká školy jako kdysi proponované „dílny lidskosti“,

záleží na tom, zda a kdy potkáme někoho, kdo nám svým vlivem, spíše lidským než informačním, k tomu dopomůže. Ve škole ho asi potkáme stěží a také jinde jen možná. A tak se každý musí nějak vychovat v podstatě pokoutně a svépomocí, jako ostatně od paleolitu víceméně vždycky.

Prof. RNDr. Stanislav Komárek, Dr., nar. 1958, studium biologie na UK v letech 1977–1982, 1983–1990 v emigraci ve Vídni, od té doby přednáší na UK Praha (FHS, PřF, FF) filozofii a dějiny přírodních věd a o vztazích biologické a kulturní antropologie.

Poznámka:

Převzato z přílohy deníku *Právo Salon*, 9. června 2005.

Profesoři varují: Reforma škodí

Tomáš Feřtek

„Co by si počal svobodný člověk vychovaný alternativním školstvím v nesvobodné společnosti,“ argumentovali svorně slovníční páni profesoři, když v rámci Ekologických dnů v Olomouci už podruhé pochybovali o smyslu reformy školství. Pozor, nemyslí si, že naše školství je dobré, jen se obávají, že by po reformě mohlo být ještě horší. Jaký vlastně je stav reformy a proč si ji ani veřejnost, ani vzdělanci nepřejí?

Těžko si představit, že bychom k rozjímání o smyslu reformy školství pozvali důstojnější a vzdělanější společnost. Debatovalo se o něm nadvakrát, pokaždé v rámci dubnových Ekologických dnů v Olomouci. Loni o reformě pochybovali profesoři Stanislav Komárek (zoolog), Jan Zrzavý (biolog), Zdeněk Kratochvíl (filozof) a Jiří Fiala (matematik) za asistence Ivan M. Havla a Václava Bělohradského. Jejich jedovaté poznámky vzbudily v reformních učitelských kruzích takový ohlas, že letos si to úvodní čtveřice zopakovala znovu, tentokrát společně s matematikem a bývalým ministrem školství Petrem Vopěnkou a filozofem na prahu sokratovské svatosti Zdeňkem Neubauerem. Závěr byl opět jednoznačný: naše intelektuální elity si reformu směřující k demokratizaci vzdělání nepřejí. Mají za to, že ti opravdu schopní se prosadí i v současném systému a větší přístupnost by kvalitu vzdělávání jen snížila. Ostatně „na Mahlera“ nebudou nikdy chodit všichni, vždycky jen vybraná skupina. Tenhle elitářský názor ostatně podle nedávných výzkumů sdílí většina společnosti.

Co říkají páni profesoři

„Tvrdím, že současný stav školství není výsledkem spiknutí konzervativních učitelek. Jestliže něco dvě

stě let funguje, musí to mít nějaký smysl. Těžko bychom si dvě století udržovali a platili něco, co by neplnilo nějakou důležitou úlohu,“ říkal Jan Zrzavý, biolog z Jihočeské univerzity, kterého to provokování nebohých reformních učitelek bavilo nejvíc. Ve stručnosti tak vystihl hlavní důvod, proč organizátoři olomouckých setkání pány profesory sezvali. Ne proto, že by byli odborníky na vzdělávání, ale právě proto, že jsou zdatní „pochybovači“, že jsou schopní dívat se na problém z úplně jiného úhlu než okruh těch, kteří se vzdělávání věnují léta. A tenhle úkol páni profesoři nepochybně splnili. Takto zní stručné shrnutí jejich několikahodinových pochybností:

- Ano, naše školství opravdu je problematické, ohýbá a láme stromky za mlada. Ale možná to není tak špatné, jestliže je nám souzeno i dospělý věk strávit ohnutím a zlomením.
- Školství vzniklo mimo jiné proto, abychom vyřešili zásadní problém, co s dětmi přes den, když jsou rodiče v práci mimo domov. Nechceme-li, aby dětská luza běhala po ulicích, zavřeme ji raději do školy. Tam se učí nazpaměť spoustu nesmyslů, které jim k ničemu nejsou, ale naučí se poslouchat.
- Nezaměňujme pojmy školství a vzdělávání. Školství a povinná docházka jsou něco jako železnice, civilizační výdobytek charakteristický pro určitou epochu, který novým způsobem strukturuje společnost. Podobně jako povinná vojna jsou určeny především k socializaci (zpracování, zformování) moderního občana.
- Vzdělávání naopak probíhá ve škole spíš okrajově, ale to příliš nevadí, vzděláváme se především při jiných příležitostech, které nám společnost nabízí. Možná, že to nejdůležitější ve škole se odehrává



o přestávkách. Tam si budujeme společenské hierarchie a objasňujeme si, jak to ve skutečnosti na světě chodí.

- Reforma může být nebezpečná. Můžeme sice nastavit školství tak, aby vychovávalo svobodnější občany, ale co si ti nešťastníci počnou, až ze svobodné školy vyjdou do nesvobodné společnosti? Není pro paní, která stráví život netvůřícím razítkováním na poště, lepší, když se už ve škole dozví, že nejlepší intelektuální výbavou do života je dril?
- Další reforma jen zvýší vliv státu na občany. Proto je lepší školství nereformovat, nechat ho tak, jak je, a uchovat zbytky svobody učitelů vůči státu. Ano, naše školství připomíná vykotlaný a jen silou vůle stojící strom z doby rakousko-uherského mocnářství, ale v jeho zapomenutých dutinách existují ekologické niky, v nichž se dá dobře přežít. Využívat tyto příležitosti je lepší cesta než reformovat systém. Současná společnost se totiž mcdonaldizuje a totéž hrozí i školství – nenárodné a stejně vzdělání pro všechny, vzdělání zaměřené jen na profesi, funkčnost a využitelnost.

Ve výběru jízlivých postřehů pánů profesorů bychom mohli pokračovat ještě dál, ale toto jsou nejspíš ty nejdůležitější.

Hrozí nám mcdonaldizace?

Jestliže chtěli organizátoři olomoucké diskuse přinést něco nového, jistě se jim to podařilo. Ten první vklad jsme už zmínili. Opravdu je na místě ptát se, jak to, že naše školství v mimořádně konzervativní podobě tak dlouho přežívá, a to za většinové podpory společnosti? Opravdu asi plní nějakou funkci, kterou si plně neuvědomujeme, ale která je pro nás tak důležitá, že investujeme miliardy do systému, jehož vzdělávací efektivita je dokazatelně velmi nízká.

Ten druhý a mimořádně zajímavý přínos diskuse byl nejspíš nezáměrný. Ukázalo se totiž, jak minimální informace o reálném stavu školství a záměrech reformy, která už několik let běží, mají i lidé nesporně patřící k intelektuální elitě, navíc všichni vysokoškolští učitelé. Jejich informovanost se blížila nule, nebereme-li v úvahu obecné zmínky z médií. Důsledky tohoto faktu byly trochu komické. Srovnání profesorů se totiž domnívalo, že pro radikální státem posvěcenou změnu školství je celá společnost, všichni učitelé se ženou pod revolučním praporem vpřed, aniž jsou si plně vědomi důsledků. A tak se chtěli svými pochybnostmi postavit proti všeobecné reformní stádnosti. Jenže skutečnost je přesně opačná. Společnost jiné školství nechce, jak ostatně potvrdil sotva několik měsíců starý sociologický průzkum, a má většinově přesně stejné názory jako paní profesori. Takže místo originálních rebelujících myslitelů seděli najednou na pódiu přesně formulující konformisté. Pro každého z nich to byla jistě role dosti nečekaná.

A ještě jednu věc debata ukázala. Jak hluboce je v českých a moravských vzdělancích uloženo elitářství, které je ve věci vzdělání tak typické pro společnost v České republice. Přestože v mezinárodních statistikách trvale figurujeme na posledních místech

v počtu vysokoškoláků, gymnazistů i v dostupnosti vyššího vzdělání (v rámci OECD je za námi obvykle už jen Mexiko, pokud nejsme definitivně poslední), společnost je vytrvale přesvědčena, že více maturantů by znamenalo jen další pokles kvality vzdělávání a že nepotřebujeme více vysokoškoláků, ale více dělníků do montoven. Přestože statistiky jasně ukazují, že ekonomická úspěšnost společnosti je závislá právě na tom, jak velké procento populace dovede k vyššímu vzdělávání, Češi a Moravané to vidí jinak. Kdyby měl maturitu každý, kdo by pak pracoval rukama!

Páni profesori se ale v této souvislosti více obávají právě oné mcdonaldizace. Jde vlastně jen o intelektuálnější obdobu téhož předsudku. Stát má podle jejich názoru stále větší roli a mění občana v nesvéprávný objekt úřední šikany. I vzdělávání předělává na všeobecně dostupný a levný produkt pro každého. Bude-li se držet oné kulinární metafory, reformu chápou jako útok proti kráse, eleganci a půvabu, dejme tomu, francouzské kuchyni, která má být nahrazena levným produktem, hamburgerem, jehož hlavním cílem je užitečnost a snadná spotřebovatelnost. Vzdělání ne jako univerzitní ctnost, ale jako všeobecně dostupný kurz zaměřený na vysoký výdělek a rychlou kariéru. Proto reformu nechtějí a hodlají se proti ní opevnit na katedrách umístěných v nenápadných nikách vyhňavajícího rakousko-uherského stromu.

Co se (ne)povedlo bývalé paní ministryni

Když se těmato očima podíváme na stav reformy vzdělávání, možná opravdu leccos lépe pochopíme. Na jedné straně obava z reformy, kterou stát všem nařídí, není na místě. Nový školský zákon je naopak v mnohém liberální. Stanovuje poměrně obecné vzdělávací programy a chce po školách, aby se samy v těchto mantinelech rozhodly, co vlastně chtějí učit a jak. Nejde ani tak o to, aby každá škola učila něco jiného, spíš o to, aby učitelé konečně začali o své práci přemýšlet a nesvalovali odpovědnost jen na stát, který jim cosi přikazuje. V tomto směru jde reforma přesně opačnou cestou, než se paní profesori domnívají. Ale existují i opačné tendence, které skutečně většímu státnímu vlivu a mcdonaldizaci nasvědčují. Nový zákon obsahuje i státní maturity, kontrolní testy po páté a deváté třídě a další prvky, kterými chce stát nasadit liberalizovanému školství chomout.

Navíc se ukazuje, jak nesmírně obtížné je proměňovat systém, z něhož po desetiletí ti schopnější a samostatnější utíkali. „Komu se ve škole líbí tak, že se tam chce i v dospělosti vracet?“ ptala se v Olomouci Hana Košťálová, lektorka jednoho z reformních programů *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, oponentka profesorského šiku. A zároveň si odpověděla: „No přece hodným pečlivým holčičkám, které vždycky poslouchaly paní učitelku. Ty se tam vracejí, protože také chtějí být takovými učitelkami.“

A právě po nich dnes chceme, aby byly samostatné, tvořivé, snažily se být dětem partnerem na cestě vzděláváním. Nic jim není vzdálenějšího. Proto jsou zatím výsledky reformy spíš tristní. Ministerstvo školství organizuje sice kurzy pro školitele, kteří



mají školit další školitele, kteří nakonec stanou před učitelským sborem, aby jim vysvětlili smysl reformy, ale tato informace obvykle dorazí do konzervativně naladěných škol natolik homeopaticky naředěna, že opravdu nemůže uškodit ani pomoci.

Češi říkají: Vzdělání není pro každého

Takže konečný součet je vcelku jednoduchý:

Učitelé reformu nechťejí, protože nerozumí jejímu smyslu a necítí ji většinou jako potřebnou. Navíc její podstata – důraz na samostatné myšlení – je učitelské populaci dlouhodobě selektované na netvořivou poslušnost bytostně cizí.

Veřejnost si reformu nepřeje proto, že je se školstvím většinově spokojena. Když jsme to vydrželi my, vydrží to naše děti také, říká si. Opravdu vnímá školství především jako stroj na ukáznění populace a de-

mokratizaci vzdělání chápe jako nepřipustnou snahu o laicizaci Řádu vzdělaných. V tomto se všeobecné mínění od názoru elit nijak neliší.

Konzervativnější část společnosti navíc soudí, že naše vzdělání je dobré právě tím, že připomíná kasárna (pravda mužstvo poslední dobou podezřele často plive na zem a na záchodech nesplachuje) a pořád vnímá dril jako nejlepší přípravu pro život.

A konečně vzdělanci o reformu nestojí, protože případný průvan by je mohl připravit o chráněná místa mezi cvakajícími zuby systému. Možná se nebojí tak úplně bezdůvodně.

Proti takhle jednotné frontě opravdu nemá reforma vzdělávání příliš velkou šanci. A není od věci podívat se na celý problém z druhé strany, právě tak, jak to předvedli pánové Komárek a spol. v Olomouci. Jestliže ani po vynaložení takového množství energie a patnácti letech debaty společnost jednoznačně a nejrůznějšími způsoby říká, že si změnu nepřeje, neznamená to, že si ji opravdu nepřeje?

Autor je vedoucí redaktor pro reportáže a publicistiku v časopise Reflex.



Foto: T. Feřtek

Poznámka:

Převzato z týdeníku *Reflex*, 11. května 2006.

Profesoři o smyslu reforem školství pochybují. Zleva Stanislav Komárek, Zdeněk Kratochvíl, Jan Zrzavý, Jiří Fiala a Hana Košťálová, která se jim snaží vysvětlit, že svět je už dávno jiný a před změnou se utéct nedá.

ROZHOVOR HANY KOŠTÁLOVÉ S TOMÁŠEM FEŘTEKEM

Uměl bys nalézt a pojmenovat širší souvislosti toho, proč se vzdělanci v ČR nezajímají o základní a středoškolské vzdělávání a proč opovrhují učiteli, místo aby přijali kousek odpovědnosti za vzdělání celého společenství?

Česká společnost je v názoru na vzdělávání zcela mimořádně elitářská, je přesvědčená, že vyšší vzdělání by mělo být přístupné velmi omezené skupině obyvatel, a tihle pánové jen reprezentují vrchol občanské názorové pyramidy. Je ale otázka, jestli po nich chtějí, aby přijímali kus zodpovědnosti. Obvykle nemají pedagogické vzdělání a základní a střední školy jsou mimo jejich zorný úhel. Mívají s nimi zkušenost jen jako bývalí studenti, případně jako současní rodiče. To opravdu není dostatečná kvalifikace. O „nových“ trendech nic nevědí, zkušenost s tím, že reformní kroky vedou ke zcela jasným a měřitelným výsledkům, nemají. Stejně tak bychom po nich mohli chtít, aby se ze dne na den začali zabývat včelařením nebo filatelií. Jistě, matou nás ty tituly před a za jménem, máme pocit, že by měli být odborníci na pedagogiku, když po léta druhé vzdělávají. Zjevně nejsou a nezbývá než se s tím smířit. Můžeme využít originality jejich pohledu

a umění pochybovat o zdánlivě samozřejmých věcech. To je jistě užitečné, ale jinak berme jako fakt, že být vzdělanec a být odborník na vzdělávání jsou dvě zcela různé věci. A těm pánům můžeme být vděční, že nám tento fakt tak přesvědčivě a názorně objasnili.

Jaký je smysl vzdělávání v ČR v situaci, v níž se jako lidstvo teď nacházíme?

Odpověď na takhle obecnou a vznešenou otázku snad nemůže být jiná než banální. Jsme malá země vystavená velmi silné evropské a světové konkurenci. Jedna z mála našich komparativních výhod může být vysoká vzdělanost obyvatelstva. Jen tak budeme schopni se přizpůsobovat stále rychleji se měnícímu a propojujícímu se světu. Představa, že se můžeme schovat do závětří a leštit svou tradiční prvorepublikovou vzdělanost, je naivní elitářská iluze.

Co by se prioritně mělo změnit v českém školství – a proč?

Na ty opravdu konkrétní věci by měla spíš odpovídat ministryně školství. Když jsem se jí ptal na totéž, vyjmenovala odložení státních maturit, urychlení rám-



cových programů pro střední školy a práci na větší dostupnosti vzdělávacího systému. Já odpovídám obecněji, a proto jednodušeji. Měla by se především zvýšit efektivita. To, co se odehrává teď, je obří plýtvání časem, talenty a penězi. A cestu k té vyšší efektivitě si musí hledat každá škola sama, to se centrálně nařídít ani řídit nedá. Takže mi vlastně ty ministerské odpovědi přijdou na místě. Chomout státní maturity ve chvíli, kdy chceme po školách, aby svobodněji hledaly, jak dělat věci efektivněji, mi přijde nešťastný nápad. A i střední školy potřebují co nejdřív rámcové programy, vykolíkové hřiště, na kterém mohou hledat svoji cestu. Protože stav středních škol je opravdu zoufalý. Platí to o gymnáziích i učňovských školách, i když každé je ta podoba zoufalosti jiná a má jiné příčiny.

Jak by se teď mělo pokračovat v reformě, když jsme tam, kde jsme?

Vlastně už jsem odpověděl. Vykolíkovat hřiště, dát dostatek volnosti školám v hledání vlastní cesty a nabízet co nejširší možnosti vzdělávání učitelům. Profesní nedovzdělanost pedagogů mi přijde ve srovnání s jinými profesními skupinami opravdu mimořádná.

Která omezení, na něž reformní snahy narážejí, jsou – podle tebe – snadno odstranitelná a která ne?

Relativně snadno odstranitelné jsou překážky v zákonech a předpisech. Na to „stačí“ rozumné vedení ministerstva, které bude schopné přesvědčit poslance, že novelizace školského zákona v některých oblastech je nutná. O něco složitější je to s vybudováním sítě vzdělávacích možností pro učitele, protože bez vzdělávání učitelů se na školách nepohne ani chlup. Jenže je problém, kde vzít v relativně krátkém čase tolik kvalifikovaných školitelů dospělých. Dlouholeté snahy třeba *Kritického myšlení* a Aisisu v tomhle směru zatím vedly jen k omezeným výsledkům. Ale co vidím jako hlavní problém, je, jak přimět učitele, aby se opravdu vzdělávali. Jejich přesvědčení, že všechno, co po nich rámcové programy chtějí, už dávno dělají a u starých osnov opravdu jen stačí změnit nadpis, je neprůstřelné. Pohled do takhle ideově semknuté sborníky bývá děsivý. A v mnoha regionech i velmi dobře lektorsky obsazené kurzy ruší prostě proto, že se do nich nikdo nepřihlásí. Odhaduji, že devadesát procent učitelů ještě nedospělo ani do fáze, kdy si uvědomí, že nějaké další vzdělání vůbec potřebují.

KRITICKÉ MYŠLENÍ, KRITICKÁ GRAMOTNOST A KRITICKÉ VĚDOMÍ

Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů

(úvaha Ondřeje Hausenblase nad knihou)

Co máme považovat za jisté a o čem pochybovat? Co všechno se má zpochybňovat a co by žáci měli spíše brát jako dané? Kolik jistoty potřebují děti k učení a k růstu a jak mohou dospělí žít se stálými nejistotami? – To jsou otázky, které si kladou přemýšliví lidé. V kurzech *RWCT*, zejména zpočátku, když v textech záměrně vyhledáváme informace pochybné a otázky nezodpovězené, se leckdo cítí nejistotou znepokojen. Nějaký čas trvá, než si zvykneme, že na většinu otázek konečné odpovědi nedostaneme, na některé odpovědi musí člověk přijít časem sám, ale potřebuje trpělivost, než se mu pochopení poskládá. Lektor v kurzu není tím, kdo má a dává odpovědi, ale spíše tím, kdo modeluje jeden ze způsobů, jak se vyrovnat s nejistotami, se kterými musíme žít.

Od starověku do 20. století se v Evropě myšlení ubíralo dvěma proudy:

- a) typ „věroučného“ myšlení;
 - b) typ „bádavého“ učení.
- a) „Věroučné“ myšlení se provozovalo nad přijatými pravdami a zákony. Věřilo se, že platí desatero a další



církevní pravdy, a přemýšlelo se, co znamená, jak se chovat, nebo se argumentovalo, jak moudře je desatero sestavené. V pozadí všeho myšlení byla silná důvěra v to, že pravdy dané shůry drží náš svět pohromadě a v míru i pořádku, a že je tedy musíme podírat a nesmíme je narušovat.

• b) „Bádavé“ myšlení se provozovalo nad rozpory, otázkami, pochybami. Vycházelo jednak ze studia matematiky nebo geometrie, kde se lidský rozum ukazoval jako svéprávný, nezávislý na zjevených pravdách náboženských, dále z osobního pozorování světa a uvažování o něm, jednak z rozporů mezi tvrzeními svatých nebo filozofických knih. Přemýšlelo se o tom, že něco nám říkají smysly a něco jiného moudré knihy a věrouka. Nebo že jeden člověk si myslí a tvrdí něco docela opačného než jiný. Anebo se uvažovalo nad tím, jestli desatero a podobné principy opravdu platí a kde se vzaly. A postupem času se i do vážných úvah zařazovaly také problémy a otázky docela praktické, například technologické, o kterých si předtím lidé mysleli, že jsou dobré leda pro řemeslníky a že k nim desatero nemá co říct.



Jak je to dneska? Ještě pořád provádíme věroučné myšlení – i ve výuce. Například: „Podrobně rozmysli, co se děje, když naliješ vodu do kyseliny, jaké složení má voda a jaké sírovka...“ – dokazujeme pravdu o tom, že jeden směr slévání vody a kyseliny je zakázaný, protože je nebezpečný. Ale dobří učitelé se snaží přehoupnout k rovnováze, nebo dokonce k převaze myšlení bádačského. Kupříkladu: „Čím je dáno to, co se s vodou a kyselinou stane: je to vlastnostmi kyseliny, nebo vody, nebo povahou toho setkání? Jaké bychom museli nastavit podmínky, aby to proběhlo jinak? Co všechno z toho plyne pro chemii, pro život, pro bádání? Je to jenom pokus, nebo se to děje i někde v přírodě? Dala by se i ta prudká reakce k něčemu využít?“ Co je špatného na věroučném myšlení? Je jisté, že by se mělo takové přehoupnutí od důvěry k pochybování dít právě u dětí a ve škole? A proč?

Proč? Život už není tak prostý jako za císaře pána. I od člověka bez vyššího vzdělání se očekává, že si samostatně bude řídit svůj osud, a osud mladých nezaměstnaných ukazuje, že se tomu člověk musí včas naučit. Je víc lidí, víc vztahů, víc problémů, víc názorů. Věda podává stále nové a odlišné zprávy, vytvářejí se nové situace: genové manipulace, vojenské zásahy ve jménu dodávek ropy, selhání voleb atp. Jako se dřív věřilo, že k tomu, aby byl svět udržen v pořádku, se musejí zjevené pravdy brát bez pochybování, tak se dneska naopak věří, že s pouhou důvěrou v předem dané odpovědi se člověk v životě neobstará, že se musí i sám ptát a uvažovat a sám si dát odpovědi. Zkušenost několika staletí nás vede k tomu, že věřit na hotové odpovědi nestačí, a naopak, že když se něčemu věřilo moc oddaně a slepě, poměry se brzy zvrtny a byla z toho válka nebo tyranie.

Právě proto by ve škole mělo být hodně času na výuku **myšlení**. Myslet znamená *rozvažovat* a to znamená **ohledávat** situace, informace, problémy, **porovnávat**, hledat, co spolu souvisí, hlavně které jsou v tom **příčiny a důsledky**. Zvyk a dovednost zamyslet se a pak jít v uvažování určitým **směrem**, to není pro většinu populace nic samozřejmého. Velmi častý je spíše postup „pokus–omyl“ nebo „risk–zisk“, anebo „tak už to holt v životě chodí“. Hlavní potíže při myšlení jsou v tom, že se děti – ani dospělí – nezamyslí dost dlouze, takže nedojdou k dost hlubokým a podstatným souvislostem. Anebo si směr, kterým se jejich uvažování ubírá, nezvolili dost odůvodněně, někdo jim ho vnukl, nebo ani žádný nesledují a jen tak přemítají sem tam. Někteří nevydrží u myšlenky dost dlouho na to, aby jim došla.

Dneska nejenom pedagogové, ale i politici v Evropě říkají, jak je kritické myšlení důležité pro budoucí udržení světa. Přitom se však zdá, že princip, na kterém dnešní euroamerická civilizace stojí, je opačný: bezmyšlenkovitě produkování, prodávání a konzumování. Máme respektovat dnešní většinové pravdy a principy jenom proto, že na ně věří většina? Nebo se my učitelé rozhodneme, že kvůli budoucnosti chceme děti učit víc myslet a méně „jít s davem“ a nebýt poslušen trhu? Kritické myšlení nám přikazuje, že máme svůj postoj a své rozhodnutí mít promyšlené, podlo-

žené argumenty a prodiskutované s druhými. Už to z nás dělá lidi **nezávislé** na předem daných pravdách.

Jestli se i děti ve škole mají učit myslet nezávisle a kriticky, potřebují k tomu nejen cvičení, ale aby celá škola byla myšlením prosycená. Jak toho dosáhnout? Za prvé to znamená, že děti musejí vědět, že mají **právo na přemýšlení**. Kdo myslí, ten jednak neodpovídá hned (ani u zkoušení), jednak se často ptá (i při výkladu) – všichni ve třídě vědí, že přemýšleči jsou u nás vítáni. Jak se to dozvědí? Poznaj to z chování učitelů: žádný nepeskuje dítě za to, že se (zase) ptá na něco, co právě učitel vysvětlil. (Pozornosti u žáků dosahuje výběrem témat a metod výuky, nikoli napomínáním...) Kritéria pro hodnocení žákovské práce často obsahují také to, zda se žák vyptával, zda uměl k zadané úloze nebo probíranému tématu vytvořit otázku, která napomáhá k pochopení. Škola odstranila hloupá úsloví typu „Jeden myslel – a vymyslel tra-ka-ř“ nebo „Moc nemysli a radši piš, počítej, makej...“. Kde se to hodí, používá škola naopak různých sentencí o myšlení a moudrosti, např. v logu školy, ve formulaci vize školy, jako motto k projektům. Učitelé při výkladu sami na sobě žákům ukazují, co je to zvědavě se ptát – sami sebe, nikoli druhého, aby ho zkontrolovali. Ve výkladu nauk učitelé ukazují, jak uvažovali a na co se ptali velcí vědci, objevitelé, hrdinové.

Za druhé výuka a celý režim školy (tedy i uvažování učitelů) musejí být prosyceny **pozorností** k hlubším příčinám, důvodům, důsledkům, záměrům a **ke smyslu** toho, co se dělá, co se děje, co platí. Když se vyučuje kupř. jenom to, že dřevo je dobré palivo, ale nikoli proč, nebo sice vyučujeme, proč dřevo dobře hoří, ale nezařadíme do kurikula, proč máme vůbec zkoumat příčiny hoření (vždyť to hoří samo i bez nás...), pak se děti o hoření a jeho příčinách leda naučí nazpaměť to, co stojí v učebnici. Ale tím se myslet nenaučí. Když ve škole platí nařízení, že se žáci přezouvají, ale nevyjednali jsme se žáky důvody, proč to musí být (a navíc to neplatí pro učitele), pak tím učíme děti buď být trpně poslušný, nebo poslušnost nenávidět. Ale nikoli myslet. Myšlení si žádá čas. Škola může být prosycená myšlením, jen když v ŠVP i v práci učitelů **dává čas** na myšlení. Ve školách, kterým na myšlení čas nezbyvá, myslí jen ti žáci, kteří se to naučili už doma, kdežto ti ostatní „zlobí“.

K myšlení mají děti naštěstí vrozený předpoklad: odmalička se **diví a ptají!** Na to musí škola navazovat a rozvíjet to. Musí stále **nabízet něco k divení**, a stále oceňovat to, že se dítě vyptává (u těch malých), že vytváří nasměrované otázky (postupně, jak děti stárnou).

Od divení a ptaní je jen krůček k našemu **kritickému myšlení**. Ale slovo *kritické* známe v řadě spojení: *kritické čtení, kritické čtenářství, kritické vědomí, kritická pedagogika*. Všechny ty pojmy v sobě zahrnují to, že jejich nositel – žák – je v procesech myšlení (a učení) **zaangažovaný**. Že se jich účastní aktivně, že si myšlenky a poznatky chce dobývat a nečeká, až mu spadnou do klína nebo do hlavy.

Co je kritické myšlení, o tom psal před lety David Klooster v *Kritických listech* č. 1–2 a jinde mnozí jiní. Na webu jsou desítky stránek, doporučuji např. australské.



Ale stojí za to si ujasnit přinejmenším i dva další pojmy: kritické vědomí a kritické čtenářství. Americké

autorky Johnsonová a Freedmannová (2005) uvádějí srovnání těchto pojmů:

KRITICKÉ		
MYŠLENÍ	VĚDOMÍ	ČTENÁŘSTVÍ
schopnost logicky uvažovat, analyzovat, porovnávat a kontrastovat, zpochybňovat, vyhodnocovat a sumarizovat	schopnost rozpoznávat okolnosti, které vedou k tomu, že v určité společnosti a kultuře dostává jeden názor přednost před jiným	zkoumání, jak jednotlivci i skupiny používají v textech moc k tomu, aby jedna skupina dostávala přednost před jinými

Možná překvapí, jak jednoznačně jsou tu kritické vědomí a čtenářství spojovány právě se společenskými poměry a s mocí. Ale když si propojíme, že vědění a demokracie či spravedlnost jsou hlavní cíle vzdělávání, nemůžeme se vyhnout tomu, abychom hledali, jak kdo spravuje a využívá ve společnosti moc. Zároveň s hledáním moci nebo stereotypů v textech se žáci učí také přemýšlet o názorech, stanoviscích, tradicích a předsudcích, a navíc se učí rozumět slovům a větám i stylu vyjádření.

Na co vlastně a kdy mají naši žáci kritické myšlení, vědomí a čtenářství **používat**? Určitě na to, aby rozpoznali, kde v informacích je nějaké nejasné, nejednoznačné, pochybné či mylné místo (ve studijním textu, v diskusi, při učení, a pak i v médiích nebo v krásné literatuře). Aby nepřijali informaci nepřesnou, neúplnou, zavádějící. Ale právě že nejde pouze o omyly nebo o překonaná tvrzení v učebnicích. Jde také o to, rozpoznat, když někdo nevědomky prosazuje svůj úzký pohled (mužský či ženský, náboženský, ekonomický, měšťácký či venkovanský atp.). A ovšem chceme žáky naučit, aby se ubránili záměrným klamům, jaké fungují v reklamě a politice. Záludnosti v sdělování se dělají obvykle kvůli něčímu prospěchu (politikovy příjmy, manželova nadvláda, podnikatelovy výdělky), a ten bývá chráněn právě mocí. Na moc mají být citliví už absolventi základního vzdělání, aby se jejich názorů nezmocnil někdo v partě, aby z nich obchody netahaly peníze za značkové hadříky a aby se za pouhé tři roky od 9. třídy nezmocnil jejich hlasů, až dosáhnou plnoletosti, nějaký politik silné ruky.

Kritické myšlení

Od obyčejného uvažování se liší hloubkou a odstupem: přemýšlí nejenom o příčinách a důsledcích, ale také, jak se to **týká** nás a jak někoho jiného, komu co **slouží** a zda o tom **víme dost**. Proto si všímá **úhlu pohledu**, tj. kdo vlastně nám něco říká, odkud se na věc dívá a jak se nám prezentuje. Ale kritické je taky rozeznávat **fakta od názorů**, jakého původu jsou ta fakta a zda dává argumenty pro své názory. Dále se ptáme: „Co by, kdyby?“ – tedy hledáme varianty řešení a hledáme i jiné důsledky než ty, které si přejeme právě my nebo které nám navrhuje druhý. A konečně při diskusi si neodpustíme otázku: „No a?“ čili „Co je nám do toho?“ neboli „Co z toho plyne pro nás i pro druhé?“ Kritické myšlení je tedy určitý životní modus –

není to ani cvičení, ani sport, ale vztah k světu a životu. Možná, že ho někteří žáci nepřijmou, protože se přikloní k některé pevné víře nebo ke konzumeristickému živení bez názoru. Ale nehledě k tomuto jejich rozhodnutí, státní škola v 21. století a její učitelé jim nemohou odepřít velkou příležitost a průpravu stát se myslícími osobami.

Do kurikula všech předmětů i mezi předměty by se tedy mělo časem podařit zapracovat dost příležitostí k tomu, aby si každý žák rozvinul svou metakognici tak dalece, kam až to u něj jde. **Metakognice** je vědění o svém poznávání a chápání:

...máme umět přemýšlet o tom, jak o něčem přemýšlíme, jak jsme na to šli a proč, abychom si uměli poradit, když nerozumíme, nebo když jsme se někde spletli. Asi nejčastěji to naši žáci zažívají v matematice, když hledají ve svém řešení příkladu, kde udělali chybu. (Ovšem učitel, který jim chybu v postupu podtrhl, jim tento trénink odepřel.) Ale stejně tak by se metakognici učili, kdyby v češtině dostali od spolužáka žádost, aby hledali lepší formulaci pro své vyjádření názoru či zážitku, protože čtenář-spolužák té jejich předchozí formulaci neporozuměl. Samozřejmě že se tomu žáci učí také nad každým řešením problému v ostatních předmětech, např. ve skupinové práci.

...metakognici je také vědomí o tom, že všechno, co víme, je lidský konstrukt – že když máme nějaký poznatek, známe jenom naše vysvětlení nějakého jevu, a nikoli jakousi hotovou pravdu, která někde byla už před námi a jen čekala, až na ni lidstvo kápne. Typickým příkladem je vývoj fyzikálního výkladu vlnění a částic v 20. století nebo hypotéza o nevyhnutelně nutné převaze temné hmoty ve vesmíru.

...máme si být vědomi toho, jaké postupy pro přemýšlení, pro dozvídání a pro učení máme každý po ruce – znát svůj repertoár metod, své dobré i zlé zvyky v poznávání.

(Johnsonová a Freedmannová, 2005, str. 3–4)

Kritické vědomí

Kdo má kritické vědomí, ten chápe, že to, co se považuje za přijatelné, čestné a mravné, ale i krásné nebo milé, záleží vždy na historických, sociálních a kulturních podmínkách. Že to, co on sám nebo co jiní lidé vyznávají, tedy nejsou věčné pravdy a hodnoty.

Kritické vědomí je celkový postoj k světu: kdo má kritické vědomí, ten předpokládá, že ve všech kulturách, ale v rozdílné míře platí, že...



- zvyklosti a přesvědčení lidí jsou závislé na době a místě
- lidé říkají věci s nějakým záměrem, a ne vždycky ho přiznávají zřetelně a počestně
- v řeči lidí se často promítá i neuvědoměle jejich pozice, jejich podíl na moci, jejich záměry vůči druhým

Lidé se velmi často podivují (nebo i pohoršují) nad tím, jak někdo jiný chápe svět a nač věří. Ale jen málokterý člověk se umí podívat nad tím, jak on sám chápe svět. Ale právě takový je člověk s kritickým vědomím – ani jeho vlastní názory mu nejsou samozřejmé.

Příkladem nedostatku kritického vědomí může být (v malém) např. postoj řady našich učitelů, kteří poctivě chtějí hodně naučit, ale které ani nenapadne, že mnohé děti vůbec nemohou doma věnovat dvě až tři hodiny domácím úkolům, přípravě a „učení“, protože jejich domácí poměry jsou velmi divoké nebo jejich duše je ze školy unavená. Podobně nevědomý je názor, že každé dítě může z učebnice a z výkladu ve škole pochopit látku, když pan učitel se tomu taky tak naučil, a nepotřeboval si při tom „hrát“. Vážnější jsou možná případy, kdy občan odsuzuje a poškozuje kupř. Romy za to, že tradičně žijí jinak než on, aniž by si uvědomoval, že odlišný je i on od nich. Nebo když si poslanci v parlamentu za léta v křeslech vytvořili pro sebe svět, ze kterého už nemohou vidět, jak se žije normálně. Naopak příkladem kritického vědomí v národě je to, jak většina voličů očekává, že volební programy a projevy politiků vede především snaha udržet si teplé místo a moc a nedopustit vyšetřování svých kamarádů. (Bohužel, to také ukazuje, že samo kritické vědomí národu nestačí, když scházejí lidé a takové činy, které by nabízely zlepšení.)

Příležitost, aby se v žákovi kritické vědomí rozvíjelo, dává četba beletrie. Nejenže při ní žák může nahlédnout do cizích zemí, cizích kultur a cizích duší, ale také ho to nutí se podívat do té své. O tom, co v literatuře hledá a co v ní nachází, bychom měli nechat žáka důkladně konzultovat se spolužáky, protože se tak jednak tříbí jeho myšlení o sobě, jednak jeho schopnost porozumět textu (ostatní ho také četli, a jaktože ho pochopili jinak?), a jednak jeho dovednost vyjadřovat se výstižně a odstíněně.

Pro kultivaci kritického vědomí je vhodné a napínavé ohledávat autorovy skryté záměry a posuzovat jeho stanovisko. Tím navíc učíme žáky porozumět odstínům ve vyjadřování, speciálním prostředkům a postupům. Tak mohou např. ohledávat vypravěčovo stanovisko ve Škvoreckého *Zbabělcích*, a po seznámení s historií i s osobností autora mohou koumat, co tím Škvorecký sledoval jako autor. S mladšími čtenáři bychom takové zkoumání mohli provádět třeba nad Řezáčovým *Poplachem v Kovářské uličce*. V české beletrii však najdeme málo k tomu vhodných a přitom čtenářsky i umělecky kvalitních děl, protože se mocenská stanoviska autorů objevují hlavně v ideologicky pokroucených dílech (budovatelský román a poezie, normalizační úlitby typu *Návrat z žitného*

pole Ladislava Fukse nebo *Mladý muž a bílá velryba* od Vladimíra Párala).

Bohatším zdrojem textů, u kterých máme žáka naučit, aby očekával a sledoval vztah autora k moci, je publicistika, současná stejně jako minulá. Zejména v mediálních textech (esejích, komentářích, reportážích atp.) můžeme sledovat vyslovovanou i skrytou pozici autora vůči rasám a etnickým skupinám, vůči názorovým seskupením (církví, stranám) i vůči demokracii, kolektivismu, spravedlnosti, válce ap.

Do kritického vědomí patří očekávání, že...

- se dá a má rozpoznat, zda nám **autor předkládá nebo podkládá jistý názor** či určité hodnoty
- můžeme a máme zkoumat, **kdo stanovuje, co je a není přijatelné** (...odkud bereme představu, že politik nemá krást?), nebo
- je zodpovědné zjišťovat, jak takové nebo onaké ideje a postoje **znevýhodňují či upřednostňují** některou skupinu (...cožpak není pro ženy výhodné, když je my muži ochraňujeme?)
- je moudré si vždy ujasnit, **jak se takové výhody, hodnoty, názory dotýkají nás samých**, a co si s nimi ve svém životě počneme (...věřím, že silniční pravidla mají usnadňovat provoz silných aut? A co když dosud takové nemám?)

Napohled to vypadá, jako by se pěstování kritického vědomí týkalo spíše starších žáků (leckterá dobrodružná knížka k tomu dává příležitost – např. Michael Blake: *Tanec s vlky*). Ale spravedlivé postoje a hodnoty se ustavují už u dětí mladších. Proto je důležité, aby se už v primární škole četly a společně probíraly nejen knížky zaměřené na krásy přírody a radosti z dětské hry nebo z rodiny, ale také na otázky spravedlivosti a křivdy, na vztahy v dětské skupině (Erich Kästner: *Emil a detektivové*, Jacques Prévert: *Pohádky pro nehodné děti*).

Kritické vědomí je **citlivost vůči společenským stereotypům a předsudkům**. Odvíjí se z něho rovněž respekt vůči jiným skupinám lidí, jinému stylu života. Pro postoje multikulturní je kritické vědomí nezbytné.

Kritické vědomí nás upozorňuje, že neexistuje objektivita nebo neutralita v podání nějaké zprávy, nějakého textu – vždycky něco zahrneme a něco jiného vypustíme, obvykle v souladu s tím, co považujeme za důležité, ale často v souladu se svými názory, které nejsou stejně samozřejmé pro všechny čtenáře. Je potřeba se nejenom naučit z textů správně a úplně vyčíst informace o věci samé, o tématu, jímž se autor obírá, ale také v textu rozpoznat informace o pozicích, cílech a záměrech autora i o tom, za koho má svého čtenáře.

Kritické čtení

Dovednosti, které potřebuje ten, kdo kriticky zachází s texty, souhrnně nazýváme **kritické čtení**. Všechna práce s texty, která má dovést žáka ke kritickému vědomí, samozřejmě předpokládá, že ho naučíme kriticky číst. Velmi často říkáme informace takovým



způsobem, který je daný naší pozicí a naším cílem, a který čtenáře někam vede. Kritické čtení znamená, že tyto odstíny ve volbě obsahu, ve volbě slov a ve formulaci vět i ve výstavbě celého textu dokážeme zkoumat a posuzovat.

Je asi jasné, že v kritickém čtení nejde o to, abychom vedli děti k odmítání cizích názorů. Ani nechceme, aby přestaly důvěřovat v smysl čtení. Jde o to, aby je autor neměl „na lopatě“, aby mu lépe viděly do kuchyně, a mohly se informovaněji rozhodovat, s čím budou souhlasit, s čím ne, a aby se vyhnuly nepromyšleným stanoviskům.

Je zajímavé, že kritické čtení vůbec není dovednost vyhrazená jenom nadaným dětem, těm z dobře situovaných nebo vzdělaných rodin. Naopak, kritické čtení se může stát motivací pro slabého čtenáře z chatrného sociálního zázemí nebo neuspořádané rodiny. Mohl by se chtít naučit dobře číst: Ve škole by měl získat poznání, že pokud se nenaučí číst souvisle a v celku, nedomůže se nezávislosti, bude mít malé příjmy, bude se stýkat s lidmi, kteří se vůči němu nebudou chovat spolehlivě, a nevymaní se ze své špatné situace. Učitelé mají v tomto smyslu dost závažnou společenskou roli: Pokud bude v národě masa špatně čtoucích občanů, budou do značné míry rozhodovat o tom, kdo a jaké názory zde budou vládnout, zda poroste spíš zodpovědnost a pracovitost, nebo čekání na podporu, a jak se bude vyvíjet třeba i česká vzdělanost a platy učitelů.

Co můžeme pro kritické čtení udělat ve škole?

Jistě máme dobře promyslet metody výuky čtení a pak literární výchovu už na 1. stupni. Obtíže s technikou čtení by měly být cíleně vyvažovány tím, že číst je vždy příjemná a nikdy mrzutá činnost (čtení příliš nudných textů nebo příliš primitivních větiček, špatné známky, čtení „na čas“, žákovské předčítání kvůli učitelově kontrole pozornosti, zbytečné vnucování jednotného textu celé třídě tam, kde by stejně dobře posloužila četba individuální, atp.). Metody čtení a práce ve škole nesmějí ani dítě slabé ve čtení odrazovat od touhy naučit se číst.

Se čtením se musí zacházet jako s něčím kouzelným, slavným, jako s bohatstvím a koníčkem. Dělat pro děti dětský den se sportovními soutěžemi je krásné, ale dokážeme to snadno – skoro každé dítě rádo běhá a poskakuje. Ale dělat pro děti velkolepé dny s knížkami, s předčítáním a vyprávěním, se spisovateli, natáčet dětskou rozhlasovou četbu, pořádat dětské průzkumy toho, co četly jejich prababičky a dědové, atp., to znamená teprve usilovat o to, aby se v dětech vybudovala náklonnost k četbě, kterou ještě nemají.

Děti mají vidět, že čtení si vysoce považuje nejen učitelka češtiny, ale i jejich fyzikářka i tělocvikař, a zejména ředitel. Musejí si toho všimnout i rodiče, a proto se škola postará různými aktivitami, aby rodiče zjistili, že ve škole každý velmi rád a často čte a že nevádí, když rodiče sami velkými čtenáři nejsou – od toho mají jejich děti naši školu...

Ale čtenářství je pouhým předpokladem kritického čtení! Ve škole se musejí dít věci, při kterých se doved-

nost číst kriticky hodí a vyplatí. To neobstaráme jenom občasným projektem s mediální výchovou. Zkoumavě a pochybovačně čtení, důsledné hledání argumentů pro názory a pro vysvětlení, to musí probíhat i v náukových předmětech: velká témata vědy i společnosti budeme předkládat žákům jako něco neukončené, nedokázané, hodné prověření. A kvůli němu budeme potřebovat najít a přečíst mnohé texty, které nepředkládají svět jako hotovou věc. Že je velryba savec, to sice je nezpochybnitelné, ale zda máme třídit tvory právě podle rození a krmení mláďat, to už tak jisté není. Možná by nám velmi cenné poznání přineslo i to, když budeme třídit tvory do říší vodní, vzdušné, suchozemské a podzemní – jak se živá příroda vyrovnává s tak různými životními podmínkami?

Samozřejmě že ke čtení patří neoddelitelně psaní, vlastní vyjadřování žákových myšlenek a pocitů. Právě pro poznání toho, jak to druhý myslel, co cítil, čeho chtěl dosáhnout u mne, a naopak, jak to mám já napsat, aby efekt u mého čtenáře byl podle mých představ – tomu všemu se žáci učí nad vlastním psaním při vzájemných konzultacích a v prezentacích svého psaní. V textech publicistických i odborně popularizačních najdou žáci vzory k následování i příklady odrazující. Citlivosti vůči způsobům vyjádření se naučí četbou krásné literatury i vlastními spisovatelskými pokusy.

To všecko ovšem potřebuje dostat v ŠVP svůj čas. Abychom kvůli těmto aktivitám nemuseli zrušit většinu předmětové výuky, budeme se muset naučit spojovat studium nauk se čtením, psaním, dorozumíváním a myšlením. Možná to bude trvat delší čas, ale čím dříve začneme...

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Literatura:

Johnsonová, Holly – Freedmannová, Lauren: *Developing Critical Awareness at the Middle Level*. IRA 2005.

nejlidnatější země světa v tis.		
	1950	1998
1. Čína	550 000	1 250 000
2. Indie	350 000	1 000 000
3. USA	150 000	270 000
hlavní centra zalidnění		
1. Velká čínská nížina	- až 1000 obyv. na km ²	
2. Nížina řeky Gangy	- 400-500 ob. na km ²	
3. Honšú-japonský ostrov		
4. Jáva-Indonésie		
státy nejvíce osídlené		
Makao	(30000/km ²)	
Monako	(22000/km ²)	
Singapur	(4500/km ²)	
státy nejméně osídlené		
Grónsko	(0,03/km ²)	
Mongolsko	(1,5/km ²)	
Namibie	(1-2/km ²)	

Tahák na zeměpis – lidnatost



Kritické myšlení a kritická gramotnost

Charles Temple

Když jsme s projektem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* před lety (1997) začínali v různých zemích celého světa, mátlu někdy naše účastníky, když anglicky hovořící lektori použili slovo *critical* – kritický. V mnoha jazycích nemá toto slovo význam *soudný, náročný, reflektující, analytický* či *soustředěný*, jak tomu je v angličtině. Kdyby naši tehdejší tlumočníci nebyli bývali tak vnímaví, bylo by naše semináře tehdy opustilo plno lidí s tím, že nechápou, proč jsme tak nadšení z *útočnosti, urážení, vysmívání se druhým*, když neustále vyzdvihujeme *critical thinking* (kritické myšlení).

Existuje ještě jedno pedagogické hnutí, které má v názvu slovo *kritický*. Kritická gramotnost představuje šířící se iniciativu, jejíž praxe by se příznivcům kritického myšlení velmi líbila. Přesto mají obě hnutí jiný původ a liší se i svými cíli. Stojí za to zabývat se rozdílem mezi nimi.

Byl jsem jedním z ředitelů projektu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a autorem řady jeho materiálů. V této roli jsem byl odpovědný za zprostředkování principů a praxe kritického myšlení velkému počtu učitelů – snad až 50 000 z více než třiceti zemí. Ale také jsem – společně s mnoha dalšími, třeba s Allanem Lukem, Pat Smithovou, Jerry Harstem, Davidem Pearsonem, Jeannie Steelovou – byl členem Pracovní skupiny pro kritickou gramotnost při Mezinárodní čtenářské asociaci a Národní radě učitelů angličtiny. Proto jsem se hodně napřemýšlel o kritickém myšlení i kritické gramotnosti. Jsem zapálený pro obé.

Hnutí za kritickou gramotnost nese v sobě hodně prvků, které zastánci kritického myšlení mohou uznávat jako užitečné, přesto kritické myšlení podporuje hodně svébytných praktických postupů, které stojí za to zachovat, i když budou zaváděny postupy nové.

Tento text se obírá tím, co to kritická gramotnost je a kde se vzala. Ačkoli propagátoři kritické gramotnosti nevidí rádi, když je definována příliš svazujícím způsobem nebo když jsou její postupy redukovány na metodologii, chci v tomto textu ukázat i některé příklady, jak může kritická gramotnost vypadat v praxi.

Paolo Freire a počátky kritické gramotnosti

Kritická gramotnost je obvykle spojována se jménem Paola Freira, brazilského právníka, který se stal vzdělavatelem. Vyvinul revoluční pedagogiku, která sdílela čtení a psaní s negramotnými venkovany, kteří žili naměstnání do *favelas*, zchátralých slumů vybudovaných na hromadách odpadků okolo São Paula. Začínal se sokratickým rozhovorem, aby rozvinul schopnost svých žáků používat jazyk k vyjadřování

vlastních myšlenek. Teprve když žáci dospěli do stadia, v němž byli schopni nezávisle pojmenovat svůj problém, přešel s nimi Freire k použití psaného slova. Dával si pozor na to, aby se ke svým žákům choval jako rovný k rovným. Ukazoval jim obrázky, aby jim připomněl problém, s nímž se potýkali v životě, a dialogem je dovedl k tomu, aby určili příčiny i důsledky problému a možnosti, jak problém řešit. Psané slovo potom použil pro ukotvení žákova vhledu do problému. Psali slova, jimiž lze zachytit silné pocity, a když je znovu četli, dokázali si vybavit svoje pochopení problému, který předtím identifikovali. Tak se k problémům vrátili, znovu o nich diskutovali a získali ještě hlubší náhled na ně. Takovým dialektickým způsobem sloužila Freirova pedagogika k tomu, aby budovala (sebe)uvědomění žáků, proces, který nazval portugalským termínem *conscientização* (Freire, 1970).

Freire pochopitelně věděl, že je možné vyučovat bez toho, aby výuka probouzela a posilovala uvědomění žáků. Jeho venkované se silným zakořeněním v přirozené krajině přemýšleli způsobem, který Freire nazval *magické vědomí* (Freire, 1974). Navzdory tomu, že byli často utlačení a poniženi – přišli násilně o svou půdu, a jakmile se ocitli ve městě, propadli se až na dno chudoby –, vnímali sami sebe a svůj život jako součást neměnného a neovlivnitelného řádu přírody, pokud ovšem byli vůbec nějakého náhledu na sebe sama schopni. A tak nebyli s to rozpoznat ani příčiny své situace, ani cesty, kterými by mohli změnit podmínky svého života. Tradiční výuka v tom moc nepomáhala. Místo aby učila chudé hledat kořeny bezútesné situace a aby je učila vymanit se z ní, plnila jim hlavy statickými znalostmi a myšlenkami vzdálených lidí. Freire nazval výsledky takové výuky *masifikací*. Dělal z žáků masu lidí s iluzí, že jsou vzdělaní, že jsou svobodní, že chápou svůj život a mají ho ve svých rukou. Ve skutečnosti nebyli tito lidé o nic víc uvědomělí či analyticky myslící než jejich negramotné protějšky. Jenom ti, jejichž kritické schopnosti byly živeny dialogem o problémech podstatných v jejich životě, rozvinuli své kritické uvědomění.

Freirova pozorování rozdílů mezi magickým a kritickým vědomím znějí jako politický konstrukt. Ale jsou alespoň zčásti podpořena vědeckými výzkumy sovětského psychologa A. R. Lurii (1982). Ten navštívil ve třicátých letech minulého století vesnice v rurálním Uzbekistánu a pokládal jejich obyvatelům sérii otázek, jimiž zkoumal způsob myšlení a komunikace venkovanů: jak používají slova k označování věcí, jak usuzují a činí závěry, jakou mají sebereflexi, a dokonce i jejich schopnost ptát se na myšlenky, které jim byly vzdálené, cizí. Lurioví negramotní respondenti vykazovali tytéž znaky magického vědomí, o nichž mluvil Freire. Pokud ale Luria zkoumal jedince, kteří



byli vzděláni v kurzech pro dospělé, zjistil, že jejich myšlení se částečně vymanilo z čistě magického vědomí, i když měli ke kritickému vědomí pořád daleko.

Freirova pedagogika se dostala daleko za hranice brazilských slumů. V mé vlastní škole, Hobart and William Smith Colleges ve Spojených státech, mnoho vyučujících dává přednost freirovskému dialogu před výukou, v níž zůstává středem učitel a která podle nich nerozvíjí vlastní myšlení studentů. Mnoho z nás sdílí Freirovo přesvědčení, že nejpodstatnějším cílem vzdělávání je posílit u studentů schopnost a zvyk tázat se a být analytickými mysliteli. Ačkoli naši studenti nestrádají, přece jen jsou vystaveni skrytému působení společensky konstruovaných představ o genderu, spotřebě a také třídním předsudkům. Metody, které využíval Freire v případě nejchudších z chudých, jsou dobře účinné i u našich dobře situovaných studentů.

Mezi lety 1960 až 1980 se stala Freirova pedagogika základem pro převratné vzdělávací systémy v Guineji-Bissau v Africe, v Salvadoru, v Nikaragui a na Haiti v Latinské Americe. Ale od poloviny osmdesátých let byla revoluční Freirova pedagogika opuštěna a nahrazena mnohem konzervativnějšími vzdělávacími systémy. (Příklad tohoto procesu: V pozdních osmdesátých letech jsem se při návštěvě Kuby zeptal kubánské ministryně školství, zdali využívají Freirovy myšlenky. Odpověděla, že se před lety Freirem inspirovali, ale teď, když kubánská revoluce zvítězila, už pro něj nemají využití.)

Kritická gramotnost v Austrálii

Nejúrodnější půdu našly Freirovy myšlenky v Austrálii, kde se v posledních letech rozvíjí hnutí nazvané kritická gramotnost. Není to úplně totéž jako kritické myšlení. Kritické myšlení se soustředí na tvrzení a jeho podporu, na jeho interpretaci a aplikaci. Kritická gramotnost má poněkud skeptičtější úhel pohledu a je také více politicky orientovaná.

Kritické myšlení vychází z předpokladu, že jsme často vedeni svými předsudky a že nás může osvo-

bodit jazyk, pokud jsme schopni ho užívat rozumně a jasně. To, co čteme nebo slyšíme, musí být často analyzováno a interpretováno, a to, co říkáme a píšeme, potřebuje často vyladění a pročištění, aby naše tvrzení byla jasná a aby se pevně opírala o srozumitelné důkazy.

Kritická gramotnost navíc vychází z předpokladu, že se při každém použití jazyka uplatňuje kontext, který vnáší do projevu *vztahy moci a ovládání*. Takový jazyk je formou politického působení v nejširším smyslu. Všechny texty, včetně textů populární kultury, jako jsou filmové scénáře, televizní show a reklamy, se píšou s nějakým záměrem. Protože autorův záměr je zřídka explicitně vysloven, musí čtenář rozvíjet a procvičovat své kritické schopnosti pro to, aby filtroval, co pochopil z textu a čemu věří. Jsme neustále konfrontováni s texty, které nejenže jsou nejasné, ale které jsou mnohdy záměrně vytvořeny tak, aby nás uváděly v omyl nebo aby nás manipulovaly. Žáci musí získat nástroje pro to, aby mohli demaskovat pravý účel jazykových sdělení v určitém kontextu. Mohou pak odhalit úmysly autora a účel textu, jeho skutečný smysl, a pokud je to nutné, mohou se bránit škodlivému vlivu textu a manipulaci.

Podle příznivců kritické gramotnosti jsou metody jejího rozvíjení vhodné nejen pro univerzitní studenty, čtenáře ve filozoficky zaměřených seminářích, ale i pro čtenáře na nejnižších stupních školy. Allan Luke (1994) říká, že dnes jsou argumentům a myšlenkám všeho druhu vystaveny děti od chvíle, kdy jsou schopny zapnout internet a kliknout myší. Takže třeba žák, který hledá údaje o holocaustu, najde na internetu stejné množství textů tvrdících, že se nic takového nikdy nestalo, jako textů popisujících, co se stalo (Allington, 2000).

Model čtyř zdrojů kritické gramotnosti podle Luka a Freebodyho

Zastánci kritické gramotnosti Allan Luke a Peter Freebody vyvinuli čtyřdílný model pro čtení, který podněcuje různé úrovně kritické gramotnosti:

Model čtyř zdrojů kritické gramotnosti podle Luka a Freebodyho (Luke, 2000)	
Kódovací a formální praktiky – rozvinutí vnitřních zdrojů čtenáře (vědomostí a dovedností) pro rozkrývání toho, co je zakódováno ve formě a co ovlivňuje obsah a smysl textu Jak mohu rozluštnout tenhle text? Jaké vzorce a ustálené postupy využívá? Jaký je vztah mezi znaky a zvuky – ať už v jednotlivých případech, nebo komplexně?	Účelové postupy – rozvinutí vnitřních zdrojů čtenáře jako uživatele textu Jak působí zamýšlená použití textu na jeho kompozici? Co udělám s tímto textem, teď a tady? Co udělají s tímto textem druzí? Jaké jsou mé možnosti a alternativy?
Postupy vytváření smyslu textu – rozvinutí vnitřních zdrojů čtenáře jako účastníka textu Jak jsou myšlenky v textu navzájem provázány? Jaké kulturní zázemí je třeba vzít v úvahu pro porozumění textu? Které kulturní významy může čtenář textu přisoudit? Kterak může být tento text čten různými čtenáři? (Ve smyslu: Jaké různé texty mohou vznikat ve vnímání různých čtenářů?)	Kritické postupy – rozvinutí vnitřních zdrojů čtenáře jako kritické osoby Jaký typ člověka, s jakými zájmy a hodnotami, by mohl jak napsat, tak číst tento text doslova, neproblémově? Co se mnou snaží text udělat? Čí je to zájem? Která východiska, hlasy a zájmy jsou ve hře? Které mlčí nebo nejsou přítomny?



Lukův a Freebodyho model může být použit pro jakýkoli text: eseje, úvodníky nebo komentáře v novinách, vládní dokumenty, politické projevy, reklamy. Zastánci kritické gramotnosti žádají učitele, aby ve škole pracovali s texty populární kultury a aby neomezovali volbu textů jen na ty, které jsou kanonizované.

Vyučuji předmět zvaný „gramotnost“ mladší i starší studenty na Hobart and William Smith Colleges na severu státu New York ve Spojených státech. Když jsme v posledních letech se studenty probírali a diskutovali kritickou gramotnost, aplikovali moji studenti Lukovo a Freebodyho schéma na reklamy, které jsme našli v *New York Times Sunday Magazine*, což je periodikum určené finančně zajištěným lidem středního věku. Celostránková reklama ukazuje ženské ruce, které otvírají rytou pozvánku na sraz spolužáků po pětadvaceti letech od absolvování univerzity. Na stole za pozvánkou leží drahý stříbrný popelník a nákladná váza plná řezaných květin. Na spodní straně stránky čteme: *Už je nejvyšší čas!* A pod tím jasně čitelné jméno „sponzora“ reklamy, firmy Botox. (Pro ty, kdo to neznají, je potřeba říct, že Botox využívá botulin, to je silná látka, ve skutečnosti jed, která se píchá do svalů na obličej, aby potlačila normální projevy stárnutí.)

S využitím Lukeho a Freebodyho pomůcky moji studenti diskutovali nad touto reklamou následujícím způsobem:

Kódovací a formální praktiky

V odpovědích na otázky: *Jak rozlousknu tenhle text? Jaké formální vzorce, které obecné zásady se zde uplatňují?* – se moji studenti shodli na tom, že text využívá běžnou praxi reklamy.

V tuto chvíli jsem studentům poskytl minilekci o gramatice reklamy. Vysvětlil jsem, že reklama vždy chce reflektovat představy zákazníků, ale způsobem, který reaguje na nějakou konkrétní nelibost nebo problém v životě potenciálních zákazníků. No, a pak reklama sugeruje představu, že nedostatek, jímž zákazníci strádají, může být snadno odstraněn konzumací propagovaného výrobku. A tohle dost často není samozřejmě pravda. Když si pořídíme drahé auto, nestaneme se úspěšnými, a ani kouření určité značky cigaret z nás neudělá populární osobnost nebo pití jistého druhu piva nezvýší naše úspěchy v atletice.

Pak studenti zkoumali text, aby zjistili: 1. čím představa reklama reflektuje; 2. jaký nedostatek sugeruje; a 3. jaká řešení nedostatku navrhuje. Je jasné, že tato reklama si vybrala ženu mladšího středního věku, jíž vnucuje, že by měla být nešťastná, když u sebe zpozoruje příznaky stárnutí, a že by měla konzumovat nabízený produkt, který vyhladí stopy stárnutí – a že na bude zase šťastná.

Postupy vytváření smyslu textu

Položili jsme si podle Luka a Freebodyho tyto otázky: *O jaké kulturní zázemí se text opírá? Jaké jsou kulturní významy textu a která čtení tohoto textu jsou možná?* Jeden student navrhl, že je třeba porozumět

tomu, že ve Spojených státech a možná i jinde ve světě je zvykem pořádat abiturientské večírky. Ty mohou být příjemné, protože se setkáte s lidmi, které jste léta neviděli. Ale mohou být taky zdrojem napětí a nepříjemných pocitů, když se účastníci obávají implicitní inventury, k níž na takovém setkání dochází. Dál studenti odhalili, že se ženy obávají o svůj vzhled, když se přiblíží střední věk. Za třetí, studenti věděli, že Botox je prostředkem radikální léčby normálních příznaků stárnutí, který má paralyzovat svaly, které jsou spjaté s vráskami.

Takže studenti se shodli přibližně na tomto znění textu: *„Tak co, nechystáš se náhodou na absolventský sraz? Potkáš se tam s lidmi, kteří tě znali, když jsi byla o dost mladší. Ale stárneš. Vidíš? Kůže na tvém obličejí je vráscitá. To by tě mělo znepokojovat. Až dosud jsi to odmítala a přehlížela, ale teď přišla chvíle, kdy by ses měla začít vážně zabývat tím, co uděláš, abys vypadala trochu k světu a zamaskovala příznaky stárnutí. Jinak tě budou porovnávat s jinými ženami, které už tyto moderní protistárnoucí techniky využívají, a vedle nich budeš vypadat stará a ošklivá. Budeš se cítit mizerně pokaždé, když se setkáš s někým ze svých starých přátel či známých.“*

Účelové postupy

Dál jsme postupovali podle Lukeho a Freebodyho vzorce a ptali jsme se: *Co si počnu s tímto textem, teď a tady? Jaké jsou mé možnosti a alternativy?* Moji studenti zaujali zvláštní stanovisko, protože skoro všem bylo kolem dvaceti. Necítili se osobně ohroženi takovou reklamou, jak by se mohlo stát u staršího čtenáře, a to přesto, že si byli vědomi toho, co tato reklama může vyvolat ve stárnoucích ženách, které trpí pocitem nejistoty ohledně svého vzhledu. Přesto byli rozhořčení na farmaceutickou firmu, která záměrně probouzí v ženách pocity nejistoty a méněcennosti jen proto, aby prodala svůj výrobek.

Jedna ze studentek pracovala jako pomocnice v kanceláři, která organizuje srazy absolventů naší univerzity. Vyprávěla nám, kolik důvtipu a tvořivosti vynakládají pracovníci této kanceláře na to, aby srazy byly pro účastníky příjemnou a radostnou záležitostí. Proto ji hodně trápila myšlenka, že možná takový sraz může být pro některé účastníky tak traumatizující, že nepřijedou, nebo co horšího, že si nechají napíchat do obličeje jed.

Skoro všichni studenti se vyjádřili k reklamě odmítavě a nejvíc je nazlobilo, že obchodní zájmy bezohledně zraňují pocity lidí a mají užitek z jejich strachu. Ale ne všichni. Dva studenti se vyjádřili, že zbytek skupiny to bere moc vážně a že toto je jen reklama: ber, nebo nech být.

Kritické postupy

Jací lidé, s jakými zájmy a hodnotami, mohou takový text napsat nebo číst naivně a bezproblémově? ptali jsme se dál v souladu s Lukovým a Freebodyho modelem. Studenti se shodli na tom, že to mohou být ženy středního věku, které nebyly trénované v dovednosti myslet kriticky. Ale jak diskuse pokračovala,



studenti se začali s obavami zajímat i o morálku těch, kdo takové reklamy tvoří. Tato otázka je hodně zásadní, protože mnoho z nich míří do sféry obchodování, nebo dokonce do reklamy. Je vůbec možné uspět v těchto oblastech, aniž by člověk ubližoval veřejnosti a svým zákazníkům podobně, jak to dělají autoři reklamy na Botox?

Zájmy v pozadí reklamy byly dost jasné a v krátkém čase se studenti ponořili do debaty, v níž zaznívaly názory, které jsme dosud v semináři neslyšeli. Třeba že vztahy jsou víc než vzhled a že není v pořádku, když se naše společnost víc zajímá o to, jak člověk vypadá, než o to, jaký je člověk, jaké má schopnosti a jaké hodnoty vyznává.

V závěru diskuse trvající 45 minut jeden student poznamenal: „*To je zvláštní, takovéhle reklamy vídáme pořád, a jen otočíme stránku a nevšímáme si jich. Ale teď, jak jsme o tom diskutovali, by mě docela zajímalo, kolik toho v nás při tom letném listování uvízne, jak moc nás reklamy zasahují?*“

Kritická gramotnost v kurikulu (vzdělávacím programu)

V Austrálii, a zvláště v Queenslandu, kde Allan Luke působil donedávna jako konzultant ministra školství, bylo jazykové kurikulum proměněno tak, aby podporovalo kritickou gramotnost. Za prvé se do kurikula dostaly i nekanonizované texty, ale ukázky každodenní masové a spotřební kultury. Například jedním z témat je *Den matek*. V tomto tématu si žáci a studenti všimají toho, jak je svátek matek zneužíván pro komerční účely, jak je dětem nabízena ke koupi kupa krámů, které matky nepotřebují, a mateřství samo je vytvářeno podle zájmů obchodu.

A za druhé, jazykové kurikulum se nezabývá tradičním studiem izolovaných jazykových a gramatických jevů, ale zájem se přesunul na správné a smysluplné využití jazyka. To vychází z pragmatických a sociolinguistických přístupů. Namísto aby žáci kreslili „grafy vět“ nebo pilovali shodu podmětu s přísudkem na umělých textech, zabývají se studiem skutečných textů a jevů, které mohou ovlivnit do budoucna jejich život víc než špatně napsané slovo. Jazyková výuka je zářímována kritickou gramotností a vychází z lingvistických prací, jako je M. A. K. Halliday (Halliday a Matthiessen, 2004), který např. zkoumal, jak využití pasivního hlasu může být využito pro utajení odpovědnosti za čin.

Jazykové vzdělávání je podloženo studii jazykové promluvy (*discourse analysis*; James Paul Gee, 1999, 2000, 2001). Gee tvrdí, že všechna užití jazyka se odehrávají v sociální situaci – vždycky zahrnují nějaké *kdo* a nějaké *co*. *Kdo* odkazuje na sociální roli, kterou mluvčí zaujímá v okamžiku promluvy. *Co* se vztahuje k účelu, který chce mluvčí v okamžiku promluvy naplnit, kterého chce dosáhnout. V jakékoli situaci mluvčí a posluchači vytvářejí společně diskurz, formu jazyka, která je vymezena naším sdíleným vědomím hranic daných naší rolí v okamžiku promluvy, a cílem, kterého se snažíme promluvou dosáhnout. Studium

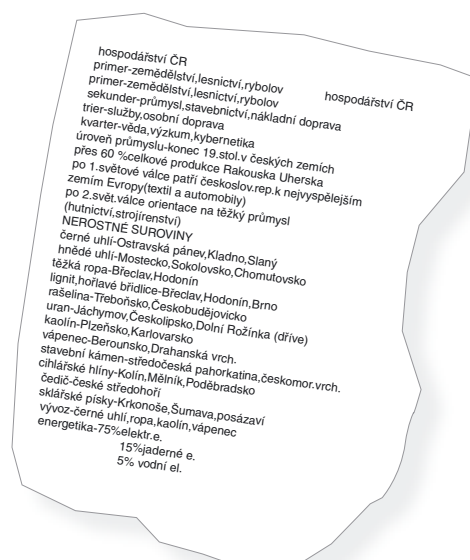
diskurzů se žáci učí, jak se užívá jazyka v různých situacích, a učí se také, jak specifické využití jazyka posiluje určitou sociální roli a vztahy.

Závěr

Příznivci kritické gramotnosti zaníceně věří tomu, že studium praktického, dokonce politického užívání jazyka by se mělo stát součástí kurikula (vzdělávacího programu). Toto nové zaměření výuky zahrnuje citlivost vůči nenápadnému uvedení v omyl ze strany mluvčího a jeho záměrů i pravidla, jimiž se řídí jazyk a jeho uživatelé v sociální situaci. Příznivci kritického myšlení najdou cenné vhledy a nástroje v pedagogice kritické gramotnosti.

Na druhé straně, kritické myšlení vyžaduje, abychom jasně formulovali a sdělovali své stanovisko nebo názor, abychom je podpořili jasnými důvody. Také musíme počítat s tím, že jak naše stanovisko, tak naše důvody budou podrobeny zkoumání lidmi, kteří zastávají jiný názor. Kritické myšlení navíc znamená, že opatrně zacházíme s argumenty, s nimiž máme tendenci nesouhlasit, že i u takových argumentů oceníme jejich kvalitu a kvalitu toho, jak argumenty podporují stanovisko a míří k závěru. Když kritičtí myslitelé uvažují o argumentech, s nimiž nesouhlasí, uvědomují si, že za nimi může být pokus o manipulaci, ale taky třeba jen zmatek a nevyjasněné stanovisko. A i když se nám podaří propojit nějaký výrok s obchodně nebo politicky motivovaným manipulačním záměrem – nebo s podprahově vnímanými sociálními nebo politickými přístupy –, nezabývá nás to povinností takový výrok prozkoumat, analyzovat předložené argumenty a, když je třeba, vyvrátit je.

Převzato z časopisu Thinking Classroom, roč. 6, č. 2, duben 2005. Přeložila H. Košťálová.



Tahák na zeměpis – hospodářství ČR



Viděls to?

František Koukolík

Viděls to? tázal se mne starý přítel a opíral se přitom o komín, který si vystavěl z učebnic, jejichž obsah by si měla naskládat do hlaviček jeho vnoučata – jednomu bylo jedenáct, druhému čtrnáct. Můj přítel je nositel většího počtu vědeckých a pedagogických titulů. „Já bych v téhle škole asi propadl,“ pokračoval, „nebo raději utekl!“

Pak jsme si zahráli nedělní odpolední hru: Pokusili jsme se odhadnout, jak bude za pár let vypadat svět, do kterého budou vnoučátka spíše nerada maširovat. A co v něm z učebnic podle všeho potřebovat vůbec nebudou. A naopak – co v nich podle nás chybí, co vnoučátkům málokdo ve škole řekne, a tudíž si při troše smůly mohou v životě strašlivě narazit nos. Nebudu říkat, jak moc a které učebnice se smrskly. V učebnicích je spousta poctivé, dobře míněné práce. Jenže se příliš často mívá cílem.

Nevěříte? Stačí se zeptat mladíků a slečen na konci základní školy, stejně jako na konci škol středních nebo vysokých. Nemám na mysli jen elementární fakta a souvislosti – tam mládencové i slečny mívají díry, že se dech zatajuje. Mám na mysli jejich užití v praxi.

Například: Mám si vzít tak slibně vypadající půjčku na dovolenou, nebo si mám nejdřív pořádně přecíst nenápadná, malým písmem vytištěná pravidla splácení? Mám, nebo nemám věřit tomu, co mi píše noviny a říká televize? Jak poznám, co je ve zprávách skutečnost a co je propagandistická masáž mozku? Jak se mám vyznat v problému, o kterém mi několik autorit říká docela odlišné názory? Jak se dá odhadnout, že by jakákoli instituce ucházející se o mé peníze mohla být bezedný podvodnický pytel? Je tahle zaručeně zdravá strava nesmysl, nebo na ní něco je? Jak poznám, na co stačím a na co nestačím? Jak poznám dobrého životního partnera? Jak se poznává skupinová hloupost? A jak absurdita? Komu se spíše může a komu se nemá důvěřovat? Mám, nebo nemám jít k volbám? S jakým člověkem raději vůbec nemám vcházet do styku? A proč? Jak poznám fakt od faktoidiů čili od něčeho, co se faktu podobá, ale není jím?

Podle toho, co mi děti i jejich rodiče vyprávějí, jen málokdo je učí umění kriticky myslet. Definice kritického myšlení – jsou lidé, které tohle označení dráždí – je prostá. Říká, že kritické myšlení je pečlivé a uvážené rozhodnutí o tom, zda nějaké tvrzení přijmeme, odmítneme, nebo se o něm zřekneme úsudku. Současně zahrnuje stupeň jistoty, se kterou nějaké tvrzení přijmeme, nebo odmítneme. Existují nádherné učebnice kritického myšlení, třeba Moore a Parker. Ale zda je v Čechách nějaký překlad, nevím.

Struktura školní výuky se změnila v posledním století, možná déle, jen málo. Při tom přibýly desítky nových oborů poznání. A k nepoznání se změnila společnost, do které žáci vstupují. Takže první moudré rozhodnutí by se mělo co do rozsahu a hloubky

látky týkat priorit a diferenciace. Každý kantor miluje svůj předmět a hladce dokáže, že se bez něj žáci v životě neobejdou. Žáci stejně hladce v praxi dokazují opak. Pomůže v denním životě většině dnešních žáků spíš znalost podrobností ze života zapomenutých buditelů, nebo spíše praktické povědomí o tržních a mocenských mechanismech tak, jak je vidí a denně prožívá ve svém městě? Pomůže žákovi víc našprtaná taxonomie v biologii, nebo prostá, praktická znalost elementárních problémů genomiky, s nimiž se v krátké době potká jak v nejbližší farmě, tak u svého lékaře a v pojišťovně? Proč tak málo žáků zná a chápe nejjednodušší pravidla počtu pravděpodobnosti, když by je mohla pomoci spasit před sázkařením, gamblerstvím, hazardním investováním, nesmyslnou reklamou, propagandou, pseudovědou a absurditou – se všemi jejich tak často vražednými důsledky?

A ta diferenciace? Kolik a čeho, v jakých směrech se má vkládat, do jakých žáků? Řeknete-li třída, je to dnes, dejme tomu, kolem pětadvaceti dušiček. Nedá vám velkou práci rozdělit je do řady skupinek podle míry nadání, motivace, pracovitosti, zaměření, talentů nebo antitalentů.

Všem všeho stejně? Vždyť je to legrační. Výsledek také. Elitní soukromé drahé školy pro děti prominentů řešením nejsou. Bašta tohoto školství, Velká Británie, nedávno s překvapením zjistila, jak často právě tato pevnost, z níž čerpala budoucí vládce impéria, produkuje nedochůdčata. Mezinárodní soutěže přebraných žáků ve školních znalostech začínají připomínat vrcholový sport, z něhož se staly soutěže vypreparovaných gladiátorů před zraky značně baculaté a pohybově líné populace. Do jaké míry je efektivita zavedených a milovaných pedagogických postupů otestována běžnými vědeckými metodami? Například užitím kontrolních skupin, randomizací vzorků, velkými vzorky a důsledným statistickým zpracováním?

A to pravděpodobně nejhlubší nakonec: Do jaké míry škola respektuje naše vývojové kořeny, zejména u těch nejmenších? Kolik učitelů si uvědomuje, že zejména malé zdravé děti nemají problémy s pohybem, viděním, slyšením, mluvením a nasloucháním, čtením emocí a záměrů svých bližních, ovlivňováním lidí, vytvářením koalic, neboť jde o „přirozené“, vývojově zakotvené mechanismy, zatímco čtení, psaní, počítání a zejména chápání chodu složité společnosti a jejich makrosociálních vztahů je kontraintuitivní a jejich pochopení dá strašnou práci?

Autor je lékař a popularizátor vědy.

Poznámka:

Převzato z přílohy Hospodářských novin *Víkend* 18/2003.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Konzultace žáka a učitele

Učitel jako konzultant posiluje žákovu samostatnost v práci

Úvod

Doufáme, že praktické rady, jak se žáky konzultovat o jejich práci, přijdou vhod i našemu učitelstvu tím, že mohou pěkně navázat na českou tradici, v níž učitelé se žáky více rozmlouvají o jejich práci, než by je písemně testovali. Na rozdíl od časté české praxe však v následujícím textu není cílem konzultace ani zkontrolovat žáka, ani ho pochválit, ale hlavně mu umožnit, aby se naučil o své práci soustavně přemýšlet.

Konzultování je oporou práce v dílně. Ne nadarmo se ve vyučování zavádějí **dílňý čtení, dílňý psaní** aj. Není to jenom nové slůvko, dílna je odpradáвна prostředím, ve kterém jednak vznikají reálné výtvoři (např. sochy Matyáše Brauna), jednak se v něm tovaryši i učedníci učí přímo práci na svém díle, a to při osobní asistenci Mistra. Ten s nimi hovoří o postupu jejich práce, jeho se ptají, s ním konzultují... Ostatní si při tom dělají na svém, a radí se čili konzultují tehdy, když oni sami potřebují.

Konzultování v dílně je velice účinný postup k **individualizaci učení**. Učitelovy rady, výklady, pomoc nejsou směřovány kamsi „doprostřed“ celé třídy, ale k docela určitému žákovi, který pomoc opravdu potřebuje, protože si pro ni přišel. Mnohý žák je také otevřenější a ochotnější, když je konzultace privátní, jen mezi ním a učitelem.

Je překvapivé, že učitelé, kteří s konzultacemi začínají, bývají na rozpacích, co vlastně mají žákovi říkat: „Jak mám vědět, co je správné žákovi k jeho postupu říkat?“ – „Co když mu poradím něco špatně?“ – Z takových otázek je dobře vidět, že učitelé nemívají zkušenost s „koučováním“ žáků, že častěji předkládají nebo vysvětlují látku. Bývají málo zvyklí na soustředěnou spolupráci se žákem „z očí do očí“.

Učitel se však nemá ptát, jakou informaci by měl žákovi v konzultaci předat. Konzultace fungují k předávání informací špatně, na to je lepší používat tradičního výkladu v hodině. Ale konzultace nabízejí učitelům možnost pomoci žákovi tím, že mu předvedou určité postupy a návyky v uvažování a myšlení, že mu poslouží jako model při jeho postupu kupředu. Učitel může nad jakýmkoliv úkolem předvést žákovi, jak se o práci uvažuje, jak hodnotíme svůj postup, jak prosíváme informace a uspořádáváme je, vytváříme

kategorie a vykládáme data, kontrolujeme a opravujeme svůj postup a produkt.

Nejcennější na konzultaci není to, co si během tří čtyř minut se žákem povíme, ale to, co se v průběhu série konzultací mezi námi a žákem vypěstuje jako postupy přemýšlení: zastavit se a považovat nad rozpracovaným úkolem, přezkoumat dosavadní postup, najít své silné a slabé stránky, sepsat si možné další postupy práce – a začít je realizovat. A po nedlouhém čase se takto s reflexí pozastavit ještě jednou.

Učitel ve vydařené konzultaci nevstupuje žákovi do práce tím, že by mu říkal, co a jak má teď provést. Avšak pomáhá žákovi k tomu, aby se v klíčových okamžicích své práce dovedl rozhodnout sám. Umět se vynořit ze svého pracovního zaujetí, přehlédnout dosavadní postup a zase se do práce ponořit, to je velké umění, kterému se musíme teprve učit. Žákům v tom nepomohou naše rady nebo výklady, ale naše přítomnost, trpělivost, důslednost v tom, jak žáka doprovázíme na jeho cestě k výsledku.

Vedení konzultací žáka s učitelem

Konzultace mohou být užitečné tehdy, když se ve třídě zavedou jako pravidelný postup, během něhož dochází k rozvoji vzájemných vztahů a návyků v myšlení. Učitelé se mají považovat spíš za dlouhodobé trenéry svých žáků při rozvoji jejich přemýšlení. Neusilujeme o jedinou správnou podobu konzultace, ale měli bychom se snažit, abychom žákovi poskytli řadu užitečných na sebe navazujících pracovních rozhovorů. Typ a průběh konzultace vždycky záleží na daném dítěti, na práci, kterou zpracovává, na okolnostech okamžiku. Vždycky můžeme mít vícero „správných“ podob konzultace. Citlivý a vnímavý dospělý může v konzultaci žákovi povědět mnoho. Pokud učitel konzultaci chápe jako přirozený lidský rozhovor zkušeného s nováčkem nebo s méně zkušeným, hledají společně, čím by práci mohli dál rozvinout nebo vylepšit, a žák necítí učitelovu přítomnost ani jako diktát, ani jako kontrolu.

• **Než začnete s konzultacemi**, vysvětlete, jak budou probíhat, aby žáci věděli, co mají očekávat, a mohli se připravit. Protože času bude vždy málo, žáci by měli pochopit, že konzultace je zaměřena na jednotlivý problém nebo otázku, a ne že shrnuje postup či



výsledky učení. Žáci by se měli dozvědět, že konzultace jsou spíše normálním rozhovorem dvou lidí a že se během nich mají s učitelem sdílet otázky, nápady, záměry nebo problémy. Aby si konzultaci uměli lépe představit, můžete jim předvést jednu konzultaci jako „akvárium“: vyberete si ve třídě dobrovolníka, sednete si doprostřed třídy a vedete konzultaci tak, aby ji všichni viděli a slyšeli.

- **Vyberte pro konzultace místo.** Někteří učitelé mají rádi, když za nimi žáci přicházejí ke stolku. To je sice praktické, ale zároveň to posiluje tradiční nerovnováhu v pozici učitele a žáka. Když čas kvačí a žák pořád není se svými otázkami a nápady u konce, bývá těžké ho poslat zpátky do lavice. Je lepší zvolit neutrální místo kdekoli ve třídě: u stolku vzadu, takže ostatní děti se nevyrušují tím, že by po konzultujících pokukovaly. Nancy Atwellová, průkopnice dílen čtení a psaní v osmdesátých letech minulého století, doporučuje židli na kolečkách, takže můžete k žákovi dojet a zase odjet, jak je potřeba.

- Ať konzultujete kdekoli, **sedte na stejné straně stolku jako žák.** Tím mu signalizujete, že spolupracujete. Žák má svůj papír a může ho k vám natočit, nebo vám ho podat – podle toho, jak se rozhodne.

- Je spousta možností, **kdy konzultace zařadit do výuky**, každá má výhody i nevýhody. Buď žák o konzultaci požádá, když ji potřebuje (ale i tak musí existovat pravidlo, které umožní všem žákům, aby se vystřídali), což je pružné a dává to možnost zastihnout žáka v momentech, kdy se opravdu učí. Když se naopak konzultace konají podle pravidelného rozvrhu – např. se stejnou pěticí žáků se konzultuje vždy v pondělí, s další v úterý –, nabízí to výhody plynoucí z pravidelnosti a předvídatelnosti. Když si o konzultaci žádají žáci sami, pak ti žáci, kteří si žádají nejvíc pomoci, mohou okupovat všechny učitelův čas, kdežto žáci méně průbojní zůstávají dny a týdny bez konzultací. Šikovný učitel si s tím umí poradit: při pevném rozvrhu konzultací ponechává deset minut denně pro naléhavé potřeby žáků mimo pořadí. I tehdy, když se konzultace konají denně podle požadavků žáků, kupř. podle přihlášky v kalendáříku na nástěnce, učitel si může podržet právo vybírat si žáky ke konzultaci podle svého a zaměřuje se zvláště na ty, kteří se nehlásí sami.

- Ptejte se a **pomáhejte žákům, aby se ptali a sami mluvili**, spíše než byste zkoumali to, co vám předložili, a komentovali to. Úvodní otázka může žákovi pomoci s rozběhem konzultace a k tomu, aby vysvětlil, o co se snaží. „Dobře, Jano, řekni mi, na čem pracuješ a co s tím děláš právě teď.“ Otázkami může učitel žáka „otevřít“, povzbudit ho, aby uvažoval i o dalších věcech, otázkami dává učitel žákovi najevo svůj zájem. „Nevěděla jsem, že tohle počítač dokáže. Potřebuješ k tomu nějaký zvláštní software?“

- Pokládejte **otázky, kterými se žák orientuje** v tom, kde se ve své práci právě nachází a jak může jít dál. „Aha, tak váš tým má potíže? Řekni mi, jak to začalo, a jak to můžete řešit?“ Otázky mohou žáky také podněcovat, aby rozeznali a vyjádřili, co je jádrem jejich práce: „Co hlavně chceš říct tímhle sloup-

covým grafem?“ Necháme je odpovídat, aby měli čas na to, dobrat se toho, co potřebují dále k pokračování nebo zlepšení.

- Snažte se **najít otázky, na které žáci dokážou odpovědět**, spíše než takové, jimiž je uvedete do zmatku. Vaše otázky nemají žáka zaskočit. Konzultace mají žáky povzbudit, a ne dokazovat, že učitel je ten chytřejší. Pokud má žák dojem, že jeho projekt je perfektní, třebaže jeho problémy jsou vám zjevné, zeptejte se ho, proč je s ním tak spokojený, anebo jak myslí, že budou čtenáři reagovat na ty pasáže, ve kterých vy vidíte problém. To vám může poskytnout cennou informaci o tom, o co žák usiluje a jaký přístup by mu mohl pomoci pochopit rozdíl mezi tím, jak on sám svou práci vidí, a tím, jak ji chápe čtenář.

- **Poté, co položíte otázku, chvíli čekejte.** Dávejte žákovi možnost promyslet si odpověď, místo co by si myslel, že ji má hned vystřelit. Mlčení může být dobrým znamením. Pamatujte na to, že konzultacemi se snažíme naučit žáky myslet, a musíme jim proto poskytnout pro přemýšlení čas.

- Když vám žák chce přečíst kousek ze svého deníku, osobního záznamu nebo konceptu, **i prosté naslouchání** už může být užitečnou formou konzultace. Nejenže můžete nabídnout svou reakci až na konci, ale můžete také zachytit (a možná při tom ani nebudete muset pomáhat) ony milé okamžiky, kdy žák sám odhalí nějakou chybu nebo promýšlí, jak to změnit, bere pero a dělá si pro sebe poznámky. A právě tohle je úloha kouče při přemýšlení. To je pravá konzultace v akci.

- Konzultace **mají být krátké.** Mnoho učitelů je nedělá delší než tři až čtyři minuty, což jim umožňuje hovořit s dost velkým počtem žáků během jediné dílny. Obvykle mluví s každým žákem jednou týdně. I když se ze začátku zdají tříminutové konzultace skoro bezohledně krátké, jakmile si na toto trvání učitel a žáci zvyknou a přicházejí připraveni, jsou překvapení, kolik se toho v tak omezeném čase stihne udělat. Ale někteří učitelé se s tak krátkou konzultací nikdy nespokojí, a tak je dělají delší a méně často a nevyčítají si to.

- Na konzultace **nemusíte být vždycky připraveni.** Občas je vhodné se žáky mluvit o jejich práci, i když jste ji předem nečetli. Na to, abyste jako kouč při bádání, pokusech nebo při psaní mohli klást otázky: O čem to je? Proč si to myslíš? Z čeho vycházíš? Jaké máš problémy? Co bys mohl udělat jinak? – nepotřebujete plán. Můžete žákům pomoci, aby se zastavili a refletovali svou práci, aniž byste zastávali roli experta.

- Na začátku konzultace se držte toho, jak se žákova práce vyvíjí, jak o ní žák přemýšlí. Pokud mu chcete poskytnout nějaké obsahové informace nebo ho učít nějaké určité dovednosti, dělejte to až na konci konzultace a vymezte si k tomu krátký čas. Omezte počet takových informací nebo dovedností, aby žák zvládl jasně si je zapamatovat.

- **Naslouchejte žákům a uče se od nich.** Konzultace jednak pomáhají žákům myslet, ale také pomáhají učitelům porozumět tomu, jak žáci myslí, odhalit,



co jejich myšlení blokuje, nebo si všimnout cenných myšlenek, které jsou skryty za povrchovým zmatkem.

- Nahrávejte si konzultace **na magnetofon**, abyste mohli sledovat jak žákův vývoj, tak své vlastní vyučování. Než se ale rozhodnete, zda vaše konzultace žákům pomáhají, nebo ne, dejte jim dost času.

Základní typy konzultací

Konzultace mají být krátké a přesně zaostřené na daný úkol. Ale využití různých existujících typů konzultací se neomezuje na určité vyučovací předměty.

Konzultace o vývoji práce

To je základní typ. Vede se tu krátká konverzace se žákem nad jeho prací, kterou jsme předem ani nečetli, nemáme tu vyučovat žádným novým dovednostem ani nabízet rady. Během takové konzultace se učitel prostě zeptá na takovéto otázky:

1. *Na čem pracuješ?*
2. *Jak to jde?*
3. *Co budeš dělat teď?*

Jinak učitel nemusí říkat nic než *Aha, Hm, hm, Ano*, protože žák vlastně mluví jen pro sebe – a o to jde. (Taková interakce je vlastně podobná psychoterapii, při níž lékař pomáhá pacientovi, aby se sám ujal slova a učil se vysvětlovat a hodnotit své problémy.) Během těchto konzultací se občas sama od sebe „vyvrbí“ nějaká důležitá otázka.

Konzultace o stavu třídy

Drží se s celou pracovní skupinou, třídou na začátku dílny. Každý oznamuje, čím se ten den hodlá zabývat („Já budu dělat statistiku na počítači...“ – „Já budu opravovat svůj koncept...“ atp.). Tím, že si děti sdělí, na čem kdo pracuje, si usnadní případnou vzájemnou pomoc a spolupráci. Někteří učitelé nechávají tuhle konzultaci řídit a poznamenávat žákům samotným, aby si ušetřili práci.

Konzultace při hledání tématu

Při výuce orientované na projekty a práci v dílně, kde děti mají velkou svobodu ve výběru toho, co budou vypracovávat, potřebují někdy dost pomoci s výběrem. Konzultace tu pomáhá žákovi, aby si vytvořil seznam možných témat a jedno slibné si vybral. Je to vlastně řízený brainstorming. Cílem není vytyčit jediné téma, nýbrž vytvořit celý trs se spoustou možností a pak ho trochu pročesat. Učitel může pomoci dítěti tím, že přehledně zapisuje, na co přišlo, aby mělo čas vymyslet co nejvíc nápadů a možností, a na konci konzultace mu seznam předá. Někteří učitelé na takovou konzultaci zvou děti po dvou až třech.

Konzultace se čtením nahlas

Žáci někdy potřebují kus napsaného textu přečíst učitel, aby slyšeli, co napsali, a aby viděli jeho reakci. Žáky vedeme k tomu, aby během čtení zastavovali, když přijdou na nápad nebo otázku. Učitel musí počkat, než si dítě učiní poznámku o tom, co bude dělat dál. Anebo čte učitel žákovi a také dělá pauzy na poznámky a zápisky.

Shrnující konzultace

Někdy se děti na 1. stupni snaží po celou dobu konzultace učitel číst svou práci. Na 2. stupni mu prostě dají svůj papír a očekávají, že si celý přečte a pak jim něco řekne. I takové sdílení může být užitečné, ale konzultace mají ještě mnoho jiných cílů. Shrnující konzultací pomáhá učitel žákovi postoupit dál než jen k ukojení hladu po tom, aby měl pro svou práci nějaké publikum. Učitel tu žádá studenta, aby mu o své práci vyprávěl vcelku nebo aby parafrázoval, co píše, a nikoli aby mu prostě půjčil kousek svého díla. Papír s textem při tom zůstane v deskách nebo někde na žákově stolku.

Konzultace o obsahu

Většina typů konzultací se zaměřuje na procesy myšlení, zkoumání a psaní, ale na obsahu záleží také. (A učitel bývá na obsah expert.) A tak se někdy konzultuje o tématu a jeho rozvoji, o významu a smyslu. Pokud učitel žákovi říká některé věcné údaje, uvádí prameny apod., je dobré, když je sám poznamenává na papír, aby si je pak žák u svého stolku lépe vybavil.

Konzultace jako vzájemný zápisník (*dialogue journal*)

Je to prostě psaná verze konzultace. Žák a učitel si vyměňují napsané poznámky o daném úkolu, ale v stanoveném pořádku. Typické jsou různé formáty čtenářských záznamů, do nichž si žák pravidelně poznamenává své zážitky z četby ve třídě formou neoficiálních komentářů pro učitele. Učitel odpovídá podle rozvrhu tak, aby žádný žák nečekal na jeho reakci marně nebo moc dlouho. Kromě toho, že tento typ konzultace koučuje žáka v psaní jeho textu, jsou takové vyměňované poznámky samy také lekcí v psaní a čtení, protože učitel vytváří pro každého ze žáků osobní sdělení, a tím mu ukazuje model toho, jak dospělí píšou.

Konzultace k úpravám a publikaci

Je dobře, když se některé z konzultací zaměří na něco tak úzkého jako závěrečná korektura nebo vytvoření verze k publikaci na výstavce nebo v almanachu. Obvykle nemáme dost času na celé dílo, a tak se konzultace soustředí na určitý úsek textu. V něm učitel se žákem společně provádějí daný úkol a učitel předvádí, jak se zkušený dospělý snaží vychytat a opravit chyby. Hezká varianta této konzultace je „prstem po papíře“. Dítě na 1. stupni čte nahlas svůj úsek textu, učitel mu prstem jede pod řádkem, který je čten. Když narazí na chybu, je několik verzí: 1. dítě si ji uvědomí, zastaví se a chybu samo opraví; 2. dítě se zastaví, ale neví, co má udělat, a tak mu učitel řekne a dítě samo chybu opraví; 3. žák si chyby nevšimne vůbec, a tak ho učitel zastaví, ukáže mu na problém a ptá se, co je tam špatně: když dítě ví, jak to napravit, opraví to, a když ne, opraví to učitel.

Hodnotící konzultace

I když se mnohé konzultace zabývají především postupem práce na textu, žáci přece jen sem tam svou



práci dokončí. Pak je vhodné ji společně zhodnotit. Žák a učitel probírají přednosti a slabiny díla. Výsledkem takové konzultace mohou být zejména sepsané cíle, k nimž by se žák měl nadále snažit přibližovat. Důležitou formou hodnotící konzultace je konzultace nad portfoliem žákovy práce za delší období. Obvykle je žák žádán, aby zhodnotil nejlepší i nejproblematičtější kousky, pohovořil o přednostech a slabinách, a stanovil si plán pro svůj příští rozvoj. Tam, kde se hodně dělají projekty, dělávají učitelé pravidelné čtvrtletní konzultace, při nichž se žáci zapojují i do známkování. Učitel může žáky požádat, aby svému výkonu dali sami známky v sadě kritérií, sám každému vyplní své hodnocení jejich práce a v konzultaci je srovnávají a rozebírají.

Konzultace o výběru

Jedním z trendů, které chceme posilovat, je to, aby si žáci vypěstovali větší pocit vlastnictví a zodpovědnosti vůči své práci. Tam, kde jsou už žáci zkušení, se učitel ptává: „Jak ti mohu prospět?“ nebo „Na čem budeš dnes pracovat?“ Žák pak navrhne některý svůj problém či záměr a o něm se chvíli baví. S nezkušenými žáky to obvykle ze začátku moc nejde, protože neumějí vést s učitelem přirozený a užitečný hovor. Někdy si prostě nejdříve potřebují ozkoušet, o čem všem se dá v konzultaci mluvit a jak to funguje, než se odváží řídit sami svou konzultací. Ale když jim učitel ukáže všechny možnosti, děti dokážou průběh většiny typů konzultací dobře urdit.

Konzultace v malé skupině

Pokud učitel umí setrvat v roli „kouče myšlení“, je možné některé konzultace vést s celou malou skupinou. Může to být skupina tří až čtyř dětí, které pracují na témž projektu, nebo které mají podobné téma či zájem. Učitel se tak dostane ke konzultování s více dětmi i ve třídě, kde by nedostatek času znemožnil promluvit s každým osobně. Učiteli, který s konzultacemi začíná, přijdou snadnější, protože se podobají čtenářským skupinám. Nevýhodou však je, že pozornost nespočívá na jednotlivém dítěti osobně. Ale zase se jim dostává širšího ohlasu a zvykají si naslouchat, jak druzí žáci přemýšlejí a mluví o své práci.

Vrstevnícká konzultace

Rozvrhování toho, kdo bude kdy konzultovat, má v rukou většinou učitel. Počet konzultací je tedy omezen jeho časovými možnostmi. Takže je jasné, že se musíme snažit, aby žáci uměli konzultovat také navzájem. Jakmile se děti naučí ze svých konzultací s učitelem, jaké typy konverzace se při konzultaci vedou, mohou začít provádět konzultace i bez učitele. To se týká všech výše uvedených typů. Brzy začnou chtít konzultovat ve skupinách a učitel se musí jen postarat, aby se atmosféra konzultování udržela a neskouzla k poštuchování, drbání nebo jinému odklonu od původního účelu. Zvláště problematické mohou být žákovské hodnotící konzultace, protože žáci obvykle potřebují víc přípravy k tomu, aby se navzájem ani nezraňovali, ani si nepochlebovali.

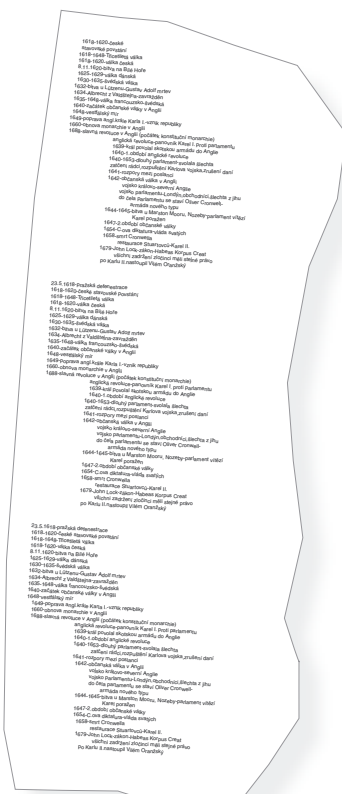
Zkušení učitelé dávají nejdřív napospas „cvičné texty“, napsané neznámým žákem z jiné třídy, aby si děti vypěstovaly kritickou diplomatickou, než se pustí do sebe navzájem.

Konzultace posilují žákovu zodpovědnost a podporují jeho rozvoj, pokud jsou vedeny jako skutečně obousměrný rozhovor. Pokud v nich chce učitel dominovat nebo pokud chce hlavně dávat rady, mohou děti spíš umlčet anebo odradit. Nedělejme si iluze, pro učitele bývá velmi těžké osvojit si takovou nezvykle zdrženlivou roli. Donald Graves o tom hezky napsal:

„Pro člověka aktivního je vedení konzultací tak ohromně těžké. Všecko je v nich naopak! Máme se vzdát aktivního řízení, své možnosti sami určovat chod věcí, své schopnosti dostrkat ostatní na správné místo, a to vše proto, abychom si osvojili jinou aktivitu, totiž aktivitu vyčkávání... Ale odměna, to, jak nabývá energie tím, že mě můj žák učí, mi pomáhá to vydržet... Nejlepší učitelé, které znám ve městě i na venkově, mají nenasytnou chuť se učit. Když se učí učitelé, učí se i děti...“

Z knihy H. Daniles, Marilyn Bizar: Methods that Matter, Stenhouse Publishers 1998, pro kurzy RWCT zkráceně přeložil se svolením nakladatele O. Hausenblas.

* Graves, Donald: *Writing: Teachers and Children at Work*. Heineman, Portsmouth 1983.



Tahák na dějepis, léta 1618–1679



Projekt TOLERANCE

Jana Fričová

Začlenění průřezových témat do výuky (nejen) na střední škole

Motto:

„Pochopit ostatní lidi, ať už jsou z jiné země či kultury, nebo mají (jako v případě vašeho projektu) nějaký handicap, je, myslím si, nejdůležitější schopností člověka v našem 21. století.“

Ondřej Fišer, student VŠZ Praha

Těmito slovy se vyjádřil k projektu, který proběhl v naší škole, jeden z našich absolventů a nevědomky nás tak podnítl k tomu, abychom napsali článek – jako možnou inspiraci pro jiné školy nebo vzdělávací instituce.

Nápad na projekt vznikl v letní škole KM, kde jsem se setkala s kolegyní, která se věnuje práci s handicapovanými lidmi. Ale nápad nestačí, pokud nenajdete ve sboru zapálené lidi, kteří chtějí zkoušet nové věci a věnovat svůj volný čas.

Projekt jsme nazvali TOLERANCE a hned na první schůzce všech zúčastněných proběhla bouřlivá diskuse, neboť jsme si museli vysvětlit pojmy tolerance a respekt. Hned v úvodu projektu jsme se dohodli, že jako hosty využijeme hlavně lidi spojené s naší školou (absolventy, zaměstnance, ...) a teprve pak oslovíme organizace spolupracující s handicapovanými lidmi.



Stanovili jsme si obecné cíle projektu. Žáci:

- budou znát organizace, které pracují s handicapovanými lidmi nebo jim pomáhají
- si prožijí pocity lidí s různým handicapem a uvědomí si, že tito lidé žijí mezi námi a jejich svět se příliš neliší od života nás ostatních
- budou umět v běžném životě pomoci člověku s handicapem (ulice, tramvaj, ...)
- budou vědět, z jakých důvodů cizinci přicházejí do České republiky, jaké problémy mají se získáním povolení k trvalému pobytu a zařazením do naší společnosti
- budou znát podstatu sporu o město Jeruzalém (judaismus, křesťanství, islám)
- budou v dílnách spolupracovat se žáky z jiných tříd
- budou umět týmově pracovat (rozdělení úkolů, diskuse)
- vytvoří na chodbu školy vypovídající klip (prezentaci)
- vytvoří prezentaci na webové stránky školy, dokument o projektu (film)
- budou umět prezentovat svou práci ostatním žákům
- dokážou vysvětlit pojmy *tolerance*, *respekt*, *identita*, *předsudky*

Následoval průzkum zájmu o tuto problematiku mezi studenty 1. ročníků (15–16 let), z něhož vykristalovaly náměty pro jednotlivé dílny. Učitelé připravili dílny, někteří ve spolupráci s externími spolupracovníky.

V krajině bez doteků

Nada Fuková

Cílem dílny bylo, aby si žáci prožili konkrétní situaci člověka tělesně postiženého (ruce), uvědomili si své pocity a zodpovědnost „pomocníka“ těchto lidí.

Žáci si obkreslili svou ruku na list papíru a do kresby si vepsali, k jakým činnostem (každodenním, sportovním, uměleckým) potřebují ruce. Pak si o tom – postupně ve třech kolech – povídali.

Poté žáci utvořili dvojice a v nich si „stříhli“, kdo bude „člověk bez rukou“ (svázané ruce šátkem za zády) a kdo bude jeho „pomocník“. „Člověk bez rukou“ maloval obraz temperovými (vodovými) barvami jen za pomoci svých úst (nohy) a „pomocníka“. (Mohou si vyměnit pozice, a tak prožijí pocity obou stran.)

V další části si žáci vytvořili galerii obrázků a na papír psali své pocity v roli „člověka bez rukou“ a „pomocníka“.

V závěru dílny psali oslavný text na téma *Chvála rukou* (verš, próza, ...).



Pocity „člověka bez rukou“

„Cítil jsem se opuštěný..., závislý na druhém..., vděčný za pomoc..., měla jsem potřebu stále děkovat..., cítila jsem se omezována pomocníkem..., měla jsem výborného pomocníka, a tak to bylo v pohodě..., ...tohle byla příjemná situace, ale co ty špatné?, neuměla bych takhle žít..., jsem ráda, že mám ruce...“

Pocity „pomocníka“

„Obtěžovalo mě to..., cítila jsem zodpovědnost za toho svěřeného člověka..., nechtěl jsem se mu vnucovat..., je těžké rozpoznat, kdy mě opravdu potřebuje..., uvědomila jsem si, že by mě to bavilo..., nechci o tom mluvit...“

Chvála rukou

*Ruce,
jste hbité, šikovné a potřebné,
a přece se k vám občas chovám jako neurvalec.
Ruce,
děkuji, že mě provázíte mým životem.*

Černobílý svět

Jana Vernerová

I v této dílně šlo o vlastní prožitek účastníků, kteří se poznali s nevidomými lidmi. Ale také o to, aby žáci poznali organizace, které pracují s nevidomými a pomáhají jim, aby věděli, jak je možné těmto organizacím finančně přispívat, a seznámili se s dalšími formami pomoci. A aby uměli v běžném životě pomoci nevidomému člověku a uvědomili si, že nevidomí žijí mezi námi a jejich život je stejně pestrý jako ten náš.

V úvodní části hosté (dvě nevidomé dívky studující na běžném gymnáziu + dva „vodiči“) představili sebe, oddíl, ve kterém fungují, organizace, které pomáhají nevidomým a prezentaci na klipu.

Na zahřátí si žáci zavázali oči šátkem a poznávali se podle hlasu. Poté přišla praktická ukázka pomoci nevidomým v každodenních situacích (v tramvaji, na ulici, v restauraci, ...). Úkol vždy předváděli dva žáci po sobě společně s nevidomým a pak následovala ukázka, „jak je to správně“.

V následující části se rozproudila velice živá diskuse, kdy nevidomí otevřeně mluvili o svých zkušenostech (běžný život, škola, orientace, komunikace s vidícími, Braillovo písmo, ...).

V závěru dílny si všichni žáci opět zavázali oči šátkem, dostali podkladovou desku, modelovací hmotu a modelovali konkrétní zvíře nebo věc. Pak si své modely ve dvojici vyměnili a hmatem poznávali kamarádův výtvar.

Ve třídě poté byly všechny výtvar vystaveny, aby si je ostatní spolužáci mohli prohlédnout (využití při prezentaci).

Při loučení byly mezi žáky a hosty navázány první kontakty, které by měly pokračovat v práci žáků v tyfloturistickém oddílu.

Reflexe

„...překvapilo mě, že si umějí představit barvy, např. červená = oheň.“

„...jak se o všem otevřeně baví.“

„...jsou stejné jako my, ty holky obdivuju.“

„...chci začít spolupracovat s oddílem.“

Otevřené hranice?

Jiřina Škodová, Hana Novopacká

Základní otázka: *Měla by Česká republika otevřít hranice pro všechny?*

Cílem bylo dovést žáky k tomu, aby rozpoznali a pojmenovali své vlastní předsudky, uvědomili si, že existují různé důvody, proč lidé opouštějí svou vlast, s jakými problémy se cizinci setkávají v ČR, jak těžké je zařadit se do cizí společnosti a uchovat si svou identitu.

Obsah pojmu identita.

Všichni žáci si z klobouku vylosovali různé typy pozdravů z rozdílných kultur, chodili po třídě, zdravili se navzájem a hádali, odkud pozdrav pochází. Nejprekvapivější pozdravy si předvedli společně.

Čtyři skupiny (po pěti studentech) vytvářely myšlenkovou mapu na téma *Cizinci v ČR*. Ku pomoci jim byly předem připravené otázky (kdo je to cizinec, odkud přichází, co tu dělá, jak žije, pracuje zde, ...), které týmy dále rozvíjely. Následovala diskuse, v níž studenti zjistili, že mají velmi rozdílné, někdy zkreslené představy o tom, proč cizinci odcházejí ze své vlasti a jak obtížně se zařazují do nové společnosti, zvláště české (uzavřenost, nepřijímání nových podnětů, ...). Objasnili jsme si pojem identita.

Poté studenti dostali papír, na který si namalovali velký dům s pěti byty, k tomu obdrželi seznam deseti rodin, které chtějí získat v jejich domě podnájem (národnost, věk, děti, zaměstnání, ...). Museli rozhodnout, komu byt pronajmou, a vysvětlit, podle jakých kritérií rozhodovali. Následná diskuse odhalila, jaké mají předsudky o různých národech. Hledali příčiny předsudků (neznalost, špatná vlastní zkušenost, nezájem o druhé, vliv médií, ...).

V závěrečné části dílny přišly tři žákyně naší školy (Kazachstán, Srbsko, Vietnam) a hovořily o svých zkušenostech v ČR. O tom, jak složité se zařazovaly mezi děti, jak se nikdo nesnažil porozumět jejich řeči, jakým způsobem hledají jejich rodiče práci, přestože absolvovali VŠ, jak musejí být lepší než české děti, aby uspěly, jak se jim stýská po vlasti, i když se jim tady líbí, ... Rozpoutala se zajímavá diskuse, obohacující bylo, že dívky bez předsudků vyjádřily svůj názor na českou národní povahu. Výstupem byl článek do školního časopisu s názvem: *Jak se u nás žije cizincům?*



Už zase (ne)skáču přes kaluže

Lucie Hajíčková, Iva Novotná

Žáci si uvědomí „bariéry“ v naší škole. Budou vědět, jak pomoci člověku na vozíku v běžných každodenních situacích.

Hostem této dílny byl bývalý student Petr Hubalovský, který před pěti lety ve 4. ročníku utrpěl vážné zranění při autonehodě a je připoután na invalidní vozík.

Již na začátku žáci poznali, jak je naše budova nepřátelská vůči lidem na vozíčku. Museli sami Petra vynést do 1. poschodí, protože ve škole není ani výtah, ani plošina.

Velice otevřeně hovořil o svém životě (utrpení matky, kamarádství, přítelkyně, sex, děti, ...), problémech (finance, soud, bezbariérový pohyb po městě a úřadech, dokončení školy, ...), pomoci (oslovení, nabídnutí pomoci, ...).

Dalším hostem byla bývalá absolventka OA i VŠE Praha, nyní zaměstnankyně školy Eliška Jirásková, která od mládí trpí poruchou růstového hormonu. Popsala žákům, s jakými problémy se musela potýkat jako dítě, ale i teď (např. umístění jízdního řádu MHD, cena speciálních bot, ...).

Tracyho tygr beze slov

Jana Fričová, Barbora Komárková

Hostem této dílny byla B. Komárková, která pracuje s lidmi nedoslýchavými, ohluchlými a neslyšícími. Cílem bylo, aby žáci znali organizace pomáhající těmto lidem, jejich média (časopis, slovník, znakový jazyk), kulturu (pohádky, divadlo, hudba), rozdíly mezi jednotlivými odchylkami, uměli pomoci v běžném životě, uvědomili si jejich prožívání.

Žáci si vytvořili ze čtvrtky a různobarevných fólií brýle a dívali se přes ně na okolní svět. Zjistili, že svět je stejný, ale každý ho vidí jinou barvou. Poznali, že i člověk s různým postižením žije ve stejném světě jako my, ale vnímá ho trochu odlišně.

Pak vytvářeli myšlenkovou mapu k otázce: *Jak tito lidé vnímají okolní svět?* V diskusi došli k závěru, že jejich nedostatek nahrazují ostatní zdravé smysly, že žijí plnohodnotný život jako my.

Dozvěděli se, jaký je rozdíl mezi hluchým, ohluchlým, nedoslýchavým, co je to znakový jazyk a znaková čeština, pracovali s obrázkovým slovníkem pro hluché a vytvářeli jednoduchou větu (ostatní skupiny hádaly význam věty), seznámili se s časopisem *Gong*, viděli divadelní představení a hudební skladbu s tlumočníky, prakticky si vyzkoušeli, jak oslovit a pomoci těmto lidem v běžných situacích.

Komu patří Jeruzalém?

Jakub Hajíček

Tématem poslední dílny bylo náboženství. Konkrétně odpověď na otázku: *Komu patří Jeruzalém?*

Žáci pojmenují shodné znaky a hlavní rozdíly mezi judaismem, křesťanstvím a islámem, umějí podložit

argumenty svůj názor, naslouchat druhým, utvářet si vlastní názor, dokážou vysvětlit pojem tolerance.

Tři skupiny (po šesti žácích) zapsaly na arch papíru hlavní znaky každého náboženství, představily je ostatním, doplňovaly informace ostatních na svůj arch. Poté následovala diskuse o hlavních rozdílech mezi jednotlivými náboženstvími.

Každá skupina si připravila řeč podpořenou argumenty, proč by Jeruzalém měl patřit právě jim. Když všechny skupiny přednesly svou řeč, následovala diskuse řízená vyučujícím.

Na závěr se žáci shodli, že Jeruzalém patří všem, ale že je nutná vzájemná tolerance. Vysvětlili pojem náboženská tolerance (viz toleranční patent).¹

Text jsme zahájili citací, uzavřít bychom ho chtěli náhodně vybranými osobitými názory žáků, učitelů i hostů, které se objevily v závěrečném dotazníku, neboť potvrzují smysluplnost našeho projektu a dodávají nám sílu do dalších podobných akcí.

Nejvíce se mi líbilo,

- že projekt studenty zaujal a že se jim (podle ohlasů) otevřely v mnohém ohledu oči
- jak žáci zvládli oba náročné dny
- že mohu spolupracovat se žáky z ostatních tříd
- že jsem měla možnost mluvit s handicapovaným člověkem
- že to byly příběhy lidí, prostě život...

Cítil/a jsem

- pozitivní přístup většiny zúčastněných
- výčitky svědomí, že nevím, jak se k takovým lidem mám chovat
- že jsou to bezvadní lidé (veselí, optimističtí)
- že si při komunikaci s lidmi s handicapem uvědomíme své vlastní problémy...

Nevěděl/a jsem, že

- se sama dozvím tolik potřebných věcí pro osobní život
- je tak těžké se otevřít před cizími lidmi
- si nevidomí představují barvy, např. červená jako energie ohně
- naše škola má bariéry na každém kroku
- znaková řeč není mezinárodní
- Jeruzalém patří všem a nikomu
- existuje tolik dobrovolníků a organizací, kteří pomáhají zadarmo
- naše škola dělá takové projekty...

Takový styl výuky má/nemá smysl, protože

- vlastní zkušenost vede ke změně postojů
- si na všechno přicházím sám
- to není teorie a za dva dny jsem se dozvěděl víc než někdy za měsíc...

Naučil/a jsem se

- jak pomoci tělesně postiženým a slepým



- neodsuzovat cizince, neházet je do jednoho pytle
- komunikovat ve skupině a improvizovat...

Překvapilo mě,

- jak vtipné a názorné byly prezentace žáků
- že jsem neměla trému a mluvila jsem s neznámými spolužáky
- co lidé skrývají pod svou „slupkou“
- že někteří spolužáci spolu vycházeli při projektu lépe než normálně... Že by tolerance?
- zaujetí učitelů a hostů...

Uvědomil/a jsem si, že

- neumíme nebo nechceme vyjadřovat své city
- handicapovaní lidé jsou stejní jako my
- emigrovat do jiného státu je velmi složité
- bych rád pomáhal v nějaké organizaci
- bych chtěla absolvovat všechny dílny (podle prezentací byly dobré)...

Na závěr chci říci,

- že to bylo hustý a velmi poučný a že se mi ty dva dny líbily
- že děkuji studentkám ze školy, že se s námi podělily o své příběhy
- že bych chtěla další projekt co nejdřív
- líbilo se mi tu a ráda přijdu znovu
- že poděkování patří těm, kteří to připravili
- že jsme zrovna v našem oddílu připravovali něco podobného a hledali školu, kde bychom to vyzkoušeli
- že mě to nabilo zase energií...

Zdá se, že jsme na konci, ale není tomu tak – chci totiž poděkovat. Vedení školy, které nám od počátku poskytovalo svou podporu, sdružení rodičů školy, neboť nám poskytlo finanční podporu na zajištění materiálů k činnostem v dílnách, ale především našim hostům a přednášejícím, díky nimž jsme žákům mohli ukázat opravdový život.

Organizační údaje²

Čas: dva dny (1. den – dílny, 2. den – prezentace, výroba klipů, hodnotící dotazník)

Kdo: 1. ročník (120 žáků)

Organizace: osm učitelů + deset hostů + čtyři žáci 4. ročníku (film)

Náklady: asi 5000 Kč

Výstupy: záznam do osobního portfolia, prezentační plakát z každé dílny + kresby, modelování, třídní klip na chodbu školy + učitelský klip (reflexe všech zúčastněných), www.oasvat@oasvat.cz (projekt TOLERANCE), filmový dokument (15 min.), příspěvky do médií

*Autorka je učitelka na Obchodní akademii v Praze 4.
jana.fric@seznam.cz*

Poznámka:

¹ Příště bychom ještě pozvali hosty – zástupce jednotlivých náboženství.

² Zájemcům mohu poslat přesný organizační plán a časový harmonogram.

Velryby, Jonáš a odpovědnost za chod světa

Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová

Pro naše hostování ve *Škole naruby* v gymnáziu Českolipská v Praze (viz *Kritické listy* č. 23, str. 60) jsme si zvolili práci s rozmanitými texty o lovu a ochraně velryb a rozhodli jsme se, že necháme studenty prozkoumat nejen míru odpovědnosti suchozemského Středoevropana za osud největších mořských savců, ale i naši osobní odpovědnost za chod světa vůbec.

Velké myšlenky, na kterých jsme se studenty chtěli pracovat, by mohly být formulovány takto:

1. Život na Zemi je systém, který nezná lidmi vytčené hranice a v němž se změna jedné jeho složky projevuje nečekanými změnami jiných složek či aspektů systému.

2. Člověk je nadán rozumem, a to ho zavazuje jednat uvážlivě a odpovědně v každé situaci, kterou může ovlivnit.

Zásadní otázky, jež jsme si spolu se studenty chtěli položit, zněly:

1. Nakolik je člověk jako myslící a technologicky vyspělá bytost odpovědný i za ty složky přírodního systému, kterých se svým životem nedotýká přímo?

2. Má se člověk ze střední Evropy angažovat v ochraně tvora, s nímž se v průběhu celého života nepotká?

3. Nemůže se ochrana velryb stát jen zástupným problémem, který z nás sejme odpovědnost řešit problémy blízké, v nichž je potřeba angažovat se mnohem citelněji než jen podpisem pod peticí?

Klíčové aktivity, které vedly k porozumění velkým myšlenkám a k prozkoumání zásadních otázek:

EVOKACE

Nejprve se každý student zamyslel nad otázkou:

„Jaké to bylo, když se od vás očekávala pomoc, ale vám se zdálo, že se vás to příliš netýká?“

Otázku jsme ještě objasnili přibližně takto: „Stalo se vám někdy, že jste se ocitli v situaci, kdy bylo třeba



něco udělat, zakročit, poskytnout pomoc, a vy jste si říkali: „Proč právě já bych měl něco dělat?“ – Jak jste se zachovali? Jak jste takovou situaci prožívali?“

Studenti si promýšleli otázku nejprve samostatně, dělali si poznámky. Pak proběhla diskuse ve dvojicích a nakonec ve čtveřicích. Studenti nejčastěji vzpomínali na to, jak se stali svědky nějakého výtržnictví nebo vandalství, a rozmýšleli se, co udělat. Proč napomenout mladé fanoušky ničící sedadla v autobuse – a proč ne? Jaká rizika přináší naše aktivita ve srovnání s tím, když děláme, že se nás to netýká? A naopak...

Pak dostali studenti do stejných čtveřic citát z bible:

Jonáš a velryba

Jonáš se jako obvykle pustil do své každodenní práce, když tu k němu promluvil Hospodin: „Jonáši, chci, abys odešel do města Ninive. Tamní lid je velmi hříšný a ty mu oznámíš, že jeho město se vším, co je v něm, bude zničeno.“

„Proč sis vybral zrovna mne, Pane?“ tázal se Jonáš zaraženě. „Proč mám já, prostý izraelský Žid, jít kázat o Bohu lidem, které neznám, kteří žijí daleko odtud, a dokonce ani nejsou Židé a v tebe nevěří? A kromě toho, ty jsi Bůh laskavý a milosrdný a nikdy bys celé město nevyhladil.“

Citát měli prodiskutovat a poradit Jonáši, co udělat a proč. Každá skupina nakonec řekla ostatním, co Jonáš radí a čím to zdůvodňuje.

NE

1. Česká republika nemá přímý zájem na ochraně velryb a stala se členem IWC jen výměnou za sliby ekonomických výhod.
2. Nikdo by se neměl plést do věcí, kterým nemůže rozumět – a my Češi nemůžeme rozumět tomu, proč Japonci nebo Norové potřebují lovit velryby.
3. Úplný zákaz lovu by způsobil, že některé skupiny obyvatel by přišly o zdroj obživy nebo o součást své kultury. Proto by o něm měli rozhodovat ti, kterých se týká.
4. Odhady počtu velryb se velmi liší, a tak není jisté, že jich skutečně ubývá. Měly by se chránit jen ty druhy, u kterých je úbytek prokázán. Ostatní mohou být hospodářsky využívány.
5. Greenpeace je známá svým extremismem; stát a vláda s nimi nemají spolupracovat.
6. Velrybí maso je levné krmivo pro domácí mazlíčky a velrybí olej je ekologickým palivem do svítidel.
7. Je snadné slovně podporovat ochranu velryb, a tak si dělat alibi pro nečinnost v problémech, které máme doma – ve škole, v Praze, v ČR.

UVĚDOMĚNÍ si významu informací

V další fázi procesu si každý člen skupinky vybral jeden ze čtyř textů:

- text z Melvillovy *Bílé velryby* – kapitola LXV: *Velryba jako jídlo*
- tisková zpráva ze 17. června 2005 z www.greenpeace.cz – *Česká republika má poprvé možnost chránit velryby*
- upravený text z magazínu *Koktejl* z dubna 2004 – David Černý: *Velrybáři z Lamalery zpracovávají velryby*
- upravený text z magazínu *Koktejl* z dubna 2004 – David Černý: *Velrybáři z Lamalery s bambusem na obry*

(Texty si můžete stáhnout na: www.kritickemysleni.cz.)

Studenti se přeskupili do expertních skupin, každý člen nové skupiny měl tentýž text. Úkolem studentů bylo text pročíst, prodiskutovat, hledat a zapsat si argumenty *pro* lov velryb a *proti* lovu velryb.

Když byl tento úkol splněn, studenti se vrátili do původních skupin. Každý student měl přečtený a prodiskutovaný jiný text, takže nejprve se ve skupině informovali o tom, co četli a k jakým odpovědím na otázku: „*Proč velryby lovit a proč ne?*“ – dospěli.

V následujícím kroku se studenti měli zamyslet nad otázkou:

„Máme my, občané ČR, právo mluvit do toho, zda se smějí, nebo nesmějí lovit velryby?“

Studenti dostali tabulku pro diskusní pavučinu, v níž byla nadepsána otázka k řešení, a úkolem studentů

ANO

1. Každý z nás má dělat všechno pro to, aby rozmanitost přírody byla zachována.
2. Příroda nikomu nepatří, a tak je jedno, jestli je její ochránce ze země, která moře má, nebo ne.
3. Japonci, Norové, Korejci ani Islandané nemožou zneužívat společného bohatství světa, a proto i my Češi můžeme zasahovat do jednání o regulaci nebo zákazu lovu.
4. Je důležité v IWC tvořit protiváhu těm zemím, které za úplatu hlasují s těmi, kdo ohrožují velryby.
5. Průmyslový lov velryb na rozdíl od domorodého vychyluje jednostranně rovnováhu v přírodě. Proto bychom se měli snažit ho zastavit.
6. Velryby jsou jediný tvor, který je člověkem spotřebováván ve velkém, a při tom mu člověk nepomáhá v reprodukci (velryby nechováme ani neodchováme). Bereme si víc, než dáváme.
7. Členstvím v IWC projevujeme jako stát mravní postoj a upevňujeme svou mezinárodní prestiž.



bylo individuálně doplnit svoje argumenty *pro* a svoje argumenty *proti* angažování českých občanů do ochrany velryb. Každý student uvedl co nejvíce argumentů pro oba postoje, aniž by bral v úvahu své skutečné přesvědčení. Poté studenti postupně diskutovali v několika dvojicích o svých argumentech, doplňovali si přesvědčivé argumenty od partnerů.

Nakonec se sešli zpátky v původní čtveřici a dohodli se, která dvojice bude zastávat postoj PRO naši účast v ochraně velryb a která dvojice bude hájit pozici PROTI. Kromě svých argumentů měli k dispozici ještě další sadu (viz str. 40), kterou mohli, ale nemuseli využít. Po deseti minutách si dvojice vyměnily hájený postoj – ti, kdo argumentovali PRO, zaujali postoj PROTI, a ti, kdo argumentovali PROTI, se nyní stali obhájci pozice PRO.

Paměť

Nina Rutová

Tato lekce není určena těm, kteří v této rubrice hledají „něco do svého předmětu“. Není určena těm, kteří chtějí především „probrat učivo“, ani těm, kteří mají ve svých hodinách „málo času“.

Lekce, kterou zde popíšu, je určena učitelům **dějepisu**, text, s nímž budeme pracovat, je navýsost literární, a je určen učitelům **literární výchovy**, budeme také psát, možná je tedy nejlepší použít lekci v hodině **slohu**, ale určitě patří do **občanské výchovy**. Nejlepší by bylo předměty pro tentokrát (a možná i pro příště?) spojit a získat tolik potřebný čas.

Lekce je věnována všem, kteří rádi přemýšlejí o souvislostech a v souvislostech, těm, kteří se nedrží osnov, ale hledají podněty, těm, kteří jsou zvědaví, co nového se od svých studentů, ale i sami od sebe dozvědí.

- Cílem je hovořit se studenty o naší nedávné minulosti, která pro ně již patří do historie.
- Cílem je hovořit se studenty o příznacích strachu a totality.
- Cílem je dozvědět se, jakým způsobem naši studenti chápou a reflektují minulost, která v nás možná „bydlí“ víc, než jsme ochotni si připustit.

(Poznámku k této lekci, kterou jsem poprvé realizovala na letní škole KM najdete na str. 73.)

Pro práci s následujícím textem doporučuji přerušovanou četbu provázenou pokyny, jejichž hlavním smyslem je aktivně zapojit studenty do procesu čtení a myšlení.

1. ODHADOVÁNÍ aneb EVOKACE

Nejprve někam bez jakéhokoli dalšího písemného nebo mluveného komentáře umístěte (napište) jen název povídky a jméno autora.

REFLEXE

Po debatě ve dvojicích (metoda zvaná akademická konverze) si každý student sám odpověděl na otázky:

„Za co ve svém životě cítíš osobní odpovědnost a jsi ochoten se v té věci nějak angažovat? Pociťuješ odpovědnost za děje tak vzdálené našemu každodennímu životu, jako je lov velryb? Proč ano, proč ne?“

Studenti odpovídali volným psaním. Kdo chtěl, mohl nakonec své psaní přečíst.

Ondřej Hausenblas je vysokoškolský pedagog, lektor KM.

Hana Košťálová je koordinátorka a lektorka KM.

Ślawomir Mrozek: Paměť

Nechte studenty tipovat, z jaké země autor pochází a jak může souviset název povídky s místem původem autora.

Teprve pak rozdejte texty a požádejte studenty, aby si zatím přečetli jen stručné údaje o autorovi a jeho díle.

Ślawomir Mrozek, polský dramatik, prozaik, satirik, publicista a kreslíř, ironický glosátor své doby a svých současníků, se narodil v Borzcęcinu u Krakova 29. června 1930. V roce 1959 „emigroval“ z Krakova do Varšavy, kde zahájil svou uměleckou kariéru. Později se odstěhoval do Říma, což bylo pro občana socialistického státu velmi výjimečné. Jeho mezinárodně úspěšná hra *Tango* je obsáhlou a mnohorožnou interpretací společensko-politických procesů a jasně v ní varuje před totalitou. **Mrozek dbal stále na to, aby nebyl považován za emigranta, aby byl neustále v platnosti jeho pas.**

Ve čtvrtek 21. srpna 1968 seděl u svého rádia a poslouchal zpravodajství francouzského rozhlasu o vstupu cizích vojsk na území Československa. Celých pět let odmítal psát do exilových časopisů. V tuto chvíli však napsal proslulé politické prohlášení, které už druhý den otiskly největší světové deníky i exilové časopisy. „V důsledku aktivní účasti vlády PLR na vojenské agresí proti Československé socialistické republice a vojenské okupaci této země prohlašuji následující: Protestuji proti této akci. Solidarizuji se se všemi Čechy a Slováky, kteří se proti ní brání. Především s mými kolegy, českými a slovenskými spisovateli, kteří jsou pronásledováni a vězněni. S úctou Ślawomir Mrozek.“

Vrata se zabouchla a Mrozek se formálně stal politickým uprchlíkem.



Diskuse o autorovi, době a souvislostech mezi životem a dílem by mohla být poměrně krátká.

2. ŘÍZENÉ ČTENÍ aneb UVĚDOMĚNÍ si souvislostí
Text, který následuje, by studenti měli číst po částech, jež jsou viditelně označeny. Po každé části učitel klade otázky.

„Chtělo by to odhalit nějakou pamětní desku,“ řekl Kohout.

„Jenomže já si nic nepamatuju,“ povzdechla si Liška. „A ty?“ obrátila se na mě.

„Já si pamatuju různé věci, tu to, tu ono, ale většinou nic zvláštního.“

„Co například?“

„Vykouřilo se mi to z hlavy.“

„Nejlepší důkaz toho, jak je pamětní deska potřebná,“ prohlásil Kohout. „Bez ní si nic nepamatujete.“

„Ale k jaké příležitosti ta deska bude, když si každý z nás nepamatuje něco jiného?“

„To nevádí. Odhalíme pamětní desku in bianco.“

„Co to znamená?“

„Na doručitele. My připevníme desku a každý, kdo se na ni podívá, si vzpomene na to, na co bude chtít. Nejdůležitější je to, aby deska existovala.“

Jak jsme řekli, tak jsme udělali. Připevnili jsme na zeď krásnou desku. Na ní bylo vyryto: „Na věčnou paměť a tři tečky.“

Až všichni dočtou, požádejte je, aby se zamysleli nad některými z následujících otázek. Ponechte dostatek času na odpovědi. Nelekejte se delšího ticha. Myšlení zabere čas. Měli bychom vědět, že není vhodné vyslovovat souhlas nebo nesouhlas s tím, co říkají studenti, ale přijmout každou odpověď, ptát se a být zvědaví.

- Co myslíte, opravdu si nikdo z těch tří nic nepamatuje?
- Proč asi v textu vystupují Kohout a Liška a kdo je ten třetí?
- Je něco zvláštního na rozhovoru protagonistů? Co?
- Jaký je mezi postavami vztah – jsou to přátelé? Proč si myslíte, že ano/ne.
- Proč je nejdůležitější to, „aby deska existovala“?
- Doplněte na desku něco, o čem si myslíte, že by mělo být součástí kolektivní paměti našeho města (vsi).
- Napište si na kousek papíru něco osobního, čím byste nahradili tři tečky.
- Vzpomenete si na nějaké pamětní desky, které jste někde viděli, které máte v okolí, cestou do školy... – Mají pro vás nějaký význam?
- Chybí vám někde pamětní deska?
- Jste pro nebo proti odhalování pamětních desek? Svůj názor, prosím, zdůvodněte.
- Jakým jiným způsobem lze uchovávat tzv. kolektivní paměť?
- O co asi v povídce dále půjde? O jakou hlavní událost se bude jednat? Jak asi bude příběh pokračovat?

Čtěte text do další pauzy.

Vypadalo to moc hezky. Nazítří jsme se vrátili, abychom si ověřili, jak to funguje.

Před deskou stáli dva lidé.

„To vy jste tu připevnili tuhle desku?“

„My. Hezká, že?“

„Půjďte s námi.“

Doprovodili nás na úřad. Žádný poštovní úřad to nebyl.

„Připevnili jste desku na paměť něčeho, co není dovoleno.“

„Ale kdepak, ta deska je přece na paměť toho, co kdo chce.“

„My dobře víme, co kdo chce.“

„Ale to mohou být různé věci. Ne všichni chtějí totéž.“

„My moc dobře víme, co všichni chtějí.“

„V takovém případě to bylo myšleno úplně jinak.“

„Jak jinak?“

„Jinak než tak, jak si myslíte, že jsme to mysleli.“

„My dobře víme, co jste zamýšleli.“

„No právě. A my jsme to mysleli úplně jinak.“

„Co jste mysleli jinak?“

„To, co máte na mysli, že jsme měli na mysli.“

„Aha, takže přiznáváte, že jste měli na mysli?“

„Ano, ale něco jiného.“

„Žádné vytáčky. Máte-li na mysli něco jiného, musíte mít nejdříve na mysli to.“

„Co?“

„Právě to, co není dovoleno.“

- Co to mohlo být, co nebylo dovoleno a všichni to chtějí?
- V jaké době se příběh odehrává? Uměli byste ji charakterizovat?
- Říkají protagonisté příběhu to, co si myslí?
- Jak na vás působí dialog?
- Jakými prostředky této působivosti autor dosahuje?
- V jaké jiné době/dobách by se takový dialog mohl odehrát – a proč?
- Kdo asi jsou ti dva lidé?
- Na kterých místech příběhu se mění atmosféra?
- Připomíná vám celý dialog nějaké jiné dialogy napsané jinými autory?
- Jak asi bude příběh pokračovat?

Museli jsme jim dát za pravdu, ačkoli jsme byli nevinní. Logika je logika.

Pustili nás pod podmínkou, že si nebudeme myslet vůbec nic. Na zpáteční cestě jsme procházeli kolem desky. Ale ta tam už nebyla.

„Myslíš si něco?“ zeptala se mě Liška polohlasem.

„Já? Kdepak,“ hlasitě jsem odpověděl. „Možná Kohout.“

„Já si myslím...,“ začal Kohout, také hlasitě.

- Jak asi bude příběh pokračovat? Jaké máte pro to důkazy v předchozím textu?



„Tak toho radši nech,“ skočila mu šepem do řeči Liška.

„Proč?“ nesouhlasil Kohout nahlas. „Já si jen myslím, že by bylo dobré připevnit pamětní des...“

Myšlenku nedokončil, protože mu Liška tlapou zavřela zobák. Kohout se ale rázně vyprostil.

„Co je?“ zvolal a ani se nehnul. „Já jenom navrhuju, abychom připevnili pamětní desku na paměť pamětní desky!“

Nestihli jsme na tuto nabídku vyjádřit svůj názor, protože k nám přistoupili dva lidé.

„Nestůjte tu a neshlukujte se,“ řekli. „Rozejděte se, rozejděte se!“

Tak jsme se rozešli, rozešli.

- Proč asi autor opakuje dvakrát slovo rozešli?
- Je jasnější, proč jsou postavami příběhu Kohout, Liška a dva lidé?
- Víme z něčeho, co si postavy doopravdy myslí, co jim jde hlavou?
- Jak vnímáte Kohoutův návrh „připevnit pamětní desku na paměť pamětní desky“?
- Je atmosféra na začátku povídky jiná než na konci?
- Jakými prostředky autor dosahuje (stále tísnivější?) atmosféry?
- Jak se povídka vztahuje k vašim znalostem o době a zemi, v níž autor žil?

3. REFLEXE celého příběhu

Nalezněte co nejvíce slov, kterými byste charakterizovali dobu, v níž se příběh odehrává:

.....

.....

4. ŘÍZENÉ PSANÍ (individuální nebo skupinové)

Napište povídku „znovu“. Některá místa v textu využijte k tomu, abyste zapsali vnitřní monolog/monology postav. Mohou to být ucelenější myšlenkové pochody, ale také jen citoslovce, glosy, komentáře.

5. PREZENTACE úryvku nebo celého příběhu

...se může konat tak, že si trojice najme „herce“ na role (Kohout, Liška, já, první, druhý).

Herci čtou text Mrožkových postav a nechávají pisatelům vnitřních monologů ve vyznačených pauzách čas pro jejich autorskou četbu.

Autorka je lektorka KM.

Poznámka:

Děkuji účastníkům Letní školy KM 2006, s nimiž jsem si vyzkoušela dílnu k textu S. Mrožka poprvé a jejichž připomínky jsem využila k přesnějšímu formulování otázek v řízeném čtení.

Vliv moru na českou společnost konce 14. století

Irena Věříšová

Lekce proběhla v rámci lektorského kurzu v srpnu 2006. Vytvořily jsme ji společně s kolegyní Ivanou Suchomelovou, učitelkou matematiky a biologie.

Zadání vyžadovalo předvést lekci, v níž si jasně stanovíme cíl, dodržíme E – U – R a použijeme některé konkrétní metody KM – např. *kostku*, *čtení s předvídáním*, *podvojný deník*, *myšlenkovou mapu*.

Naším formálním cílem bylo vyzkoušet si práci s větší skupinou dospělých a své moderační dovednosti, ověřit si, zda jsme správně odhadly čas a jestli použité metody vedou k vytyčeným výukovým cílům.

Zvolily jsme téma *Morová epidemie v českém království na konci 14. století*. Naším dlouhodobějším cílem bylo vzbudit trvalejší zájem o téma a zároveň na příkladu morové rány v českém království demonstrovat některé společenské změny, které později vedly až k husitským válkám. Práci s předem připraveným textem jsme chtěly účastníky dovést k samostatnému kladení otázek a v závěru k přiblížení se mentalitě středověkého člověka, jehož života se dotklo neštěstí. Na základě historických fakt, ale hlavně vlastní zkušenosti s lidským



chováním jsme usilovaly vyvodit některé konkrétní důsledky, které morová rána ve společnosti způsobila.

Lekci jsme realizovaly pro třináct účastníků kurzu, přičemž dva další účastníci sledovali, zda se nám povedlo naplnit cíl lekce, dodržet strukturu E – U – R a jak účinné bylo naše moderování. Po lekci následoval podrobný rozbor, v němž nám všichni kromě případného ocenění kladli i korektivní otázku.

Popis lekce

Po krátkém přivítání jsme účastníky postavily před první úkol. Na flipovém papíře ozdobeném ilustrací středověké lodě (alespoň jsme se o to snažily) si přečetli následující citát z knihy *Dějiny země Koruny české I.* (kol. aut., Paseka 1993, konkrétně se jednalo o kapitolu, jejímž autorem je Petr Čornej a z níž jsme čerpaly i většinu dalšího textu).

Roku 1347 se do Konstantinopole vracely z Krymu janovské lodě. Málokdo tušil, že náklad, který vezou, ovlivní život i způsob života v Evropě víc než politická rozhodnutí panovníků.



Otázka, kterou jsme chtěly naladit k dalšímu učení a zároveň ji použily jako první evokaci, zněla: **Co mohli námořníci přivést a proč si myslíte právě to či ono?**

Daly jsme přibližně dvě minuty na přemýšlení ve dvojicích nad možnou odpovědí. Následoval společný soupis na flip. Při sepisování odpovědí jsme kladly důraz na to, aby každá odpověď byla i zdůvodněna, neboť jsme chtěly přivést účastníky k hlubšímu zamýšlení nad možnými souvislostmi. Odpovědi zaznamenané na flipu byly skutečně různé – od syfilis, moru až po hedvábí a střešný prach.

Ještě v průběhu samostatné práce jsme každému rozdaly text s několika barevnými značkami a požádaly, aby zatím zůstal nepovšimnut.

Nastal vhodný okamžik k četbě odstavců, jež navazovaly na úvodní citát. Jeden z účastníků text přečetl nahlas (pro jednodušší orientaci byl označen černou značkou):

Prvními nakaženými byli námořníci, kteří přinesli pravý mor do Konstantinopole a sicilské Messiny z Krymu právě v čase, kdy janovskou kolonii Kaffu obléhal tatarský chán Džanibeg. Ten ve snaze zmocnit se města prý katapultoval za jeho hradby mrtvoly lidí postižených morem.

Nápor nemoci vypuknuvší ve Střední Asii zasáhl v letech 1347–1352 většinu Evropy.

Každý měl během tří minut zpracovat myšlenkovou mapu na téma *Mor*, a to s přihlédnutím k přečtené části textu. Poté účastníci utvořili přibližně pětičlenné skupiny, které si vytvářely společné myšlenkové mapy. Následovaly prohlídky prací a případné doplnění skupinové myšlenkové mapy o nové souvislosti.

Teprve nyní jsme prozradily téma a cíl naší lekce.

Téma: Vliv moru na českou společnost konce 14. století

Cíl: Vyvození konkrétních důsledků, které měla morová rána na českou společnost konce 14. století.

Požádaly jsme účastníky, aby dopsali do myšlenkových map cokoli, co je případně v upřesněném kontextu napadlo.

Každý si poznamenal všechny otázky, které ho v souvislosti se skupinovou myšlenkovou mapou napadaly. Na některé z nich se účastníci společně ve skupinách pokoušeli nalézt odpověď. Zásadní a dosud nezodpovězené otázky napsaly jednotlivé skupiny na barevné papíry a rozdělily je do námi daných kategorií podle několika kritérií: **A. Mor jako epidemie, B. Mor z biologického hlediska, C. Společenské důsledky moru, D. Ostatní.**

Otázky jsme vyvěsily na viditelné místo a vyzvaly účastníky k jejich pozornému přečtení.

Po chvíli jsme je pobídly k samostatné četbě další části textu (pod modrou značkou).

Tehdejší medicína byla proti moru téměř bezmocná. Doporučovala se izolace, silná strava, vykuřování, dýchací roušky. Církev organizovala řadu procesí, která ale mnohdy přispěla k šíření nemoci.

Středověcí lidé ani netušili, co nemoc způsobuje, ani jak se přenáší – nevěděli, že jde původně o onemocnění zvířat – zvláště hlodavců –, které je za určitých okolností přenosné na člověka. Hlavními přenašeči byly blechy. Kromě nemocných námořníků přivezly janovské lodě do Evropy podpalubí plné nakažených krys.

Pravý mor se projevoval ve dvou formách – dýmějové, kdy bacil proniká sebemenším poraněním kůže a při níž se v místě uzlin tvoří černé zduřelé boule, a plicní, která se přenášela kapénkovou infekcí. Plicní forma byla téměř 100% smrtelná. Lidé záhy zjistili, že se moru daří v teplém a vlhkém počasí, zatímco v zimě jeho nápor ustupuje.

Onemocnění, jež brzy nabylo rázu pandemie, se děsivou rychlostí rozšířilo po hlavních obchodních cestách, ať již suchozemských, nebo námořních. Černá smrt, jak se chorobě později eufemisticky i poeticky říkalo, opustila kontinent až roku 1721.

Počet obyvatel v Evropě klesl při první pandemii o 25–40 %. V důsledku moru a následných hladomorů zemřelo zřejmě 18 milionů lidí. (Pro srovnání uvedme, že za 2. světové války zemřelo 5% evropského obyvatelstva.)

První morová rána se českému království téměř vyhnula. O to silněji ale zaútočila v 80. letech 14. století.

Nové informace přinesly odpověď na některé otázky. Ty jsme přesunuly na nový samostatný flip.

Poté jsme nechaly jednoho z účastníků opět nahlas přečíst poslední větu z předchozího úryvku: *První morová rána se českému království téměř vyhnula. O to silněji ale zaútočila v 80. letech 14. století.*

Na základě historických znalostí se účastníci snažili odhadnout, proč se českému království zřejmě první morová rána vyhnula. Sami zařadili první morovou ránu v Evropě do doby vlády Karla IV. u nás. Přičemž obecně známá informace, že za vlády Karla IV. byla Praha významným evropským střediskem, se jevila v rozporu s informací, že mor se šířil po hlavních obchodních trasách. Naším cílem bylo v tomto případě ukázat, že i z dílčí znalosti ojedinělých letopočtů či přibližného časového určení, např. „vím, že Karel IV. založil univerzitu v roce 1348 a bitva u Kresčaku byla roku 1346“, a kladením pomocných otázek (např. Měl Karel IV. při svém zvolení římským králem nějaké protivníky? Jaké bylo zpočátku jeho postavení v říši?) lze odvodit smysluplnou hypotézu: kupř. Karel IV. byl v té době teprve na počátku své vlády a obchodní cesty přes české království nevedly.

V této fázi jsme měly mít připravenou mapu prvotního šíření moru: společně bychom ji mohli posléze porovnat s předpokládanými obchodními cestami a dojít



i k případnému závěru, zda se Karlovi IV. skutečně podařilo udělat z Prahy středisko evropského obchodu. Pro běžnou hodinu dějepisu by tato vsuvka byla určitě žádoucí. I přes absenci mapy se ale domníváme, že se nám alespoň okrajově podařilo ukázat, že o ojedinělých faktech, která známe z historie, je nutno přemýšlet i na základě našich zkušeností. Poněkud zjednodušené závěry byly vyvážené vlastními úvahami a hlubším pochopením následných informací.

Poté si každý přečetl níže uvedený odstavec až po další barevnou značku a opět jsme všichni společně vyřazovali otázky, na které v textu přišla odpověď. Samozřejmě, že kdykoli bylo možné napsat a vystavit novou otázku (bohužel, jsme ale tuto variantu málo zdůrazňovaly – zřejmě jsme také měly požádat účastníky, aby např. každý vždy sám doběhl k flipu a svou odpověď „odstřelil“ zodpovězenou otázkou).

Tehdy v českém království, které donedávna vzkvétalo, výrazně ubylo zemědělců – půdu neměl kdo obdělávat. Mnoho statků zůstalo pustých. Řada majitelů panství se pokusila své poddané připoutat k půdě, čímž započal status nevolníků.

Chyběly základní řemeslné výrobky – jejich cena prudce stoupala.

Peníze, které se nedostávaly z poddanských dávek, se šlechta snažila získat jinými způsoby, mnohdy i za hranicemi zákona. Ne nadarmo je pozdní středověk dobou lapků a loupeživých rytířů.

Následující odstavec jsme si opět přečetli společně nahlas:

Hledala se příčina morové rány. Hrůzy černé smrti přiměly mnoho lidí, aby se začali hlouběji zamýšlet nad principy křesťanské víry a snažili se žít s nimi v souladu – respektování božího zákona přestalo být věcí jednotlivce, ale stalo se problémem celé společnosti. O křesťanských zásadách již nepřemýšleli pouze kněží, ale stále širší okruh lidí.

Tuto část jsme považovaly za stěžejní, neboť nám umožnila položit otázku: **V čem středověcí lidé spatřovali příčinu moru a k čemu je to v jejich životech mohlo vést?** Otázku i odpovědi jsme zapisovaly na nový samostatný flip. Jednotlivé příspěvky jsme se snažily zkonkrétnit dalšími dotazy, protože jsme předpokládaly, že právě tato část společné práce nám pomůže dojít k stanovenému cíli – k vyvození konkrétních důsledků, které morová rána měla na společnost.

Další pasáž si opět přečetl každý sám, aktivita s doplňováním odpovědí a vyřazováním otázek se opakovala. Text nám rovněž umožnil zabývat se některými termíny (kupř. odpustek, relikviář) i možnými historickými souvislostmi: mj. proč je papežská kurie uvedena v množném čísle, jaký postoj měl Karel IV. k církvi a jak s tím souviselo následné postavení církve v českém

království, jak ovlivňoval náboženské smýšlení blížící se konec letopočtu.

Středověký člověk spatřoval v morové ráně projev božího hněvu, jež je třeba usmířit. Mor je božím trestem.

V ulicích evropských měst procházely již v 50. letech 14. století zástupy náboženských blouznivců, kteří se snažili boží hněv demonstrativně usmířit mrskáni svého vlastní těla. Hlásali při tom, že trest přišel nejen za hříchy jednotlivců, nýbrž i celé církve. Není divu, že katolická církev s podobnými praktikami nesouhlasila.

Mnozí původce hříchu nalézali v menšinách. Týkalo se to malomocných, kteří byli opatřováni viditelnými znameními, odsouvání na okraj společnosti, někde dokonce vybíjení. Za malomocného byl označen i ten, kdo měl trudovitost nebo lupénku. Jakékoli poškození kůže bylo leckdy bráno jako vnější příznak nečisté duše.

Největším viníkem se ovšem v očích morem sužovaných lidí stali židé. Podezření budilo i to, že během moru zemřelo méně židů než křesťanů, což ovšem bylo dáno jednak lepšími hygienickými návyky (nábožensky motivovanými), jednak izolací židovských ghett. Někteří lidé v Evropě uvěřili, že židé způsobili rozšíření moru otravováním studen.

V Praze bylo židovské město vydrancováno na Velikonoce roku 1389.

V úvahách znepokojených kněží i zbožných obyvatel se ale pomalu rýsoval hlavní důvod božího trestu.

Bylo jím bohatství církve, která se zpronevěřila svému hlavnímu poslání, přestala pečovat o spásu duší věřících a začala si libovat v přepychu a rozmařilosti, a ocitla se tak ve spárech zla. Nádherné kostelní a klášterní stavby plné krásných soch, oltářů, relikviářů se staly důkazem vnější pýchy, neslučitelné s křesťanstvím.

Ideálům božího zákona neodpovídalo ani chování řady kněží, kterým jejich úřad sloužil hlavně jako zdroj příjmů. Také o životě mnichů a jejich soukromí kolovala řada pravdivých i smyšlených historek. Vizitace pražského arcibiskupství provedená v letech 1379–1380 odhalila povážlivé poměry uvnitř farního kléru.

Například řada vzdělanců z řad kleriků, které se snažil Karel IV. finančně zajistit tak, že jim dal církevní zaopatření, za sebe najímala nemajetné kněze (tzv. střídáky), kteří za ně vykonávali běžnou kněžskou službu.

Prestiž církve trpěla i kupčením s odpustky. Stále častěji byl mezi lidmi požadován kněz, který by dbal jen o spásu duší.

Kritiku vyvolávaly taktéž nadměrné finanční požadavky papežských kurií.

Poslední část jsme si přečetli zase nahlas.



Mor roku 1380 znamenal důležitý zlom v českých dějinách.

Středověký člověk ctíci řád a harmonii byl překvapen a zmaten vývojem v českém království.

Málokdo z tehdejších vzdělců se byl ochoten smířit s tím, že ještě nedávno přeslavné Království české ztratilo boží přízeň. Učenci i politikové hledali východisko, jak ven z krize.

V této fázi nám stále zůstala řada nezodpovězených otázek. Nicméně se již začínala rýsovat podoba našich závěrů vzhledem k původnímu cíli.

Každá skupina dostala určitou roli člověka někdejší společnosti – **rolníka, měšťana, šlechtice a představitele nižší církve.**

Úkolem bylo na základě informací z textu a odpovědí, které jsme společně našli, ale i na základě vlastních zkušeností a znalosti lidského chování **odvodit, jak morová rána změnila život toho konkrétního člověka (rolníka, měšťana...), o co nyní usiloval, kam svůj život směřoval.**

Fakt, že mor zasáhl všechny společenské vrstvy, jsme se snažily ilustrovat dobovými rytinami, které jsme nalepily na jednotlivé karty s rozepsanými rolemi.

Přibližně po pěti minutách následovala prezentace rolí. Na viditelné místo jsme zapisovaly nejpodstatnější části jednotlivých výstupů.

Skutečně mapovaly nálady, které v české společnosti na sklonku 14. století byly.

Ve škole by ověření a upřesnění následovaly v dalších hodinách.

Na závěr jsme připravily několik aktuálních informací o současném výskytu nemoci.

Co jsme se dozvěděly v lektorské analýze...

Většina účastníků ocenila trochu odlišný pohled na konec 14. století a zároveň se cítila motivována dozvědět se něco víc o následném dění v českém království.

Jiní se zase naopak cítili zklamaní, že se v průběhu lekce nedozvěděli odpovědi na většinu otázek týkajících se moru z biologického hlediska, případně,

že velmi brzy – na základě svých jsoucích znalostí – pochopili, že lekce směřuje k zmapování společenské situace v českém království na sklonku 14. století a závěry lekce jim nepřinesly nic nového.

Použité metody skutečně vedly k námi stanovenému cíli: nicméně je třeba být připraven při podobném zpracování na eventualitu, že se vyskytnou dotazy a problémy, k jejichž řešení nebudeme úplně kompetentní, navíc mohou odporovat našemu pojetí tématu (což ale hodnotíme v kontextu snahy rozvíjet u studentů samostatné myšlení pozitivně).

Úskalím této lekce je, že v účastnících může vzniknout mylný dojem, že mor je jedinou příčinou husitských válek. Což jsme samozřejmě nezamýšlely, chtěly jsme na morovou epidemii ukázat jako na jeden z důležitých faktorů a skrze její důsledky ilustrovat posun ve smýšlení člověka, který se náhle stal svědkem osobní či společenské katastrofy.

V případě, že by se s tématem pracovalo i v dalších hodinách, nabyly by na významu i jiné, dosud jen okrajově zmíněné faktory (např. uvedené papežské schizma, vliv Evropy) a podobným zkresleným závěrům by se dalo předejít. Navzdory uvedenému nedostatku se domníváme, že téma, které jsme si zvolily, napomohlo k hlubšímu vhledu do určité historické situace.

Autorka vyučuje český jazyk a dějepis v Lauderových školách v Praze.

Prameny:

Bergdolt, Klaus: *Černá smrt v Evropě*. Vyšehrad, Praha 2002.

Kol. autorů: *Dějiny evropské civilizace I*. Paseka, Praha 1999.

Kol. autorů: *Dějiny zemí Koruny české I*. Paseka, Praha 1993.

Kol. autorů: *Velké dějiny zemí Koruny české*. Paseka, Praha 1999.

Wondrák, Eduard: *Historie moru v českých zemích*. Triton, Praha 1999.

<http://cs.wikipedia.org/wiki/Mor>

Skládkové učení v zeměpise

Miluše Kvěchová

Od jara 2006 prochází celý náš pedagogický sbor kurzem *KM*. Jedna z prvních metod, s níž jsme se seznámili, bylo *skládkové učení**. Mne osobně tento způsob výuky velmi zaujal, a proto jsem se rozhodla vyzkoušet jej se svými žáky v hodině zeměpisu v 8. třídě. Jelikož i pro žáky byla tato metoda zcela nová, bylo cílem hodiny to, aby pochopili princip vzájemného učení. Jedním z mých dlouhodobých cílů je naučit žáky aktivně se podílet na výuce, přemýšlet o věcech, vzájemně se respektovat a umět naslou-

chat jeden druhému. Myslím, že *skládkové učení* je k tomuto vhodným prostředkem.

V hodině jsem nezačínala úplně nové téma, ale vycházela jsem z toho, co jsme vytvořili se žáky v předchozích hodinách. Celé jaro jsme totiž „řešili“ problémy lidstva očima čtrnáctiletých žáků ZŠ.

Před hodinou jsem polepila třídu a tabuli výstřihy z novin, na nichž byli zachyceni lidé v různých situacích,



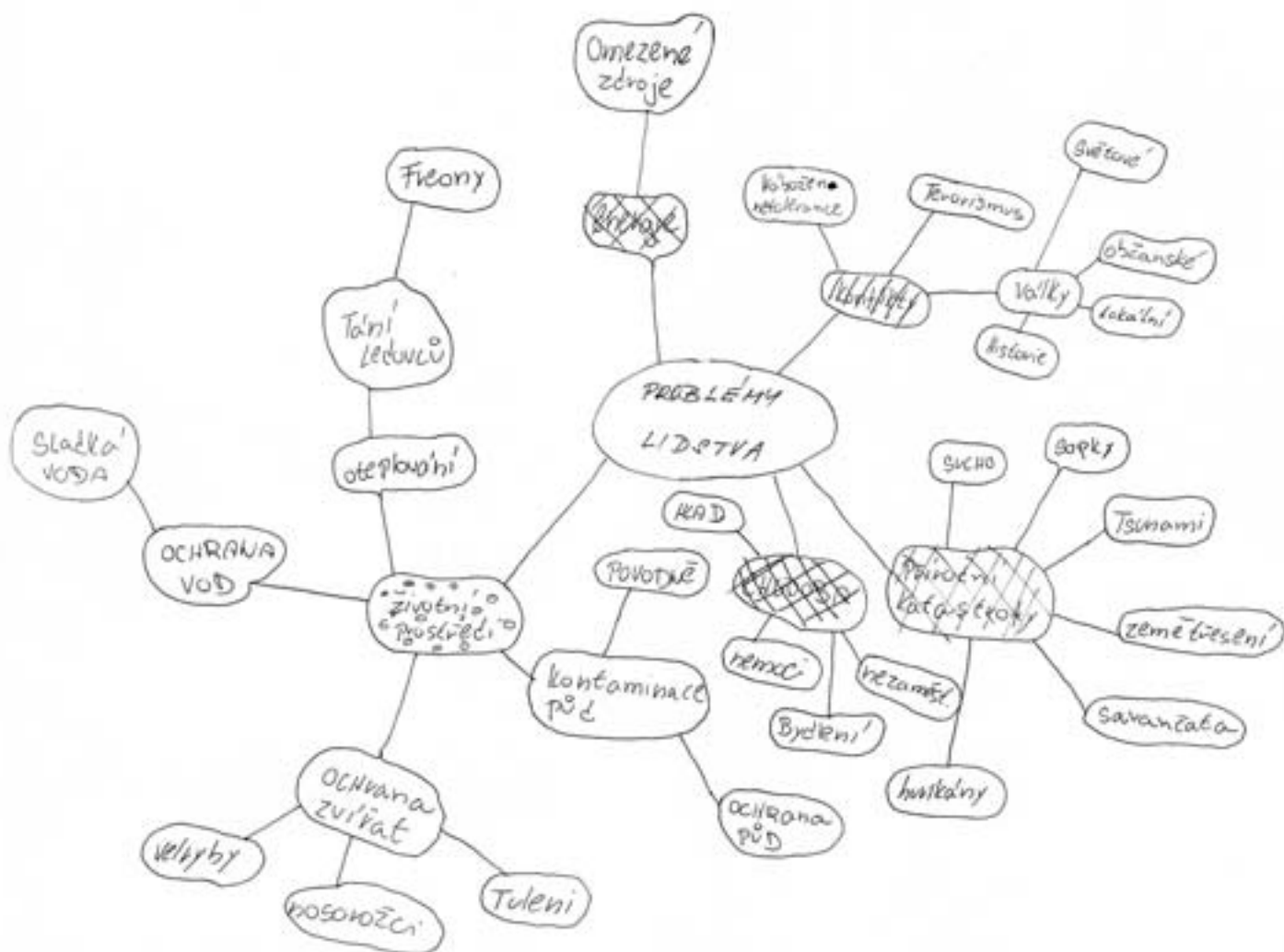
doplněné novinovými titulky. Například: „Mezi dvěma extrémy“ – „Největším problémem afrického kontinentu je podle mnohých expertů nedostatek zdravého sebevědomí“ – „Tři podoby techniky po africku“ – „Afrika je domovem bolesti“ – „Uzdraví 21. století pacienta Afriku?“ – „Stanou se nové technologie zázračným všelékem proti chudobě?“ K tomu jsem přidala *myšlenkovou mapu*, kterou jsme vytvořili na jedné z předchozích hodin. Nechala jsem žáky volně chodit po třídě, aby si ve chvílce prohlédli, co je na obrázcích, a přečetli některé titulky. Někteří už v této fázi začali diskutovat. Snad nejvíce řešili údaje o počtu uživatelů internetu v Africe a ve světě, což byl také jeden novinový údaj. Všechny materiály jsem čerpala z několika květnových čísel Mf Dnes.

Po návratu do lavic už bylo zbytečné pokládat otázku, kterou bublinu z naší *myšlenkové mapy* budeme „řešit“, protože všem bylo jasné, že je to chudoba. Následovalo rozdělení do domovských skupin. Zvolila jsem *ledolamku*, kdy jsem každému nalepila na záda autíčko v jedné ze čtyř barev. Úkolem bylo najít si beze slov další členy skupiny. Autíčka jsem nelepila nahodile, ale dopředu jsem měla připravené čtyři skupiny tak, jak jsem chtěla, aby dále pracovaly. Žáků bylo sedmnáct, takže vznikly tři skupiny po čtyřech

žácích, jedna s pěti žáky. Když se skupinky našly, viděla jsem, že je ve třídě ta správná pracovní atmosféra. Neozývalo se „to je nuda, to je trapné...“, což se někdy děje, ale všichni byli zvědaví, co bude dál.

V následující fázi jsem vysvětlila princip *skládankového učení*. Potom jsem nechala ještě jednou žáky, u kterých jsem si nebyla jistá, že vše pochopili, aby ještě jednou popsali ve své skupině, jak budou postupovat. Někteří si byli opravdu nejistí, ale ostatní jim pomohli pochopit, jak budeme dále pracovat, takže do expertní skupiny odcházel každý s vědomím, že ví, co bude jeho úkolem.

V expertních skupinách jsem opět využila textů z tisku. Tentokrát šlo o články s titulky: „Afričané utíkají před suchem“ – „Až je vyhodí, půjdou na druhý konec slumu“ – „Charles Taylor – liberijský diktátor“. Tento článek byl rozdělen do dvou expertních skupin. V dané fázi hodiny jsem monitorovala práci ve skupinách, abych si byla jistá, že nebude váznout práce po návratu do domovských skupin. Když k návratu do domovských skupin došlo, bylo pro mne překvapením, že s největším nadšením učili své spolužáky ti, kteří nepatří v hodinách k neaktivnějším. Všichni se snažili říci svým spolužákům co nejvíce informací ze svého





článku. Kontrolou pro každého experta bylo, že mu spolužáci v domovské skupině odpovídali na otázky vytvořené v dané expertní skupině. Postupně zazněly ve všech skupinách tyto otázky: „Proč přišla Julie do slumu? Jakou nemocí trpí? Kolik jí je let a kolik má dětí? Proč lidé z Afriky utíkají? Jaké jsou tam přírodní katastrofy? Kdo je Charles Taylor? Co způsobil v Libérii? Jak se do Libérie dostal? Kde je dnes?“

I já jsem položila své otázky: „Co je slum? Kdo je environmentální běženeček? Kde leží Libérie? Co je diktatura?“ Daleko zajímavější byla pro mne diskuse o tom, jak se jim hodina líbila a zda byla pro ně osobně něčím přínosná. Velice si cením, že zazněly takové věty jako: „To by mne nenapadlo přečíst si v novinách takový článek a přitom je to tak zajímavé...“ – „Vždyť jsme se skoro neučili, a přitom jsem se toho tolik dozvěděla...“ – „Nemohla byste ještě jednou přinést ten článek o tom internetu a mobilech v Africe?“ A tak jsem odcházela ze třídy s tím, že všichni víme, kde příště navážeme, protože si žáci sami řekli, co chtějí.

Pozn. ed.:

* **Skládkové učení** je příkladem kooperativní metody, v níž se žáci rozdělí nejprve do *domovských skupin*. V těch si rozdělí čísla od 1 do 4. Každé „číslo“, tedy každý žák v domovské skupině, dostane jiný text, se kterým odejde do tzv. expertní skupiny. Jedničky se sejdou s jedničkami, dvojky s dvojkami, ...

V *expertní skupině* mají žáci za úkol prodiskutovat s kolegy, jak textu rozumějí a dobře svůj materiál nastudovat. Pak se ještě v každé expertní skupině musejí žáci dohodnout, jak nejlépe předají to, co si osvojili, svým kolegům v domovské skupině, jaké strategie k učení spolužáků použijí. (Používáme-li ve škole strategie kritického myšlení, dá se očekávat, že ani naši studenti nepoužijí při výuce ostatních pouhý výklad látky.) Když je práce v expertních skupinách ukončena, vrátí se všichni do svých domovských skupin, kde si vzájemně předávají poznatky ze svého studia.

Autorka je učitelka 17. ZŠ a MŠ Plzeň.

Jak využít kritického myšlení v úvahách o vlastním chování

Blanka Kotoučová

Všichni asi známe typy žáků, kteří nejsou ve své podstatě zlí, avšak jejich drobné (mnohdy četné) prohřešky proti slušnému chování ztrpčují život učitelům i spolužákům. Zůstávají za nimi poškozené učebny a jejich zařízení, a co horšího, občas i zranění spolužáci. Že to spolužák udělal neúmyslně, není pro zraněného či jinak poškozeného velkou útěchou.

Obvyklý komentář typu: „...to snad není možné, zase X.Y.“ – samozřejmě nikam nevede. Rozhovory s rodiči mívají zpravidla krátkodobý, případně žádný účinek. Dospělí obvykle tvrdí, že jejich dítě se doma chová „normálně“ a oni ovlivnit jeho chování ve škole nemohou. O první polovině věty můžeme uvažovat: Jak je asi nastavena „norma“ slušného chování doma? Druhá polovina věty je do jisté míry pravdivá. Rodiče ve škole s dítětem nejsou. Je tedy především na učitelích, aby si poradili.

Vyzkoušela jsem jednu z metod, která se vyhýbá napomenutím typu: „Chovej se slušně, chovej se normálně, přestaň už zlobit...“ – tedy často užívaným frázím, pod nimiž si tyto děti obvykle nic nepředstaví a které slyší tak často, že jsou vůči nim zcela imunní.

Pro ilustraci uvedu příklad. V jedné 6. třídě se prali dva spolužáci, Patrik, známá firma, a Luděk, který se v konfliktních situacích prakticky nevyskytuje. Když se mi podařilo oddělit je od sebe, zjišťovala jsem příčinu konfliktu. Luděk měl jít ze školy rovnou na trénink a přinesl si do školy v tašce míč. Patrik mu jej vzal a začal kopat o stěnu. Dozírající kolegyně



míč sebrala s tím, že ho vrátí po vyučování. Luděk měl obavy, že bude mít kvůli míči ve třídě problémy, po vyučování již neměl čas se zdržet a na trénink míč potřeboval. Pokusil se tedy si to s Patrikem „vyřídit“. Při zjišťování, jak Patrik k míči přišel, jsem se dozvěděla, že si ho půjčil. Zajímala jsem se o podrobnosti. Z textu v tabulce vyplývá, že opravdu nevěděl, co slovo půjčit vlastně znamená.

Vždy jsem se pokoušela si s žáky vysvětlit, co konkrétně si představujeme pod pojmem vhodné chování v dané situaci, v poslední době však užívám písemnou formu. Problémový žák si vede u mě v kabinetě svůj list se třemi sloupky.

Popis tvoříme se žákem společně. Při popisování se dost často objeví, že žák ví dobře, jak se měl zachovat správně. Časté přestupky mu však procházejí a on se vědomě chová nesprávně. Běžné je však i to, že dítě opravdu neví, jak se správně zachovat. Je pak samo rádo, že vystoupí z kolotoče přestupků, napomínání a trestů.

Všichni učitelé samozřejmě vědí, že četné drobné přestupky bývají následkem neschopnosti navázat dobré vztahy se spolužáky, osamělosti, snahy upoutat pozornost. Právě věnovaná pozornost a pocit, že učiteli na vyřešení problému záleží, vedou obvykle ke zklidnění. I pokud se chování žáka posouvá k lepšímu „jen“ proto, aby nepřicházel o přestávky, je to lepší než původní stav.



V Patrikově případě vypadá zápis v „třídiálním zápisníku“ takto*:

Popiš, jak má vypadat tato situace správně...	Porovnej, v čem se tvé chování lišilo...	Vyhodnoť, zaujmi stanovisko k tomu, jak dnešní malér napravíš, jak by ses měl v obdobné situaci zachovat příště, proč právě takto...
Půjčit si něco znamená dovolit se majiteli, pokud souhlasí, mohu si věc vypůjčit. Věci uložené v tašce mi však musí majitel dát, nemohu sahat do cizí tašky. Pokud majitel nesouhlasí, nemohu si věc půjčit.	Řekl jsem Ludkovi, že si míč půjčím. On řekl, že ne, tak jsem si ho vzal. Já jsem mu ale říkal, že si ho půjčuju.	Ludkovi se omluvím, vysvětlím mu, že příště si nic bez jeho souhlasu nevezmu. Zajdu za paní učitelkou, vysvětlím jí situaci a zajistím, aby Luděk měl míč hned po konci vyučování. Musím si pamatovat, že toto pravidlo se netýká jen Ludka, ale každé obdobné situace, jinak bych vyvolával konflikty znovu.

Při psaní třetího sloupce se často opakují formulace ze sloupce prvního – to je v pořádku, je potřeba, aby si žák obecná pravidla vztáhl k sobě osobně.

- Při psaní vždy dbáme na to, aby se dítě necítilo poníženo „sebeobviňováním“.
- I když je jasné, že se žák choval nesprávně vědomě, zdůrazňujeme především zájem na nápravě.
- Velmi důležité je zkontrolovat, zda k nápravě došlo, jak to vidí ostatní učitelé, spolužáci.
- Je nutné mít také se žákem další kontakt, dát mu možnost své chování zhodnotit.

Nelekejme se náročnosti, i když ji nelze podcenit. Velmi často stačí k podstatnému zlepšení méně, než se původně zdálo. Obvykle stačí pracovat s jedním z žáků, který patří ke stejné partě či třídě. – Ostatní se podobnému nápravnému opatření raději vyhnou.

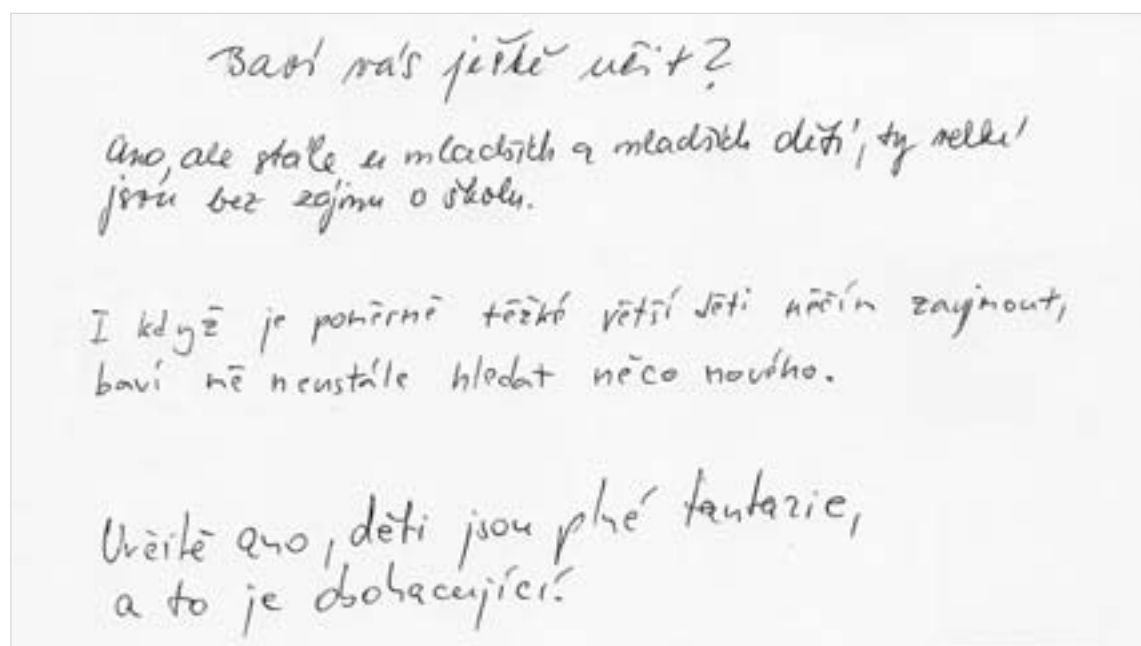
Je-li to nezbytně nutné, lze nad popsáním listem i s rodiči probrat, v čem se jejich potomek už zlepšil a v čem konkrétně bychom potřebovali jejich pomoc.

Na závěr bych chtěla zdůraznit, že tento postup lze opravdu úspěšně použít u žáků s četnými drobnými, spíše nezáměrnými přestupky, nikoli u záměrně závadového chování, jakým je šikana, krádeže... Tam jsou příčiny mnohem hlubší, náprava nepoměrně složitější a často vyžaduje odbornou pomoc a dlouhodobou práci, jejíž výsledek bývá velmi nejistý.

*Autorka je učitelka na 2. stupni ZŠ Chvaletická
v Praze 9.
blanka.kotoucova@seznam.cz*

Poznámka:

* Uvádím jen část týkající se konfliktu s Ludkem, práce samozřejmě pokračovala rozбором kopání míče ze škvárového hřiště na bílou stěnu a nebezpečí úrazu při takovém jednání.





PRO LEKTORY

A LÍDRY TVORBY ŠVP

Velké myšlenky a plánování pozpátku – cesta ke kvalitním výstupům

Hana Košťálová

Nosné myšlenky versus očekávané výstupy v RVP

V *Kritických listech* jsme se mnohokrát zabývali pomůckou, kterou jsme volně podle anglického originálu *backward design* nazvali *plánování pozpátku*. Několik let ji jako samouci prozkoumáváme a zjišťujeme, k čemu všemu je dobrá – učíme se jí tím, že ji používáme a vychytáváme mouchy ve svém porozumění. Kdo sledujete *Kritické listy* delší dobu, jistě si toho všiml. (Začalo to někde v KL č. 16.)



Pozn.: Obraty plánování pozpátku, nosné/velké myšlenky, trvalé porozumění, zásadní otázky, zadání jako důkaz o učení, sada kritérií figurují v tomto textu jako odborné pojmy – termíny.

V minulém školním roce jsme tuto pomůcku rozšířenou o pochopení *nosným/velkým myšlenkám* a *trvalému porozumění* představili učitelům, kteří s námi vytvářeli školní vzdělávací program. Víme, že ji nevyužijí hned, ale myslíme si, že pomůže k lépe promyšlené vizi našeho budoucího školství. V současné době struktura i obsah očekávaných výstupů oborů v RVP ZV až příliš popírají ústřední myšlenku reformy, kterou v *KM* chápeme jako výzvu k nastolení rovnováhy mezi vzděláváním orientovaným na znalosti na jedné straně a vzděláváním mířícím ke kognitivním a sociálním dovednostem a hodnotám na straně druhé. Očekávané výstupy (OVO v RVP ZV) v dnešní podobě pro nás představují sotva půlkrok na cestě změny. Nadsazená očekávání ve věcných obsahích oborů (mnoho učiva vtěleného již do výstupů, a navíc příliš odborně náročného, má-li se skutečně pochopit, a ne jen odříkat) jsou jen chabě vyvážená neúplnými pokusy o činnostní podobu výstupu. Pokud by se měla ve školách odehrávat výuka respektující přirozené procesy učení, a z nich pak zejména to, že každý jedinec si musí své porozumění vybudovat sám, tj. nemůže ho převzít od moudřejšího v podobě hotových poznatků, pak nelze vše, co RVP ZV předepisuje, do času vymezeného výuce zařadit. Rozvíjet sociální i poznávací dovednosti a budovat individuální poznávkové struktury, to vyžaduje čas, na který tvůrci výstupů v RVP ZV nepamatovali.

Školní práce by se měla ubírat cestou důkladného a hloubkového prozkoumání menšího počtu témat a problémů. Tato témata by měla umožňovat žákovi ucelený pohled na studovaný kousek světa, měla by být blízká jeho vnímání i zájmům a měla by umožňovat různě hluboký vhled, aby žáci mohli dosáhnout svého individuálního maxima. Taková cesta umožní dostatečně rozvíjet poznávací dovednosti (kompetence k učení), budovat v žácích schopnost systematicky pracovat podle plánu a v týmu i samostatně, prožít, co to znamená „zakousnout“ se do něja-

kého problému, a umožňuje také sledovat cíle učení srozumitelné žákovi: obvykle někde na konci takové badavé cesty stojí nějaký reálný, autentický a materializovaný výstup (kupř. jednoduše historická beletrie, jako jsme to viděli v KL č. 23 v textu o plánování výuky ve společenskovedních předmětech v ISP; nebo třeba model sluneční soustavy na školní zahradě; kniha pro mladší spolužáky o přírodě kolem obce a její ochraně; film na CD – dárek pro návštěvníky školy o slavném rodáku apod.).

Co je třeba ovládnout, abychom mohli využít předností plánování pozpátku

1. Rozpoznat a formulovat nosné/velké myšlenky oborů

Pokud se podaří porozumět tomu, co to jsou a jak mohou být odhaleny a formulovány velké myšlenky v našem oboru (viz např. KL č. 24, str. 40–44), začali jsme dobře pracovat na smysluplné přestavbě výuky našeho oboru.

Velké myšlenky vyjadřují nějaké obecně platné tvrzení, které se týká významných pojmů i jevů oboru a jež odhaluje hlubší souvislost nebo princip platný v daném oboru – ale především platný ve světě a v životě. Velkou myšlenku nelze hotovou předat tomu, kdo neví – velké myšlenky se musí zmocnit sám učící se člověk a pochopit ji. Některé velké myšlenky známe z tradice, jako třeba fyzikální zákony. U skutečně velkých myšlenek by měla být reálná šance



na to, že si děti při jejím studiu a odhalování najdou vlastní vztah k tomu, co velká myšlenka říká. Proto s definicemi pozor – prozkoumejme je před tím, než z nich mechanicky naděláme velké myšlenky. (Toto riziko by částečně mohlo být vyloučeno důrazem na trvalé porozumění, jehož součástí je také vybudování osobního přístupu ke zkoumané velké myšlence.)

Velké myšlenky nejsou témata, i když určitý mezistupeň mezi plánováním podle tematických plánů a podle porozumění velkým myšlenkám může tvořit dobře pochopená integrovaná tematická výuka. (V rozhovoru v tomto čísle KL uvádí pěkný příklad integrujícího tématu Jaroslav Dušek.)

2. Popsat trvalé porozumění a plánovat k němu cestu

Trvalé porozumění velké myšlence je jiný výraz pro „zmocnění se“ velké myšlenky. Velkou myšlenku nebudeme žákům předkládat k naučení, ale budeme společně s nimi pracovat na jejím postupném, ale trvalém pochopení. Co je to trvalé porozumění? Že žák velké myšlence trvale porozuměl, znamená třeba to, že dokáže vysvětlit nějaký jev pomocí toho, čemu se při zkoumání velké myšlence naučil. Pokud se zabýval vztahem mezi organismy a prostředím (velká myšlenka: *organismy se adaptují na prostředí, v němž žijí*) a zkoumal ho na určitém druhu organismů, dovede popsat, byť jen hypoteticky, takový vztah i u těch organismů, které nestudoval. Umí také odhalit, že změny v prostředí budou mít dopad na organismy, jež v něm žijí, a zvládne do jisté míry tento dopad předvídat. Anebo naopak dokáže vysvětlit, má-li dost informací, proč se asi některý druh organismů v jistém prostředí přemnožil a jiný naopak vymírá. Trvalé porozumění ale znamená i to, že žák má promyšleno, jaký vztah k této problematice zaujímá on sám. Je mu jedno, jaký dopad má jeho vlastní způsob života na jiné organismy? Nebo jedná tak, aby po zemi „našlapoval co nejměkčeji“ (J. Činčera)? (Další výklady o trvalém porozumění viz KL č. 23, str. 42.)

3. Položit zásadní otázky

Pracovat na porozumění velkým myšlenkám nám pomohou ve třídě *zásadní otázky*. Jsou to otázky, na které se může odpověď vyvíjet delší dobu a ani na konci jejich studia nebude řešení zásadní otázky uzavřeno jednou provždy. Zásadní otázky se týkají jak věci samé, tak našeho vztahu k ní.

4. Využít existující standard výkonu žáka ve sledovaných dovednostech nebo jeho období pro školu vytvořit

Pro komplexní plánování pozpátku musíme být schopni popsat, jak bude vypadat žákův výkon v dovednostech, na které se při budování porozumění velké myšlence zaměříme. K tomu slouží např. rozpracovaná očekávání v oblasti zvládání tzv. klíčových kompetencí, pokud je máme k dispozici. Jiná standardizovaná očekávání se mohou týkat žákova výkonu v psaní (viz sada kritérií na: www.kritickemysleni.cz,

týkající se psaní historické beletrie v ISP v Nebušicích, KL č. 23).

5. Zformulovat zadání, které umožní získat důkazy o učení

Součástí práce s plánováním pozpátku je formulace takového *zadání*, z něhož bude nám i žákům jasné, čemu se žáci naučili a v jaké kvalitě. Jde o autentické zadání – kupř. materializovaný výstup z projektu, nikoli o zadání kontrolní. Takové zadání nesleduje to, zda se žáci naučili nějaké konkrétní poznatky, či informace, ale sleduje jejich práci s informacemi, schopnost je získat, porozumět jim, zpracovat je a předat, dále úroveň zvládání obecných dovedností (klíčových kompetencí) a rovněž úroveň oborových dovedností.

6. Naplánovat klíčové aktivity a jejich sled

Teprve když jsme zvládli všechny výše popsané body, dostáváme se k vlastnímu plánu. Promyslíme si, kterými klíčovými činnostmi můžeme řídit učení našich žáků tak, aby směřovalo k trvalému porozumění velké myšlence a k postupnému zvládání toho, co je potřeba pro splnění zadání z bodu 5.

Pro lektory KM, kteří nevyučují jen metodám aktivního učení, ale plánují se sbory školní programy, jsme jako příklad připravili kompletní plán kurzu zpracovaný podle plánování pozpátku. Některé části plánu najdete zde, jiné z úsporných důvodů jsou jen na webových stránkách KM.

Plánování pozpátku se odehrává ve třech krocích

1. Stanovení cíle

- a) velkých myšlenek
- b) zásadních otázek
- c) trvalého porozumění

2. Formulování autentického zadání, které přinese důkaz o učení

- a) zadání samo
- b) kritéria popisující předem, jak se pozná dobré splnění tohoto zadání

3. Formulování a řazení klíčových činností, které povedou k dosažení cílů

Velké myšlenky konstruktivistické pedagogiky – plán pro kurz KM podle pomůcky PP

I. Cíle

VM 1 (velká myšlenka)

Lidé se učí tak, že si své poznání individuálně budují – konstruují.

Zásadní otázky

- Je všechno lidské vědění konstruované?
- Jaké podmínky musejí být ve škole splněny, aby



se vědění žáků mohlo budovat co nejméně omylným způsobem?

- *Co získáme a co ztratíme, když povedeme výuku tak, aby sami žáci objevili moudrost, kterou získávalo lidstvo po tisíce let?*
- *Co všechno „přece žáci musejí znát“? Které vědění je nezbytné pro udržení kulturní soudržnosti společnosti?*

Trvalé porozumění

1. Účastníci při plánování a vedení výuky připravují příležitosti pro řízené, ale individuální budování poznání (činnost žáka, sociální interakce).
2. Účastníci připravují příležitosti k učení tak, aby každý žák mohl navázat s učením tam, kde právě je (zóna nejbližšího vývoje, evokace, scaffolding, reflexe).
3. Účastníci vzbuzují u svých žáků vnitřní motivaci k učení (evokace, sociokognitivní konflikt, aha-moment).

VM 2 (velká myšlenka)

Porozumíváme tak, že novou zkušenost interpretujeme pomocí dříve vybudovaných schémat (Anderson) či prekonceptů (Piaget); tato schémata zároveň v procesu porozumění přestavujeme.

Zásadní otázky

- *Jak to lidská mysl dělá, že si o úplně neznámém tématu, pojmu, problému dokáže něco myslet? Proč tomu tak je?*
- *Co všechno plyne z toho, že schémata (prekoncepty) porozumění umožňují, a zároveň ho znesnadňují (bez nich ne a s nimi těžko)? Jak s tím naložit ve škole a v životě?*

Trvalé porozumění

1. Účastníci dávají často žákům příležitost zkoumat, „jak to mají druzí“ – a tím lépe pochopit druhé i sebe sama.
2. Účastníci plánovitě a reflektovaně učí žáky vyhledávat nejprve pozitivní stránky zkoumaného každého jevu včetně projevů lidí a možné pozitivní interpretace (učitelé modelují i explicitně reflektují).
3. Účastníci dopřávají žákům dostatek času na promyšlení a dojasňování, než učiní závěry.
4. Účastníci učí žáky podkládat postoje a názory pomocí argumentů. Učí žáky i tomu, že měnit postoj je potřeba, pokud poznají a promyšleně uznají dost silné nové argumenty svědčící pro změnu.

VM 3 (velká myšlenka)

Kritické myšlení, kritické vědomí a kritická gramotnost orientují dnešního člověka v nepřehledném světě.

Zásadní otázky

- *Jak souvisí konstruktivistická pedagogika s kritickým myšlením?*
- *Jak rozvíjet kritické myšlení ve společnosti, která je řízena nereflektovanými mechanismy konzumu?*
- *Čím a do jaké míry může kritické myšlení uspět jako protiváha individuální i hromadné hlouposti?*
- *Kolik toho člověk musí znát a chápat, aby mohl myslet kriticky?*
- *Pro jak staré žáky je přiměřené rozvíjet kritické myšlení?*
- *Nepovedeme žáky k nejistotě a zoufalství, když je naučíme kriticky myslet?*

Trvalé porozumění

1. Účastníci učí své žáky stále si klást podstatné otázky a současně si hledat na ně vlastní odpovědi (třeba hypotetické).
2. Účastníci učí žáky, že je třeba vynaložit trpělivé úsilí na to, aby odhalili všechny relevantní stránky problému, aby se sháněli po informacích, aby informace zpracovali (shromáždili, analyzovali, třídili, doplňovali, porovnávali, syntetizovali, vyhodnocovali).
3. Účastníci učí žáky, aby se rozhodovali až po prozkoumání maxima dostupných informací. Učí je zároveň, že všechny informace nikdy nezískají a že musejí vzít v určitou chvíli odpovědnost za své rozhodnutí na sebe.
4. Účastníci učí žáky iniciativně jednat ve veřejném zájmu na základě předešlého prozkoumání problému.

II. Zadání jako důkaz o učení

A. Zadání

1. Účastníci naplňují v průběhu kurzu dvě výukové jednotky (hodina, blok, projekt, ...), které budou postaveny na principech pedagogického konstruktivismu. Bude v nich zřetelná příležitost pro to, aby si žáci vybavili a strukturovali své prekoncepty k danému cíli učení a aby mohli své prekoncepty rozvinout a přestrukturovat. Žáci budou pracovat metodami aktivního učení a budou rozvíjet svou dovednost kriticky myslet.

2. Každá jednotka bude obsahovat cíle pro učení žáků, popis toho, co žáci budou dělat, aby cíle mohli naplnit, a jak a z čeho učitel i žáci sami poznají, na kolik cílů dosáhli.



3. Dále bude odevzdaná jednotka obsahovat vlastní reflexi autora (účastníka), v níž se vyjádří k tomu, s čím je spokojen jak v plánu, tak v realizaci jednotky a co by příště udělal jinak. Reflexe by měla zmínit reakce žáků, které autor očekával, i ty, které neočekával, identifikovat to, co přispělo ke splnění cílů, i to, co bránilo v dosažení cílů.

4. Jednotka bude doplněna, pokud to bude možné, ukázkami prací žáků, které v ní vznikly, nebo jejich kopiemi. Práce budou vybrány tak, aby byla zastoupena: 1. práce, která naplnila očekávání učitele; 2. práce, jež předčila očekávání učitele; 3. práce, která nenaplnila očekávání učitele. U každé práce bude stručně popsáno, proč ji učitel hodnotí tak, jak ji hodnotí.

B. Sada kritérií pro lekci

Více najdete v archivu *Kritické listy* č. 13 na webové adrese: www.kritickemysleni.cz.

III. Klíčové aktivity

Popis programu kurzu naleznete na internetových stránkách: www.kritickemysleni.cz.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

Literatura:

Hausenblas, Ondřej: *Fakta – pojmy – generalizace, dílna pro trénink psaní ŠVP*. KL 21, str. 20–23.

Hausenblas, Ondřej: *Plánování pozpátku: Výuka o velrybách v průřezovém tématu environmentální výchova*. KL 20, str. 30–33.

Hausenblas, Ondřej: *Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ*. KL 24, str. 40–44.

Košťálová, Hana: *Susan Detwiller – Plánování výuky a hodnocení ve společenských vědách*. KL 23, str. 41–46.

Košťálová, Hana: *Zeměpis na pustém ostrově – jak uspořádat obsah oborů v učivo*. KL 21, str. 15–20.

Košťálová, Hana – Hausenblas, Ondřej: *Plánování pozpátku*. KL 16, str. 13–17.

MÁME JASNO?

Postup modelové lekce s metodou V – CH – D a čtení s otázkami

Hana Košťálová

Text popisuje strukturu vyučovací hodiny (nebo delší učební situace) s využitím metod *V – CH – D a čtení s otázkami* pouze obecně. Zmiňuje se tedy jen o „probíraném tématu“, nikoli o konkrétní látce, protože o tu v tomto popisu nejde.

Uspořádání lavic

Žáci mohou sedět v lavicích ve dvojicích, ale mohou mít lavice postavené do „U“ apod. Takové postavení lavic je výhodnější pro ty fáze lekce, kdy se práce

odehrává v celé třídě a bylo by žádoucí, aby na sebe žáci viděli a nemuseli si hovořit do zad.

I. První fáze procesu učení – EVOKACE

Pro celou lekci bude využita metoda *V – CH – D* se zápisem do tabulky *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se* (*Know – Want to know – Learnt*; Ogle, 1986).

První krok proběhne formou *individuálního brainstormingu* do prvního sloupce tabulky *V – CH – D*.

<i>vím</i>	<i>chci vědět</i>	<i>dozvěděl/a jsem se</i>
1. krok individuální brainstorming na otázku: Co víte nebo co vás napadá o probíraném tématu?		
2. krok porovnání nápadů ve dvojici, doplnění	2. krok záznam otázek, které se při diskusi ve dvojici nad nápady o tématu vynoří	
3. krok společný snos na tabuli – jednotlivci mohou dopisovat do své tabulky, co se jim zdá důvěryhodné z toho, co spolužáci nabízejí jako známé	3. krok společný snos na tabuli – jednotlivci mohou dopisovat do své tabulky otázky, které je samotné napadají během snosu na tabuli nebo které napadnou celou třídu	



Instrukce pro žáky zní: Zamyslete se nad probíraným tématem a vzpomeňte si, co o něm víte, nebo si myslíte, že víte. Pište všechno, co vás napadne, nejen to, čím jste si jisti. Při další práci si případné omyly opravíte. Pracujte samostatně po dobu pěti minut.

Druhý krok proběhne formou *párového brainstormingu* a zápisu do prvního a druhého sloupce tabulky V – CH – D. Instrukce pro žáky zní: Najděte si spolužáka do dvojice. Proberte, co jste zapsali oba do prvního sloupce tabulky. Dopište si, co se vám zdá zajímavé z nápadů kamaráda. Pokuste se objasnit si navzájem to, v čem nemáte jistotu, kde tápete. Zapište si co nejvíc otázek, které vás o probíraném tématu napadají, a to do sloupce CH (*chci vědět*).

Třetí krok: Skupinový brainstorming. Na tabuli zapisujeme, co žáci nabízejí ze svých zápisků. Učitel se dřív, než zapíše nějakou jistotu na návrh žáka, obrátí na ostatní žáky s otázkou, zda souhlasí. Pokud se objeví nějaké pochybnosti, napíše učitel k nabízenému údaji nebo myšlence otazník. V tuto chvíli může učitel položit i otázky na to, o čem žáci sami od sebe zatím nediskutovali, a může tak připravit žáky na informace v textu, který budou studovat v další fázi.

II. Druhá fáze procesu učení – UVĚDOMĚNÍ si významu informací

Čtení s otázkami (ReQuest Procedure; Manzo, 1969)
V této fázi se dva spolužáci sejdou k četbě a studiu textu. Každý z žáků má k dispozici svou kopii textu. Nejprve si ho jen prohlédnou (nečtou) a dohodnou se, jak velkým dílem textu začnou s četbou. Pak si dohodnutou pasáž přečtou oba tiše pro sebe. Poté jeden žák pokládá druhému co nejvíce otázek k textu – buď takových, na něž lze v textu najít odpovědi přímo (typ „kontrolních“ otázek), nebo raději takových, které se ptají na souvislosti mezi textem a jinými texty, textem a zkušeností čtenáře, na kontext apod. (otázky vycházející z textu, ale jdoucí „za“ text). Povzbuzujeme žáky, aby kladli více otázek tohoto druhého typu.

Po prostudování textu (uplynutí stanoveného času) se vrátí žáci k práci v celé třídě. Učitel se ptá:

- *Bylo v textu něco, co jste znali už před jeho četbou? Potvrdilo se něco? Co to bylo?*
- *Bylo v textu něco, co vás překvapilo? Co to bylo? Souhlasíte s tím (přesvědčil vás text), nebo je to pro vás místo k dalšímu ověření anebo dohledání informací?*
- *Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek? Na které ano, na které ne?*
- *Jaké nové otázky vás během studia textu napadly? Kde na ně budete hledat odpovědi?*

III. Třetí fáze procesu učení – REFLEXE

Žáci si zapisují do třetího sloupce tabulky, co se dozvěděli nového. Pokoušejí se odpovědět na některou z otázek, které si položili před četbou textu.

Kromě odpovědí a toho, co se dozvěděli, si pod tabulku poznamenají minimálně jednu pro ně zásadní otázku k tématu, na kterou by chtěli získat odpověď.

Po individuálním zapsání několik žáků doslova přečte, co si zapsali.

Varianty

1. Hra *Rychlí špioni* před evokací pro soustředění a případně relaxaci žáků po předchozí výuce v jiných hodinách.
2. *Čtení s otázkami* může proběhnout tak, že žáci po tiché četbě stanovené pasáže pokládají co nejvíce otázek učitelce. Když žáci vyčerpají své nápady na otázky, položí několik dobře promyšlených otázek učitelce – takových, aby žáky upozornila na určitou koncepci, nebo na to, co plyne z přečteného. Má na paměti cíle v oblasti struktury poznatků. (Vacca a Vacca, 1996)
3. Čtení s otázkami může probíhat i v trojici. Žáci se střídají v kladení otázek vždy po přečtení další části textu.
4. Místo práce ve dvojicích metodou *čtení s otázkami* lze pracovat se studenty, kteří párové čtení již zvládli, ve čtveřicích metodou *učíme se navzájem (Reciprocal Teaching; Palinscarová a Brownová, 1986; viz KL 24, str. 32).*

Hodnocení dovedností

Pro hodnocení musíme mít jasno v cílech – které dílčí dovednosti chceme v konkrétní lekci rozvíjet. Podle toho vybíráme metody pro práci se žáky. Metody procvičují náraz mnohem víc dovedností, než chceme sledovat. Musíme si proto vybrat jen to, o čem nám půjde. Některé dovednosti může pozorovat učitel, jiné může pozorovat jen žák. Je třeba žáky učit sebehodnocení kromě jiného proto, aby mohli monitorovat i skryté složky svého výkonu.

Pokud umíme metody analyzovat z hlediska rozvíjených dovedností a popisovat je, máme užitečnou pomůcku jak pro přesné plánování (jasná formulace cílů), tak pro hodnocení práce a pokroku žáků v oblasti dovedností.

Brainstorming individuální (zápis do sloupce „V“)

- žák produkuje nápady (píše) po celou stanovenou dobu
- žák nehodnotí správnost nápadů
- žák se drží tématu po stanovenou dobu

Brainstorming párový v metodě V – CH – D (zápis do sloupce „V“ a „CH“)

- žák sdílí se spolužákem, co napsal
- žák pozorně naslouchá spolužákovým nápadům
- žák identifikuje jak shody, tak i rozdíly v obou seznámeních
- žák nápady nekritizuje, ale porovnává je se svými a diskutuje o nich se spolužákem
- žák se doptává na to, čemu nerozuměl
- žák se ujišťuje o svém porozumění parafrázováním toho, co bylo řečeno
- žák navrhuje, které otázky ze společné diskuse by si chtěl zapsat do tabulky
- žák se drží tématu



Skupinový snos (záznam na tabuli a zápis do sešitu do sloupce „V“ a „CH“)

- žák přispívá nápady do celotřídního seznamu
- žák rozvíjí nápady spolužáků
- žák se ptá
- žák neopakuje, co bylo řečeno
- žák mluví stručně, k věci

Párové čtení

- žák odhadne, s jakou částí textu bude schopen pracovat (volba čtené pasáže)
- žák tiše čte dohodnutou pasáž
- *otázka:* žák se ptá: a) přímo k textu (typ „kontrolní“ otázky); b) žák se ptá na souvislosti, kontext (otázky „za text“, ale s vazbou na text)

- *odpověď:* žák nalézá odpověď v textu, je-li tam; nebo vyslovuje svoje nápady, hypotézy, předpovědi – vždy je schopen určit, proč odpovídá tak, jak odpovídá (nefantazíruje bezbřezě)

Zápis do sloupce „dozvěděl jsem se“

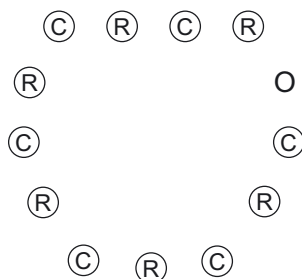
- žák vybírá údaje, které považuje za důležité
- význam údajů odvozuje od celkového obrazu, který si o tématu vytvořil (nevybírá nahodilé údaje)

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

Neposední funkcionáři (též Parlament) Pravidla hry

Hra je určena pro dvě stejně početná družstva, ideálně pro šesti- až osmičlenná. Tato dvě družstva je nutně vizuálně odlišit – dlouhé a krátké rukávy, chlapci a dívky, sukně/šortky a dlouhé kalhoty, v nouzi nálepka na čele.

Pro hru je třeba vytvořit sestavu ze židlí – čtyři židle tvoří „předsednictvo“ a židle pro zbývající počet hráčů vytvoří k němu podkovovitý oblouk (aby každý hráč viděl každého). Jednu židli necháme prázdnou. Na začátku hry jsou hráči obou družstev střídavě rozsazeni takto (pro dvanáct hráčů družstev označených © a ®, volná židle označená O, celkem tedy třináct židlí):



Každý hráč si napíše na papírek malého rozměru (všechny stejně velké!) své jméno (varianta: lze zvolit jména spisovatelů, vědců, literárních hrdinů, pojmy kteréhokoli vědního oboru apod.). V případě, že jsou ve skupině dva (či více) hráči stejného jména, musí se dohodnout na odlišení – výsledkem je, že všichni hráči mají jméno jedinečné.

Hráč, který má po své pravé ruce volné místo, zavolá na toto místo libovolného hráče („Volám Jirku.“ – „Chci vedle sebe Čapka.“ – „Pojď sem, vodíku.“ apod.). Poté si spolu vymění papírek se jménem a oba hráči získávají novou identitu (samozřejmě zůstávají členy původního družstva, jen změní jméno). Jestliže se hráčům jednoho družstva podaří obsadit celé předsednictvo, zvítězili.

Pozn. 1: Dejte pozor na to, aby si hráči vyměňovali jména.

Pozn. 2: Spoluhráči si nesmějí žádným způsobem radit, každý hráč využívá jen svou paměť. V ideálním případě probíhá hra v naprostém tichu a zaznívají jen „přivolávací formule“.

Pozn. 3: Hráč může na volné místo po své pravé ruce zavolat i sebe.

Je to hra, která rozvíjí paměť, vyžaduje maximální soustředění, přináší řadu úsměvných situací a umožňuje též (pro děti mnohdy lákavou) aktivní spoluúčast vyučujícího.

Pavel Miškovský, učitel matematiky na Gymnáziu Jižní Město.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Kterak žena medvěda ve čtení vyučila

Člověk jeden urozený a čestný měl jest ve své vsi popa, a pro klevetu jakousi na něho se rozhněvav, velikou pokutu mu uložil. Milý pop přišel prositi za odpuštění viny, avšak pán takto mu pravil: „Nechceš-li přede mnou vinen býti, tehdy nauč medvěda čísti.“

I vrátil se milý pop do domu svého tuze zkormoucený. Žena pak jeho tázala se, co že jest příčinou takové zkormoucenosti. Tu on jí pověděl, kterak pán na něho trest vložil:

„Z dvojího je mi vyvoliti – buď pokutu složit, anebo medvěda ve čtení vyučit; obojí těžké je a nepěkné, horší ještě zvíře v písmě vycvičit.“

Slyšíc toto, popová mu pravila:

„Pane choti, snadnější je zvíře v písmě vycvičiti než takové trápení přijmouti, totiž potrestánu býti, a já to tedy učiním a medvěda v nedlouhém čase ve čtení vyučím.“

Nebohý pop velmi se zaradoval, slyše taková slova od ženy, a vzav si od pána medvěda, přivedl ho domů. Nebohá žena nejprve medvěda nakrmila a k sobě přiučila, poté pak vzavši knihu, prokládala mezi listy lívance a vycvičila medvěda lívance hledati a listy převraceti a mručeti. Takto jej kvůli pokrmu vyučila s knihou zacházeti.

Pop, vida tuto chytrost ženy své, podivil se. I přivedl medvěda k pánu svému k ukázání naučeného, a posadiv medvěda, dal mu knihu. Medvěd, jakž byl navyklý krmí hledat, počal listy převraceti a hovořil z knihy svým jazykem: „Mru, mru, mru.“

Pán pak náramně se nad tím rozveselil a vinu popovi odpustil. Pročež tedy o to spíše říkáti můžeš: Žena je kvítko mazané, zmámí tě, kdy si zamane.

*Rozmarné povídky staré Rusi.
Přeložil a parafrázoval Emanuel Frynta.
Odeon, Praha 1966.*

Hodně se naučil

Tři roky pásł Chytrý Petr na robotě u sultána carské ovce na odrinských ladech. Uviděl ho paša a zeptal se ho:

„Když už po tři roky sloužíš sultánovi, jestlipak ses něco naučil?“

„Moc jsem se toho naučil,“ odpověděl Chytrý Petr.

„Když ses toho tolik naučil, tak mi pověz: je země veliká?“

„Není veliká. Slunce přes ni přejde za dvanáct hodin, a to přitom leze jako šnek.“

„A co nebe, je daleko?“

„Není daleko. Když po něm svatý Ilja hrčí se svým vozem, je to na zemi slyšet.“

„A což onen svět, je ten daleko?“

„Ten je moc daleko. Oba moji rodiče tam odešli už moc a moc dávno, a ještě nám od nich nedošlo psaní.“

„No vidíš, co ses toho tady naučil!“ povídá paša, poklepal mu na rameno a propustil ho domů.

*Bulharské lidové pohádky. Uspořádal Václav Frolec.
Přeložila Hana Reinerová. Odeon, Praha 1970.*

Spousta chytrostí a k ničemu

(afrokaribská lidová humorka)

Rozhodl se jednou jeden učenec, že se projede po moři. Protože však sám neměl člun, zaplatil jednomu černému rybáři, aby ho vzal na projíždku.

Usadil se, rybář začal veslovat a vesloval a vesloval tak dlouho, až vypluli ze zátoky na otevřené moře. A tu učenec, otrávený dlouhým mlčením a také proto, že se chtěl před rybářem blýsknout, jak je chytrý, začal rozhovor:

„Vyznáte se v geometrii, dobrý muži?“ zeptal se ho.

„Ne, ani nevím, co to je, pane,“ odpověděl podle pravdy rybář.

„To jste tedy ztratil čtvrtinu svého života.“

Rybář na to nic neřekl. A za malou chvíli se ten vědátor znovu ozval:

„A astronomii, znáte?“

„Ne, pane.“

„Tak to jste ztratil polovinu života.“

A rybář zase nic, nepochybně si myslel, že má před sebou blázna.

Chvilku bylo ticho, a pak zase:

„A v zeměpise se vyznáte, ne?“

„Taky ne,“ odušil rybář klidně.

„No, to už jste ztratil tři čtvrtiny života.“

Rybář byl zticha a jenom pozoroval vzedmuté vlny, které prozrazovaly, že se blíží bouře. Ta vskutku za okamžik vypukla, a když rybář viděl, jak se žene obrovská vlna, obrátil se k učenci: „Umíte plavat?“

„Ne, to neumím,“ odpověděl.

„Tak to jste tedy ztratil celý život,“ poznamenal rybář.

Na víc už nečekal a ve chvíli, kdy velká vlna rozbila a potopila bárku, skočil do moře. A velký chytrák se utopil.

*Oldřich Kašpar a Eva Mánková: Kouzelný strom.
Mýty, legendy, pohádky a humorky Latinské Ameriky
a karibské oblasti. Argo, Praha 2001.*



Proč se lidé bojí zajíců

Ivan Vyskočil

Člověk se nezavděčí a Kudýš teprve ne. Kudýš je pitomý zajíc. Tak se o něm alespoň říká na pasece mezi zajíci, kde vyrůstal. Shůry mu jaksi dáno nebylo a do apatyky si netroufal. Ostatní zajíci krásně běhali a dělali kotrmelce, panáčkovali, stavěli slechy, rozeznávali kapustu od zelí a okusovali kůru mladých doubků. Byli to chytří zajíci a byli docela rádi, že mají mezi sebou Kudýše, protože v jeho přítomnosti věděli tím lépe, jak jsou chytří. Kudýš běhal pod psa, vždycky se někam zaběhl, kotrmelec neudělal ani za zlaté tele a uši mu plandaly kolem hlavy, hanba povídat.

Sedával tedy u potoka, plival do vody a rozmlouval s rybami.

„Dělá ostudu nám, chytrým zajícům,“ říkali chytří zajíci. „Musíme Kudýše držet stranou.“

Dali mu knihu, kterou jeden z nich našel na pasece, a řekli: „Seď, listuj si a necouraj!“

Kudýš seděl, listoval si a necoural. Jak tak listoval, nedalo mu to a začal číst. Naučil se lidštině a krom toho se dověděl něco o třicetileté válce, Ferdinandu Dobrotivém, trochu latinsky, vzor femina, pár vzorců z trigonometrie, básničku od Čelakovského, neboť ta kniha byla *Repetitorium k maturitě pro gymnasia a reálná gymnasia*. Četl, neplet' se ostatním a ti byli rádi. „Až zesílí, bude metařem,“ říkali, „k jinému se nehodí.“

Jednou Kudýš ležel pod smrkem s knihou, vtom utíkali kolem chytří zajíci a křičeli: „Uteč, Kudýši, jdou lovci.“

To Kudýše tak vyděsilo, že se rozběhl – byl to pitomý zajíc – rovnou proti přicházejícím lovcům.

Když tak proti nim stál, nic jiného ho nenapadlo, než že řekl: „Dobrý den.“ Lovci se obrátili na útěk.

Kudýš za nimi křičel: „Počkat, počkat,“ ale to už dva lovci s lovkyní vylezli na strom, třetí lovec nestačil, stál pod stromem a držel ruce vzhůru.

„Prosím vás,“ uklonil se před ním Kudýš, „kdy zemřel Ferdinand Dobrotivý? Schází mi v knize ten list.“

„Nevím,“ vyrazil ze sebe lovec a zpotil se. Ne-spouštěje z Kudýše oči, volal nahoru do koruny stromu: „Nevíte, kdy zemřel Ferdinand Dobrotivý? Zajíc to chce vědět.“

Ani nahoře to nevěděli.

„Hm, škoda,“ řekl Kudýš. „Odpustte, že jsem obtěžoval. Na shledanou.“

„Počkejte,“ volal lovec, který seděl v koruně stromu.

Kudýš se zastavil.

„Prosím?“

„Počkejte, vy jste moc chytrý zajíc a máte překrásnou výslovnost.“

„Ne,“ povídá Kudýš, „já vůbec nejsem chytrý zajíc, já jsem nejpitomější ze zdejších zajíců. A pokud jde o výslovnost, schází mi konverzace.“

„Nechcete k filmu?“ volala lovkyně.

„Ne, já bych radši do knihovny,“ odpověděl Kudýš a rozloučili se.

Od té doby žijí zajíci v modrém lese bezpečně, žádný lovec se tam neodváží. Žijí tam prý strašně chytří zajíci, kteří se zabývají historií – obdobím pozdního feudalismu.

Jen občas najde některý lovec odvalu, plaše se připlíží na okraj lesa, přinese nějaké knížky a pohovoří s Kudýšem, který tam dělá metaře.

Jiří Robert Pick (ed.): *Hovory s veverkou. Československý spisovatel, Praha 1963.*

Modrý zajíc

Dušan Radovič

Tři země jsem prochodil,
tři hory jsem přeskočil,
tři moře jsem přebrodivil,
než jsem chytil, ulovil
modrého zajíce,
zvláštního zajíce,
jediného na celém světě!

Tenhle zajíc
umí hrát,
tenhle zajíc
svetry plete,
tenhle zajíc
schody mete,
tenhle zajíc
kopat umí,
tenhle zajíc
sekat umí,
tenhle zajíc
šít a pít

i francouzsky hovořit
– všechno umí.

Modrý zajíc,
zvláštní zajíc,
jediný na celém světě!

Chtěl jsem vám ho, děti, dát,
aby vám šil,
aby vám sil,
aby vám hrál,
aby vám tkal,
aby vám pletl,
aby vám metl,
aby vás hladil,
aby vám radil,
husu v troubě ohlídal
a francouzsky povídal.
Modrý zajíc,
zvláštní zajíc,
jediný na celém světě!

Už jsem ho měl v tlumoku,
spěchám domů houštinami,
horami i dolinami,
když tu zajíc povídá mi:

– Pust' mě, lovče,
chrabrý lovče,
vlasý si učešu,
umyju si líce,
ostříhám si nehty,
uši uhladím,
hlásek naladím,
aby se divili,
Hanky a Frantíci,
modrému zajíci,
zvláštnímu zajíci,
jedinému na celém světě!

Pustím tedy zajíce,
ale on se neučeše,
tvářičky si neumyje,

nehtíčky si neostříhá,
uši neuhladí,
hlásek nenaladí.

Ale mezi trnky, břízy
peláší a běda – zmizí!
Modrý zajíc
zvláštní zajíc,
jediný na celém světě!

*Ostrov, kde rostou housle.
Přeložil Josef Brukner.
Albatros, Praha 1987.*



CO SE DĚJE U NÁS



Projekt *Rovnováha* – školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost je financován z Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátem hlavního města Prahy.

Co nového v projektu *Rovnováha*

- ☞ Pokračuje jedenáct skupin učitelů v kurzech tvorby ŠVP a kurzech zaměřených na metody aktivního učení (*Jak vyučovat podle ŠVP*).
- ☞ Pokračuje druhý běh kurzu lektorských dovedností.
- ☞ Pokračují práce na metodických materiálech.
- ☞ Plánujeme otevřený dvoudenní seminář zaměřený na takovou výuku ve školních programech, která garantuje rozvíjení funkční čtenářské gramotnosti.
- ☞ Plánujeme letní školy pro léto 2007.

Čtení a psaní v předmětech, součást nových školních programů

Projekt *Rovnováha* zve pražské učitele na dvoudenní seminář zaměřený na rozvíjení čtenářské funkční gramotnosti

Data konání: 13. a 14. dubna 2007

Místo konání: FZŠ Tábořská, Praha 4

Seminář se formou přednášek a dílen zaměří na postupy, které lze využívat ve všech předmětech, aby i v jejich rámci bylo možné účinně rozvíjet čtenářské i psací dovednosti žáků a studentů. Chtěli bychom ohledat možnosti, jak využívat dětské knihy (beletrii, literaturu faktu pro děti), časopisy, texty z internetu. Podle výsledků mezinárodních výzkumů čtenářské gramotnosti PIRLS 2001 „se zdá, že žáci, kteří s dětskými knihami pracují při vyučování zřídka, dosahují horších výsledků než ti, kteří s nimi pracují denně nebo aspoň týdně“. Naopak „žáci, kteří využívají učebnic denně, nedosahují ve výzkumu nejlepších výsledků“.

Na 1. stupni se nejvíce využívání rozmanitých textů při výuce prvouky, později vlastivědy či přírodovědy jako problém. Naopak šikovné paní učitelky umějí dobře spojovat výuku čtení s prozkoumáváním věcného obsahu předmětů. Mnoho dokladů najdou i čtenáři *Kritických listů* ve starších číslech časopisu.

I když jsou žáci na 1. stupni ke čtení s porozuměním dobře vedeni, je třeba čtenářské dovednosti žáků rozvíjet cíleně a systematicky dále na úrovni odpovídající pokročilosti žáků. Učitelé naučných předmětů na 2. stupni se ale často domnívají, že by ztratili čas, kdyby ho věnovali na souvislé rozvíjení čtenářství. V projektu *Rovnováha* bychom naopak chtěli navrhnout hypotézu, že se tak čas spíše získá, ušetří. Vyžaduje to ale spolupráci mezi učiteli různých předmětů včetně – pochopitelně – češtinářů. Pokud se mají žáci seznámit s tím, jak pracovat s různými žánry a útvary, proč by to měli dělat v češtině na tématech, která byla zvolena jen k tomuto účelu? Proč jim nenabídnout v každém oboru texty rozmanité povahy, aby z nich různými strategiemi vydobyvali potřebné informace k tématům, která mají studovat? Proč je nenechat informace přetvářet a psát v oborech texty pro různé adresáty a různými formami? Nabízí se třeba metoda *tvořivého výzkumu*, která provází učitele se žáky krok za krokem tím, jak stanovit výzkumnou otázku, jak si zvolit dosažitelné zdroje informací, jak je prozkoumat a zpracovat, jak přemýšlet o tom, komu, jak a v jaké roli budou chtít žáci sdělit výsledek výzkumu. Žáci mají proč číst (chtějí najít co nejvíce údajů k tématu, které si vybrali), proč číst pečlivě a kriticky (musejí vybrat informace a souvislosti pro svůj výzkum) a mají i proč psát (chtějí ostatním sdělit, nač přišli). Zde může dobře spolupracovat učitelka češtiny s učiteli oborů – může jim pomoci posoudit přiměřenost textů, sledovat žánrovou i formální pestrost textů, může kolegům radit, jaké postupy volit, aby žáci nejen získali informace, ale aby rozvinuli strategie čtení s porozuměním, a může pochopitelně pomáhat při finalizaci textů (redakce a korektury jsou odpovědností žáků, ale učitelka může citlivě vypomoci). Podle výzkumů ti žáci, kteří se učí psát tak, že píšou autentické texty (tedy ne doplňovací cvičení nebo diktáty), dosahují lepších výsledků ve zvládnutí psaní, a to včetně pravopisu a spisovného jazyka. Navrhujeme tedy, aby se čas šetřil tím, že žáci budou místo diktátů a cvičení v hodinách češtiny pilovat své texty pro zeměpis, dějepis...

Program a nabídka přednášek a dílen budou zveřejněny spolu s přihláškami na: www.zstaborska.cz a www.kritickemysleni.cz.

Seminář bude hrazen z projektu *Rovnováha*, který financuje Evropský sociální fond, státní rozpočet České republiky a rozpočet Magistrátu hl. města Prahy. Seminář je určen pražským učitelům.



Projekt *Rovnováha* začíná spolupracovat s gymnázií

V projektu *Rovnováha* zaznamenáváme zvýšený zájem gymnázií o spolupráci, což nás těší, ale staví před řešení závažných otázek.

Po léta se kurzů zaměřených na metody „jiné“ výuky a učení zúčastňují gymnaziální učitelé jen jako jednotlivci. V průměrné dvacetičlenné skupině bývají tak maximálně tři čtyři, spíše méně. Ale vždy jsou to vynikající posily pro práci v kurzu. Jednak mohou kolegům ze základní školy přiblížit, co skutečně očekávají od absolventů ZŠ – totiž, že aspoň někde nechtějí po žácích jen memorování, ale také samostatné myšlení. A naopak rádi vyslechnou, v čem jejich gymnaziální představa nevyhovuje cílům základní školy. Vždy jsou to vyučující s velkým rozhledem ve svém oboru a obvykle se nebojí experimentovat s novými pedagogickými postupy – tito učitelé většinou za sebou už mají řadu projektů nebo vyučují metodami aktivního učení a v kurzu si pouze vytvářejí ucelený systém a rozšiřují si svůj metodický rejstřík. Také gymnaziální studenti, pokud jsou z výuky svých učitelů zvyklí aktivně pracovat, přijímají metody z kurzů ochotněji než např. žáci na 2. stupni. S gymnaziálními vyučujícími často spolupracujeme i po skončení kurzu. V současné době v Praze registrujeme absolventy kurzů ze čtrnácti gymnázií. Mezi lektory kurzů aktivního učení a tvorby ŠVP máme v Praze již desítku učitelů z gymnázií (a mezi nimi i matematiky, fyziky a chemikáře!).

Novinkou v projektu *Rovnováha* je zájem celých gymnaziálních sborů o spolupráci v oblasti tvorby a realizace ŠVP. Zatímco práce s celými sbory ze základních škol se víceméně daří a učitelé si v kurzu najdou něco, co mohou využít jak ve své každodenní práci, tak při tvorbě ŠVP, s gymnaziálními sbory je práce mnohem náročnější. V minulých letech jsme v Praze realizovali jen tři kurzy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* se skupinkami dobrovolníků ze tří gymnaziálních sborů. Ale kontext kurikulární reformy vnáší i do gymnázií jiné potřeby, na které se snažíme reagovat v projektu *Rovnováha*. V červnu jsme po dosti dlouhých a seriózních přípravách uskutečnili jednodenní „rovnovážný“ kurz v jednom pražském gymnáziu, který se, bohužel, s potřebami učitelů minul. Špatně jsme vyhodnotili situaci a vzdělávací potřeby tamních vyučujících, dospěli jsme k závěru, že v tomto gymnáziu se nepotřebují „zdržovat“ metodami aktivního učení ani týmovou spoluprací, a zaskočili jsme sbor přílišnou náročností metody plánování pozpátku.

Abychom lépe prozkoumali, co by gymnaziální učitelé přece jen mohli ocenit z naší nabídky a jakou konkrétní nabídku jim vlastně učinit, svolali jsme na začátek září jednodenní schůzku odborníků – vyučujících a ředitelů ze sedmi pražských gymnázií a současně lektorů KM. Diskutovali jsme o tom, v jaké situaci se gymnaziální učitelé dnes nacházejí, čím se jejich práce a úkoly liší

od toho, co se děje v základních školách a co z toho vyplývá pro pedagogické kurzy mířící k naplňování kurikulární reformy spojené s tvorbou vlastních školních programů a se změnou cílů výuky a učení.

Ze schůzky vyplynulo, že gymnaziální učitelé se více považují za odborníky na svůj obor než za učitele. Cítí velkou odpovědnost za správnost, aktuálnost a co největší šířku předávané látky, ale už méně je zajímavá, jak obsah studentům předat. Spoléhají na způsob studia, v němž studenti sami vyvinou velké úsilí ve svém mimoškolním čase na to, aby se naučili tomu, co bylo ve škole odpřednášeno. Tímto způsobem se také snaží gymnaziální učitelé připravit své studenty na studium na vysoké škole, protože mezi nejpřednějšími cíli gymnaziálních studií vystupuje právě úspěch studentů při přijímacím řízení.

Z toho, že se gymnaziální vyučující silně zaměřují na své obory, vyplynula důležitá rada pro pořádání kurzů zaměřených na metody aktivního učení, které lze využít při výuce mířící k cílům ŠVP (RVP): pracovat, pokud možno, v oborově homogenních skupinách tak, aby přenos metodiky do školní výuky byl pro vyučující co nejsnazší.

Podle této rady jsme připravili na říjen první setkání s učiteli gymnázia v pražské Botičské ulici. Nemohli jsme do detailu respektovat jejich oborovost, ale alespoň jsme sbor rozdělili na učitele předmětů humanitních a přírodovědných. Sbor je početný, takže v obou skupinách byl dostatek účastníků.

Humanitní skupina pracovala s tématem *Odpovědnost za svět* v lekci, která je popsána v KL č. 25 na str. 39. Přírodovědná skupina se zabývala toxickými látkami, jejich výskytem v prostředí a vlivem na lidský organismus. Obě skupiny pracovaly metodami aktivního učení a reflektovaly po lekci její cíle, nástroje zvolené k jejich dosažení a sled kroků v lekci. Reakce vyučujících byly vesměs příznivé (soudě podle zpětných vazeb i podle toho, že se část vyučujících dobrovolně rozhodla dozvědět se o metodách aktivního učení víc). Pro příští setkání se zaměříme na drobnější metody dobře sloužící jak rozvíjení kompetencí, tak získávání znalostí v souvislostech.

Jiný postup jsme po poradách s vedením volili v případě pražského soukromého Gymnázia Jižní Město. V GJM proběhl v minulém školním roce čtyřicetihodinový kurz metod aktivního učení, jehož se dobrovolně zúčastnila asi třetina sboru (mimo projekt *Rovnováha*). V přípravném týdnu 2006 a v září začal celý čtyřicetičlenný sbor tím, že prozkoumával, jaké různé předpoklady pro zvládání sociálních a kognitivních kompetencí mají rozmanité osobnostní typy. To je důležité pro plánování práce s klíčovými kompetencemi i pro vyhodnocování pokroku studentů při jejich zvládání. Vedlejším produktem tohoto semináře bylo vzájemné poznání se členů sboru z jiných úhlů pohledu, než jaké umožňuje každodenní kolot školy. V říjnu jsme pokračovali



čovali jednodenním seminářem zaměřeným na plánování výuky, která systematicky rozvíjí kompetence i znalosti. Pracovali jsme s argumentační kompetencí jako s příkladem a v druhé části semináře jsme se zabývali tím, jak v plánu propojit zaměření na kompetence i na důležitý obsah oborů. Práci v GJM bychom měli ukončit seminářem ke slovnímu hodnocení.

Jak je vidět z těchto dvou příkladů, gymnázia se ve svých vzdělávacích potřebách a prioritách velmi liší a současně jsou mnohem citlivější než základní školy na to, aby nabídka, s níž lektori přicházejí, tyto potřeby vystihla. Protože nelze vyjednávat s celý sborem, je potřeba, aby ten, s nímž za školu jednáme při přípravě kurzu, dokázal co nejpřesněji vyjádřit jak potřeby sboru, tak také jeho momentální postoje a přístup ke vzdělávací nabídce. Nemá smysl sbor silou tlačit, lepší je respektovat individuální postup a tempo šířící se s novými nároky vyplývajícími ze změn, jimiž naše školství prochází.

Příkladem uvážlivého postupu při spolupráci se sborem je pro nás ředitelka pražského Gymnázia Na Zatlance Jitka Kmentová. S respektem ke zkušenostem sboru a s pochopením pro potřeby vyučujících řídí práci tak, aby škola reagovala na zákonné požadavky reformy, ale přitom aby změna ve škole nebyla revoluční a nepředstavovala pro učitele větší psychickou zátěž, než je nutné. Těšíme se, že se v rámci projektu *Rovnováha* se sborem seznámíme.

Vyučující ze základních škol na kurzech k tvorbě ŠVP nezřídka vyslovují obavu z toho, co se stane jejich dětem, až absolvují základní vzdělání podle školního programu, který si škola sama napíše. Jak se připraví na přijímačky a jak se pak přizpůsobí zcela jinému způsobu práce na střední škole? Jsme rádi, že můžeme pomoci rozptýlit tyto obavy a referovat o tom, že i gymnázia se mění.

Hana Košťálová

Převzato z Učitelských listů č. 4, prosinec 2006.

Letní školy 2007

Návrat ke kořenům

22. až 28. července 2007

Na konci letní školy 2006 jsme se dohodli s účastníky, že by nebylo špatné nejenom si vyměnit nápady na adaptace a variace metod aktivního učení, ale zopakovat si alespoň u základních metod jejich původní podoby. Letos jsme se dotkli metody *učíme se navzájem* (*reciprocal teaching* – psali jsme o ní v minulých KL) a v létě 2007 bychom se mohli podobně podrobně podívat na další metody, strategie a techniky.

Hledání nosných myšlenek oborů pro školní programy

29. července až 3. srpna 2007

Učitelé základních škol už budou v létě klidněji dýchat, protože školní programy budou hotové, většinou už i svázané, radost pohledět. A tak si myslíme, že klidu na duši můžeme využít k tomu, abychom si pro příští verzi našich ŠVP začali zpracovávat vzdělávací obsah způsobem, který bude dávat více smyslu než ten současný. Chceme proto vyzvat šikovné učitele oborů ke spolupráci ve vývojové letní škole zaměřené právě na promýšlení smyslu oboru pro vzdělání dětí.

Letní setkání lektorů

30. června až 5. července 2007

V uplynulém školním roce rozšířilo řady lektorů patnáct nových kolegů z kurzu projektu *Rovnováha*, letos se vyškolí další šestnáctka, mnoho dalších lektorů působí po celé České republice. Řada z nich se setkává každoročně v letních školách, ale ještě více je těch, pro které jsme dlouho žádnou příležitost k setkání nepřipravili. V létě 2007 bychom rádi uspořádali několikadenní setkání lektorů, na kterém by si mohli vyměnit svoje zkušenosti a nápady, popřípadě i vyvinout nové postupy k řešení aktuálních problémů.



Pražská schůzka projektu RE-FINE

Projekt *Facilitating Curricular Reform through Strengthening Curriculum Development and Writing Skills of Teachers* se blíží k svému závěru. Jeho cílem bylo vypracovat metodický systém aktivit, které by pomohly zúčastněným zemím vyvíjet kurikula v rámci svých vzdělávacích systémů. Poté, co jednotlivé země popsaly své aktuální potřeby a možnosti, se sešla užší koordinační skupina projektu na přípravné schůzce v květnu 2005. A v listopadu 2005 se zúčastnilo třicet pedagogů týdenního tréninku ve Vysokých Tatrách, který vedli dřívější dobrovolníci *RWCT*, odborníci na kurikulární tvorbu Jeannie Steelová (USA), Kurt Meredith (USA) a Georgie Hunt (VB). (Viz *KL* č. 21, str. 10 a str. 15–20: *Zeměpis na pustém ostrově – Jak uspořádat obsah oborů v učivo*.) Celý rok jsme pak měli na to, abychom rozpracovali, co jsme se od nich naučili, do našich vlastních školicích programů.

Pražská schůzka se uskutečnila 1.–3. listopadu 2006. Informovali jsme se nejprve o současné situaci v oblasti kurikula v jednotlivých zemích. Například Lotyšsko má obdobu našeho rámcového programu, podle kterého mají školy postupovat při výuce a jež mají konkretizovat pro svou školu – ale ne písemně jako

my v ČR. Učitelé si příliš nevědí rady s tím, jak obecnější program převést do každodenní praxe. V Rusku kurikulární reforma prakticky nezačala, školy se mohou v 25 % odchýlit od státního standardu, ale ve shodě s celým regionem, individuálně se škola smí odchýlit v 10 % z těchto 25 %. Školní programy se od sebe liší – pokud vůbec – jen v nabídce volitelných předmětů. Na Slovensku pracuje nezávislá expertní skupina vytvářející rámcový vzdělávací program, jež se inspiruje českou zkušeností, ale podle slov Pavla Pánika, člena této skupiny, se zaměřuje mnohem více a explicitněji na žáka jako na jednotlivce. Tento rámcový program se nevytváří na objednávku ministerstva školství a jeho implementace bude předmětem dalších diskusí.

Na setkání jsme probrali, jak různě spolupracujeme se školami či skupinami učitelů. Zvolené cesty jednoznačně závisejí na tom, zda tvorba kurikula je aktuálním problémem škol, nebo ne. V České republice pracujeme v *KM* spíše systémem modulů, z něhož vybíráme to, co je pro danou školu anebo skupinu právě potřebné, a všelijak moduly kombinujeme a upravujeme podle hodně rozrůzněných potřeb našich účastníků. V dalších zemích naši kolegové sestavují ucelené tréninkové programy. Je to dáno tím, že s tvorbou kurikula teprve začínají a pracují se skupinami, které si jsou více podobné, co se týče vzdělávacích cílů a potřeb.

Cílem setkání bylo ujasnit si, jak bude vypadat materiál, který bude publikován jako výstup z dvouletého projektu. Koncem května 2007 bychom rádi měli příručku hotovou, připravenou k použití zeměmi, které se projektu zúčastnily, ale i našimi kolegy z dalších zemí v konsorciu.

HaKo



Oslava 10. výročí *RWCT* – *KM* v České republice

Setkání k 10. výročí působení programu *RWCT* – *KM* u nás se zúčastní milí hosté, totiž naši první dobrovolní lektoři a přátelé *David Klooster* a *Pat Bloemová*. Oslava v mírně pracovním a mírně slavnostním duchu se uskuteční o víkendu **8.–9. června 2007** patrně na jižní Moravě díky manželům Kynclovým, absolventům prvního běhu *RWCT* ve školním roce 1997/1998.

Rezervujte si datum v diáři.

Více informací o programu a časovém harmonogramu bude známo v únoru.



Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

Představujeme se navzájem aneb Přátelské interview

HANA BĚLOHLÁVKOVÁ



Hana Bělohlávková vyučuje český jazyk a dějepis v Základní škole T. G. Masaryka v Třebíči.

J. S.: Milá Hanko, společně lektorujeme kurzy RWCT už nějaký pátek. Proč ses k takovému kroku rozhodla?

H. B.: Domluvila jsem se s Hankou Jandovou na krátkém kurzu pro studenty Ka-

tolického gymnázia Třebíč. Do „opravdového“ lektorování RWCT jsi mě vlastně dotlačila až ty. V té době jsem si nebyla příliš jistá, protože jsem s lektorováním neměla takové zkušenosti. Cítila jsem však, že mám co nabídnout učitelům, kteří mají zájem.

J. S.: Jak se lektorování odrazilo v tvé každodenní práci?

H. B.: Daleko víc využívám metod RWCT, než tomu bylo dřív. Cíleně promýšlím, kdy a jak mám zařadit jednotlivé aktivity. Sleduji, kam se žáci posouvají. Na základě toho volím další cestu.

J. S.: Co si myslíš, že je pro dnešního učitele hodně obtížné?

H. B.: V posledních dvou letech skloubit časovou náročnost vlastní přípravy s tvorbou ŠVP. Dále být pružný v reakcích na některé sociální jevy ve škole, které s sebou přináší doba (šikana, velké majetkové rozdíly u dětí, ...).

J. S.: Vybaví se ti nějaká konkrétní reakce žáků při aplikaci některé z metod RWCT?

H. B.: Radost z práce, překvapení ze vzniklé situace, potřeba řešit problém hned. Mile mě překvapuje, že se žáci většinou dokážou kriticky ohodnotit. Myslím si, že je to díky metodám RWCT.

J. S.: Co považuješ ve výuce českého jazyka a dějepisu u „pubertáků“ za těžko řešitelné?

H. B.: Někdy je přimět k práci, velká nechuť k pravopisu a jeho aplikace do reálného života, malý zájem o čtení beletrie. V dějepisu vidím přitažlivost spíše ve starších dějinách, čím jdeme do přítomnosti, zájem upadá. Výjimkou jsou obě světové války.

J. S.: Jak se ti daří spolupráce s rodiči?

H. B.: V současné době jsem třídní „deváťáků“ a žáky mám od 6. třídy. Díky tomu se mi podařilo s rodiči navá-

zat dobré vztahy a až na drobné výjimky se scházíme nejen na třídních schůzkách, ale i podle potřeby na operativních konzultacích v přítomnosti jejich dítěte.

J. S.: Kdybys měla popsat úroveň učitelů kurzů za posledních pět let... Z tvého pohledu, do jaké míry se změnila situace v přijímání informací učiteli a práce s nimi?

H. B.: Je velký rozdíl mezi učiteli, kteří se chtějí vzdělávat sami, a učiteli, kteří to „mají příkazem“. Ti druhí se snaží hledat únikové cesty různými formami, ti první nadšeně ověřují získané informace v praxi, i když nařikají na časovou náročnost.

J. S.: Který kurz byl pro tebe nejnáročnější – a proč? A který nejprínosnější – a proč?

H. B.: Nejnáročnější byl ten poslední, osmdesátihodinový, protože jsme mu věnovaly největší přípravu. Přínosné pro mě byly úplně všechny, protože každý byl jiný a každý mě něčím obohatil.

J. S.: Do škol – málo, ale přece – přicházejí mladí kolegové. Čím si myslíš, že jsou dostatečně vybaveni, a co jim schází?

H. B.: Po stránce cizích jazyků jsou vybaveni daleko více než naše generace. Někteří jsou sebevědomější, odvážnější, nebojí se říct svůj názor. Co se týká odbornosti, to nedokážu posoudit.

J. S.: Co – nebo kdo – tě doopravdy dokáže vyvést z míry?

H. B.: V poslední době je toho čím dál méně. Rozhodně nemám ráda ubližování druhým nebo zákeřné chování.

J. S.: A opačně. Čím se dobíjíš?

H. B.: Četbou dobré knížky, prací na zahradě a saunou v milé společnosti.

J. S.: Budeme analyzovat... Co ti RWCT dalo a co vzalo?

H. B.: Dalo mi spoustu nových zkušeností a setkání s novými lidmi, pomohlo mi i při řešení osobních problémů. Ujasnila jsem si a důkladně si „osahala“ metody RWCT a zdokonalila se v diplomatickém jednání. Vzalo mi spoustu času, protože jsem všechny semináře přepisovala do počítače, což už se dá počítat ne na hodiny, ale na dny.

J. S.: Hani, děkuji ti za rozhovor. I když spolu probíráme různé věci, málokdy máme čas jen samy pro sebe. Děkuji.



JANA SMRČKOVÁ



Jana Smrčková vyučuje na 1. stupni v ZŠ Budišov (okres Třebíč).

H. B.: *Jano, učíš a kromě RWCT hodně lektoruješ ještě semináře k tvorbě RVP ZV a jiné... Kdyby sis měla vybrat, čemu bys dala přednost?*

J. S.: Ničemu. Chtěla bych zachovat rovnováhu mezi

lektorováním a vlastním učením. Jen díky reálným situacím ze školy, které mám ověřené, „ohmatané“, mohu bezprostředně předávat své zkušenosti druhým.

H. B.: *Zůstaňme ještě u RWCT a RVP ZV... Vidíš nějaký rozdíl mezi těmito semináři?*

J. S.: Pokud pomínu obsah, rozdíl vidím minimální, protože se v obou případech snažím používat metody RWCT. Odlišný je přístup účastníků (v zakázkách na objednávku nejsou všichni přesvědčeni o potřebě nové reformy).

H. B.: *Jaký je podle tebe rozdíl mezi lektorováním dospělých a učením dětí?*

J. S.: Jedním z rozdílů je volba jazykových prostředků, podnětů pro práci, příprava a formulování úkolů, celkový přístup. Děti reagují daleko spontánněji, radostněji, okamžitě podávají zpětnou vazbu, jak se jim práce líbila a dařila. U nich se častěji musí měnit metody práce a nemusí se jim vysvětlovat metodické postupy. Rozdíl je také v tom, že všichni musí povinně navštěvovat školu.

U lektorování mám ráda, jak učitelé dokážou pracovat s informací, myšlenkou, přetvářet ji, přeformulovat ji, hledat jiný význam a souvislosti. (Tady se hodně učím.) Líbí se mi, že umí proniknout do situace hlouběji, než jsem měla v úmyslu. Obě práce mají hodně společného a učitelé hodně „odkoulali“ od svých žáků. V obou dvou rovinách této pedagogické práce se plně realizují.

H. B.: *Kdy tě tvoje práce nejvíce vyčerpává a jak to řešíš?*

J. S.: Nejvíce energie mi odčerpává nezájem účastníků, malost a blbost. Řešení jsou obtížná. Ještě nikdy jsem ale nebyla tak na dně, abych uvažovala o tom, že s lektorováním skončím. „Dobývám se“ ve své třídě a v rodině.

H. B.: *Kde na všechno bereš čas, když máš ještě poměrně malé děti?*

J. S.: Mám dobré rodinné zázemí, zvláště děkuji svému manželovi.

H. B.: *Jaký předmět nejraději vyučuješ?*

J. S.: Dávám přednost změně, proto nepreferuji žádný předmět. Ale dobře se cítím ve všech výchovách, literární nevyjímaje. Upřednostňuji alternativní způsoby práce a prožitkovou pedagogiku a výchovy jednoznačně nahrávají k realizaci cílů výuky.

H. B.: *Připouštíš si možná rizika „jiného“ vyučování?*

J. S.: Připouštím, ale velmi nerada, protože jsem přesvědčená o větší efektivnosti aktivního učení. Riziko vidím v tom, že když se žáci zvyklí na metody aktivního učení a neautoritativní přístup učitele dostanou na vyšších stupních školy do třídy s tradičně pojatou výukou a vztahy, mají „přistřižená křídélka“. Nerozumí pak, proč se někde mohli svobodně vyjadřovat, obhajovat své názory, chodit libovolně na WC a jinde musí o vše žádat, podřizovat se pokynům a názorům vyučujícího.

H. B.: *Máš nějakou zpětnou vazbu od bývalých žáků?*

J. S.: Zrovna nedávno přišla absolventka naší školy do mé třídy a ptala se mě: „Paní učitelko, nemáte tady nějaké místečko? Tak ráda bych se s vámi ještě učila.“ Mí bývalí žáci docela vzpomínají na to, co jsme společně prožili. Jedna třída opatrovala po celou dobu 2. stupně velikou Noemovu archu, na které se všichni zobrazili ve 4. třídě. Na konci 9. třídy ji slavnostně sundali z čelného místa nad tabulí, na zadní stranu se podepsali a předali mi osobní dopisy. Z toho jsem měla doopravdy radost.

H. B.: *Jak přijímáš nové informace?*

J. S.: Docela obtížně. Dá mi práci informaci porozumět, vstřebat ji, „rozpitvat“ do detailů, znovu složit do celku a přijmout ji za svou. Pak mám vyhráno a s informací mohu rozmanitě pracovat. Některé poznatky mi dozrávají delší dobu, ale pak je to o to větší „aha“.

H. B.: *Jaké přínosy mají pro tebe letní školy RWCT?*

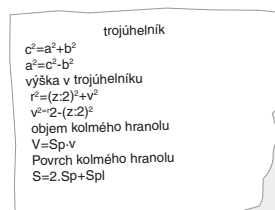
J. S.: Zde zvláště funguje proces dozrávání (kromě společenských večerů).

H. B.: *Co tě v životě nejvíce rozčiluje?*

J. S.: Laxnost, maloměšťáctví, nedochvilnost, a když neznám smysl své práce.

H. B.: *A co smysl pro humor?*

J. S.: Vtipy vyprávět neumím, ale mám ráda suchý anglický humor. Dávám přednost uvolněné atmosféře před strojeností. Největší vtip tohoto interview je v tom, že jsem částečně odpovídala za tebe a ty zase za mne. Na tom je vidět naše souhra, která je prokazatelná snad jen pro nás.





CO SE DĚJE JINDE

Komunitní vzdělávání

Představte si, že stojíte před nějakou starou vesnickou školou. Je šest večer. Ve škole se svítí hned v několika třídách. Když vejдете dovnitř, slyšíte dunění míčů z tělocvičny, dětské hlasy, ale i hlasy dospělých, seniorů, lektorů... Projdete kolem tělocvičny – maminky s dětmi tam cvičí na balonech, jdete dál – kolem počítačové učebny, asi kurz základů práce s počítačem, vyjdete u keramické dílny – tam je několik dětí, ale jsou i kousek vedle – na kurz angličtiny, a tam jsou dokonce se svými rodiči. Ještě nevíte, kde jste? Jste v komunitní škole.

Škola je totiž nejvhodnějším místem k realizaci *komunitního vzdělávání*. V komunitním vzdělávání jde o zapojení lidí do života komunity, kterou chápeme především místně, o uspokojování jejich potřeb. Takové potřeby mohou být vzdělávací, kulturní, oddechové, sociální... Členové komunity – jednotlivci, školy, veřejné i soukromé organizace, spolky – vytvářejí prostor k tomu, aby se stali partnery při řešení potřeb.

Komunitní vzdělávání je založeno na několika principech. Prvním z nich je *celoživotní vzdělávání* – poskytuje k němu příležitosti. Jde i o *aktivní zapojení* členů komunity, o projevení smyslu pro občanskou zodpovědnost a poskytování příležitostí pro vedení jednotlivých aktivit, o povzbuzení demokratických procesů při místním rozhodování. V poslední řadě jde o *efektivní využívání zdrojů*. Každé společenství disponuje nějakými zdroji – ať už jde o zdroje fyzické, finanční, nebo lidské.

Řekli jsme, že nejvhodnějším místem pro realizaci komunitního vzdělávání je škola, přitom může fungovat i v mateřských školách, domovech důchodců, v městské knihovně nebo v komunitním centru. Jaká je tedy výhoda školy? Škola je téměř v každé obci a je financována z komunálních rozpočtů, resp. je vlastněna občany – a komunitní vzdělávání je určeno občanům. Navíc má večer nevyužité prostory.

Škola provede výzkum – zjistí, o jaké aktivity mají členové komunity zájem, poskytne prostor, případně i lektory. Komunita dodá nápad, určí směr, kterým se komunitní vzdělávání v dané škole bude ubírat, zúčastní se... Neznamená to ale, že lektora nabídne vždy škola, iniciativa může vzejít i od člena komunity a právě on se může stát lektorem jedné vzdělávací aktivity. Jde tedy o spolupráci mezi školou a komunitou.

Jak to všechno zvládnout? Komunitní škola se neobejde bez *koordinátora komunitního vzdělávání* – je to pracovník školy, který je součástí pedagogického sboru, ale jeho pracovní náplň se zásadně odlišuje od práce učitelů. Je zodpovědný za vedení, organizaci a rozvoj *komunitního centra* při škole.

Výhodou tohoto vzdělanostního centra obce je, že vzdělávací služby má každý občan v podstatě *za rohem*. Komunitní školy podporují rodiče a členy komunity v jejich zapojení do učební zkušenosti dítěte, pořádají akce, které jsou otevřené všem skupinám komunity, mohou mít dokonce vliv na snížení nezaměstnanosti tím, že poskytnou rekvalifikační kurzy a podporují systém celoživotního vzdělávání. Takové školy rozvíjejí i vazbu mezi domovem a školou.

Proces otevírání školy veřejnosti je dlouhodobý a každá škola, která se o podobné rozšíření funkce školy pokouší, vám potvrdí, že to stojí hodně úsilí. Víme o tom, že tento model funguje velmi dobře v USA, Dánsku nebo Velké Británii. I u nás již existují školy, které přebírají funkci vzdělávacího a kulturního centra místní komunity, a to jak na sídlišťích, tak i ve vesnických regionech.

Projekty *Nové školy*, o. p. s., se snaží těmto školám pomoci na jejich náročné, ale jistě i radostné cestě. V uplynulých několika letech vznikly komunitní školy například v Praze, Brně a okolí, v Ostravě, Ústí nad Labem, Plzni či ve vesnici Višňové.

V současné době Nová škola realizuje projekt *Přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity* financovaný z Evropského sociálního fondu. Tento projekt pomáhá osmi základním školám z Prahy, které by se chtěly stát školami komunitními. Cílem je zavedení pozice koordinátora komunitního vzdělávání a vyškolení koordinátorů v dovednostech, které budou potřebovat na zajištění provozu komunitního centra při škole. Zapojení v projektu školám umožní též výměnu jejich zkušeností a získají i metodické materiály o zavádění konceptu komunitního vzdělávání. V rámci projektu je pravidelně vydáván elektronický bulletin *Komunitky*, ve kterém dáváme prostor komunitním školám pro jejich prezentaci a inzerci. Bulletin slouží k výměně informací mezi zájemci o komunitní vzdělávání a předkládá moderní trendy ve školství. Je přístupný široké veřejnosti na našich internetových stránkách a vždy uvítáme připomínky, nápady a příspěvky lidí, kteří se o komunitní vzdělávání zajímají.

Kateřina Tykalová, asistentka projektu
*Přeměna základních škol na vzdělávací centra
místní komunity, PR manažerka Nové školy*

Další informace: Nová škola, o. p. s., Na Poříčí 30,
110 00 Praha 1
www.komunitnivzdelavani.cz



Z HISTORIE

Z dílny otců jezuitů

Irena Věříšová

Výchova není cílem, ale prostředkem, když je cíl něco neurčitého, tím spíše se nedostává přesnosti a prostředků.

Školní vzdělávací program vytvořený dle Rámcového vzdělávacího programu si klade za cíl rozvinutí klíčových kompetencí u žáků základních škol. Ruku v ruce s tímto cílem jde požadavek na hledání metod vhodných k jeho naplnění. Mnozí z nás jsou skeptičtí v tom, zda je vůbec možné požadavky RVP naplnit. Příspěvkem k odpovědi může být krátký exkurz do historie školství.

Jasně vytyčený cíl je prvotním předpokladem k úspěchu jakékoli lidské činnosti. V pedagogice to platí samozřejmě také. Příklad jezuitského školství je pravděpodobně jedním z nejznámějších a v evropských dějinách nejprověřenějším důkazem.

Jezuitský systém může být pro nás zajímavý nejenom tím, že je zjevným příkladem školství, kde se osvědčila taktika: pečlivě formulovaný cíl – jemu podřízené metody, ale také konkrétními způsoby výuky.

V následujících řádcích se nebudeme zabývat politickou a společenskou situací v době, kdy se jezuité objevili na dějinné scéně, ani ve vztahu k dobovým reáliím hodnotit oprávněnost primárního záměru veškeré jezuitské činnosti¹. Pokusíme se přiblížit si některé metody, které nás mohou i dnes inspirovat (ve své době si jezuitské školy obvykle získaly vysokou prestiž právě pro efektivitu výukových metod²). Při utváření názoru na jezuitskou pedagogiku odhlédneme od pro mnohé z nás zprofanovaných jezuitských církevních idejí, neboť, jak výstižně formuluje I. Čornejová, ve své době: „Před problémem, jak nejúčinněji ovlivňovat mysl jedinců i skupin, stáli snad všichni teoretikové reformace i katolické obnovy.“³

Uspořádání škol

Základním pramenem k poznání principů jezuitského školství je *Ratio studiorum et institutiones scholasticae* z roku 1599. Konečná podoba tohoto dokumentu, který obsahuje nejen cíle jezuitského vzdělávání, ale i konkrétní metody, se vytvářela patnáct let. Ustanovená řádová komise během roku sestavila návrh, jímž posléze obeslala všechny řádové koleje a čekala na připomínky tzv. zdola. Teprve po prověření a vyzkoušení navrhovaných metod bylo *Ratio* zasláno jednotlivým provinciím. Důraz se zde kladl na dosažitelnost dílčích cílů a úměrnost metod k tomu používaných.

Systém jezuitského školství nebyl původní, vycházel z uspořádání středověkých univerzit, myšlenkově navazoval na tehdejší humanistické pedagogy – katolické i protestantské. Styčné prvky najdeme i v pedagogice Jan Šturma. Stejně jako humanistický učenec Vittorino de Feltre prosazovali jezuité harmonické spojení „lidských i božských“ věd (teologie). Tvůrci jezuitského školního řádu se zjevně nechali inspirovat i španělským humanistickým učencem Luisem Vivesem, vycházejícím v pedagogice z učení antických filozofů a církevních otců. Ani většina metod používaných v jezuitských školách není původní – „černí otcové“ je „jen“ přesně a vědomě užili.

Jezuitská studia se rozdělovala na tzv. studia inferiora a studia superiora.⁴ Dnes bychom mohli říci: gymnázium a vysokou školu. Právě „nižšími studií“ zaplnili jezuité mezeru v raně novověkém vzdělávacím systému.

Nižším studiím předcházely tzv. ABC třídy – parvy (někdy též infimy) – „elementárky“.

ABC třídy navštěvovali žáci přibližně od šesti let věku.

Okolo devíti až desíti let přecházeli do studií inferiora, kde se postupně věnovali gramatice, poetice a rétorice.

Vyšší studia nastoupili studenti okolo patnácti let (věk je uveden pouze orientačně, nebyl striktně dodržován), nejprve absolvovali filozofickou (artistickou) fakultu, na níž studovali aristotelskou filozofii, logiku, fyziku (a matematiku) a metafyziku (s etikou) – nejvýše stála teologická fakulta.

V průběhu „gymnaziálního“ studia měli studenti zvládnout, stejně jako na obdobných tehdejších školách, latinu slovem i písmem. Ačkoli bylo povinností jezuitů naučit se jazyk země, v níž působili, mateřským jazykem žáků se vyučovalo pouze v ABC třídách. V dalších ročnících probíhalo studium již v latině. Výuka někdejšího „mezinárodního jazyka učenců“ sloužila i jako „propedeutika“ k výuce filozofie. Porozumění logice latinské gramatiky sloužilo jako nástroj k pochopení složitějších myšlenkových struktur, k nimž se žáci dostávali později.

Mimo mluvnici se v nižších školách vyučovala rétorika, básnictví a historie. Pokud to personální podmínky dovozovaly, vyučovala se i latina a hebrejšтина.

Důraz byl kladen i na individuální přístup k žákovi – neočekávalo se, že by všichni žáci mohli podávat



obdobné výkony. Vyučující měl rozlišit nadané žáky od těch méně schopných a podle toho od nich očekávat výsledky. Řádový teoretik pedagogiky Antonio Possevino (pokládán za jednoho z nejvýznamnějších pedagogických teoretiků svého věku, z jeho díla zřejmě čerpal i J. A. Komenský) dokonce uvažoval o nějakém druhu vstupních testů, které by odhalily studijní nadání žáka. Každý profesor si vedl knihu, do níž zaznamenával své poznámky o žácích a klasifikoval je na stupnici 1–6. Na základě tohoto pozorování pak zadával žákům úkoly s různou náročností – přičemž týž Possevino doporučoval, aby učitel stále zohledňoval osobní zájmy žáků a při výchově z nich vycházel.

Podle řádových předpisů neměl být překážkou k dosažení vzdělání ani původ. Vyučování bylo poskytováno zdarma. Pokud se platily taxy obvyklé v obdobných školách v daném místě, chudí studenti mohli využít nejrozličnějších fondů a stipendií. Například v českých zemích se výuky mohli účastnit i studenti z protestantských rodin (dokud nebylo státem protestantské náboženství zakázáno), kteří ale byli osvobozeni z účasti na nedělních katechezích.

Vyučovací metody

Obecné principy

Jezuité své metody vybírali na základě předpokladu, že je nutné se nejprve naučit to jednodušší, pak teprve postoupit ke složitějšímu.

Učitel měl mít neustále na zřeteli, že své žáky nesmí přetěžovat. Naopak, usilovat o to, aby se škola stala prostředím, kde se žák cítí dobře. F. Sachini, dějepisec řádu (†1625), autor spisu *Vyzvání mistrům nižších škol tovaryšstva Ježíšova*, uvádí: „Jest stálý soud mudrců jak starých, tak nových, že vyučování hochů bude nejlepší, bude-li nejpříjemnější, odtud také i jeho název ludus (hra)...“⁵ V souladu s radami našich současných psychologů prosazoval již v první polovině 17. století týž jezuitský teoretik: „Co se mile sluchu sděluje, tomu duch jakoby vstříc vychází, dychtivě přijímá, pečlivě v sobě ukládá a věrně uschovává.“ Je samozřejmé, že teorie ještě není výkonná praxe – i v případě jezuitského školství nejvíce záleželo na lidském faktoru.

Základ výuky tvořily přednášky, opakování a procvičování, vrcholem pak byly filozofické deklamace a zkoušky.

Přednáška původně sestávala z výkladu nějakého textu, postupně se ale výklad zaměnil za pouhé diktování. Nicméně připomínaným úkolem učitele bylo od žáků vyžadovat aktivní přístup. Aktivně měli studenti přistupovat k učení jako takovému, ale jako nežádoucí se shledávalo, pokud se pouštěli do myšlenkových operací mimo stanovená témata. Dnešní „plošnou ideologickou svobodu“ bychom totiž v raném novověku nenalezli – většina školních úvah bez rozdílu konfese probíhala v předem určeném ideovém prostředí. Nicméně jezuité si tyto zásady zachovali i v době, kdy v průběhu novověku docházelo k postupné diferenciaci filozofického nazírání na svět, a společnosti mimo řád se tak začalo jevit vzdělávání v čistě křesťanském duchu jako nedostatečné, a dokonce nežádoucí.

Probíraná témata se studenti učili doslova nazpaměť – požadovalo se však, aby student tomu, co si osvojil, rozuměl, což se ověřovalo doplňujícími otázkami a v praxi disputacemi. Důvod učení se zpaměti vykládá např. F. Sachini: „[Výhody, jež plynou z učení nazpaměť, jsou dvojí:] Předně zdokonalují samu paměť, což jest pro celý věk všelikému zaměstnání neocenitelnou výhodou. Za druhé shromažďují tak nejpěknější zásobu slov a věcí, což rovněž, pokud budou žít, bude na prospěch.“

Učitel měl žákům význam pamětného učení vysvětlit kupř. podobnými slovy: „...že víme, že máme pouze to, co držíme v paměti, co nám nemůže být odňato.“ V průběhu času se stále častěji ozývaly hlasy, které kritizovaly jezuitské učení se látky zpaměti. Což zajisté souviselo i s tím, že se informace stávaly dostupnějšími, tudíž nebylo třeba mít v hlavě „živou knihovnu“, alespoň ne o tolika svazcích.

Struktura vyučovací jednotky v nižších třídách

K metodám úspěšného učení patřilo i samotné uspořádání vyučovací jednotky. V nižších třídách (tedy ve věku žáků současného 2. stupně) probíhala výuka následovně:

V první části lekce opravoval učitel písemná cvičení z předešlého dne (ta byla zadávána denně kromě soboty) a tzv. dekuriové z řad žáků opakovali s ostatními žáky.

Poté následovalo kladení kontrolních otázek učitelem a výklad nové stati.

Jednalo-li se o pasáž, která v sobě obsahovala nějaké reálie, nejprve:

1. Vyučující přečetl text a vysvětlil obtížná slova a obraty. Některé prameny uvádějí, že obtížná slova vyložil již před samotným čtením textu.

2. Následoval mluvnický rozbor – hledání gramatických jevů, případně se nové gramatické jevy vykládaly. Jazyk se tak učil prakticky, přičemž se důsledně dbalo na kvalitu používaných textů (mnozí jazykáři tuto metodu preferují i v současné výuce).

3. Pokračovalo se hledáním souvislostí a upřesňováním reálií – místa, historických spojitostí... (např. při výkladu bajky, v níž byla zmínka o mozku, se probíraly tehdejší poznatky o uspořádání mozku).

4. V další fázi se studenti zabývali stylem úryvku, hledali slohové zvláštnosti, metafory, obměňovali myšlenky výběrem jiných slov.⁶ Pracovali s jazykem autora. Využívali prakticky nových slov, která se naučili.

5. Teprve nakonec se hledalo mravní ponaučení plynoucí z textu.

Pozornost žáků v průběhu výkladu se učitel snažil udržet tím, že po ukončení jednotlivých částí vybízel studenty, aby daný oddíl zopakovali a ukázali mu své poznámky.

Na konci každé jednotky vyučující ještě patnáct minut setrval ve třídě a zodpovídal případné dotazy. Pokud žádné nebyly, žáci čas využívali ke skupinovému opakování látky.

Repetio est mater studiorum

Jezuité se řídili zásadou raději méně a trvale než více a povrchně. Důraz kladli na hlasité opakování,



a to zvláště takových témat, na něž se mělo později navazovat.

Každá lekce se opakovala dvakrát – hned po výkladu a na začátku následující hodiny.

Jeden den v týdnu byl celý věnován pouze upevnování probraného učiva.

V nižších třídách se dokonce v druhém semestru znovu probíralo učivo ze semestru prvního. Nadaní žáci mohli některé části ročníků přeskočit a postoupit rovnou do ročníku dalšího.⁷

Deklamace

Deklamace se konaly zvláště v nižších školách. Žáci dostávali pravidelně ke zpracování látku či báseň, kterou v neděli, případně o slavnosti vykládali (recitovali) svým spolužákům. Slavnostnějšími deklamacemi se vítali vzácní hosté.

Vyzývat k deklamacím měl za povinnost každý vyučující. Řádové instrukce pro jejich pořádání přímo uvádějí: „Příležitostně předvádějte verše, rozmluvy a řeči – žákům tím pomůžete, budou mít radost i jejich rodiče, škole tím zjednáte vážnost.“

Samotná deklamace sloužila nejen jako prostředek k opakování učiva, ale i jako způsob osvojení si specifík literárních textů. V neposlední řadě se při ní žáci měli zdokonalovat v schopnosti hovořit před ostatními. Při mimořádných cvičeních se sledovala i modulace hlasu, držení těla, používání gest.

Veřejné deklamace skutečně patřily mezi metody, jež získávaly jezuitskému školství obdiv veřejnosti. Rodiče se jich mohli zúčastnit jednou týdně, a sledovat tak pokrok svých dětí.

Deklamace nemusely (a hlavně neměly) být jen bezduchým opakováním, předpokládalo se, že žák rozumí tomu, o čem hovoří. Mnohdy se z deklamace stával fiktivní dialog, např. mezi učitelem a odmlouvajícím žákem, mezi prací a poctou, mezi rolníkem a cítělem múz... Hovořilo se i např. o opilství, zemědělství, o shovívavosti matek k synům a samozřejmě hojně o církevních tématech.

Při velkých slavnostech přednášelo více osob a výstup se blížil divadelnímu představení.

Deklamací se účastnili i profesori – někdy začínali, aby žáky inspirovali. Při dlouhých žákovských výstupech umožnil učitel svým vstupem žákům krátkou pauzu.

Disputace

Na myšlenkově vyšší úrovni než deklamace stála disputace (ani v tomto případě se nejedná o původní jezuitskou metodu). Studenti vyšších ročníků měli učené hádání na denním rozvrhu. Sobotní disputace sloužily k týdennímu zopakování učiva, zároveň dávaly možnost k soutěži mezi jednotlivými třídami a ročníky. I disputace navštěvovali rodiče žáků, což opět nemalou měrou přispívalo k oblibě jezuitského školství.

Nadanější studenti se účastnili měsíčních veřejných disputací. Zajímavé je, že mnohdy spolu disputovali žáci různých ročníků a každý z nich se na danou tezi díval z pohledu vzdělání, kterého zatím dosáhl.

Na slavnostní disputace jezuité rozesílali tištěné pozvánky i významným církevním a světským osobám. Jezuitských disputací se mohli účastnit také nekatolíci.

Na začátku veřejné disputace přednesl jeden ze studentů tezi, stručně ji vysvětlil a několika důkazy ji potvrdil. Dva spolužáci se snažili argumenty jeho tvrzení vyvrátit.

Přihlížející profesor se do učeného hádání nevměšoval. V závěrečné části mohl do rozhovoru vstoupit kterýkoli z přítomných. Zvítězil ten ze studentů, který své tvrzení nejlépe podepřel argumenty.

K slavnostním disputacím dostávali žáci teze několik měsíců předem, aby se na ně mohli dostatečně připravit.

Soupeření

Na jedné straně jezuité ve svých školách usilovali o příjemné prostředí plné bratrské lásky, na druhé straně až přehnaně podporovali ctižádost jednotlivce. Studenti spolu soupeřili v nejrůznějších oblastech. Některé ze soutěží „černých otců“, nedovedeme-li je ad absurdum, ale mohou posloužit i nám jako aktivity v rámci evokace či reflexe.

Mezi i dnes použitelné metody může patřit tzv. concertationes, alespoň v některých z níže uvedených podob.

Concertationes (soutěžení) označuje určitý druh „třídní disputace“, při němž učitel zadal tezi a studenti se rozdělili na dvě skupiny. Každá obhajovala odlišný názor. Zvítězila strana s pádnějšími argumenty.

Celá třída bývala také obvykle rozdělena na dva nepřátelské tábory – Řím a Kartágo, jež spolu často sváděly bitvy otázkami a odpověďmi. V uvedených soupeřeních jednotlivé tábory dávaly otázky sobě navzájem, případně uváděly na pravou míru špatné odpovědi na učitelovu otázku.

Jako naprosto nežádoucí se nám ale z hlediska našich pedagogických cílů jeví praxe (zřejmě ale neprovozovaná ve všech jezuitských kolejích) tzv. lži-obránců. Žákovi podávajícímu obzvláště špatný výkon byl přidělen „lžiobránce“ – spolužák, jenž se ho snažil zesměšnit tím, že ho v jeho vývodech bránil. Za trest musel slabý žák usednout do zvláštní lavice, kde zůstal, dokud jej nevystřídal další neúspěšný spolužák.

Stejně tak až škodlivé mohlo být pro žáky a studenty v nižších třídách užívané rozdělení žáků na soupeřící dvojice, které spolu neustále závodily. Žák usiloval o to, aby zastihl svého soupeře při chybě a hned ji opravil.

O prvenství bojovali i studenti vyšších ročníků, kteří se sdružovali v tzv. akademiích, kde pod vedením učitele ve volném čase studovali. Členství v akademii, nijak nesouvisející s původem studenta, se bezesporu chápalo jako významná pocta.

Divadlo

Jezuitské divadlo jakožto propagace fanatického katolictví patří spolu s obrázkem bez porozumění memorujícího studenta k tradičním představám o jezuit-



ském školství.⁸ Divadlo skutečně nebylo u jezuitů cílem, ale prostředkem. Nesloužilo ale pouze k zviditelnění a k šíření dogmatických pravd.⁹ Studenti při představení mohli přirozeně předvést své schopnosti, veřejně vystoupit za svou školu. Nácvikem divadelního představení se podporoval týmový duch, upevňovala náklonnost studentů ke škole. Jako učební metoda se divadlo využívalo i k výuce nemateřského jazyka.¹⁰

Pedagogy možná zaujme informace, že jezuité pracovali s velkým množstvím „komparzistů“ – v jednom představení hrálo i šedesát žáků. Ne všichni samozřejmě měli mluvenou roli, jako hlavní prota- gonisté bývali obsazováni synové z vlivných rodin. Nicméně své místo zde našel každý.

Tresty a odměny

Ignác z Loyoly byl původně voják, i svému řádu určil za vlastní některé praktiky, které známe z vojenství. V pedagogickém působení k nim patří již výše uvedené soutěžení a propracovaný systém odměn a trestů.

Prohřešky studentů proti školnímu řádu se jezuité důsledně zabývali – dle jezuitských pravidel měl být ale trest co nejmírnější (praxe samozřejmě záležela na konkrétních představených). Pokud to provinilému žákovi morálně neuškodilo, mohl vyváznout i bez potrestání. V případech vážnějších poklesků jezuité používali fyzické tresty, které vykonával „korektor“ z řad externistů. V nejzávažnějších případech byl žák vyloučen.

Oproti tomu výborní žáci dostávali nejrůznější ceny a čestné názvy, odznaky atd. Vzhledem k tomu, že si jezuitští učitelé uvědomovali rozdílné možnosti jednotlivých žáků a studentů, rozdělili třídu na několik kategorií dle dosahovaných výsledků. Každý soutěžil v té své.

Odměnu získal i žák, který splnil dobrovolný úkol. Nejlepší písemné práce bývaly veřejně vyvěšovány (tzv. *affixiones*).

Odpočinek

Ratio studiorum explicitně nařizovalo učitelům, aby dbali i o fyzické zdraví svých žáků – nepřetěžovali je duševními a duchovními činnostmi. Hodiny věnované učení pravidelně střídal pohyb a odpočinek – podle zásady – „*mens sana in corpore sano*“. Studentům se doporučovali dlouhé procházky a sportovní hry – oblíbené byly kuželky, střelba na terč, míčové hry, jízda na koni. Oproti tomu bylo zakázáno plavání a klouzání se na zamrzlé řece, které se jevilo jako nedůstojné. Někdy ve školách působil i učitel šermu, tance či společenského chování.

Vyučovalo se obvykle dvě hodiny ráno a dvě hodiny odpoledne. Zbývající čas sloužil k relaxaci a samostudiu. Po obědě se žáci nesměli dvě hodiny učit vůbec.

Jezuita-pedagog

Velká péče byla věnována i osobnosti pedagoga. Vzhledem k tomu, že hovoříme o řádovém školství, je zřejmé, že se od učitelů požadovala poslušnost,

zbožnost a „pravověrnost“. Vnitřní akademické svobody bychom v jezuitských kolejích nenašli. Oproti tomu vnější akademické svobody si jezuitské koleje chránily.

To, čemu dnes říkáme hospitace, probíhalo v jezuitských školách nejméně jednou za čtrnáct dní. Souvisí to samozřejmě nejen s tím, že byl kladen důraz na kvalitu výuky, ale i s určitou snahou ohlídat ortodoxnost názorů i výukových metod vyučujících.

Skutečnost, jak moc záleží na profesních i lidských schopnostech učitelů, si ale jezuité plně uvědomovali.

Adepti na učitelské povolání se ještě před příchodem do praxe scházeli u zkušenějšího mistra, který je učil nejrůznějším pedagogickým dovednostem (znalost oboru se pokládala za naprostý základ¹¹) – klást otázky, opravovat písemná cvičení atd. V době vykonávání učitelského povolání byl jezuita osvobozen od některých řádových povinností, aby mohl své síly soustředit na výkon praxe.

Pedagog měl ale za povinnost pečlivě se připravovat na lekce, ačkoli vyučoval již několik let: „Paměti necht' důvěřuje co nejméně, necht' ji obnovuje a obcerstvuje opětovným čtením, dříve než bude čemu učit, i kdyby to učil častěji.“ (F. Sacchini)

Pravidelná setkání profesorů se taktéž konala nejméně jednou měsíčně. Studijní prefekt prohlížel i sešity studentů a kontroloval, zda jsou řádně vedeny.

Někdy učitel postupoval s žáky všemi ročníky nižší školy – snažil se vytvořit vzájemné vztahy, které by napomáhaly vzdělávání dětí. Jezuité, stejně jako třeba J. A. Komenský, prosazovali, že základem úspěšného řízení třídy má být přirozená autorita učitele – podpořená jeho odbornými znalostmi a laskavou, ale přísnou spravedlností – a vědomá poslušnost žáků.

Jezuitský pedagog Juvencius uvádí: „Žákům prospívá ke vzdělání nejen fakt, že studují, ale že mají chuť studovat.“¹²

Závěrem

Metody jezuitského školství se v průběhu staletí ukázaly jako velice efektivní. Z řad jezuitských škol vycházeli nejen zapálení a netolerantní katolíci, ale i významní učenci a lidé, kteří pomáhali svému okolí doslova do posledního dechu. Snad předchozí řádky posloužily jako drobný teoretický příspěvek k diskusi o tom, co vlastně chceme žáky a studenty naučit a jakým způsobem toho dosahujeme. Je zřejmé, že zdaleka ne všechno lze v našich hodinách využít. Leckteré metody můžeme chápat jako nezdravé. Nicméně na rozdíl od černých otců máme svobodu rozhodnout se sami, co zavrhneme a která z cest nám k dosažení našich vzdělávacích cílů poslouží. Nepochybně nemůžeme nic z výše uvedeného přijmout, aniž bychom to modifikovali.

Závěr tohoto článku shrňme citací R. Quicka, autora knihy *Vychovatelští reformátoři*, který si položil otázku: V čem bylo jezuitské školství tak populární? Odpověď viděl v praktičnosti systému a hlavně v tom: „Že si vytýká cíl dokonale dosažitelný a pečlivě vymezuje dráhu, po níž se lze k tomuto cíli přiblížit.“

**Poznámky:**

¹ Jezuité vznikli v roce 1540 jako řád, jehož cílem bylo bránit katolickou víru, šířit katolickou víru a upevňovat katolické přesvědčení – proto působili jako kněží, misionáři a učitelé.

² Ranke, L.: *Dějiny papežů*: „Bylo shledáno, že mladíci se v nich naučili za půl roku více než jinde ve dvou letech.“ (Citace použita z knihy Z. Wintera: *O životě na vysokých školách pražských knihy dvojce*. Praha 1899.)

³ Čornejová, I.: *Jezuitské školství a J. A. Komenský*. In: Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému. Praha 1991, s. 74.

⁴ První jezuitská kolej vznikla Čechách v roce 1555 v místě bývalého dominikánského kláštera v Klementinu.

⁵ Všechny citace F. Sacchiniho jsou použity z knihy R. H. Quicka *Vychovatelští reformátoři*.

⁶ Po hlubším propracování může být uvedená metoda obměňování základních myšlenek pomocí výběru slov velmi užitečná i při výuce mateřského jazyka – uvedenou aktivitou můžeme zprostředkovat studentům to nejpodstatnější, k čemu výuka jazyka směřuje – ke komunikaci. Tímto způsobem můžeme jazyk demonstrovat i jako nástroj manipulace.

⁷ V tomto případě je třeba si uvědomit, že věk žáků nebyl striktně dán, takže takovýmto přestupům nebránila sociální nevyspělost dětí.

⁸ Divadlo ve školství nebylo původním přínosem jezuitů. Představení hráli i studenti z Karolina, i když méně často a se skrovnější výpravou.

⁹ Jezuité se alespoň zpočátku řídili doporučením sv. Ignáce, že nemají hovořit ani proti protestantským vyznáním, ani je nějak zesměšňovat. Ke katolictví měli spíš přivádět výkladem a šířením „pravé víry“.

¹⁰ Divadlo aktivně využíval při své pedagogické praxi i J. A. Komenský. Zdramatizována byla i jeho *Brána jazyků*.

¹¹ Sacchini, F.: „Především nechť každý výborně se vyzná v tom, čemu hodlá učit. Neboť pak dobře učí, snadno učí a rád učí – dobře, poněvadž bez omylů, snadno, poněvadž bez námahy, rád, poněvadž z plnosti svého vědění a své zkušenosti...“

¹² Čornejová, I.: *Jezuitské školství a J. A. Komenský*. In: Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému. Praha 1991.

Použitá literatura:

Benetka, B.: *Jezuité a český národ*. Praha 1941.

Čornejová, I.: *Jezuitské školství a J. A. Komenský*. In: Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému. Praha 1991.

Čornejová, I.: *Tovaryšstvo Ježíšovo – jezuité v Čechách*. Praha 1995.

Kádner, O.: *Dějiny pedagogiky*. Praha 1923.

Quick, R. H.: *Vychovatelští reformátoři*. Praha 1898.

Svatoš, M. – Čornejová, I.: *Dějiny Univerzity Karlovy I., 1347/48–1622*. Praha 1995.

Winter, Z.: *O životě na vysokých školách pražských knihy dvojce*. Praha 1899.

Autorka vyučuje český jazyk a dějepis v Lauderových školách v Praze.

Co je charakteristické pro výuku postavenou na principech programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*

- Žák nachází osobní vztah k probíranému tématu – odhaluje a formuluje vlastní otázky, které ho vnitřně motivují k dalšímu učení.
- Žák je aktivní – nepřijímá hotové informace od učitele, ale buduje si své vlastní poznání a porozumění tématu s pomocí učitele, spolužáků a vnějších zdrojů informací.
- Žák se učí přemýšlet o hodnotě předložených informací. Přistupuje k informacím se zdravým skepticismem.
- Žák si osvojí mnoho faktů a informací – když chceme myslet, musíme mít o čem.
- Informace a fakta slouží jako „hmota“ opracovávaná přemýšlením žáků a učitele. Cílem není pouhé zapamatování si řady mrtvých údajů, ale trvalejší osvojení těch, s nimiž jsme pracovali.
- Žák se učí využívat psaní jako nástroje učení a přemýšlení.
- Žák neztrácí zvědavost, touhu dozvědět se víc a přijít problému na kloub.
- Každý žák má šanci rozvinout maximálně své vnitřní předpoklady k rozvoji a uspokojovat své potřeby.
- Žák v průběhu výuky nabývá sebejistoty a učí se porozumět, v čem je dobrý.
- Žák se učí, že dobře komunikovat znamená především přemýšlet o tom, co druhý říká.
- Žák není hodnocen. Spolu s učitelem se učí vyhodnocovat svou práci a stanovovat si vlastní cíle učení.
- Žák pravidelně reflektuje proces vlastního učení – a získává tak jednu z dovedností nezbytných pro celoživotní efektivní učení.
- Žák se učí radovat z toho, že svět je rozmanitý, a dokáže v rozmanitosti vidět obohacení, ne ohrožení.

PŘEČETLI JSME

Kolik stojí americké tričko z Asie?

Radek Sárközi

Nosí vaši žáci značkové oblečení a používají značkové výrobky? Které komerční značky znají? Jakou váhu jim ve svém životě připisují? A co o značkovém zboží vědí?

Pokud se chcete ve své výuce pustit na tenký led aktuálních problémů, které souvisejí s globalizací trhů, nadnárodními firmami a moderními marketingovými strategiemi, budete jen stěží hledat lepší publikaci, než je monografie *Bez loga*. Kniha Naomi Kleinové vám určitě pomůže se velmi rychle zorientovat ve složitých propleteních vazeb mezinárodního obchodu, a to velice čtivou formou.

A co více! Při čtení vás napadnou desítky dalších otázek, které byste si možná jinak nepoložili. Možná vám pomůže lépe pochopit současný globální svět a vaši pozici v něm. A možná vás dokonce donutí ke změně v osobním jednání a trochu zpřehází váš žebříček hodnot...

Hlavním tématem knihy *Bez loga* jsou **komerční značky**. Naomi Kleinová nejprve připomíná zapomenuté časy, kdy výrobky ještě nebyly opatřeny logy a lidé kupovali zcela „anonymní“ máslo, mléko, boty nebo písek... Dnes, kdy je označována i pramenitá voda z potoka, aby mohla být distribuována v plastových lahvích, si svět bez značek už představujeme jen stěží. K současnému stavu ale vedla cesta trvající 150 let.

Ochranné známky se zprvu prosazovaly jen povolená a byly úzce svázány s nástupem tovární výroby. Výrobce zboží přestává být anonymní a garantuje standardní kvalitu svých výrobků. Brzy je také pojmenovává speciálními názvy. Z univerzálního mýdla se tak náhle stává jedinečné Mýdlo. A protože Mýdlo vyrábějí i jiné firmy, je třeba ho na vznikajícím trhu odlišit od mýdla i ostatních Mýdel. Vzniká tedy Značkové Mýdlo se speciálním složením, logem a výrobcem, které požívá právní ochrany (nikdo další nemůže vyrábět mýdlo se stejným názvem). Pro tuto počáteční

fázi zrodu komerčních značek je typické propojení mezi výrobcem, výrobou, výrobkem a jeho značkou.

Značkování se osvědčilo i při propagaci výrobků. Nemusíte totiž propagovat každý výrobek zvlášť, ale stačí propagovat jednu značku. Například Adidas může být obuv, oblečení, taška, sportovní náčiní, turnaj, kosmetika atd. Firmy

toho brzy využily a začaly u svých zákazníků cíleně budovat pocit sounáležitosti s určitou značkou.

V současnosti se stal ze značkového zboží přímo kult. Byly však doby, kdy bylo logo se značkou od výrobce skryto uvnitř trička. Dnes je vystaveno na odívání každému, kdo nás ve značkovém oblečení potká. Ze zákazníků se stávají chodící reklamy s logem. Nejhorší ovšem je, že řada lidí je na to, že nosí určitou značku na tričku nebo obuvi, hrdá! Pyšní se tím, jak drahé oblečení si mohou dovolit. Že jde o výsledek promyšlené manipulace, si ani neuvědomují...

Kleinová ve své knize detailně odhaluje, co se skrývá za nablýskanou fasádou. V určité chvíli totiž došlo k zajímavému jevu. Majitel ochranné známky se oddělil od výrobce zboží, na kterém jeho logo najdete. Americké firmy přesunuly výrobu do bývalých kolonií, zemí třetího světa a méně rozvinutých států, kde je mnohem levnější pracovní síla. Sídlo se značkou ovšem zůstalo v původní zemi.

V Asii, Latinské Americe či Africe vznikly tzv. robotárny, kde pracují lidé v otřesných podmínkách za mzdu, která nepokryje ani jejich životní náklady. Jejich pracovní doba nemá žádné hranice. Musejí přespávat v hale, kde pracují. Někdy ani nesmějí opustit areál závodu. Staly se i případy, kdy zaměstnanci zemřeli vyčerpáním přímo při práci! Zákony dané země v těchto „exportních zpracovatelských zónách“ často neplatí. Výjimkou není ani zaměstnávání nezletilých dětí...

Právě tady se dnes vyrábí značkové zboží jako Adidas, Nike či Levi Strauss. Na podobném principu ovšem fungují i firmy, které označují svým logem potraviny, např. Nestlé (káva a čaj) nebo Coca-Cola a PepsiCo, či firmy opatřující svým logem nerostné suroviny, jako je Shell, a samozřejmě společnosti propůjčující svou značku i hračkám – Walt Disney, McDonald's atd.

Zatímco zaměstnanci vyrábějí značkové zboží až v otrockých podmínkách bez vyhlídek na zlepšení vlastní ekonomické situace, držitelé práv k ochranným známkám bohatnou a hodnota jejich značky stále roste. Není výjimkou, že dosahuje i stovek milionů dolarů. Přitom jde o pouhé





logo, tedy vlastně obrázek. Majitelé značek se o výrobu a pracovní podmínky dělníků nezajímají. Nestarají se o vývoj nových výrobků. Nezatažují se ani reklamou. To je záležitost nasmlouvaných firem. Majitelé loga se soustřeďují na jeho expanzi (nalepování na nové výrobky), udělování licencí k užití značky a zvyšování její hodnoty. A samozřejmě i na ochranu copyrightu, tedy známého „©“.

Kleinová uvádí konkrétní čísla, která ukazují propastné rozdíly mezi světem, kde se značkové výrobky vyrábějí, a světem, kde se spotřebovávají: „Všech 50 000 zaměstnanců čínské továrny Jüe Jen vyrábějící obuv Nike by muselo pracovat devatenáct let, aby vydělali tolik, kolik Nike utratí za reklamu během jediného roku.“ – „Generální ředitel společnosti Disney Michael Eisner vydělá za hodinu 9783 dolarů, kdežto haitský dělník za tutéž dobu dostane pouhých 28 centů.“ – „Nike výroba bot, které si Američané kupují za 100 až 180 dolarů, stojí 5 dolarů.“

Svět značek má i své slabé místo. Pokud dojde k očerňení loga, hrozí jeho majitelům krach či minimálně snížení tržeb. Vlastníci ochranných známek musejí tedy významně investovat do zakrývání skutečné reality před zraky spotřebitelů. Přesto se ve vyspělých zemích rozmáhá hnutí, které útočí právě na tuto slabinu komerčních značek a snaží se veřejnost informovat o skutečných pracovních podmínkách v robotárnách nebo jiných negativních jevech, jako je výskyt pesticidů v indické Coca-Cole, cenzuře v obchodním řetězci Wal-Mart či různých nezákonných praktikách komerčních firem.

Některé neziskové organizace se s komerčními firmami soudí nebo proti jejich praktikám pořádají demonstrace. Další instituce bojují proti značkám

jejich vlastními zbraněmi. I v České republice si už můžeme zakoupit zboží označené logem **Fair Trade** neboli „spravedlivý obchod“, u kterého je zaručeno, že všichni lidé, kteří se na jeho vzniku podíleli, dostali patřičně zapláceno.

Až se bude váš žáček chlubit předraženým značkovým tričkem, které mu koupili rodiče, můžete mu říci, že toto tričko s největší pravděpodobností vyrobil stejně starý Číňan, který místo toho, aby chodil do základní školy a učil se, bude celý život vyrábět něco, na co si nikdy nenašetří...

A až uvidíte reklamu na čokoládu Orion, kde je krásné čokoládové městečko se šťastnými čokoládovými lidičkami, můžete si připomenout, že je tato firma součástí koncernu Nestlé, který na svých plantážích využívá otrockou práci dětí...

A při jaké příležitosti lze využít údaje z knihy *Bez loga* ve škole? Třeba v rámci mediální výchovy či zeměpisu...

*Autor je šéfredaktorem vzdělávacího portálu
www.eucebnice.cz.*

Zdroje:

Kleinová, Naomi: *Bez loga*. Dokořán a Argo, Praha 2005.

Společnost pro Fair Trade a rozvoj vzdělávání: <http://www.fairtrade.cz>

INEX – Sdružení dobrovolných aktivit: <http://www.inexsda.cz/cze/fair-trade>

Fair Trade v české wikipedii: http://cs.wikipedia.org/wiki/Fair_Trade

Bulat Okudžava: Zrušené divadlo

Jitka Kmentová

„Nikomu z obyčejných smrtelníků není dáno rozpoznat jemné ornamenty toho, co teprve nadchází, ani to, že pěšinky, které se zdají ubíhat jedna vedle druhé, se ve skutečnosti sbíhají, sbíhají se a už zanedlouho se protnou – se skřípěním, krvácením a steny. Tohle nevěděl nikdo, stejně jako nikdo netušil, kdo a proč si v tom osudovém přívalu smočí nohy.“

Život jako by byl prostranství, na které se díváme z okna. Hned za rohem se choulilo neznámo. To bylo podstatou budoucnosti, již neúnavně vytvářeli, docela stejně, jako ji vytváříme my ostatní – ne na pokyn nějaké vrchnosti, ale ze své neuvěřitelné podstaty, ze svého mravenčího vnuknutí, ze své včelí nezkratnosti. Jaký slepý program je do nás vložen od samého zrození? ... A není pro nás odpočinku...“ (str. 12–13)

Autobiografický román *Zrušené divadlo* Bulata Okudžavy (psán v letech 1989 až 1993) je vyprávěním

o osudech rozvětvené arménsko-gruzínské rodiny. Jeho prostřednictvím se ocitáme především v Sovětském svazu třicátých let 20. století. Nitky příběhů se sbíhají k malému chlapci Vanvančovi, budoucímu básníkovi, písničkáři a romanopisci, a jeho nejbližším – rodičům, prarodičům, tetám a strýcům, rovněž tak k sousedům a kamarádům. Jsme svědky proměny života lidí, kteří zprvu v naivitě a mladickém idealismu sloužili sovětskému režimu, později se sami stali jeho obětí.

Výjimečnost výpovědi je dána tím, že na stránkách knihy se nenásilně prolínají pohledy na stejné situace, a to očima důvěřivého šesti- až dvanáctiletého chlapce nezatíženého intrikami světa dospělých, budoucího spisovatele, a starého moudrého a zkušeného muže, který prožil hrůzy stalinského režimu i dalších nelehkých let v sovětském státě a na dobu svého dětství se dívá s odstupem. Hlavní pozornost však není zaměřena



řena na příběhy a události, ale na pocity a úvahy hrdinů. Díky citlivému vyprávěči může čtenář prožívat spolu s malým Vanvančem šťastné dětství, které je však poznamenáno i fanatickým ideologicky zatíženým způsobem hodnocení lidí a dění; s postupem času se ale atmosféra mění, mezi řádky je cítit, jak se stahují nebezpečné mraky i nad rodiči malého protagonisty, a nakonec oba dříve úspěšní a přesvědčení straničtí funkcionáři – tatínek a maminka – mizí v komunistickém lágru. Ze života malého hrdiny tak zásluhou podivných politických sil, kterým obyčejný člověk jen stěží rozumí, mizí lidé nejdůležitější – chůva, strýc, otec a nakonec i matka – a život ve šťastném světě se mění v život v nejistotě a strachu. Snad proto „zrušené divadlo“, v originále „uprazdňonnyj teatr“, divadlo ochuzené o herce nejpodstatnější.

Okudžava mistrně poskládal střípky drobných událostí, které se odrážejí v pestré paletě intimních pocitů – jako by se stále všude vznášelo nebezpečí, o kterém v přítomnosti nevíme, ale které si po čase, když už je mnohé za námi, intenzivně uvědomíme. Teprve přes prožité získáme zkušenosti a moudrost.

Těžko psát o křehkosti knihy, která se snaží popsat složité a jemné nuance pocitů člověka, který na jedné straně slepě věří v komunismus, ale zároveň intenzivně cítí, že politická hesla a plnění stranických úkolů zcela potlačí lidství a spravedlnost. Pro mě osobně bylo nejceněnější vylíčení zlověstného chvění, které procházelo tiše a nenápadně celým románem, nebylo však laciné a prvoplánové. Nej působivější pro mě byly pasáže, v nichž jsou popsány těžké osudy

starých lidí a dětí, do kterých nemilosrdně vstupuje komunistická ideologie a moc.

K přesvědčivosti románu jistě přispívá i vynikající překlad Libora Dvořáka, který citlivě, pečlivě a tvořivě pracuje s češtinou.

Z textu výrazně vystupuje hrůznost režimu, který děti učil přijímat ideologii třídního boje, jenž řadil lidi do kategorií podle původu a nesledoval charakter a hloubku osobnosti. Zároveň mě nutí k zamyšlení nad tím, proč lidé, kteří v této době žili, přihlíželi nespravedlnostem a bezpráví, nedokázali poznat nebezpečí a postavit se proti němu. Snad se můžeme z takové zkušenosti poučit.

„Lidé, kteří si sami sebe váží, přesněji řečeno, překypují smyslem pro sebeúctu (nene, ne ambiciózní nebo přespříliš pyšní, a proto nadutí a chvástaví – to ne... právě plní sebeúcty, a tedy schopní si vás vážít, a dokonce se nadchnout pro vaše kvality, byť by třeba nebyly velké, a dokonce vám povzneseně a přívětivě sloužit), tedy takoví lidé nezapomínají na svou minulost a neodhazují ji s úšklebkem nebo povýšenou grimasou do příkopu. Od těch se snažím přiučit.“ (str. 65–66)

Autorka je ředitelka Gymnázia Na Zatlance, lektorka KM.

Poznámka:

Okudžava, Bulat: *Zrušené divadlo*. Jota, Brno 2004.

Z REDAKČNÍ POŠTY

Poděkování

Se **Zdeňkou Jařabovou** jsem se setkala až na střední škole. Na ostravské konzervatoři učila angličtinu a dějiny divadla. Do hodiny si nosila černou kávu a suchou housku, kterou o přestávce ulamovala, ujídala a bylo vidět, jak jí ta kombinace chutná. – Vedle nedůležitého detailu odnáším si ve vzpomínce i okolnost zásadní.

V letech, kdy se ostatní učitelé (ti moji do jednoho – včetně vysokoškolských) opírali jen o socialistické učebnice, byla Zdeňka Jařabová schopná přednášet svůj obor spatra a v souvislostech, které jsme jako šestnácti- až osmnáctiletí studenti občas ani nemohli chápat. Abychom chápali lépe, doporučovala nám knihy, které si máme přečíst. Když jsme je marně sháněli v knihovnách, bez řečí nám půjčovala svoje. Nad třídou, v níž učila, bylo větrací okénko, říká se tomu špehýrka. Občas k té špehýrce zvedla zrak, její řeč však plynule pokračovala v načatém směru.

Přemýšlím, co bylo podstatnější: Obsah těch knih nebo fakt, že se někdo nebál učit věcem momentálně

zakázaným a „nevhodným“? Souvislosti z přečteného jsem si nakonec musela stejně vytvořit sama. Zato setkání s člověkem, který se nebojí, bylo pro mne životně důležité. Učila tak, jak jí svědomí kázalo, přestože v sázce byla přinejmenším ztráta zaměstnání. Vše, co říkala, měla opřeno o vlastní studium, z něho pramenil názor a přesvědčení. Proto učila dobře.

Měla jsem po celý život zvláštní potřebu psát jí občas dopisy. Od 1. září už není kam.

Milá paní učitelko, ještě jednou děkuji.

Nina Rutová

Poznámka:

Po převratu Z. J. učila na katedře sociologie a andragogiky FF UP v Olomouci a vedla Projekt romského vzdělávání na PedF UP.



Mráz přichází zevnitř aneb Co v nás zanechala totalita

Michaela Němcová

Ač je to skoro čtyři měsíce, přesto stále na letní školu KM vzpomínám jako na ojedinělý zážitek, který mi přinesl mnoho zajímavého a podnětného. Hluboko v srdci mám ale také jeden negativní zážitek a z morálního hlediska považuji za nutné ho publikovat. Kde jinde než v *Kritických listech* – protože důvod mého počínání je jednoznačný: pokud chci, aby děti myslely, a učím je tomu, pak se nemohu vyhýbat odpovědi na otázku, která jednoho dne z jejich úst může přijít. „Jak se žije s kritickým myšlením a občanskými postoji v totalitě? Vy jste to zažili, řekněte nám to.“

Nina Rutová přinesla velmi zajímavou a podnětnou lekci. Byla jsem tomu ráda. Myslím si, že se o totalitě ve školách mluví málo nebo špatně. Pracovali jsme se satirickým textem polského autora Sławomira Mrożka (text i dílnu naleznete na str. 41 – pozn. ed.). Tři postavy jsou konfrontovány s režimem v podobě dvou pánů (zjevně estébáků). Text, který je tak dobře napsaný, že může mít výpovědní hodnotu zřejmě i pro člověka, který v totalitě nežil – pod absurdním humorem jasně rozpoznáme nějakou totalitní moc, která je bezduchá, hloupá, primitivní a vládne silou. Na letní škole KM nás sedělo v kroužku asi dvacet lidí, z nichž většina poznala život v totalitě na vlastní kůži, prožila v něm dětství, dospívala, studovala a pracovala. Každý z nás měl jiný osud, jiné formování, přesto do dnešního dne jsme měli mnoho šancí tu dobu hodnotit.

Nina nám dala úkol vcítit se do postav povídky. Měli jsme zkusit pod přímou řeč každého z nich vložit svou představu, co si dotyční myslí. Byla jsem hluboce otřesená reakcí mých kolegyní ve skupině. Zdálo se jim, že se jedná o vtipné glosy, které vlastně jsou jenom vzájemným kočkováním. A všichni přitom vědí, o co jde. „Vždyť jediné tak to šlo přežít, takovým švejkováním.“ (jeden z názorů) Komentovaly řeč estébáků s tím, že „si *nic* nemyslí, že jenom blábolí“. Nebo řeč občanů: „Nechápu, proč si tedy nestojí za svým názorem a tomu estébákovi ho neřekne při výsledku. Konečně má příležitost, když si myslí, že je to nutné říkat.“ Kolegyně se chovaly, jako by tehdy šlo o demokratické soudnictví. Skutečně se ještě řeklo tak málo, že moje vrstevnice (je mi přes čtyřicet) neví, jakými principy se řídí a jaké metody používá totalitní moc?

A že šlo o dobu, kdy za jedno slovo bylo možné dostat i osm let vězení?

Nepříjemně mne překvapily reakce typu: Já nevím, jak výsledky vypadaly... My jsme nemohli nic dělat, plnili jsme povinnosti... To byste koukali, co jsem musela učit...

Jedna účastnice poukázala na to, že o komunismu jako zjevném zlu není možné mluvit ani dnes. Je z malého města, většina rodičů jejích žáků jsou komunisté a ona si myslí, že není možné dětem komplikovat život. Čím? Tím, že se poukáže na totalitní komunistickou moc jako na zlo?

Copak ale – možná ve stejném malém městě – nežijí také potomci těch, kteří za totality trpěli? Bylo jich samozřejmě méně, protože také málo lidí bylo ochotno své názory mít, nahlas je říkat, říkat je svým dětem. A ještě méně bylo těch, kteří považovali za svou morální povinnost je říkat nahlas a nést za to zodpovědnost. Lidí, kteří podepsali Chartu 77, byly dva tisíce. Jaké je to procento z deseti milionů obyvatel? Směšné, ale přesto, byli tu. A namísto toho, abychom jim dali najevo obdiv, obdivujeme švejkovství?

A jaká je naše povinnost jako pedagogů? Vracím se ke své původní otázce – jaký má smysl učit děti otevřenosti, myšlení a pravdivosti, když se obáváme hodnotit to, co s námi totalitní moc dělala?

Existuje na naši profesi morální apel? Nedávno v tisku probíhala diskuse nad učitelkou z Prahy, která otevřeně propagovala komunismus a schvalovala procesy padesátých let. Nevzpomínáte si? (Respekt 18/2006) Děsivé na tom případě pro mne nebylo to, že si to ta osoba myslí, ale to, že učí děti a že nadřízení váhali s vyhazovem. Ředitelka dotyčné školy doslova řekla, že tato učitelka učí vlastivědu na 1. stupni, kde pro politické ovlivňování není příliš prostoru.

Jak je těžké jednoznačně označit zlo, když jsme se na něm přinejmenším svou pasivitou podíleli. To by se totiž o nás samotné otřelo a museli bychom ho reflektovat. Pak je vlastně jednodušší ocenit naši národní vlastnost, takové to malé české vyčurané švejkovství.

Autorka je lektorka KM.

Řetězové provádění na zámku ve Vrchotových Janovicích

Kateřina Šafránková

Chtěla bych říct, že se tento týden velmi povedl. Myslím, že to dokonce byla jedna z nejlepších školních akcí.

Lucka

Na naší škole je dobrým zvykem, že studenti 1. ročníku jezdí vždy na začátku školního roku na týdenní kurz *GO!* pořádaný *Prázdninovou školou Lipnice*. Také já jsem na tuto akci se svými studenty vyrazila a na

vlastní oči i kůži poznala, jak silně může na třídní kolektiv zapůsobit pár dní teambuildingového programu. Po dvou letech strávených víceméně ve školní budově jsem se rozhodla znovu vzít své studenty do terénu na akci podobného charakteru. V ZŠ Propojení v Sedlčanech jsem se dozvěděla o tzv. řetězovém provádění, kterého se škola už několik let účastní na zámku ve Vrchotových Janovicích. Základní nápad projektu, jehož autorkou a hlavní patronkou je kastelánka Lud-



mila Fiedlerová, spočívá ve výměně rolí: skupina žáků už není jen pasivní skupinou návštěvníků, ale stává se z ní řada vzájemně na sebe navazujících průvodců. Trasa poměrně náročné prohlídky zámeckými expozicemi je rozdělena podle počtu studentů a jejich schopností na nestejně dlouhé úseky. Vznikne tak řada zastavení, jimiž návštěvníci procházejí – řetězové navazování. Bylo mi jasné, že nic lepšího nemohu pro své studenty vymyslet. Podpora studentů, kolegů i vedení mé odhodlání strávit s dvaceti patnáctiletými rozjívenci týden na zámku jen posílila.

Všichni se naučili text na jedničku, i když sem tam byly boty. Ale to se asi jinak nedá. I přeroky, které tady padly, byly vtipný. Všem to slušelo. Docela mě mrzí, že jsem se v návštěvní knize dočetla, že někdo by radši uvítal normálního průvodce a polovina lidí byla oblečena jako na „místní fotbalový zápas“. Určitě nikdo nebyl takto oblečený a přijde mi, že je to od toho člověka docela hnusný. Všichni se snažili a bylo to vidět.

Adéla

Pondělí je obvykle na hradech a zámcích zavírací den. Právě tento jeden den měli moji studenti čas na to, aby se proměnili v profesionální průvodce. Absolvovali jednu prohlídku ještě jako obyčejní návštěvníci s profesionální průvodkyní a vybrali si „své místo“ v prostorách expozic. Pak dostali text (dědictví po předcházející partě dětských průvodců), který mohli podle svých schopností měnit – rozvíjet nebo „pouze“ interpretovat. Na zámku je jedenáct sálů a schodišťová hala, proto některé místnosti obsadilo více studentů, nikdo nemusel být sám. To bylo důležité zvláště pro stydlivější děti nebo pro dvojice nerozlučných kamarádů. V zámeckých sálech nenajdeme dobově zařízený interiér, jak jsme zvyklí z podobných historických objektů, ale expozici věnovanou způsobu života v 19. století a několika významným českým osobnostem. Studenti se učili text opravdu poctivě, někteří z nich až do hluboké noci. Celou dobu jim byli k dispozici dospělí rádci: paní kastelánka, průvodci i já. Občas bylo třeba některému studentovi text přizpůsobit, např. trochu zkrátit, změnit slovosled, vypustit obtížné slovo nebo ho nahradit opisem. Nároky na nezkušené průvodce byly veliké, na konci dne čekala každého z nich zkouška, vše muselo být perfektní, a to byl teprve začátek.

Je to dobrá zkušenost vyzkoušet si provést různé skupiny lidí. Ke každé skupině se musíte chovat jinak. Určitě tuto zkušenost využijeme i v praktickém životě. Plno z nás si například uvědomilo, jak jsou důchodci příjemní a jak nás dokážou poslouchat.

Alice

Během dalších šesti dnů (úterý až neděle) interpretoval každý student svou část průvodcovského textu mnohokrát. Musel se vyrovnat s trémou a mluvit srozumitelně k různorodým návštěvníkům, chovat se

k nim slušně a zdvořile, zodpovídat jejich dotazy apod. Někteří studenti se oblékli do dobových oděvů nebo sehráli krátkou scénku, někteří se museli pokaždé hodně soustředit na svůj text. Občas docházelo k přeroknutím a krátkodobým výpadkům paměti, jednou se stalo, že dvě dívky zapoměly nastoupit po polední pauze včas na své místo a narušily tak celý řetěz. Negativní reakce paní kastelánky i návštěvníků byla snad dostatečným trestem pro tyto opozdilce. Studenti nebyli schopni dodržovat některá pravidla (nesedat si na exponáty, nenosit do zámku sladké limonády a jídlo apod.), ale k vážnějšímu poškození expozice našťastí nedošlo. V září byla návštěvnost zámku poměrně malá, novopečení průvodci se občas nudili, slézali se v jedné místnosti a hráli různé slovní hry (např. neposedné funkcionáře, městečko Palermo). Zdatnější jedinci by ocenili, kdyby se mohla jednotlivá stanoviště proházet, neustálé opakování stejného textu je nudilo. Návštěvníci byli různí – děti i důchodci, bylo nutné výklad přizpůsobovat. I tuto dovednost si studenti osvojili v rozličné míře.

Milý zámku ve Vrchotových Janovicích, i když jsme Ti trochu pošlapali koberce a oloupali omítku, brali jsme to (aspoň někteří) velmi zodpovědně. Překvapilo mě, že se tolik lidí těšilo na to, jak jim budou přednášet nějakí pubertáci. Ale asi jsme jim prohlídku víc oživil.

Alice

Kromě celodenního provádění čekalo na studenty nejedno dobrodružství. Přijeli je navštívit spolužáci i učitelé ze školy, někteří z nich se dokonce zapojili do příprav večerního programu. Například učitel historie si s gustem zahrál Karla Krause, rakouského spisovatele, dlouholetého návštěvníka zámku a přítele jeho poslední majitelky Sidonie Nádherné, který se jako německy mluvící duch zjevil studentům při noční procházce parkem. Ředitel školy připravil pro děti noční bojovku a s paní kastelánkou jsme šli v noci se svíčkami v rukou ke hrobům bývalých majitelů, kteří jsou pohřbeni na okraji zámeckého areálu. Každý si vybral šlechtice, se kterým nejvíce soucítí, a tomu daroval svou svíčku. Učitel matematiky, který také na několik dní přijel, uvařil dětem švestkové knedlíky. Po celou dobu panovala v kolektivu skvělá atmosféra, studenti spali v odlehlé části parku ve stanech nebo pod širákem (stejně jako já), pouze při výjimečně špatném počasí jsme přespali v bývalé zámecké kuchyni. Všichni se museli vystřídat při mytí v jedné sprše, všichni si museli sami obstarat jídlo (někteří si každý den vařili v kuchyňce u průvodců, jiní se stravovali v přilehlé restauraci). Jeden večer jsme strávili v zámecké knihovně. Děti kreslily pohlednice zámku, četli jsme si o Sidonii Nádherné a jejím tragickém osudu. Na zámeckých schodech jsme poslouchali improvizovaný klavírní minikoncert jedné ze studentek.

Už první zpráva o budoucím výletě mě nadchla. Sice jsem příliš nevěřil, že se do zdejších podmí-



nek vypraví tak velká část naší třídy, ale nakonec se mi mé přání vyplnilo. Sešli jsme se na nádraží a již první rozpravy slibovaly kvalitní kolektiv. Hned po cestě jsme si bez zábran pomohli se zavazadly. Po dostavění našeho tábora jsme šli do zámku a rozdělili jsme si místnosti a i učení textu ve mně zanechalo stopu kolektivní spolupráce.

Vojta

Tato školní akce předčila má očekávání. Opět se alespoň na chvíli stmelil třídní kolektiv a já jsem měla jedinečnou příležitost pozorovat své studenty při činnosti, která je baví. Nebyla to hra na provádění, ale opravdová práce, která s sebou přináší i řadu problémů (slušně se každý den obléknout, setrvat na místě, pociťovat zodpovědnost za výsledek, překonávat nervozitu a nejistotu, nevzdávat se, ovládat své emoce i nudu a nedat na sobě nic znát). Určitě při tom studenti rozvíjeli komunikační kompetence: museli reagovat na konkrétního adresáta a přizpůsobit mu výklad, mluvit zcela spisovně, ale také udržet návštěvníkovu pozornost, nenechat se vyvést z míry hloupou poznámkou, nezájmem či dotazem ze strany návštěvníka.

Všichni průvodci si každý den pročetli návštěvní knihu a hledali jakoukoli zmínku o své práci – pochvalu i kritiku, a učili se tak pracovat se zpětnou vazbou.

Studenti si také nenásilně osvojili některé vědomosti o 19. století, tedy o době, která je pro ně ve škole velmi nezáživná. Ale to považuji pouze za dílčí cíl. Vždyť se neučili nová fakta kvůli zkoušení nebo lepší známce, ale jen a jen kvůli radosti z úspěchu. A ten se dostavil v míře vrchovaté.

Autorka je lektorka KM.

Poznámky:

- ^{1.} Milí učitelé, pokud se v okolí vašeho bydliště či pracoviště vyskytuje nějaký zajímavý historický objekt či muzeum, pokuste se oslovit jeho správce či kastelána a nabídnout mu podobný druh spolupráce!
- ^{2.} V současné době je zámek ve Vrchotových Janovicích v rekonstrukci.
- ^{3.} Podobný projekt probíhá v omezené míře (jednodenní provádění) i v Muzeu hlavního města Prahy.

Kritické množství kriticky myslících

Stane se vám někdy, že se vám spojí dvě zprávy, které k sobě nepatří, ale přesto jedna doplňuje a vysvětluje druhou? Je to už drahé let, co jsem slyšela tento zajímavý příběh: Na jednom japonském ostrově žily opice, které měly rády ořechy. Jedna opice přišla na to, že lépe chutná ořech, který si předem umyje v potoce. Postupně se to od ní naučily i další opice v tlupě, po několika generacích se tato znalost rozšířila i mezi ostatními opicemi na tomto ostrově. Potom ale přišlo to zajímavé – tuto dovednost začaly používat i opice na sousedních ostrovech, které to ovšem nikdy nemohly vidět. Prý bylo dosaženo tzv. kritického množství jedinců, kteří si určitou vlastnost osvojí a všichni další příslušníci rodu se stejnou věc učí mnohem jednodušeji. Tak jako je dnes znalost používání počítačů nebo angličtiny.

To já jsem si o sobě myslela, že nedělám nic výjimečného a žádné cestičky neprošlapávám, ale minulý týden jsem se dozvěděla, že prý jsem „unikát“. Jak k tomu došlo?

Bydlím na vesnici a učím češtinu a angličtinu na základní škole v blízkém městě. Snažím se, aby v mých hodinách nebyla nuda a děti se mohly na věci podívat netradičně a do hloubky. Kde to jen jde, snažím se pracovat ve dvojicích nebo skupinkách, diskutovat, přemýšlet a hrát si, aby si vše i prožily, i když někteří kolegové tvrdí, že to ničemu nepomáhá a „dril je dril“. Proč to měnit, když to funguje a navíc to není hlučné?

Cítím potřebu dozvídat se víc, ale není v mých silách jezdit do Prahy nebo jinam po republice na kurzy, které bych chtěla absolvovat. Našla jsem si jinou cestu, jak na sobě a svých znalostech zapracovat. Už několik let chodím do krajské knihovny a pročítám co nejvíc, co je spojeno se vzděláváním a rozvojem

osobnosti vůbec, ale i nové přírůstky v dětském oddělení. Nejdřív jsem si dělala výpisky na papír, později do počítače. Dnes navíc surfuji po internetu a hledám nápady, jak učit „jinak a lépe“, stačí mi většinou jen elektronická verze. Takto jsem se samozřejmě dozvěděla i o *Kritickém myšlení*. Četla jsem v knihovně *Kritické listy*, sledovala internetové stránky a všechny novinky i archiv starých čísel.

Teprve teď, po několika letech postupného využívání podnětů, které se mi nabalovaly na jiné znalosti, jsem se zúčastnila alespoň ochutnávky *KM*, která se konala poblíž. Zjistila jsem, že řada metod pro mě není nová. Většinu, o kterých jsem se tu dozvěděla, používám, jen mi chyběl celkový rámec uvažování. Těch, kteří nastudovali metodiku *KM* jen z publikací, prý mnoho není, proto ten, na úvod zmíněný unikát. Problémem samozřejmě je, že neznám nikoho, kdo metodami *KM* učí. Funguji systémem pokus–omyl. Tedy dlouhé vymýšlení a promýšlení, realizace, občas improvizace, zhodnocení a „přemýšlení“, další realizace... Mám ještě spoustu plánů a několik věcí si zaslouží „dotáhnout“.

Žáci pravidelně na konci školního roku hodnotí, co je z hodin bavilo, co by chtěli příští rok zopakovat, co jim přišlo nezajímavé. Zkusila jsem si sepsat pár nápadů, které se dětem líbily v hodinách češtiny.

• *Mluvní projevy*. Jsou mezi dětmi velmi oblíbené. Připraví si vystoupení na zadané téma, které je většinou stejné, např. *Co se mi letos povedlo? Kde se cítím nejlépe?*; mohou být i různé pro každého žáka: *Co kdyby...* (všichni lidé měřili tři metry, mohli delfíni mluvit apod.)?

• *Diktovaný obraz*. Jeden žák z dvojice si prohlíží reprodukci krajinomalby a popisuje druhému, který



ji nevidí. Ten se ji snaží podle diktátu zjednodušeně nakreslit. Poté si vysvětlí, co bylo zavádějící, co by pomohlo. Pak si role obrátí.

- *Zapojování slov do textu.* Každý žák si vymyslí zajímavé sloveso a napíše ho na lístek, deset lístků se náhodně vylosuje a slovesa napíší na tabuli. Žáci sestaví příběh, v němž tato slovesa použijí.

- *Čtení s předvídáním.* Používám Macourkovy pohádky (*Pohádky, Živočichopis*), prostě takové, které mají řadu možných pokračování, napsali jsme je nebo jen říkali, žáci se postupně dokázali na styl autora „napojit“.

- *Živé obrazy.* Žáci si vyberou jednu scénu z přečteného textu (např. ze *Starých řeckých bájí a pověstí*) a sestaví živý obraz, poté vysvětlí, proč si vybrali tento námět.

- *Nápady, jak si zapamatovat slovo* (začínám školní rok povídáním o způsobech, jak se učit a zapamatovat si pojmy, udělat si výpisky apod.). Každý řekne jedno slovo, zapíše ho na tabuli a všichni mají chvíli na zapamatování, po sepsání a kontrole si vysvětlí navzájem, jaké použili postupy, jaká slova se nejlépe pamatují, sepíšeme nápady na tabuli a následuje druhé kolo zapamatování jiných slov.

- *Podzim všemi smysly – procházka poslepu parkem.* Vyrazíme do blízkého parku a beze slov se žáci seřadí podle velikosti, poté zavrou oči a vedu je kousek poslepu parkem. Vybírám cestu, aby měli zážitek ze šustění listů pod nohama, prošli ze stínu na slunce apod. Tam zastavíme, soustředíme se na vůně, nasloucháme zvukům a necháme hrát slunce do napřažených dlaní. Pak se pokusí dívat se „novýma očima“. Všechny zážitky si poznamenají na papírek, doma z nich sestaví báseň.

- *Otázky.* Žáci si prohlížejí židli a formulují otázky, které by je k židli napadaly. Otázky zapisují na tabuli. Pak si každý představí svoji židli (existující nebo vymyšlenou) a pomocí otázek z tabule napíše text, který ji představí.

- *Třídní kuchařka.* Sestavíme seznam oblíbených jídel a jednotlivé položky rozdělíme mezi žáky. Ti přinesou z domova napsaný recept, prohlédneme si tištěné kuchařky a dohodneme se na formálních úpravách. Ve škole žáci recepty přepíší na počítači a „vydáme“ je. (Závěrečná fáze uvaření se ještě nepovedla.)

- *Rozevlátá báseň a spojení s ilustrací.* Žákům rozdám na jednotlivé verše rozstříhané texty Hrubí-

novy básně *Mánesův orloj* (podzimní a zimní měsíce), ve skupinách je složí a hledají správný Mánesův obraz, který byl inspirací k básni.

Z mého seznamu je zřejmé, že tyto nápady používám především v hodinách literatury a slohu, jen okrajově v mluvnici. Například jako evokaci k číslovkám používám hledání rčení a přísloví, které číslovky obsahují, z nich poté děti určují mluvnické kategorie. Letos zkouším v 6. třídě podle článku v *Kritických listech* projekt *Zlepšuji se v pravopise*, na zhodnocení je ještě brzy.

Zatím jsem si ještě neporadila s tím, co tvoří značnou část hodin češtiny v 8. a 9. třídě, tedy s větným rozbořením. Podařilo se vám aplikovat metody KM na toto téma? Uvědomuji si, že na větném rozboru čeština nestojí, ale bere hodně sil mně i žákům. Jde to jinak než drilem?

Ochutnávka strategií mě přesvědčila, že stojí za to, ukázat ji i ostatním kolegům ve škole. Pokud metody KM zaujmou i další (čemuž pevně věřím), bude se i mně pracovat lépe. Nevadí mi být „unikát“, ale snad je nás víc. Pokud počet učitelů a žáků používajících kritické myšlení přesáhne kritické množství, bude pro všechny snazší se připojit.

Na závěr ještě jedna celá, podle mne povedená, hodina pro 6. třídu.

1. Žáci postupně převypráví pohádku o *Červené karkulce*, střídají se a navazují na sebe tak, aby s posledním žákem pohádka skončila.

2. Žáci si vylosují postavu (*Karkulka, babička, maminka, vlk, myslivec*) a rozdělí se do skupin se stejnou postavou. Sepíšou ve skupině pohádku pouze z pohledu daného hrdiny (zajímavý problém třeba *Co dělala babička s Karkulkou, když je vlk sežral?*). Postupně prezentují své práce.

3. Poslechnou si text *Pomluvený vlk*, který byl publikován v knize Věry Martínkové *Teorie literatury netradičně* (Trizonia, Praha 1995, str. 239) – jak to mohlo být vše jinak z pohledu vlka...

4. Každý žák si napíše poučení z přečtené pohádky a porovná ve dvojici nebo skupince.

Karin Šubrtová, učitelka v základní škole
v Havlíčkově Brodě

Vážení kolegové,

dovolte, abych se tímto příspěvkem s vámi podělila o zajímavou a užitečnou zkušenost.

Na jednom pracovním semináři jsem se dozvěděla, jakou formou by se dala u žáků rozvíjet komunikativní kompetence. Žáci velmi rádi a často používají ve svém vyjadřování sloveso „být“. Paní učitelka zeměpisu je vedla k tomu, aby si např. na předsádce v sešitě nebo i v jiné části sešitu (to již záleží na vás) napsali různá slovesa, která by se vztahovala k učivu zeměpisu. Například, když se učí o řekách, stanovili si slovesa – pramení, teče, protéká, vtéká, ... Když si pak žáci dělají zápis nebo jsou zkoušeni, mohou použít ve svém projevu pouze jednou sloveso „je“ a jinak musí užívat slovesa, která si již dříve

zapsali a která popisují činnost velmi konkrétně. Myslím si, že je to dobrý nápad, který se dá využít i v jiných vyučovacích předmětech a vede žáky k systematickému rozvíjení a obohacování slovní zásoby.

A což kdybychom si i my učitelé napsali někam k cílům výuky řadu sloves, která vyjadřují konkrétní žákovu činnost, tedy nejen co žák *umí* a *zná*, ale také v čem *hledá* souvislosti, co *vyjádří* obrázkem nebo *předvede* *mimicky*, s čím *srovnává*, kdy *předpovídá*, *aplikuje*, ... Nepomohlo by to alespoň některým v plánování výuky?

Květoslava Lysková, učitelka ZŠ Dobrá
u Frýdku-Místku



NABÍDKY

3x PRO: proměna vztahů, prostor spolupráci, prospěch ško- le **Lektorky: Mgr. Jiřina Stang, Mgr. Šárka Miková**

Jak při každodenní spolupráci v rámci pedagogického sboru, tak při tvorbě a realizaci školního vzdělávacího programu je potřeba účinně spolupracovat, hledat řešení přijatelná pro všechny, umět oceňovat i přijímat zpětnou vazbu od ostatních. Přitom je jasné, že se lidé od sebe v mnohém liší a spolupráce ne vždy funguje úplně hladce.

Vybavíte si možná kolegu, který chce upřímně každému vyhovět, ale zájmy a potřeby ostatních jej vyčerpávají natolik, že leckdy nestíhá plnit své vlastní povinnosti. Tentýž člověk má navíc sklon rozhodovat se spíše na základě vztahů a dojmů než faktů a logiky věci. Vedle něj stojí člověk, který má na mysli prosperitu školy, je výborným projektantem změn, ale ve svém „tvůrčím vytržení“ je tak pohlcen svými představami, že potřebuje jiného, který ho „vrátí na zem“ a jeho ideje převede do proveditelných kroků. Ten je většinou také dobrým plánovačem, nezapomíná na detaily, ctí strukturu a řád, ale jakákoli změna jej vyvede z míry. Změnu a akci vítá zase jiný kolega, nesnáší stereotyp a teoretizování, do všeho se vrhá po hlavě a v nastalé krizi se cítí jako ryba ve vodě.

Lišíme se také ve svém pedagogickém působení – někteří učitelé vítají novinky a chtějí se stále ve svém pedagogickém působení zdokonalovat. Jiným vyhovuje, když mohou opakovaně používat osvědčené postupy a ke změnám přistupují s nedůvěrou. Jedni při komunikaci se žáky či studenty projevují velkou citlivostí a ochotou naslouchat, dbají na příznivé klima ve třídě i dobré vztahy mezi pedagogem a studenty. Jiní přistupují k výuce velmi racionálně a jde jim především o to, předat studentům dostatek kvalitních informací. Jedni si svou výuku pravidelně plánují a své plány dodržují, jiným slouží plán pouze jako orientační pomůcka – raději se nechávají inspirovat aktuálním děním a momentálními výzvami, které akčně využijí ve výuce.

JAK VE ZPŮSOBU, KTERÝM VYUČUJEME, TAK V KOMUNIKACI A SPOLUPRÁCI S KOLEGY SE TOTIŽ ODRÁŽÍ NÁŠ OSOBNOSTNÍ TYP.

Blok A: Typologie M. B. T. I. a její využití v pedagogickém sboru (16 hodin)

V průběhu semináře:

- se seznámíme s typologií osobnosti, která popisuje chování a prožívání lidí na základě rozdílů ve vrozených charakteristikách temperamentu
- poznáme svůj typ, uvědomíme si své silné a slabé stránky a způsoby, jak s nim nakládat
- naučíme se odlišovat různé pracovní styly spojené s typologií osobnosti a vyhodnotíme, které úkoly a role ve škole jsou vhodné pro každý pracovní styl
- naučíme se chápat „nedostatky“ a vidět přednosti svých kolegů, volit vhodné strategie komunikace a spolupráce, abychom mohli účinně spolupracovat nejen při tvorbě a realizaci ŠVP
- odhalíme nový rozměr individualizace ve vzdělávání – zjistíme totiž, jak výrazně ovlivňují vrozené dispozice učební styl a osvojování klíčových kompetencí u žáků a studentů

Blok B: Osobnostní dispozice žáků versus rozvíjení klíčových kompetencí (16 hodin)

V době, kdy cílem vzdělávání přestává být obsah učiva a stává se jím osvojování klíčových kompetencí, je potřeba si položit otázku, jestli všichni žáci mají pro jejich osvojování stejné dispozice. Pokud se podíváme podrobněji na to, z čeho se dané kompetence skládají, uvědomíme si, že u mnoha dílčích dovedností je jejich osvojení výrazně podmíněno osobností a dispozicemi žáka.

V průběhu semináře:

- se naučíme, jak se žáci a studenti jednotlivých temperamentových typů a dimenzí projevují ve výuce, a vyhodnotíme, jaké výukové metody a učební činnosti jsou pro ně nejefektivnější
- porozumíme tomu, jaké osobnostní dispozice žáků ovlivňují osvojování klíčových kompetencí

- analyzujeme všechny kompetence z hlediska osobnostních dispozic žáků a vyhodnotíme, které složky klíčových kompetencí jsou pro daný osobnostní typ tzv. přirozené a které budou vyžadovat systematický trénink a vědomé učení
- aplikujeme osvojené poznatky při řešení kazuistik z praxe – najdeme příčiny problémů vybraných žáků a studentů a vytvoříme návrhy na jejich řešení; vybereme ze souboru výukových metod, forem a učebních činností takové, které by danému žákovi mohly v procesu učení nejvíce vyhovovat, a výběr si zdůvodníme

Seminář se uskuteční v Praze ve dnech **21. a 22. března; 2. a 3. května 2007**. Celková časová dotace je 32 hodin.

Číslo akreditace MŠMT: 31651/2004-25-444

Kurzovné: 2880 Kč bez obědů, 3100 Kč s obědy ve školní jídelně

Přihlášky a bližší informace na internetových stránkách: **www.kritickemysleni.cz**, v oddíle „on-line přihlasky“.

Milé kolegyně a kolegové!

V rámci projektu **Rovnováha** chystáme na **13. a 14. dubna 2007** dvoudenní seminář, jehož hlavním tématem by mělo být *Čtenářství v předmětech*.

V projektu *Rovnováha* se zabýváme funkční gramotností žáků a tím, jak ji rozvíjet díky novým vzdělávacím programům ve všech předmětech. Blíže k volbě tématu na str. 58.

Rádi bychom vás vyzvali ke spolupráci. Hledáme učitele, kteří by mohli sdílet s kolegy formou dílny své zkušenosti.

Jde nám zejména:

- o učitele, kteří využívají dílnu čtení a psaní jako ucelený systém výuky čtenářství a písmáctví v češtině
- o vyučující, kteří nabízejí svým žákům práci s jinými než učebnicovými texty ve všech předmětech (texty beletristické a časopisecké, ale třeba i literaturu faktu pro děti) – jak na 1., tak na 2. stupni ZŠ i na střední škole

Dále hledáme:

- takové vyučující, kteří v předmětech se žáky píšou souvislé texty (např. jako součást projektového výstupu)
- školy, kde využívají pro práci (pro plánování a hodnocení) konkrétní popisy čtenářských a/nebo psacích dovedností, kterých by žáci měli dosáhnout v určitém vývojovém období nebo v určitém ročníku

Jarní seminář bude mít přednáškové dopoledne, zbývající tři půldny proběhnou formou dílen.

Pokud byste se chtěli zúčastnit v roli vedoucího dílny k výše zmíněným oblastem nebo s posterovou prezentací, budeme rádi, když se nám ozvete na e-mailovou adresu: **kritickemysleni@ecn.cz**.

Hana Košťálová a přípravná skupina



Z podzimního lektorského kurzu



ESF napomáhá rozvoji zaměstnanosti podporou zaměstnatelnosti, podnikatelského ducha, rovných příležitostí a investicemi do lidských zdrojů.



Kritické listy vycházejí v rámci projektu **Rovnováha**. Projekt je hrazen z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátu hlavního města Prahy.



Realizátorem projektu **Rovnováha** je **o. s. Kritické myšlení**, které je členem **Mezinárodního konsorcia RWCT**.

V rámci projektu **Rovnováha** mohou zájemci o **Kritické listy** z řad **pražských škol** a **absolventi** nebo **účastníci kurzů KM** získat **Kritické listy č. 21–28 zdarma**. Více informací na: www.kritickemysleni.cz.

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., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,
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 380 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL**
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla **KL** (2 výtisky od každého čísla)
- zvýhodněný 300 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.

Přihlášky ke stažení na: www.kritickemysleni.cz.

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

Ediční přípravy: Nina Rutová a Hana Košťálová

Předsedkyně redakční rady: Jitka Kmentová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Jiřina Stang, Irena Věříšová

Adresa: **Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa od 10 do 16 hod.)

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v lednu 2007. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **30. ledna 2007**.

Vydalo **o. s. Kritické myšlení** 2007.

Přední obálka: Ondřej Koleček, student Gymnázia Na Zatlance.

Neoznačené fotografie z archivu **KM**.

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: nina.rutova@volny.cz jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: **Kritické myšlení, o. s.**, FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5.

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

ISSN 1214-5823

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 žákova učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

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

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

Kurzy • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin • ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy KM a tvorby ŠVP • speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

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.

Kritické listy jsou spolufinancovány projektem *Rovnováha*.
Projekt *Rovnováha* získal finanční podporu
Evropského sociálního fondu, Magistrátu hl. m. Prahy
a státního rozpočtu České republiky.

Kontakt:

Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5

tel.: 251 091 644 (pondělí a středa 10–16 hod.)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz