

Kritické listy 28

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2007



Učivo není jen
prostředkem
k dosažení cílů

Jak dobré jsou
naše lekce?

10 let kritického
myšlení

Střípky
z letní školy

Artefiletika

Kamenná tajemství

Dílna čtení

Romance
helgolandská

Ticho



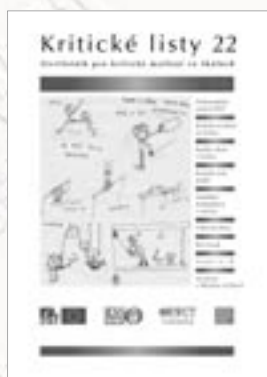
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

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.



Které texty čtete v *Kritických listech* nejradši – a proč?

Mám ráda texty, které jsou přímo z praxe – tedy náměty pro výuku, zkušenosti lidí, kteří učí podobně jako já, mám ráda i výstupy z letních škol, ale také diskuse ke konkrétním problémům ve výuce, ve vzdělávání, vůbec. Mým oblíbencem je Jitka Kmentová.

Ukázky z praxe – modelové hodiny – „Otevřená škola – Belgie“; články od Hany, Jiřky a Šárky, Ondřeje, lidí z praxe; zajímavosti ze světa (pedagogika, psychologie – Koukolík); reakce studentů; poznatky z LŠ.

Má oblíbená autorka – Hana Košťálová – vždy se dozvím něco nového nebo na známou věc získám nový pohled; ráda si čtu lekce a komentáře – pro inspiraci; jsem vděčná i za podněty ze zahraničí – př. Decrolyho systém.

Lekce pro 1. stupeň – hlavně (hodí se mi pro mou práci); všechno ostatní, pokud to není ryze odborné, anebo něco, čemu za mák nerozumím, jako třeba chemie a tak (je to zkrátka zajímavé).

Z ankety o Kritických listech (LŠ Oucmanice)



Vážení a milí čtenáři,

říká se, že ten, kdo si jednou vyzkouší práci číšníka, už bude vždycky dávat velké spropitné. Po svých zkušenostech z přípravy podzimního čísla *Kritických listů*, které právě držíte v rukou, mohu s jistotou tvrdit, že jako autor nebudu už nikdy malicherně bazírovat na jednom slovíčku, které bude chtít editor v mém textu změnit. Měla jsem velké štěstí, že jsem na tomto čísle *KL* spolupracovala s velkorysími osobnostmi, které našťastí netrpěly nectností většiny autorů – ješitností. Svůj text naopak pečlivě zkoumaly a upravovaly. Také můj manžel projevil pochopení pro mou novou práci, celé dny se zdržoval s naším malým synem mimo domov a uspokojoval jeho potřebu pís-ku, vody a vláček na mnoha okolních pískovištích, koupalištích a nádražích. Nevadilo mu, že dostal třikrát po sobě stejný oběd a připojil se k internetu jen v hluboké noci. Členové redakční rady mi navzdory celkovému vyčerpání z uplynulého školního roku vždy zaslali své připomínky a komentáře k textům, díky nimž jsem konečně věděla, co mám nebohým autorům napsat. Andrea Šenkýřiková a Jana Křížová mi ochotně a srozumitelně vysvětlovaly pro ně banální, avšak pro mě obtížně pochopitelné technické a grafické zákonitosti vydávání *KL* (věděli jste například, že každé číslo *KL* musí mít počet stran dělitelný čtyřmi a že mezera je také znak?). Nina Rutová mi dala k dispozici celou svou zásobu textů do rubriky *Škola v literatuře* právě ve chvíli, kdy jsem zběsile listovala dvacátou knihou a hledala jakoukoli zmínku o škole.

A Hana Košťálová mi tuto krásnou práci umožnila dělat.

Děkuji vám všem, kterým na *Kritických listech* opravdu záleží, a těším se na další spolupráci.

Katka Š.

PS: Příští číslo *Kritických listů* bude věnováno hodnocení. Samozřejmě můžete posílat i lekce a články, které s tímto tématem přímo nesouvisí.



Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Učivo není jen prostředkem k dosažení cílů, H. Košťálová	4
Velké myšlenky v euroamerickém kontextu, O. Hausenblas	8

Lekce a komentáře

Jak dobré jsou naše lekce a celá naše výuka pro žáky?, H. Košťálová	9
Artefiletika – Živly v nás a kolem nás, N. Kratochvílová, M. Křístková	12
Kamenná tajemství, J. Nováková, P. Šimonová, A. Bílá, T. Potfaj	14
Dílna čtení, K. Bergmannová, H. Antonínová Hegerová	20
Romance helgolandská, T. Srpová	22
Ticho, P. Poslušná	25

Seriál k výuce češtiny

Losovací kartičky, M. Šlapal	27
------------------------------	----

Letní školy

Střípky z letní školy, K. Šafránková	29
Ke kořenům, Š. Miková, J. Stang	32
Soutěžíme! aneb O inovátorských stereotypch, H. Košťálová	33

Představujeme učitele a lektory KM

Kamila Bergmannová	35
--------------------	----

Co se děje u nás v *Kritickém myšlení*

Co nového v projektu <i>Rovnováha</i> , H. Košťálová	37
Šestnáctého října uplyne deset let od zahájení prvního semináře <i>RWCT</i> v České republice	38
Deset let <i>RWCT</i> očima našich zahraničních lektorů	42
Anketa pro čtenáře <i>Kritických listů</i>	44

Co se děje jinde

Z titulu <i>Ekoškola</i> mají radost další české školy, M. Lafatová	45
--	----

Škola v literatuře

Sny budoucí pedagogy, K. Kašáková	46
Konfese literáta, J. S. Machar	46
Zachráněný jazyk, E. Canetti	47
Zazí v metru, R. Queneau	47

Přečetli jsme

P. Leachová: <i>Dítě a já</i> , K. Šafránková	48
---	----

Z redakční pošty

Jak se zdá..., P. Andrlé	49
--------------------------	----

Nabídky

Průřezová témata v praxi	50
--------------------------	----

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 28/Co se do čísla nevešlo najdete:

- text o artefiletice k dílně N. Kratochvílové a M. Křístkové
- zkrácený text povídky *Všichni, co se povznášejí, se musí setkat* a informace o autorce k lekci K. Bergmannové a H. Antonínové Hegerové
- text *Romance helgolandské* od Jana Nerudy k lekci T. Srpové

K ÚVAZE

Učivo není jen prostředkem k dosažení cílů

*Hana Košťálová***Hodně vědět znamená dát obsah kompetencím**

Naše reforma tvrdí, že záleží na obecných kompetencích, ale na učivu – obsahu oborů, tedy na tom, co naši žáci budou vědět, tolik nezáleží – „učivo je prostředkem k dosažení cílů“.

Ve zpracování většiny oborových výstupů pro druhý stupeň je patrná kontinuita s minulým pojetím „látky“. Obory jsou pojaty lineárně tematicky a popisně. To vede u mnoha učitelů k tomu, že školní program svého předmětu pojednávají podobně jako dřív – program připomíná podrobný tematický plán obohacený o slovesa. Byla slovesa promyšleně zvolena k vyjádření toho, o jakou činnost u žáků jde, nebo byla více méně nahodile vybrána z tabulky „aktivních sloves“? Bude učivo zařazováno do výuky podle nějakého důležitého klíče, anebo ze zvyku a „radši víc, aby se na nic důležitého nezapomnělo“? Bude obsah výuky pro žáky zajímavý a zásadní? Bude vycházet z jejich potřeb? Pomůže jim vidět svět v souvislostech a prozkoumávat zásadní otázky jejich světa?

Je šance, že naše děti budou díky reformě vzdělanější?

Vzdělaný člověk toho hodně ví. Hodně vědět ale neznamena vyjmenovat, co vše patří k..., či popsat podrobně... nebo vysvětlit... anebo porovnat dva jevy...

Hodně vědět znamená klást si zásadní otázky o příčinách a následcích, o hodnotách a prioritách, o vlastním životě mezi lidmi a na planetě, o tom, co dělat a co ne, jak to dělat. Při hledání odpovědi na tyto otázky zapojíme všechny dovednosti i dosavadní znalosti, budeme hledat další a další zdroje, pochybovat, tvrdit, argumentovat, posuzovat – a to proto, abychom jednali v životě co nejlépe, přispěli k „zlepšování společenského pořádku a k větší spravedlivosti a demokracii“ (D. a L. N. Tannerovi).

Možná už jste taky viděli hodinu, během níž se děti nezastavily: pracovaly ve skupinách i samostatně, vyhledávaly informace, experimentovaly, prezentovaly, vyplňovaly sebehodnotící dotazníky – ale smysl všeho toho hemžení vám unikl? Proč děti měly vyhledat a prezentovat informace o „našich horách“? Proč mají porovnávat zrovna ta čtyři pohoří, jež učebnice nebo paní učitelka vybraly? Proč by děti měly popisovat průběh objevování Ameriky nebo sepisovat deset



afrických nej-? Proč by měly najít znaky bajky nebo porovnat rovinné útvary?

Zkuste si odpovědět, zda hodina, kterou jste si právě představili, splňuje následující nároky:

1. Výuka a učení začínají problémem, který vzbuzuje žákův údiv (Sokrates, Dewey, Popper). Žák má příležitost hledat odpovědi na zásadní otázky, které si klade. Učitel pomáhá žákovi zásadní otázky odhalit a formulovat.
2. Dobrá výuka dává žákům příležitost prozkoumat v bezpečném prostředí vlastní zkusmá řešení určitého problému (hypotézy), tj. učit se, a současně poskytuje dostatek času zhloubat se do problému.
3. Obsah oboru je pro výuku zpracován v systému. Zvolený systém nebrání badatelskému pojetí výuky a učení ani tomu, aby se žáci mohli zabývat svými zásadními otázkami.

Tvrdíme, že čím více žáci znají (to znamená chápou a umějí použít), tím více se toho mohou naučit. „Kdo má, tomu bude dáno a bude mít ještě víc; ale kdo nemá, tomu bude odňato i to, co má.“ (*Matouš 13,12*)

Mozek při učení vytváří postupně a pomalu paměťové záznamy, které uchovávají v naší mysli to, co jsme sami z různých důvodů vyhodnotili jako podstatné. Záznamy nám umožňují nejen si vybavit známé, ale hlavně rychleji se orientovat v dosud neznámých situacích a při řešení nových problémů. Tím lépe jednáme v nové situaci, čím větší je pravděpodobnost, že atraktory v paměťových záznamech rozpoznají styčné vlastnosti aktuální situace se situací již v paměti uloženou. Izolované pojmy, nebo dokonce jednotlivá



fakta vytvářejí paměťové záznamy těžko využitelné v nové situaci – odpovídají tak malé výseči světa, že se k ní nedá přiřadit takřka nic „podobného“. Vede to jednak k rychlému vymizení záznamu (pokud není posilován používáním, paměťový záznam jako nedůležitý přestane zabírat místo v našem mozku), jednak k tomu, že neumíme rozpoznat, co z dřívějších zkušeností by mohlo pomoci vyřešit problém, jemuž se právě věnujeme. Proto je klíčové, aby se žáci učili v co nejširších souvislostech, aby souvislosti sami nalézali a pojmenovávali, a aby výuka vycházela z toho, co je pro ně samotné smyslem učení.

Proč je tak důležité, aby výuka dávala smysl žákům? Protože mozek toho, kdo se učí, rozhoduje o tom, co uloží do paměti ať už jako záznam o údajích (znalost) nebo záznam o způsobu jednání (dovednost). Pokud se žák „dopátrává“ odpovědi na zásadní otázky, které si sám právě klade, bude jeho mozek vyhodnocovat takovou práci jako významnou a začne vytvářet paměťové záznamy – žák se bude doopravdy učit.

Zatímco se na jednoduché otázky stačí vyptat knihy nebo internetu, pro hledání odpovědi na složité otázky potřebují žáci průvodce a možnost interakce s jinými učícími se mozky. V tom by měla spočívat učitelova úloha – být pomocníkem žákovi v odhalování a ujasňování toho, co žák z vnitřní potřeby chce prozkoumat, a v citlivém provázení žáků na objevitelské cestě.

Žáci se mohou při výuce dobře bavit, ale to ještě neznamená, že výuka pro ně má smysl. Žáci také mohou dosahovat očekávaných výstupů díky metodám aktivního učení, ale nikde není psáno, že očekávaný výstup představuje pro žáky smysluplný cíl. A při pohledu do současného RVP se pochybnosti o tom, nakolik mohou očekávané výstupy žáky vzrušovat, nerozptýlí.

Jak to zařídit, aby se žáci mohli ve škole zabývat alespoň zčásti tím, co jim samým bude připadat smysluplné? Co může dnešní údajně počítačovou a nečtenářskou generaci vnitřně zaujmout? Jak to zařídit, aby se žáci ve škole zabývali věcmi opravdu důležitými z našeho učitelského pohledu (abychom i my učitelé měli jistotu, že ve škole nemrháme čas podružnostmi), a zároveň aby byly důležité i pro žáky? Jak při tom ve škole využít toho mračna neuspořádaných poznatků, které krouží dnešním dětem hlavami?

Mít povědomí o tom, kdy a jak byla objevena Amerika, patří patrně k všeobecnému vzdělání. Ale když budeme dětem tvrdit, že je vážně důležité znát průběh objevení Ameriky, asi je moc nepřesvědčíme. Stejně

tak cíl „naučit se skládkovým učením něco o hlavních českých pohořích“ si učitel snadno zdůvodní – české hory musí Čech znát, a navíc si při výuce žáci procvičí hledání v textu, spolupráci ve skupině, komunikaci a prezentaci před ostatními. Co z toho je cíl, který by s učitelem sdíleli i žáci?

Reforma ve svých RVP udělala záslužný krok v tom, že z pouhého seznamu témat v oborech/předmětech učinila činnostní výstupy. Očekávané výstupy připomínají dnes ale celkem nesystematickou snůšku náhodně zvolených sloves z tabulky Bloomovy taxonomie připojených ke starým známým tématům a podtématům. Mnoho školních programů se tak podobá podrobné metodice předmětu – z očekávaných výstupů oborů vzniklo mnoho velmi detailních výstupů předmětů, které kopírují poměrně důsledně dřívější tematické plány jen s doplněnými slovesy.

Jako první krok v reformě to oceňujeme.

Je ale třeba, aby se žáci naučili jednat ve světě, který není tematicky nebo chronologicky uspořádaný, jenž je nejednoznačný a nelineární. K tomu se potřebují naučit intelektuální dovednosti, které jsou částečně v klíčových kompetencích vyjádřeny, ale které nelze dostatečně účinně procvičovat snůškou očekávaných výstupů, jak jsou dnes v RVP sepsány. Slogan, že učivo je prostředkem k dosažení cílů, by platil, pokud by učivem byly zásadní otázky a velké (nosné) myšlenky o světě a jeho fungování, a ne slovesy obohacené lineárně pojaté tematické plány.

Stojí před námi těžký úkol, poradit si s obsahem oborů a promyslet, jak to udělat, aby výuka mohla žákům dávat skutečný smysl a nebyla jen procvičováním dovedností na tradičně pojatém obsahu.

Zásadní otázky a velké (nosné) myšlenky

Už delší čas se v *Kritickém myšlení* zabýváme tím, jak naložit s obsahem oborů pro účely výuky. Protože současný stav RVP považujeme jen za přechodný a domníváme se, že po etapě celonárodního ověřování bude muset dojít k jeho úpravám, snažíme se hledat cesty, které by – až nadejde vhodný čas – pomohly zpracovat i oborovou část RVP kvalitně.

Jednou z cest, která se před námi otevírá, je práce se zásadními otázkami a velkými (nosnými) myšlenkami v systému plánování pozpátku.

Plánováním pozpátku a velkými myšlenkami jsme už v *KL* popsali hodně stránek, a tak odkazujeme zájemce na naše starší texty uvedené za článkem v další četbě.

„Myšlenka by nikdy neměla být tak velká, aby se nevešla do hlavy.“

Tomáš Janovic



Co si myslí vyškolení učitelé o práci se zásadními otázkami a velkými myšlenkami

Zde chceme uvést názory skupiny učitelů, která se na letní škole KM zabývala velkými myšlenkami několika oborů. V závěru letní školy oborové týmy odpovídaly na několik otázek o možném využití velkých myšlenek a zásadních otázek (a plánování pozpátku) pro výuku. Odpovědi týmů jsou přepsané doslova. (Každý tým se skrývá za jedním písmenem.)

1. K čemu je podle vás práce s velkými myšlenkami a zásadními otázkami dobrá pro **žáky**?
 - a) *Výuka pro ně získá smysl; otázky je mohou burcovat k tomu, aby si chtěli nacházet odpovědi; otázky jsou spojené s jejich životem, dotýkají se jich.*
 - b) *Vede k výběru smysluplného učiva motivujícího k badatelství.*
 - c) *Je jim umožněno zabývat se podstatnými problémy. Může to pak žákovi samotnému dávat větší smysl, může skrze velké myšlenky pochopit sebe i svět.*
 - d) *Žák je vtažen do objevování, formulování otázek a odpovědí na ně, do činnostního učení a trvalého porozumění.*
 - e) *Výuka se stane smysluplnější. Žáci jsou aktivní v procesu výuky. Zabývají se tím, k čemu si sami kladou otázky. Nacházejí souvislosti mezi předměty.*
2. K čemu je podle vás práce s velkými myšlenkami a zásadními otázkami dobrá pro **jednotlivého učitele**?
 - a) *Prozkoumávání velké myšlenky dává učiteli možnost postihnout více oblastí, které spolu nějak souvisejí; může se na problém podívat komplexně, tak jak je to v životě; může se propojit do jiných oborů; stejně jako žákovi dává učitel výuku postavená na velkých myšlenkách možnost uvědomit si smysl vlastního oboru, nebýt zahleděn jen úzce na svou specializaci, ale mít nadhled.*
 - b) *Zlepšuje systematickosti výuky, vede k promyšlení učiva (ne k jeho nahodilé volbě či redukci).*
 - c) *Více se zamyslí nad obsahem učiva – hledá jeho smysl pro život žáků, pomáhá jim hledat i mezioborové souvislosti – sám učitel při tomto typu učení nachází souvislosti, všímá si svých rezerv.*
 - d) *Je to cesta, jak dobré věci naplánované v osnovách ŠVP dostat do reálné výuky. Velké myšlenky, zásadní otázky a plánování pozpátku navádí učitele, co má dělat s žáky a jak je vést k cíli.*
 - e) *Udělá si přehled o tom, co je pro jeho předmět důležité. Pohlíží na svůj obor z nadhledu. Přemýšlí nad oborově.*
3. K čemu je podle vás práce s velkými myšlenkami a zásadními otázkami dobrá pro **sbor**?
 - a) *Postavení vyučování na nadoborových myšlenkách – nebo propojených oborových – dává možnost vytvořit celistvý vzdělávací program, systém, strukturu, a tím učinit vzdělávání efektivnější; je to nástroj, který podporuje spolupráci učitelů ve sborově.*
 - b) *Nutí k mezipředmětové interakci, k reformě kurikula (školy) – ale učitelé nejsou na takovou změnu připraveni.*
 - c) *Mezioborová spolupráce, komplexní problémy nemusí učitel řešit izolovaně.*
 - d) *Sladění vzdělávacích strategií a koordinace jednání učitelů-členů sboru.*
 - e) *Provokuje k diskusi. Dochází k vzájemné korekci oboru. Nutí ke spolupráci.*
4. K čemu je podle vás práce s velkými myšlenkami a zásadními otázkami dobrá pro **národní kurikulum**?
 - a) *Díky velkým myšlenkám lze objasnit, která z povinných témat – a oblastí – jsou nosná a která jsou spíše nadbytečná.*
 - b) *Velké myšlenky by mohly přispět k vyladění OVO – nahradit je.*
 - c) *Metodický přístup, jak postihnout obsah učiva.*
 - d) *Alternativní – prioritní cesta, jak efektivně realizovat kurikulární záměr – jak předejít zkosnatění a jak zajistit, aby dokument nebyl mrtvý.*
 - e) *Mohlo by být nadoborové, smysluplnější a obsahově méně předepsané.*
5. Jaká vidíte **princiální – těžko odstranitelná – omezení**, rizika, nevýhody práce s velkými myšlenkami, zásadními otázkami a plánováním pozpátku?
 - a) *Vytvořit ve škole ucelený systém tak, aby pokryl celý vzdělávací obsah a něco podstatného se neztratilo.*
 - b) *Každý dobrý postup sklouzne u části populace k formalismu.*
 - c) *Myšlení na úrovni abstrakce, generalizace, „odtržené“ od každodenní praxe, časově náročné natolik, že téměř neuskutečnitelné.*
 - d) *Nechuť u učitelů učit se novému.*
 - e) *Pedagogická veřejnost nemá tak odborné zázemí, které je potřeba k zvládnutí tohoto nástroje. Učitelé jsou navíc přesvědčení o správnosti svých dosavadních postupů.*
6. Jaká vidíte **odstranitelná omezení**, rizika, nevýhody práce s velkými myšlenkami, zásadními otázkami a plánováním pozpátku?
 - a) *Jen omezený okruh lidí dokáže pochopit a formulovat velké myšlenky. Bez vlastní praxe nemůže učitel přijít a převzít a zvnitřnit cizí myšlenky. Výběrem velkých myšlenek se profiluje škola (nelze kritizovat). Řešení: Lekce pro sbory, trénink ve formulování velkých myšlenek, konzultace s mentorem a nabídka příkladů dobrých velkých myšlenek.*
 - b) *Nedostatek připravených učitelů. To by vyřešil trénink, ale všichni to nebudou schopni přijmout. Dosud nekompatibilita s RVP.*
 - c) *Nedovzdělanost učitelů. Řešení: povinné atestace. Není sladění školních týmů – to by se dalo odstranit. Nízká podpora ze strany státu – odstranitelné?*
 - d) *Nastavení DVPP tak, aby kantor získal potřebné dovednosti.*
 - e) *Vypracované, soustavné a ucelené DVPP. Informovanost veřejnosti. Uznat vzdělání jako prioritu ve společnosti.*



7. Dá se podle vás propojit koncept velkých myšlenek se současným přístupem k národnímu kurikulu, s kurikulárními dokumenty?
- Propojení velkých myšlenek se ŠVP je možné na úrovni trvalého porozumění a školních výstupů, případně formou rozpracované klíčové kompetence. Myslíme si, že trvalé porozumění v rámci velké myšlenky má blízko k školnímu výstupu v rámci oboru; trvalé porozumění v rámci velké myšlenky nadoborové má styčný bod s fousem KK (asi – bude to nutné vyzkoušet).*
 - Obsah oborů je v RVP strukturován zcela odlišně. Možná by se dalo něco propojit v části OVO a PT.*
 - Domníváme se, že by se oba systémy měly propojit, ne velkými myšlenkami nahradit současný systém. Znovu je třeba přehodnotit věcný obsah učiva.*
 - Pokud jsou naformulovány dovednostní výstupy oborů, mohou velké myšlenky logicky propojovat výstupy v celky.*
 - Pokud učitel chce, může pracovat s velkými myšlenkami i za podmínek současného kurikula (s určitým omezením). Myslíme si, že neexistuje jedna správná cesta a ani úpravou, přepracováním národního kurikula by se nedosáhlo markantní změny. Vzdělání stále stojí na osobnosti učitele, který stojí před dětmi.*
8. Co by se měli o naší práci s velkými myšlenkami, zásadními otázkami a plánováním pozpátku dozvědět pracovníci MŠMT a VÚP?
- Je nutné zkvalitnit systém vzdělávání učitelů (pre- i postgraduální), ale hlavně řídicích pracovníků. Máme pocit, že každý kantor, který vyjede na své další vzdělávání, si přiveze pro sebe deset „hravých“ metod, ale systém se nikterak nemění a ani neposouvá. Velké myšlenky dávají šanci učinit ze školy místo objevování. Změnit systém přijímacích zkoušek na SŠ!*
 - Jsou tu lidé, kteří se tím úspěšně zabývají. Je třeba změnit pojetí obsahů tak, aby dávaly žákům smysl z hlediska uplatnění v životě.*
 - MŠMT a VÚP by se měly dozvědět, že existuje skupina lidí, která se stále zamýšlí nad obsahem učiva (i pro RVP), protože stále v statu quo vidí rezervy (resp. považuje obsah oborů za největší slabinu).*
 - Velké myšlenky dávají logiku a smysl. Vedou učitele i žáka k trvalému porozumění.*
 - Proč se pracovníci MŠMT a VÚP neúčastní letní školy? Proč si nevyzkouší práci s velkými myšlenkami a plánováním pozpátku na základě vlastního sestaveného národního kurikula?*

Milí čtenáři,

pokud jste opravdu přečetli celý text k úvaze a jdou teď na vás mráčky z toho, že sotva jste dokončili své vyplávané školní programy, už na ně útočíme, tak se nenechte „rozházet“. Práce na velkých myšlenkách zabere ještě hodně času, a možná nám jen ukáže nějakou jinou, lepší cestu. Jisté je, že s obsahy oborů se musí něco udělat – ale co to bude, to právě teď hledáme. Nechceme nikomu nic vnucovat ani nic bořit, chceme jen vyzývat k dalšímu přemýšlení, jak pokračovat v reformě, aby naše děti byly co nejvzdělanější. Kdo by se rád přidal k našemu snažení, bude vítán!

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Další četba:

- Goldberg, E.: *Paradox moudrosti. Jak být duševně výkonnější, přestože mozek stárne*. Karolinum, Praha 2006.
- Hausenblas, O.: Použití rozmanitých metod k získávání informací o výkonech žáků. *Kritické listy* 23, 2006, str. 47–49.
- Hausenblas, O.: Velké myšlenky ve výuce literatury na ZŠ a SŠ. *Kritické listy* 24, 2006, str. 40–44.
- Hausenblas, O. – Košťálová, H.: Plánování pozpátku. *Kritické listy* 16, 2004, str. 13–17.
- Košťálová, H.: Plánování výuky a hodnocení ve společensko-vědních předmětech. *Kritické listy* 23, 2006, str. 41–46.
- Košťálová, H.: Zeměpis na pustém ostrově – Jak uspořádat obsah oborů a učivo. *Kritické listy* 21, 2006, str. 15–20.
- Popper, Karl R.: *Život je řešením problémů. O poznání, dějinách a politice*. Mladá fronta, Praha 1998.



Geografové přemýšlejí o velkých myšlenkách na sluníčku.



Češtináře napadaly zásadní otázky v kamenné učebně.

Velké myšlenky v euroamerickém kontextu

Ondřej Hausenblas

Školní výuka v západní části našeho světa byla během celého 20. století organizována podle učiva v oborech a předmětech. Ale výsledkem bylo, že výuka nedokázala dovést většinu dětí k takovým postojům, dovednostem a vědomostem, které by od generace ke generaci zlepšovaly společenský pořádek k větší spravedlivosti a demokracii. Tak to tvrdí Tannerovi v učebnici kurikulárního vývoje, používané na většině amerických učitelských fakult (Tanner, D. – Tanner, L. N.: *Curriculum Development – Theory into Practice*. Macmillan Publishing, New York 1980, s. 325–326). Tannerovi analyzují kurikulární vývoj a uvádějí další poznatky:

Škola připravovala žáky na budoucí dobré výkony v určité specializované odborné disciplíně. Postupně bylo propracováno (v každém národě trochu jinak) vlastní uspořádání oborů – co se má vyučovat, kdy a proč v biologii, historii, v mateřštině atd. Ale tato výuka uspořádaná podle odborných pojmů a důležitých oborových principů (poznatků) nemířila na výchovu občanů a dobrých lidí, ale spíše (a jen v lepším případě) zajistila, že národy vypěstovaly mezi mládeží za léta školní výuky špičku odborníků, kteří posloužili rozvoji vědy a techniky. Učení nesloužilo jako cesta k rozvoji osobností, ale sloužilo jako nástroj pro budoucí další a specializované učení. Zvyšovala se technologická a mocenská vyspělost národů a států. Vzdělávání uspořádané podle odbornosti v „předmětech“ sloužilo státům k upevňování pozice v mezinárodní situaci, která měla skoro do konce 20. století stále blízko ke konfrontaci a válce.

Tím, že pojetí oborů bylo navíc ve většině zemí zaměřené spíše na abstraktní vědecké pojmy a na vědomosti „neznečištěné“ praktickou použitelností v životě, se snižovala možnost předávat vzdělanost většině dětí – kromě menšiny nadaných byly vzdělávací přínosy školní docházky pro mládež nízké nebo okrajové („nejlepší byly ve škole ty přestávky!“). Dle Ausubela (Ausubel, D. P.: *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, New York 1968, s. 164) „ve všeobecně vzdělávacích předmětech bylo považováno za dosažení cíle, když výuka a učení napomohly výuce v následujících učebních zadáních, i když znalosti takto nabyté se nepoužívaly a ani se nedaly použít mimo zdi třídy“.

V tom, co vzdělávání dává potomkům, mají velký význam postoje. Škola může vytvářet negativní postoje stejně snadno jako pozitivní. Ale ty negativní mohou vadit schopnosti dítěte učit se, a mohou mu ji



dokonce trvale poškodit. Jde o postoje k sobě samému, k učitelům, k autoritě dospělých, ke společnosti a ke vzdělávání vůbec. Obsah vzdělávání i způsoby učení se předávají snáze, když výuka žáka podněcuje a je pro něho smysluplná.

Představa, že se poznání předává dětem jaksi automaticky, pouhým stykem s učivem, je mylná. Vzdělávací program a metody výuky musejí být organizovány tak, aby vedly k široce pojatým zobecněním, k velkým myšlenkám a nezůstávaly na úrovni nespojitých zlomků učiva. Program sestavený ze stovek částečných cílů nezajistí, že se děti vzdělají, že dojde k předání a rozvinutí vzdělanosti. K tomu žákům pomáhá, když rozumějí, proč by se měli zapojit do určité činnosti nebo úkolu. Výzkumy ukázaly, že je důležité, aby si žáci při učení uvědomovali, že to, čemu se učí, se dá použít v dalších situacích.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.



Prezentace smyslu výuky fyziky.

„Velké myšlenky vycházejí ze srdce.“

Luc de Clapiers de Vauvenargues



LEKCE A KOMENTÁŘE

Jak dobré jsou naše lekce a celá naše výuka pro žáky?

Hana Košťálová

Pro účely letní školy jsme připravili sbírku autentických lekcí. Naším původním záměrem bylo zopakovat si metody aktivního učení, připomenout si, za jakých okolností a jak má být práce pomocí metod zadávání, prozkoumat, jak funkčně jsou metody propojeny s fázemi učení. Lekcí jsme měli k dispozici přes šedesát, část z nich byla sestavena učiteli s bohatými zkušenostmi s metodami aktivního učení, část z nich pocházela z kurzů od učitelů, kteří s metodami aktivního učení teprve začínají.

Při analýze lekcí jsme dospěli k závěru, že lekce mohou být dobře vystavěny z hlediska E – U – R a že metody mohou být zcela adekvátně využity, přesto lekce mohou být mnohdy podstatně vylepšeny s ohledem na smysl, který práce v lekci může mít pro žáky (viz text v rubrice *K úvaze* na str. 44).

Rádi bychom se se čtenáři podělili o to, jak je možné lekce (hodiny) zkoumat a vylepšovat.

Při posuzování lekcí máme na paměti tato východiska...

1. Výuka a učení začínají problémem, který vzbuzuje žákův údiv (Sokrates, Dewey, Popper). Žák má příležitost hledat odpovědi na zásadní otázky, které si klade. Učitel pomáhá žákovi zásadní otázky odhalit a formulovat.
2. Dobrá výuka dává žákům příležitost prozkoumat v bezpečném prostředí vlastní zkusmá řešení určitého problému (hypotézy), tj. učit se, a současně poskytuje dostatek času zhloubat se do problému.
3. Obsah oboru je pro výuku zpracován v systému. Zvolený systém nebrání badatelskému pojetí výuky a učení ani tomu, aby se žáci mohli zabývat svými zásadními otázkami.

Otázky k analýze lekce – celkový pohled na lekci

1. Co oceňujete na lekci? Zdůvodněte. Buďte konkrétní. (Pokud třeba napíšete, že lekce je dobře vystavěná, uveďte konkrétně, co tím myslíte... – Z čeho jste poznali, že je dobře vystavěná?)
2. Jaké otázky byste položili autorce/autorovi, pokud byste mu chtěli pomoci lekci vylepšit?

3. Jaké odpovědi byste očekávali od autora lekce?
4. Co byste autorovi přímo doporučili k tomu, aby lekce byla lepší? Doporučte konkrétně.

Sledované body

1. Je z formulace cílů patrné, čeho mělo být lekcí dosaženo – čemu se měli žáci naučit?
2. Je z lekce zřejmé, proč se žáci učili právě tomu, čemu se učili? Jinak řečeno: Jak by si mohli žáci odpovědět na otázky, „k čemu jim to je“, „proč se to učí“?
3. Jak velká byla naděje, že žáci budou mít o obsah lekce zájem? Čím je zájem vzbuzen?
4. Mohou se žáci v lekci doopravdy zhloubat do problému, který je zaujal nebo mohl zaujmout? Nebo je zřejmé, že se budou problému dál věnovat tak, aby něčemu sami přišli na kloub?
5. Jsou činnosti a metody dobře zvolené – tj. vedou dostatečně přímo k cíli/cílům? Nebo jsou v průběhu lekce zařazeny metody či činnosti, které žáky třeba i baví, výuku „zpestřují“, ale k cíli žáky nepřibližují?
6. Z čeho poznají žáci a učitel, zdali a jak žáci cílů dosáhli?

Ukázka rozboru lekce pro předmět zeměpis v sedmém ročníku

Podotýkáme, že jsme si k rozboru v *KL* zvolili lekci, která je z hlediska E – U – R a použitých metod v podstatě bezchybná. Přesto podněcuje k zamyšlení.

Autor lekce zvolil jako téma lekce: **Objevení Ameriky**. Lekce trvala dvě vyučovací hodiny.

EVOKACE

Úvodní motivace: Učitel přečetl úryvek z knihy *Indiáni bez tomahawku*. Žáci dostali na úvod dvě otázky:

- Proč se indiáni jmenují indiáni?
 - Kdo a jak pro Evropany objevil Ameriku (indiány)?
- Kdo ze žáků zná odpověď, postaví se.

Brainstorming ve dvojicích

Žáci utvořili dvojice a dohodli se, kdo bude přemýšlet o indiánech a kdo o Kolumbovi. Snažili se vybavit si, co o indiánech nebo o Kolumbovi vědí.

Po několika minutách jsme výsledky brainstormingu zveřejnili a společně zapsali na tabuli.



Kategorizace

Rozdělili jsme zápis na tabuli barevnými křídami do hlavních skupin.

Učitel kladl doplňující otázky: *Jak indiáni vypadají? Jak se chovají? Čím se živí?*

UVĚDOMĚNÍ si významu informací

Pracovali jsme metodou skládkového učení.

Vytvořili jsme čtyřčlenné domovské skupiny, které se rozdělily do expertních skupin, a četli části článku *Kolumbus pluje do Nového světa* z knihy *Kdy, kde, proč a jak se to stalo*. V expertních skupinách probíhala diskuse o přečteném – žáci hledali, co je v textu zajímavé. Po diskusi se vrátili do domovských skupin a předali si v nich navzájem informace o přečteném.

Příklad textu použitého pro práci v expertní skupině:

Při své první plavbě v letech 1493–1496 Kolumbus proplul kolem vnějšího pobřeží ostrovů v Karibském moři opačným směrem. Cestou zjistil, že osadníky, které zanechal na Hispaniole, povraždili indiáni. Osídlil tedy ostrov znovu a do deníku pořídil zápis o nových věcech, které tam spatřil: o palmách, jež vylučují vosk, stromech kapok, v jejichž tobolkách lze najít bavlnu, a domorodcích, kteří si pomalovávají kůži a nechávají růst vlasy v hustém chomáči na temeni hlavy.

U západního cípu Kuby si povšiml, že se země zakřivuje směrem k jihu. Představoval si, že právě odplouvá z Číny, a když dorazil domů, spřádal vidiny o tom, že se s čínským císařem už co nevidět setká. Ze své třetí výpravy (1498–1500) se však vinou svárů v kolonii vrátil domů v řetězech. Ovšem už o dva roky později znovu požíval královské přízně a vyplul na svou závěrečnou, dvouletou výpravu.

Učitelovy otázky k této části textu (žáci je mají napsané a řeší je v expertní skupině).

- *Co našel Kolumbus na Hispaniole?*
- *Co se mu stalo při třetí výpravě?*
- *Kde si myslel, že se nachází?*

REFLEXE

Domovské skupiny společně písemně popsaly průběh objevení Ameriky Kolumbem. Měly možnost texty zveřejnit.

Na úplný závěr učitel zopakoval dvě otázky z motivačního úvodu a žáci se na ně znovu pokusili odpovědět.

Analýza ukázkové lekce

Co oceňujeme na lekci

Lekce má jasnou strukturu E – U – R. Metody jsou pro každou z fází dobře zvoleny (brainstorming a kategorizace v evokaci, skládkové učení v uvědomění, vlastní zápis a jeho dobrovolné zveřejnění v reflexi).

Učitel nabídl žákům různé zdroje informací (*Indiáni bez tomahawku, Kdy, kde, proč a jak se to stalo*).

Žáci měli možnost informace sami získávat z předložených materiálů, diskutovat o nich a vyjádřit je svými slovy.

V hodině byla příležitost k procvičování dalších dovedností – předávání informací spolužákům, převod informací do shrnující psané formy aj.

Cíle lekce

Zde bychom se autora rádi vyptali...

...co se podle jeho záměru měli žáci naučit?

V popisu lekce nejsou cíle explicitně vyjádřeny. Podle činností, které v lekci probíhaly, a podle použitých materiálů se domníváme, že autor sledoval tyto cíle:

- žáci popíší vlastními slovy průběh objevení Ameriky
- žáci si procvičí samostatné vyhledávání informací v textu, diskusi nad textem, formulace vlastními slovy

Smysl lekce pro žáky (proč se žáci učí téma *Objevení Ameriky*)

Zde bychom se autora rádi zeptali...

...čím podle něj četba úryvku v úvodu žáky motivuje pro studium tématu?

...čím (jak) motivují žáky v úvodu lekce položené otázky? (Proč si měli stoupnout ti, kdo na otázku znají odpověď?)

...čím mohla lekce vzbudit v žácích úžas, údiv, touhu přijít něčemu na kloub, něco prozkoumat, do něčeho se zhloubat?

Autor píše v popisu lekce, že žáci v expertních skupinách diskutovali o zajímavostech v textu. Současně měli ke každému úryvku textu zadané otázky. Příklad otázek:

- *Co našel Kolumbus na Hispaniole?*
- *Co se mu stalo při třetí výpravě?*
- *Kde si myslel, že se nachází?*

Na všechny tyto otázky lze jednoduše nalézt odpověď přímo v textu (*Na Hispaniole našel podle textu palmy, stromy kapok, pomalované domorodce. Stalo se mu, že se do Španělska vrátil v řetězech. Myslel si, že je v Číně*). To jsou všechno otázky na nejnižších úrovních Bloomovy taxonomie, nevyžadují víc než doslovné vypsání z textu. K čemu měly tyto otázky v lekci sloužit?

Mají žáci v lekci přijít něčemu na kloub, položit si nějakou zásadní otázku? Mohli by z osudu Kryštofa Kolumba a z průběhu objevování Ameriky získat nějaké poučení pro svůj život? Skýtá téma nějakou dilematickou otázku, na kterou by žáci mohli hledat odpověď v protiřečících si zdrojích? Umožňuje téma například prozkoumat tezi, že každý účastník historické události ji vidí a hodnotí jinak? Využívá lekce těchto možností tématu? Co zůstane žákům, až zapomenou detaily této lekce? Stačí nám, že si žáci procvičili hledání, vypisování a předávání informací?

Zásadní otázkou, které by sedmáci mohli chtít přijít na kloub, by mohlo být třeba to, jak se asi cítili námořníci (a Kolumbus), když pluli „na konec světa“, kde nikdo



nevěděl, co je. Nebo co si asi mysleli domorodci o Kolumbově výpravě – jací jsou to lidé, kde se tam vzali?

Příklad velkých (nosných) myšlenek pro probírání zámořských objevů:

- Propojování světa snižuje jeho rozmanitost.
- Příchodem do odlišné civilizace rušíme její jedinečnost.

Volba činností a metod

Pro jednoduchou strukturu E – U – R jsou metody zvoleny dobře. Ptáme se, proč na začátku lekce učitel předčítal žákům úryvek – čím si myslel, že bude úryvek žáky motivovat? Také nás zajímá, proč žáci měli povstat, pokud znali odpovědi na dvě otázky v úvodu? Mohli odpovědi nějak sdílet? Skýtají dvě úvodní otázky možnost diskuse, během které by žáci mohli na něco přijít?

Otázky k textům při práci v expertních skupinách

Bylo by možné kromě otázek vyžadujících pouhé vyhledání správné odpovědi v textu položit i nějakou otázku vybízející ke skutečné diskusi? Například: Proč Kolumbus tvrději odmítal připustit, že objevil nový kontinent?

Z čeho poznali žáci i učitel, zda a nakolik dosáhli cílů lekce?

Žáci sepsali, co vybrali z textů o objevení Ameriky a o Kryštofu Kolumbovi. Z těchto textů je patrné, že se žáci v textech sháněli pouze po faktech, která

pak částečně svými slovy, zčásti pouhým přepisem převzali do svých závěrečných textů. Žáci také měli znovu odpovědět na dvě otázky z úvodu lekce (*Proč se indiáni jmenují indiáni? a Kdo a jak pro Evropany objevil Ameriku /indiány/?*). Žáci si procvičili některé z dovedností, ty však nebyly explicitně vyučovány – kupř. se žáci neučili, co to znamená najít v textu nej důležitější informaci. Vzhledem k tomu, že cíle nebyly v lekci popsány a jen je rekonstruuje z toho, co se v lekci dělo, můžeme se domnívat, že se žáci seznámili s průběhem objevení Ameriky díky vlastnímu studiu textů a diskusi. Pokud měl učitel jiný cíl, není z popisu lekce patrný a dosaženo ho zjevně nebylo.

Otázkou zůstává samo stanovení cíle a toho, jak moc je takový cíl smysluplný pro žáky.

Doporučení pro zlepšení lekce

Lekce je pěkně vystavěná z hlediska E – U – R a použitých metod. Domníváme se, že autor lekce, který je evidentně dostatečně obratný ve využívání metod aktivního učení, by mohl nyní promýšlet, jak dát ve své výuce žákům příležitost k bádání nad zásadními otázkami, které je mohou opravdu zajímat, a k postupnému porozumění velkým (nosným) myšlenkám.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Autor, který obdržel rozbor lekce, se rozepsal blíže o tom, k čemu ho vedly otázky. Zde je jeho zamyšlení.

V úvodní motivaci jsem žákům nejprve sdělil, že jim přečtu úryvek o někom, s kým se osobně ještě asi nesetkali, ale že ho (je) všichni určitě znají. Tak ať poslouchají, přemýšlejí, a kdo bude znát odpověď, nechť vstane. (Vstávání využívám v určitých vhodných situacích místo hlášení.) Když stála asi polovina třídy, vyzval jsem je, aby na prstech ukázali počet písmen slova, které si myslí. Teprve pak žáci zveřejňovali své odhady, o koho se jedná. Kromě indiánů, kteří převládali, se jako odpověď objevili též černoši a domorodci. Zastánci indiánů pak snášeli důkazy o tom, proč byla řeč opravdu o indiánech. Teprve potom padly dvě otázky: *Proč se indiáni jmenují indiáni? Kdo a jak objevil Ameriku pro Evropany?*

V brainstormingu si Kolumba žádná dvojice nevybrala (což byl pro mě signál), všichni přemýšleli o indiánech.

Při práci v expertní skupině byli žáci vyzváni, aby hledali zajímavosti. Pomáhal jsem jim otázkami: *Co bylo tehdy jiné než dnes? Co bylo v Americe jiné než v Evropě? Čemu v textu ne úplně rozumíte?* – a jako pomocnou ruku dostali tři různé jednoduché otázky. Pokud se pamatuji, třem skupinám ze čtyř se to povedlo.

Také připomínám, že každá expertní skupina měla dva různé texty ze šesti nabízených. (V příkladu je kvůli ušetření místa v čísle uveden pouze jeden, tedy polovina textu každé skupiny.)

Jaký je cíl a význam této lekce? V rámci školního roku se jednalo o vstupní hodinu tematického celku *Amerika*, kterému je věnováno celé pololetí v jednodinové časové dotaci. Smysl hodiny tudíž spatřuji zejména v zaměření pozornosti na tento světadíl a v návazné diskusi o tom, proč vlastně má význam pro nás Evropany o něm mluvit, čím je zajímavý, zvláštní, odlišný. To vše probíhalo v navazujících hodinách. Cílem této lekce bylo studium textu a následnou diskusi zjistit, jaké příčiny vedly Evropany k cestám do zámoří, jak byla objevena – neobjevena – Amerika, a pokusit se vysvětlit, kde přišli indiáni ke svému jménu.

V našich učebních osnovách zeměpisný tematický celek *Amerika* časově předchází dějepisnému tematickému celku *Zámořské objevy*, proto je tedy prvním oficiálním kontaktem s touto tematikou.

Děkuji za náměty k zamyšlení.



Artefiletika – Živly v nás a kolem nás

Nada Kratochvílová, Markéta Křístková



Dílna o artefiletice pod názvem *Živly v nás i kolem nás* vznikla pro letošní letní školu KM. Již samotný název letní školy *Ke kořenům* nás přivedl k výběru tématu. Oheň, země, vzduch a voda jsou čtyři základní principy, z nichž je složeno přírodní univerzum. Jsou to kořeny našeho života.

Který z živlů je nám osobně nejbližší? Dokážeme symboliku živlů ztvárnit pomocí pohybu a barev?

K navázání dialogu mezi našimi představami a uměleckým projevem nám pomohly metody artefiletiky a hudba Hradišťanu a Jiřího Pavlici.

Nechme se inspirovat:

*Košili svléknu propocenou
a vánek pohladí mne za to,
zastudí hlína do kolenou
a slunce listím sype zlato.
Nemáme poklad v Boží bance,
nic víc jsme v světě nestačili
než projít cestu ke studánce
a zažít jednu krásnou chvíli.*

(Hradišťan a Jiří Pavlica)

Cíle I

- Účastníci reflektují symboliku živlů na základě prožitku pohybového a výtvarného.
- Každý účastník si najde živel, který je mu blízký.
- Účastníci vyjádří své pocity, dojmy, prožitky prostřednictvím pohybového znázornění živlů.



- Účastníci se samostatně a vnitřně angažují na tvorbě společného obrazu.
- Mezi účastníky probíhá při tvorbě společného obrazu komunikace o strategii tvorby.
- Účastníci se snaží dosáhnout ideální formy společného obrazu (zaplnění prostoru, propojení hranic mezi jednotlivými dimenzemi živlů, nalezení a ztvárnění společného středu setkání živlů, vystoupení tvorby za hranice vymezeného prostoru papírem a malování na své vlastní tělo, tělo spolutvůrce).

Cíle II

Účastníci...

- definují na konci lekce vlastními slovy pojem artefiletika
- identifikují základní prvky artefiletiky a propojí je se svojí zkušeností z první části lekce
- naleznou propojení artefiletiky s konstruktivistickou pedagogikou¹
- argumentují pro a proti takovému přístupu ve výtvárně výchově ve školách
- navrhnou využití takového přístupu a metod ve své výuce

Část I

Úvodní vtažení do tématu

Účastníci přicházejí do prostoru, kde je na zemi umístěn velký kříž z lana. Na spojnici lan je umístěn kruh rozdělený na čtyři části – voda, země, oheň, vzduch.

Všichni mají instrukce, aby se rozmístili do prostoru, zavřeli oči a zůstali potichu.

„Zavřete oči, utište se a staňte se součástí tohoto prostoru. Nechte skrze vaše tělo proudit myšlenky, představy a pocity. Můžete se pohybovat, jak libovolně chcete.“

Do společného prostoru, kde jsou účastníci, postupně vstoupí čtyři postavy představující čtyři živly². Každá je oblečená a namalovaná podle toho, který živel znázorňuje, a představí se.

Například – oheň se představí: *„Moje barva je zlatá, jsem rychlý, ovládám energii v lidech i věcech, vášně*



i vznešené plány. Přicházím z jihu, mým ročním obdobím je léto...“ (Viz charakteristiku živlů na konci lekce.) Vstup živlu vždy doprovází vybraná hudba, která dál zní. Cílem je v účastnících navodit nejen příjemný pocit relaxace, ale vzbudit pocity spojované s daným živlem tak, aby je každý z přítomných začal svým pohybem postupně vyjadřovat.

Výběr živlu

„Pomalou otevřete oči. Jste součástí tohoto prostoru, který je rozdělen na čtyři části. Každá část znázorňuje jeden z živlů. Nejprve se pokuste pohybem těla vyjádřit živlu, v jehož prostoru se nacházíte. Poté procházejte kruhem a postupně pohybem vyjádřete všechny živly. Chodte pomalu a plynule. Až projdete všemi čtyřmi částmi, vyberte si prostor toho živlu, s nímž vám bylo nejlépe.“

Hudba stále hraje. Účastníci se rozdělí podle toho, kde se cítili nejlépe. Ve skupinkách si poté sdělují, proč si vybrali právě tento živlu, s čím se jim asociuje – s jakými vlastnostmi, barvami.

Tvorba obrazu

„Nyní se staneme tvůrci společného obrazu. Máme k dispozici barvy, papír, sami sebe... Vyjádřete charakter živlu, který společně znázorňujete. Tvořte kontaktně, ale beze slov.“

Každá skupinka zaujme místo z jedné strany papíru a začne malovat svůj živlu. Prostor na malování není omezený jen na papír, ale vyzveme účastníky, ať se stanou součástí obrazu, jsou živly – mohou malovat na své ruce, tělo, obličej... Hraje hudba.

Práce s barvami byla záměrně zvolena jako vhodný prostředek k vyjádření pocitů a prožitků i pro skupinu, která se běžně nesetkává a mezi jejímiž účastníky by mohl kupř. ze zpěvu či tance plynout ostych.

Reflexe

„Hudba pomalu doznívá, dotvořte, projděte se kolem a posadte se okolo obrazu.“

Následuje společná reflexe nad tím, jak se účastníkům tvořilo.

- *Dokázali jste se vžít do zvoleného živlu?*
- *Jaké jste prožívali pocity?*
- *Přáli jste si v průběhu tvorby znázorňovat jiný živlu, nebo jste byli se svojí volbou spokojeni?*
- *Zasahovali jste svou malbou i na území ostatních živlů?*

- *Vyhovovalo vám (jako představitelům živlu) malování jako způsob sebevyjádření?*
- *Jak vám hudba, pohyb, výtvarno pomáhaly k vyjádření pocitů? Jaký byl mezi těmito prostředky rozdíl?*
- *Podarilo se vám stát se součástí výtvarného díla?*
- *Může být výrazový prostředek nástrojem vyjádření symboliky?*

Část II

Účastníci se vyjadřují pomocí metody čtyř rohů k těmto otázkám:

- *Co je artefiletika a z čeho čerpá?*
- *Kdy se věc stává uměleckým dílem?*
- *Jaké prvky konstruktivistické pedagogiky byste našli v artefiletice?*
- *Jaký je vzdělávací motiv artefiletiky?*

Účastníci se rozdělí do čtyř skupinek, každý obdrží text o artefiletice³. Skupina si text rovnoměrně rozdělí mezi účastníky, každý čte jednu část, vybere základní informace a předá skupině.

Návrat k otázkám z počátku, diskuse nad textem.

Volné psaní: „Jak mohu použít metodu artefiletiky ve své výuce?“

Charakteristika živlů

Oheň

Směr: jih

Astrologická znamení: Beran, Lev, Střelec

Planety: Slunce a Mars

Ovládá: energii, akci, odvahu, impulzivnost, vznešené plány, ohně, očišťování, sexuální vášně, pouště, sopky

Období: léto

Barvy: červená, zlatá, oranžová, karmínová

Nástroj: hůl

Pocity: vášně, zlost

Bohyně ohně: Brigit, Hestia, Vesta

Vzduch

Směr: východ

Astrologická znamení: Blíženec, Váhy, Vodnář

Planety: Merkur, Jupiter, Venuše

Ovládá: myšlenky, komunikaci, energii, rychlost, teorii, učení, hory, pláne, vysoké věže, vítr, dýchání

Období: jaro

Barvy: žlutá, bílá, stříbrná, modrošedá

Nástroj: meč

Pocity: radost, obava

Bohyně vzduchu: Nuit, Urania, Arianhod, Zradil





Voda

Směr: západ

Astrologická znamení: Rak, Štír, Ryby

Planety: Měsíc, Venuše

Ovládá: pocity, sny, lásku, smutek, jezera, moře, vodu, prchavosti, nespoutanost, plodnost, rodinu, psychické schopnosti

Období: podzim

Barvy: modrá, modrozelená, indigo, šedivá, mořská zeleň

Nástroj: kalich

Pocity: láska, strach

Bohyně moře a lásky: Afrodita, Isis, Mari

Země

Směr: sever

Astrologická znamení: Býk, Panna, Kozoroh

Planeta: Saturn

Ovládá: fyzické tělo, zemi, všechny rostoucí věci, zvířata, peníze, materiální svět, fyzické cykly zrození a smrti, plodnost, senzualitu

Období: zima

Barvy: černá, zelená, bílá

Nástroj: pentagram

Pocity: stabilita, melancholie

Bohyně země a plodnosti: Demeter, Ceres, Ritea, Gaia, Rhianon

Nada Kratochvílová vystudovala magisterský obor Sociální a kulturní antropologie na ZČU v Plzni, pracuje jako manažerka projektů v organizaci Centrum pro komunitní práci západní Čechy. Markéta Křístková je lektorka KM.

Inspirační a informační zdroje k tématu artefiletiky:

- Inspirace tématem živlů dle dílny o živlech na www.artefiletika.cz
- Škola a muzeum pod jednou střechou – komplexní program spolupráce školy a muzea

Neubauer, Z. – Škrdlant, T.: *Skrytá pravda Země*. Mladá fronta, Praha 2004.

Slavík, J.: *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. Pedagogická fakulta UK v Praze, Praha 2001.

www.artefiletika.cz

Poznámky:

- ¹ Artefiletika ve svých metodách čerpá z konstruktivistické pedagogiky, především z principu prekonceptu jako zdroje pro interpretaci slovních i mimoslovních výrazových projevů. Dalšími základními prvky artefiletiky jsou socio-kognitivní konflikt, koncept a reflexivní dialog. Artefiletika ve spojení s metodami kritického myšlení nabízí vhodnou příležitost k uchopení našich prekonceptů i k jejich zasažení do uměleckého výrazu a formy. Výtvarná výchova ve školách je tak postavena nejen před nové možnosti, ale rovněž získává nástroj jejich realizace.
- ² Každá lektorka zahrála dva živly.
- ³ Text o artefiletice najdete na: www.kritickemysleni.cz/KL_č.28/Co_se_do_čísla_nevešlo.

Kamenná tajemství

Justina Nováková, Petra Šimonová, Alice Bílá, Tomáš Pottfaj

Geologie na každém kroku aneb Je kolem nás, jen o ní nevíme

Tato ochutnávka tří hodin geologie vás zavede do světa kamenů, svezte vás na plujících kontinentech a poodkryje vám vývoj života na Zemi. Hodiny byly vytvořeny v rámci projektu *Tři kroky k aktivnímu vyučování*, který Sdružení TEREZA připravilo pro učitele 2. stupně ZŠ a SŠ. Projekt se zabývá aktivizujícími metodami výuky pro náročná témata (průmysl, znečištění prostředí, multikultura a další).

Témata: Popis hornin, využití hornin, geologická mapa, historická geologie, paleontologie, vývoj života na Zemi

RVP: Náplň odpovídá vzdělávacímu oboru *Přírodopis a Zeměpis* v rámci vzdělávací oblasti *Člověk a příroda* a dále průřezovému tématu *Environmentální výchova*.

Cíl: Rozbít představu o nezajímavé „šutrologii“ nejen u dětí, ale i u učitelů. Otevřít některá zajímavá okna do geologie při hledání odpovědí na zapeklité otázky: *Co kolem nás je z kamene? Jak vzniká stříbro? Proč*



vyhynuli dinosauři? Proč mizí Tichý oceán? Proč u nás nejsou velká zemětřesení? Zpřístupnit dětem geologii jako zajímavý předmět, který jim může poradit při hledání odpovědí na aktuální problémy (vy-mírání druhů, klimatické změny, tsunami, proč jsou některé suroviny neobnovitelné a mnohé další).



Kameny kolem nás

Cíl

Žáci...

- získají zkušenost s prací s horninovým materiálem
- naučí se ho třídit na základě jeho původu (vyvřelé, usazené a přeměněné horniny, minerály, případně zkameněliny)
- určí znaky, které jim pomohou vzorek určit
- se nebudou bát samostatně uvažovat při práci s horninovým materiálem
- najdou několik „kamenných“ výrobků, které dennodenně používají

• Geologie kolem nás

Pomůcky: asi 30 vzorků hornin, minerálů a výrobků z hornin (písek – sklo, vyvřelina – andezit, čedič, žula – obrubník, sádrovec – sádra, halit – sůl, mramor – místo vápence – obkladový kámen, vápenec – cement, jíl – keramika, kaolin – porcelán, křída – psací křída, pazourek – kamenný nástroj, jíl (bentonit) – „kočkolit“ (stelivo pro kočky), vápenec – dlažba, břidlice – krytina, fylit – obklad, travertin – obklad, písek/štěrk – mechanický filtr v čistírně odpadních vod, pískovec, opuka – stavební kámen apod.)

Postup

Uspořádání třídy není důležité, ale vhodnější je práce v kruhu. Učitel předloží před žáky různé předměty (viz pomůcky) tak, aby si každý žák mohl vybrat jeden vzorek. (V krajním případě lze použít i fotografie charakteristických předmětů, ale pro tuto aktivitu je žádoucí přímý kontakt s horninovým materiálem.) Počet vzorků by měl být stejný jako počet žáků ve skupině – učitel tak má možnost připravit velikost a počet skupin podle použitých vzorků.

Žáci mají za úkol si své vzorky prohlédnout a seskupit se do libovolně velikých skupin. Jediné kritérium je, aby žáci dokázali své seskupení logicky odůvodnit (barva, lesk, použití, zaoblení aj.). Důraz je kladen na samostatné myšlení v oblasti, kde žáci víceméně „tápou“. Špatná varianta seskupení v podstatě neexistuje. Jde hlavně o motivaci a kladnou zkušenost s popisem vzorku.



Foto: archiv Sdružení TEREZA

V úvodní aktivitě je třeba zdůraznit podporu fantazie a nápadů – teď nechceme klasické „škatulkování“.

Následuje debata o tom, které vlastnosti žáci brali v úvahu při vytváření skupin. *Co pro vás byl nejdůležitější znak či kritérium, díky kterému jste vytvořili skupinu? nebo Na základě kterého společného znaku jste se zařadili do jedné skupiny?*

Brainstorming

Jaký název má tvůj vzorek? Jaké horniny či minerály poznáš? Jaké horniny či minerály jsou ve tvém výrobku nebo produktu „schované“? Jak tvůj vzorek vznikl?

Žáci píšou na lístečky vše, co je napadá. Lístečky pak nalepí na společný flip nebo tabuli.

• Jak vznikly a jak se jmenují?

Pomůcky: balicí papír, tužky, kartičky s názvem, popisem a využitím hornin a minerálů, šetrná lepicí páska, náčrt horninového cyklu

Postup

Žáci pracují se stejným vzorkem jako v aktivitě č. 1 a hledají skutečné názvy pro horniny a minerály. Po třídě učitel rozvěsil papíry (s názvem, obrázkem hornin, minerálů a výrobků, popisem a praktickým využitím) tak, aby bylo možné kolem nich vytvářet skupinky. Pomocí popisu a obrázku se žáci pokusí zjistit název svého vzorku, žáci s výrobky zase název horniny použité v jejich výrobku. Každý žák zůstane u popisu, který odpovídá jeho vzorku. Tak vzniknou nové pracovní skupiny žáků pro další aktivitu.

Žáci ve své nové skupině prostudují materiály a na balicí papír vypíší nejdůležitější informace z popisků tak, aby o nich mohli stručně referovat ostatním skupinám.

Skupiny si navzájem předají zjištěné informace o hornině, minerálu a jeho praktickém využití v časovém limitu 1–2 minuty. Každému žákovi – či do skupiny – je možné rozdat pracovní listy.

Je dobré zjistit, zda žáci rozlišují, co je to hornina a co minerál (nerost), pokud ne – stačí jednoduché vysvětlení nebo náčrt (např. žuly – a jejich základních minerálů). Dále je vhodné se ujistit, zda žáci mají jasno ve vývoji hornin a minerálů. Pokud ne, měl by



Foto: archiv Sdružení TEREZA

U vzorků (hornin, minerálů a výrobků) vybírejte ty, které můžeme potkat na každém kroku.



Účastníci mají za úkol odhalit, co tyto obrázky spojuje.

učitel krátce, jednoduše a hlavně zajímavě zopakovat horninový cyklus, např. pomocí schematického obrázku (průřezu horninového masivu). Opakování může být také formou návodných otázek (*Co se musí stát, aby z tekutého magmatu vznikla hornina? Jak a kde vzniká žula? Co se děje s horninou, která se dostala na povrch Země? Co rozrušuje horniny? Kam a proč je zvětralý materiál odnášen? Kde se ukládá? Co se děje s horninou při velkém zatížení a s narůstající teplotou? Může se hornina znovu roztavit v zemském plášti? Jak se dostane znovu na povrch? a podobně*).

• Kategorie dnešní geologie

Pomůcky: nákres horninového cyklu

Postup

Žáci mohou pracovat jako jednotlivci, dvojice, skupiny (či celá třída jako jedna skupina).

Učitel představí horninový cyklus na schématu (viz výše) a vysvětlí jednotlivá pole cyklu (dělení hornin na vyvřelé, usazené, přeměněné; navíc je tu vnější kruh, do kterého budou patřit výrobky).

Každý žák umístí svůj vzorek na vhodné místo ve schématu. Po uložení všech vzorků skupiny (třída) zhodnotí, zda jsou podle nich všechny vzorky zařazeny do správné skupiny, nebo ne.

• Kamenná myšlenková mapa

Pomůcky: papíry, tužky

Postup

Jako reflexe může sloužit jednoduchá myšlenková mapa. Každý žák si vezme papír a tužku a jeho úkolem bude zaznamenat co nejvíce věcí nebo činností, při kterých se do jeho každodenního života dostala geologie. Například formou řady:

Já – co dělám – díky čemu to dělám – z čeho to je – jak to vzniklo (náročnější)

Já – píšu tužkou – tuhou v tužce – tuha – grafit

Já – osolím si jídlo – jídelní sůl – sůl kamenná – halit

Je možné vyvěsit papír či ukázat tabuli s úvodním brainstormingem – žáci si uvědomí, co vše se sami dozvěděli a na co všechno přišli.

Sebereflexe

Hlavní cíl této hodiny byl splněn ve všech třídách, se kterými jsme pracovali. Děti pracovaly s horninovým materiálem celou hodinu velmi zaujatě (až nadšeně). Většina dětí objevila souvislost „šutrů“ s každodenním životem a dokázala uvádět další příklady kamenů kolem nás. Jediné, co se zcela nepodařilo, bylo pochopení horninového cyklu všemi dětmi. Tomuto tématu je potřeba věnovat větší prostor.

Plující kontinenty

Cíl

Žáci...

- si uvědomí posuny kontinentálních desek, nejen v historii, ale i dnes a v budoucnu
- porozumí dějům, které posuny litosférických desek způsobují
- zapojí prostorovou představivost, abstraktní myšlení, fantazii

• Záhadná výstava

Pomůcky: obrázky, které tematicky souvisí s deskovou tektonikou

Postup

Učitel předloží před žáky obrázky, které ukazují různé skutečnosti související s deskovou tektonikou: sopečná činnost, zemětřesení, tsunami, oceánské proudy, některá pohoří (Himálaj), zoo- a fytogeografické oblasti, ostrov Madagaskar, klokan a ptakopysk, lama apod. Žáci mají za úkol odhalit, co tyto obrázky spojuje. Potom učitel vyzve děti, aby se pokusily zdůvodnit, co spojuje každý obrázek s deskovou tektonikou (třeba Himálaj vznikl kvůli srážce dvou desek).

• Planeta kůrou pokryta

Pomůcky: text o pohybech kontinentů, mapy rozmístění kontinentů v různých obdobích (perm, trias, jura, křída, paleogén, neogén), ilustrační obrázky podmínek na Zemi v jednotlivých obdobích

Postup

Varianta 1. Třidu rozdělíme do skupin pomocí rozstříhaných barevných kartiček s názvem časového období (např. prvohory – perm, druhohory – trias, druhohory –



jura, druhohory – křída, třetihory – paleogén, třetihory – neogén). Žáci si vylosují jednu kartičku, podle barvy vytvoří skupinu a složí název časového období, které budou zkoumat. Dále mají za úkol najít rozstříhaný text, popisující jejich časový úsek. Texty mají odpovídající barvu skupin a učitel je před hodinou rozmístil po učebně či na chodbě. Poté, co žáci sestaví text, zjistí zásadní zvraty v posunech litosférických desek, které se odehrály v jejich periodě. Tyto děje zakreslí do mapy, kterou dostanou. Na závěr skupiny postupně (podle časové posloupnosti) popisují vývoj deskové tektoniky od konce prvohor do třetihor. Učitel může ukázat ještě mapu s vědeckou prognózou, jak budou kontinenty vypadat v budoucnu (např. za 50, 150 či 250 milionů let – mapy jsou přístupné na internetu).

Varianta 2. Skupiny žáků mají za úkol sestavit podobu litosférických desek pro jedno konkrétní období historie Země. Každá skupina dostane popis jednoho úseku a obrázek spojených kontinentů – Pangey. Jejich úkolem bude rozstříhat jej a nalepit na modrý papír do správné pozice. Zároveň připraví krátké povídání o tom, co se v dané době dělo a proč. Po přípravě ve skupinách následuje postupné představení jednotlivých období. Pokud je dostatek času, mohou ostatní odhadovat, co se odehraje u další skupiny (jak budou kontinenty vypadat, co se od čeho odtrhne apod.).

Varianta 3. Do prostoru mezi žáky se položí modrý obdélník symbolizující moře (koberec, plátno, prostěradlo). Učitel umístí na pracovní plochu kontinenty podle



Účastníci prezentují popis vývoje deskové tektoniky.

paleogeografické situace konce prvohor (superkontinent Pangea). Učitel uvede aktivitu jako tajemné putování vesmírem. Žáci se v něm vydávají na dalekou cestu, při níž narazí na zvláštní rozžhavenou planetu, na které plují kontinenty jako ledové kry na vodě. Učitel vyzve žáky, aby rovnoměrně kolonizovali nalezenou planetu, tedy aby si všichni stoupli na model některého z kontinentů, nebo všichni jen položili svou ruku tak, aby byl každý z kontinentů obsazen, ale aby žádná noha či ruka nepřesahovala mimo obrys kontinentu.

Následuje líčení rozpadu Pangey, posun kontinentů až do dnešního stavu. Učitel pomalu čte „pohádku“ o tom, jak kontinenty putovaly po světě. Žáci mají za úkol pohybovat kontinenty tak, aby to odpovídalo vyprávění a přitom se všichni stále dotýkali svého kontinentu (pro rozptýlení).

Je dobré, aby učitel zmínil, jaké důsledky má pohyb kontinentů – změna proudění oceánů, změna klimatu, doby ledové, vymírání druhů, vznik a zánik kolonizačních pevninských mostů, bariéry pro suchozemskou faunu a flóru.

• Pohyb kontinentů

Pomůcky: obrázky (blokdigramy) litosférických desek, kontaktů desek (podsouvání, kolize, horizontální posun)

Postup

Učitel naváže na úvodní aktivity otázkami, které pomohou žákům odhalit, díky čemu se kontinenty pohybují. Může následovat i krátký výklad – vysvětlení principu pohybu kontinentů pomocí nákresu konvekčního proudění, subdukčních zón – není nutné používat terminologii, ale hlavní je princip pohybu = oslabení zemské kůry v místě horké skvrny, roztrhnutí kůry vlivem konvekčního proudění v zemském plášti a současný tah ponořujících se desek v subdukčních zónách (tah je hlavním „motorem“ pohybu = kůra klouže jako volná taška na střeše).

• Tektonický T-graf

Pomůcky: papíry, tužky

Postup

Žáci mají za úkol rozdělit děje a oblasti, které jim učitel v závěru hodiny ukáže, na ty, které:

- přímo ovlivňuje desková tektonika
- nejsou ovlivněny deskovou tektonikou

Své názory zapíší skupiny, dvojice či jednotlivci na papír a prezentují.

Učitel může napsat na papír či na tabuli některé možnosti, jež žáci případně doplní o vlastní nápady, třeba zemětřesení, ledovcové jezero, Himálaj, Český kras, Madagaskar, pískovcová města, ozonová díra, Atlantický oceán, sopky, Mariánský příkop, výskyt některých rostlin a živočichů na určitém místě, Andy a Kordillery... A jedna zajímavost: Ačkoli se koně vyvinuli v Severní Americe, indiáni je před příchodem Evropanů neznali.



Sebereflexe

V této hodině bylo pro žáky nejnáročnější pochopit, co způsobuje pohyby litosférických desek (tento proces je dětem neznámý). Přesto díky modelu E – U – R děti nejen udržely pozornost, ale často se třídou neslo: „Jo, proto je zemětřesení v Japonsku, takhle je to jasné, proč nám tohle neřekli ve škole, proč mi to nedošlo...“ apod. Na závěr hodiny žáci dokázali zdůvodnit i nepřímé souvislosti tohoto děje. Pro větší názornost by bylo dobré připravit co nejlepší mapy a obrázky povrchu Země z těch dob.

Vývoj života na Zemi

Cíl

Žáci...

- se zorientují ve vývoji života na Zemi, zejména v době trvání jednotlivých etap
- dokážou zařadit typické zástupce do jednotlivých epoch historie Země
- odhalí některé činitele, které měly – či mají – na vývoj života vliv

• Poměry na časové ose

Pomůcky: provázek s označením měsíců, kartičky s názvy period, kolíčky

Postup

Učitel začne hodinu otázkami:

Víte, proč vyhynuli dinosauři? Proč neplavou v dnešních mořích trilobiti? Jak dokázala latimerie či jinan přelit až do dnešní doby? Kdy začaly rostliny kvést?

Následuje krátká debata, která má přimět k zamýšlení co nejvíc dětí.

Učitel pak napne v místnosti provaz rozdělený (kolíčky, uzly) na dvanáct stejných úseků. Vysvětlí princip časové osy přenesené na kalendář. Historie Země zde začíná 1. lednem = vznik Země před 4,6 mld. let, a končí 31. prosincem = současností, jinými slovy historie Země je znázorněna jediným rokem.

Skupiny mají za úkol odhadnout poměry geologických období (starohory+prahory, prvohory, druhohory, třetihory) na provázku (časové ose) a znázornit tyto poměry kolíčky. Učitel poté doplní čtvrtohory. Společně si prohlédnou proporce. Žáci se vyjádří, zda je to podle nich správně (např. zvednutím ruky, sednutím



Účastníci pracují s časovou osou.

do dřepu). V druhé části aktivity mohou žáci dostat přímo správné řešení, nebo navrhnou výpočet pro kontrolu svých odhadů za pomoci informací o trvání jednotlivých etap v milionech let. Učitel jim sdělí, jak dlouhou dobu v milionech let trvaly prahory a starohory, prvohory, druhohory, třetihory. (Celková doba trvání Země – 4600 mil. let, prahory 2100 mil. let, starohory 1930 mil. let, prvohory 345 mil. let, druhohory 160 mil. let, třetihory 63 mil. let, čtvrtohory 2 mil. let.) Žáci sami vypočítají správné poměry (stačí použít trojčlenku: starohory – 166,6 dne = 5,5 měsíce, prahory – 153,1 dne = 5 měsíců, prvohory – 27 dnů = 0,9 měsíce, druhohory – 12,6 dne = 0,42 měsíce, třetihory – 4,9 dne = 0,16 měsíce a pro čtvrtohory – 0,156 dne = 3,7 hodiny).

Skupiny pak opraví časovou osu podle výpočtů.

Učitel upozorní na výsledek společné práce – zjištění nerovnoměrnosti poměrů v historii Země. Ptá se žáků: *Které období bylo nejdelší a které nejkratší? Jak se vám dařilo odhadovat délky jednotlivých etap?*

Víme, jak dlouho trvaly jednotlivé epochy, není ale časová osa prázdná? Co bychom na ni mohli doplnit? Plynulý přechod k další aktivitě.

• Vytrhané úryvky z deníku Země

Pomůcky: pro každého žáka název organismu či jeho obrázek a popis, kolíčky, pastelky, tabule nebo velký papír k vedení diskuse a zaznamenávání důležitých bodů diskuse, tabulka s geologickými obdobími pro přehled a jako pomůcka k zařazování

Postup

Varianta 1. Žák si vybere jednu kartičku buď s názvem a obrázkem, nebo s popisem jednoho zástupce (skupiny) organismu/ů, který žil/žije na naší planetě (např. sinice a řasy, trilobit, hlavonožec Orthoceras, fosilní přesličky a plavuně, graptolit, praváčka Meganeura, mamut, člověk, šavlozubá kočkovitá šelma Machairodus, ryba latimerie, prapták Archaeopteryx, nosorožcovitý obratlovec Indricotherium, chobotnatce Deinotherium, bříza trpasličí Betula nana, želva, krokodýl, jinan).

Žáci utvoří pracovní dvojice (název organismu + popis s obrázkem). Po dvojicích prostudují text, vyberou nejdůležitější informace a mohou si připravit i kontrolní otázku pro ostatní skupiny. Vybrané nejdůležitější informace zapíšou ve formě tzv. evoluční esemesky. Svou SMS (popis dlouhý max. 160 znaků) mohou psát na papír či do svého mobilu. SMS by měla obsahovat zásadní informace o daném zástupci (o jaký organismus jde, kdy žil, či žije-li, něco o jeho životě apod.). Žáci si navzájem přečtou své „evoluční esemesky“ a otázky, ostatní skupiny mohou hádat, o jaký organismus jde, a odpovídat na otázky (lze udělovat body). Na závěr text s obrázkem umístí na správné místo časové osy.

Na závěr učitel diskutuje s žáky o tom, k čemu tato aktivita s časovou osou sloužila. Dále se ptá: *Jde o reprezentativní výběr? O kterých organismech víme více, o třetihorních nebo o prvohorních?*



Varianta 2. Žáci si vylosují část obrázku a mají za úkol najít ostatní části obrázku – tím získají svou pracovní skupinu i celkový obraz zástupce, kterého budou zkoumat. Výběr zástupců je na učiteli (např. lepidodendron, trilobit, dinosaur, jinan, žralok, latimerie). Skupiny dostanou od učitele materiál (vybraný text, učebnici, knihu atd.), odkud mohou čerpat informace. Mají za úkol napsat evoluční SMS:

- vzkaz budoucím generacím, nebo
- co jsem si přinesl z minulých dob

Ostatní skupiny mohou hádat, o jaké zvíře či rostlinu asi jde.

Pak skupiny zakreslí na časovou osu období, kdy žil jejich zástupce: prahory, starohory, prvohory, druhohory, třetihory a čtvrthory.

Následuje řízená diskuse, kterou učitel začne otázkou:

Proč trilobiti zemřeli právě na hranici prvohor a druhohor? Proč dinosauri vymřeli přesně na hranici druhohor a třetihor? Učitel dalšími návodnými otázkami vede žáky k zjištění, že hranice geologických dob jsou často definovány právě velkými hromadnými vymíráními. Diskuse pak může pokračovat hledáním důvodů velkých vymírání, jaké byly příčiny (nejenom impakt vesmírného tělesa, ale i zalednění a následné ochlazení klimatu, či naopak zvyšující se aridita, dále pak tektonické změny, změny oceánských proudů a sopečná činnost, které měly za následek nestabilní klima, narušení potravních vztahů a další vlivy).

• Výtvarná aktivita

Pomůcky: kameny, měděný drátek, kleštičky

Postup

Učitel ukáže některé příklady šperků, dárků a dalších drobností, které lze vytvořit z hornin a minerálů. Ukáže materiál a práci s ním. Vysvětlí základní pracovní postup drátování a další možnosti výroby šperků.

Během času, kdy žáci tvoří, je možné pokračovat v diskusích o vymírání, pohybech desek apod.

Sebereflexe

Téma historie života na Zemi bylo dětem většinou známé. Nové pro ně byly časové poměry jednotlivých dob. Při aktivitě s nataženým provázkem zněly ve třídě



Foto: archiv Sdružení TEREZA

Odhalování záhady pohybů desek.

komentáře: „Ten malý trilobit tu byl déle než my, tak to my jsme tu jen kratičce...“, které dokazovaly, že se v hlavách dětí něco nového urodilo. Kromě nových souvislostí se rovněž objevila řada otázek: „Co bude následovat? Jaké nové zvíře vznikne? Proč vývoj trval tak dlouho?“

Přestože v našich dopoledních programech pracujeme vždy s novou neznámou skupinou žáků, všechny hodiny *Kamenných tajemství* dopadly velmi dobře. Řadu aktivit jsme postupně vylepšovali, ale základní myšlenka zůstávala stejná – propojení geologie s dnešním životem dětí.

*Justina Nováková, Petra Šimonová
jsou koordinátorky projektu Sdružení TEREZA –
Tři kroky k aktivnímu vyučování,
Alice Bílá a Tomáš Potfaj jsou lektori projektu.*

Literatura:

- Beazly, M. – a kol.: *Anatomie Země*. Albatros, Praha 1981.
Beneš, J. – Burian, Z.: *Pravěká příroda*. Fénix, Praha 1991.
Fejfar, O.: *Od trilobita k člověku*. Albatros, Praha 1980.
Fejfar, O.: *Zkamenělá minulost*. Albatros, Praha 1980.
Krejča, J. – a kol.: *Velká kniha rostlin, hornin, minerálů a zkamenělin*. Příroda, Bratislava 2004.
Macdougall, J. D.: *Stručné dějiny planety Země – kámen a život, oheň a led*. Dokořán, Praha 2004.
Pellant, Ch.: *Horniny a minerály*. Knižní klub, Praha 2005.
Petránek, J.: *Malá encyklopedie geologie*. JIH, České Budějovice 1993.
Špinar, V. – Burian, Z.: *Paleontologie obratlovců*. Academia, Praha 1984.
Záruba, B.: *Svět pravěku*. Albatros, Praha 2001.

K dalšímu čtení:

- Chlupáč, I.: *Vycházky za geologickou minulostí Prahy a okolí*. Academia, Praha 1999.
Kovanda, J. – a kol.: *Neživá příroda Prahy a jejího okolí*. Academia, ČGÚ, Praha 2001.
Kukal, Z. – Němec, J. – Pošmourný, K.: *Geologická paměť krajiny*. ČGS, Praha 2006.

Internetové odkazy:

- <http://horniny.kvalitne.cz/> – obrazový atlas hornin
<http://pubs.usgs.gov/gip/dynamic/> – desková tektonika Země
<http://www.cgu.cz/> – geologický ústav AV ČR
<http://www.mineral.cz/> – mineralogický web
<http://www.palaeos.com/> – historie Země a život na ní
<http://www.scotese.com/> – animace pohybů kontinentů, klimatické mapy, 3D-modely

© Sdružení TEREZA, Haštalská 17, Praha 1, tel.: 224 816 868, e-mail: tereza@terezanet.cz, web: www.terezanet.cz.



Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hl. m. Prahy.



Dílna čtení (klíčová slova, řízené čtení, čtenářské kluby)

Kamila Bergmannová, Hana Antonínová Hegerová



V kurzech se velmi často cíleně pracuje s texty určenými pro děti, takže učitelé vlastně zažívají jakousi mnohačetnou schizofrenii: učí se novým způsobům práce, toto učení vnímají jakožto žáci, ale i jako učitelé a v posledku přímo při samotné práci s nějakým textem ho zpracovávají nikoli očima svýma, ale očima svých svěřenců, což se valnou většinou děje navíc už s myšlenkou: „A jak tohle předložím svým žákům?“ Pro učitele jsme povídku *Všechno, co se povznáší, se musí setkat* od Flannery O'Connorové vybraly se záměrem, abychom jim umožnily osobní zážitek z četby.



Text odkrývá poměrně velké množství provokativních témat a inspirativních myšlenek (možná i nejednu velkou myšlenku!). Domníváme se, že je vhodný do výuky **literatury a slohu**. Učitel může prostřednictvím textu nacvičovat se studenty psaní povídky, na textu se dají ukázat znaky vnitřní a vnější charakteristiky, popisu a kompozice, lze analyzovat jazykové prostředky – metafory, přirovnání, ironii apod. Literárně historicky patří autorka do třetí generace amerických spisovatelů Jihu (tzv. jižanské renesance), takže text slouží k poznání dobového kontextu. Kromě toho se hodí i do **občanské výchovy**, ba i **rodinné výchovy** (problém vzájemné pochybné závislosti rodičů a dětí, problém opuštění hnízda – kdo to víc nemůže unést – rodič, nebo dítě?!) a snad i do **dějepis**, protože se tam naráží na velká historická témata (rasismus, třetí generace černochů po zrušení otroctví v Americe) a dobové reálie mohou čtenáře vybudit k dalším úvahám týkajícím se historie.

Témata, o kterých je možné se studenty/účastníky diskutovat

- Rasová otázka:
 - v Americe běloši/černoši, u nás paralela s Romy
- Rodinné vztahy:
 - matka versus syn
 - ambicióznost, kterou přenášejí rodiče na své děti
 - neschopnost pustit syna z hnízda
 - sociální otázka (z chudinské čtvrti, ale noblesní chování)
 - kdy se děti přestávají cítit trapně na veřejnosti se svými rodiči?
 - kdo koho „ochraňuje“?
 - „výměnné služby“

- Srovnání společenských systémů během života jednoho člověka
- Proměna společenských norem
- Narušení toho, co si člověk o sobě myslí versus nehybnost, trvání na své představě
- Autorčin styl (jazyková úspornost, humor, ironie, kousavost, žádná psychologická analýza)

Možná vás při čtení napadnou ještě jiné okruhy, o kterých by bylo možné debatovat nebo je nějakým způsobem do lekce zahrnout.

Cíle lekce

Účastníci budou:

- rozvíjet čtenářské dovednosti, jež vedou k hlubšímu porozumění literárnímu dílu
- reflektovat vlastní postoje k tématům a problémům, jež text otevírá
- pracovat technikami *KM* – klíčová slova, čtení s předvídáním, společné hledání odpovědí, čtenářské kluby (záměrně, vzhledem k délce textu, jsme zde nepracovaly s tabulkami předpovědí, jistě by to také bylo možné, ale vyžadovalo by to o něco více času)
- v analýze se zamýšlet nad možnostmi užití těchto nových metod ve své výuce

POPIS LEKCE

EVOKACE

(klíčová slova)

Účastníci byli pomocí lístků rozděleni na dvě skupiny. Lístky:

- se jménem autorky a názvem povídky = jedna skupina
- s klíčovými slovy (**klobouk, dieta, syn, autobus, matka, černoška**) = druhá skupina

Úkol pro obě skupiny: Za pomoci slov na lístcích vymyslet příběh a prezentovat ho druhé skupině.

UVĚDOMĚNÍ si významu

(řízené čtení s otázkami a s předvídáním, společné hledání odpovědí)

Čtení 1. části textu¹

a) Porovnejte své návrhy a prezentace se skutečným začátkem povídky. (Která klíčová slova se tu již objevují? A jakou hrají roli?)

b) Co z tohoto krátkého začátku jsme se stihli dozvědět o postavách?

c) Prozrazuje něco o postavách i způsob autorčina psaní?

d) Kdy a kde se asi příběh odehrává? – Doložte textem.

e) Jak myslíte, že se bude příběh rozvíjet?



Čtení 2. části textu

- a) Objevilo se zde nějaké další klíčové slovo? Jaký význam má klobouk pro matku? Co všechno pro ni symbolizuje? Z čeho je to znát?
- b) Jak byste mohli charakterizovat Juliánovu matku? Co konkrétního víme o jejím zevnějšku? Co o jejím životě? Dá se z něčeho soudit také na její povahu? Co víme o Juliánovi? Lze rozpoznat jeho věk?
- c) Je tam někde nějaký rozpor v tom, co si o sobě myslí ona a co si o ní myslí její syn?
- d) Připomíná vám některý z dialogů situace z vaší vlastní rodiny? Chcete se o tom zmínit?
- e) Co se podle vás bude dít dál?

Čtení 3. části textu

- a) Jaký je její názor na uspořádání světa? Svě odpoví vřdy dokládejte příkladem z textu. Myslíte, že by se některé z jejích názorů daly považovat za předsudky? Které? Jak v jejích očích dopadá přítomnost ve srovnání s dřívějškem? Známe teď přesněji dobu, kdy se příběh odehrává?
- b) Mohl by někdo vidět v Juliánově chování něco typického pro chování mladého člověka vůči rodičům?
- c) Myslíte si, že by Juliánova matka sama sebe označila za rasistku? Označili byste ji tak vy? Proč ano? Proč ne?
- d) Co myslíte, že bude následovat?

Čtení 4. části textu

- a) Co matku tak vyděsilo?
- b) Jaká bude další matčina reakce?

Čtení 5. části textu

- a) Naplnily se některé z vašich předpovědí? V čem ano, v čem ne?
- b) Co se tedy vlastně stalo?
- c) Popište stručně chování jednotlivých postav a vysvětlete jeho příčiny. (Jaký my jako čtenáři teď máme vztah k Juliánovi? Je nám sympatický? Nebo ne? Proč? Řekli byste, že má svou matku rád? Jak na vás působí Juliánovy náhledy na matku a Juliánovo hodnocení jejího chování? Znáte něco takového ze života? Vratme se k dřívější otázce – je, nebo není matka ve vašich očích rasistkou? Proč ano? Proč ne? Co si teď myslí matka o sobě? O Juliánovi? Co probíhá hlavou černošce?)
- d) Co myslíte, že se stane dál, když se píše: „...vybuchla jako nějaký stroj“?
- e) Další možná aktivita: Ve skupinách nebo samostatně dopište možný závěr povídky. Prezence.

Čtení 6. části textu

- a) Jakými proměnami v průběhu celého čtení procházel váš vztah k jednotlivým postavám?
- b) Co se matce stalo? Co bylo příčinou jejího kolapsu?
- c) Proč se povídka jmenovala *Všechno, co se povznáš, se musí setkat*? Je někde v povídce vysvětlení tohoto titulu? Z čeho se to dá poznat?
- d) Jakými všemi tématy se povídka vlastně zabývá? (viz výše)

e) Tento příběh se odehrává v Americe. Máte pocit, že by se podobný příběh mohl odehrávat i u nás? S jakými proměnnými?

- f) Jaký je to žánr? (povídka) Co je pro něj typické? (relativně krátký text, krátký časový úsek, omezený prostor, omezený počet postav, dialogy, gradace, výrazná pointa) Možná toto byla první věc, kterou jste od této autorky přečetli. Pro paní O'Connorovou je typické, že svým psaním provokuje čtenáře kontroverzními otázkami, které klade nikoli přímo, ale rafinovaně jakoby v pozadí probíhajícího děje. (Povšimnout si autorčina humoru, ironie, kousavosti, jazykové úspornosti.)
- g) Jak myslíte, že by mohl pokračovat život Juliánův, případně jeho matky?²

REFLEXE

(čtenářské kluby)

Jako reflexi a zároveň výstup celé lekce zpracovávali naši účastníci ve čtyřčlenných skupinách poster k prezentaci. Pracovali v tzv. čtenářských klubech (skupiny s rolmi: výběrčí ukázek – vypíše ukázkou a zároveň ji okomentuje; vykladač postav – mluví v ich formě; výtvarník – nakreslí nejdůležitější motivy z povídky; bajkař – vypíchne základní myšlenku a podá ji v nějakém moudrém poučení, případně i veršovaném). Při prezentaci jsme účastníkům připomněly pravidla techniky uznání–otázka, pokud by někdo chtěl na projev jiné skupiny reagovat. Následovala analýza.

Přikládáme výstup 1. skupiny...

Vymysleli tato motta:

*Je těžké podívat se na svět očima někoho jiného.
Pravou hodnotu věcí poznáš často, až když je ztratíš.*

Vykladač postav přečetl (jako matka) toto:

„Jsem potomek skutečné elity amerického Jihu. Nikdy jsem se nezpronevěřila své výchově. Moji prarodiče i rodiče by na mne byli právem hrdí!

Dokázala jsem se vyrovnat se vším, co mě potkalo. Jsem vdova, ale syna jsem dala vystudovat a on je moje chloubka.

Zvládnou každou situaci s grácií a nadhledem. I s těmi černými dovedu jednat mile. Tomu roztomilému hošíčkovi jsem přece dala penízky – jako to dělával můj pradědeček, dědeček a otec.

Tak za co mě Bůh potrestal?!“

*Kamila Bergmannová je učitelka na 1. stupni ZŠ,
Hana Antonínová Hegerová je učitelka na gymnáziu.
Obě lektorují základní kurzy KM.*

Poznámky:

¹ Všechny části zkráceného textu a základní informace o autorce viz: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 28/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_č.28/Co_se_do_čísla_nevešlo).

² Nabídka otázek v pauzách je samozřejmě potřeba podrobit výběru podle toho, co učitel sleduje. Nečiníme si nárok na jejich úplnost, pokud někoho napadnou další trefné otázky, může nám je poslat na adresy: kamibe@seznam.cz nebo hanahegerova@centrum.cz. S díky je uvítáme.



Romance helgolandská

Tereza Srpová



Jakožto studentka čtvrtého ročníku pedagogické fakulty s aprobační český jazyk a psychologie pro střední školy jsem byla v letním semestru konečně shledána způsobilou, abych si vyzkoušela, jak probíhá učitelská praxe. Jelikož jsem současně s nadšením navštěvovala kurzy KM, chtěla

jsem samozřejmě aplikovat kritické čtení a psaní přímo ve svých hodinách.

Během úvodní hodiny jsem s žáky vedla dialog o Nerudově krátké básni ze sbírky *Hřbitovní kvítí* (*Láska shořela jak tenká svíce*). Zjistila jsem, že většina žáků tohoto druhého ročníku je v dialogu značně pasivní a poezie pro ně navíc představuje opravdový čtenářský oříšek. Rozhodla jsem se tedy dalších několik hodin věnovat rozvoji čtenářství v oblasti poezie a aktivizovat přitom maximální počet žáků.

Stála jsem před úkolem vybrat co nejvhodnější text a též metodu výuky. *Romanci helgolandskou* jsem zvolila jednak pro její epičnost (cesta k poezii započatá výpravným textem mi přijde pro dnešní mladé čtenáře nejschůdnější), pro působivou pointu a jednak pro žánrovou záměnu. Textu nejpřiměřenější se mi pak jevila metoda čtení s předvídáním, která nutí žáky číst text pozorněji a soustředit se i na detaily, aby byli schopni odhadnout a zdůvodnit další vývoj příběhu. Navíc takovéto čtení vyvolává jisté napětí z tajemství, které je pro čtenářský prožitek šestnáctiletých často rozhodující. Aby četlo a přemýšlelo co nejvíce žáků, připravila jsem pracovní listy a lístečky s otázkami ke každé části básně nikoli pro jednotlivce, ale pro skupiny. Domnívala jsem se totiž, že skupinová práce vede žáky k zodpovědnosti za jejich společný výtvar.

Ročník: II. ročník čtyřletého gymnázia

Počet žáků: 31

Doba trvání: 3 vyučovací hodiny

Předmět: Český jazyk – literatura

Téma: Poezie májovců – Jan Neruda – báseň *Romance helgolandská*

Návaznost: Májovci – úvod

Cíle

Žák...

- na základě analýzy textu a svých dosavadních zkušeností bude předvídat, jak by text mohl pokračovat, pro svá tvrzení nalezne důkazy v textu, ve své předpovědi propojí vodítka v textu se svými čtenářskými i životními zkušenostmi, při zdůvodňování předpovědi rozliší, kde čerpal důvody pro své předpovědi (zda v textu, anebo ve čtenářské či životní zkušenosti)
- porovná svou verzi s novými poznatky z textu, rozpozná shody a odlišnosti
- vyhledá odpovědi na otázky (k jednání postavy, k autorově stylu, k souvztažnostem uvnitř textu)
- bude rozvíjet vlastní představivost
- zapojí nejen rozumové, ale i smyslové vnímání
- zformuluje své postoje vůči jednání postavy v textu
- verbalizuje poučení z textu
- bude naslouchat druhým, respektovat je a rozvíjet jejich nápady
- se dohodne s ostatními ve skupině na společném stanovisku

Pomůcky: sedm částí básně a sedm úkolů s otázkami k jednotlivým částem básně pro každou skupinu, jeden pracovní list pro každou skupinu, báseň *Romance o Karlu IV.* pro rychlejší skupiny

Vytváření skupin

- skupiny po čtyřech žácích, v každé skupině maximálně dva žáci s poruchou čtení a psaní
- každá skupina dostane jeden pracovní list
- každá skupina si zvolí svého zapisovatele (měl by psát čitelně a relativně rychle), ten zapíše jména čtenářů ve skupině (tedy všech žáků ve skupině)
- pravidla skupiny: skupina zajišťuje, aby pracovali všichni její členové – čtenáři, ti si vzájemně pomáhají (žákům s dyslexií mohou ostatní číst text nahlas), vzájemně si naslouchají, berou na sebe ohledy, rozhodují společně, nesoutěží s ostatními skupinami v rychlosti, jde spíše o kvalitu

EVOKACE

Klíčová slova a název básně

- učitel napíše na tabuli název básně (*Romance helgolandská*) a klíčová slova (**John**, **koráb**,

„Nejlepší myšlenka je ta, která ponechává vždy určitou skulinu pro možnost, že všechno je zároveň úplně jinak.“

Václav Havel



věno, hlas, zeť) – vysvětlí též nejasná slova (romance, ...)

- každý žák sám promyslí, o čem by romance mohla být, a udělá si poznámky do sešitu
- následuje sdílení vymyšlených příběhů ve skupině – každý převypráví příběh, který ho na základě klíčových slov a názvu básně napadl
- členové skupiny vybírají ze čtyř příběhů ten, který je nejvíce zaujal – musí se dohodnout
- skupina se dohodne na formě zápisu příběhu

UVĚDOMĚNÍ

Romance helgolandská – řízené čtení s předvídáním

Každá skupina dostane vždy jednu část básně a jeden lístek s otázkami k této části. Žáci ve skupině postupují takto:

- nejdříve si přečtou část básně – i několikrát
- poté si přečtou otázky a pohovoří o nich ve skupině
- nakonec se shodnou na jednotných odpovědích a zapisovatel je zapíše

Upozornění pro skupiny:

- nezapomeňte na zdůvodnění tam, kde ho žádám
- nevynechejte žádnou otázku, resp. úkol

Po splnění úkolů k části básně obdrží skupina následující část básně a k ní úkoly, skupina se už nevrací k předchozím úkolům, neopravuje je, nejde o to, aby bezchybně předvídali, to by byla nuda, jde o proces předvídání! Naučit se číst básně!

Pokud některá skupina skončí s celou prací výrazně rychleji než ostatní:

- má možnost své odpovědi ještě vypilovat, doplnit
- dostane text básně *Romance o Karlu IV.* a zahraje si na učitele, tj. rozčlení báseň na části a k nim zadá otázky (úkoly) + srovná ji s *Romancí helgolandskou*

Pracovní listy po skončení lekce všechny skupiny odevzdají učiteli, učitel k nim připsí krátké hodnocení a na další hodině je žákům okomentuje.

REFLEXE

Diskuse s celou třídou

- sdílení pocitů, ponaučení
- sdílení posledních veršů, které žáci sami vymysleli
- srovnání příběhů podle klíčových slov s básní:
Proč je váš příběh optimističtější?

Byl Neruda tak nevzdělaný, že svou báseň špatně pojmenoval? Nebo proč to tedy udělal? Jak myslíte, že na tento příběh Neruda přišel?

Reflexe metody a skupinové práce

Byli jste rádi, že můžete pracovat ve skupině, nebo byste radši pracovali sami? Proč?

Dodržovali jste skupinová pravidla, která byla na počátku určena? Kdy ano, kdy ne, a k čemu to vedlo? Jak se kdo cítil?

Jak jste se ve skupinách dohadovali? Bylo to pro vás náročné nebo jste se většinou bez problémů shodli? (Každý čtenář je individualita, každé čtení je tudíž něčím jiné.)

Co by se dalo propříště zlepšit?

Měli jste – kromě role zapisovatele – nějak rozdělené role ve skupině? Zapojoval se zapisovatel do čtení a diskuse nebo jen psal?

Byly pro vás úkoly příliš lehké, optimální nebo moc těžké?

V čem bylo toto čtení jiné, než kdybyste si báseň přečetli rovnou každý sám celou, a pak bychom ji teprve společně rozebírali?

V čem si myslíte, že je pro vás čtení s předvídáním přínosné? Co jste se naučili?

Studenti v závěrečné diskusi zhodnotili, že poezie může být občas i zajímavá a vcelku srozumitelná. Žáci četli text díky metodě čtení s předvídáním pozorněji, než by tomu bylo při „normálním“ čtení, a rádi by touto metodou pracovali i někdy příště. Velké problémy jim však činilo zdůvodňování předvídání, protože nejsou zvyklí zjišťovat, odkud se jejich postoje, odhady a názory berou. Zejména na počátku nechápali, proč je důležité, aby si toto uvědomili. To bylo možné vypořádat v jejich pracích, kde často právě zdůvodnění vynechávali anebo je formulovali nesrozumitelně. Bylo tedy nutné je po první hodině (kdy jsem si přečetla jejich započaté práce) na toto upozornit a více to osvětlit.

Všichni studenti pochopili minimálně pointu básně a dokázali ji shrnout v ponaučení. Žáci také využili příležitosti k vlastní kreativitě, a to jak v úvodním evokačním příběhu, který si sami vymysleli, tak i v malířských aktivitách a ve vymýšlení poslední sloky.

Cíle aktivizovat žáky formou skupinové práce bylo převážně dosaženo. Žáci byli na skupinovou práci zvyklí. Do skupin po čtyřech se rozdělili dle vlastního uvážení. Ve dvou skupinkách probíhaly vášnivé diskuse, dokud se jejich členové neshodli na jednotném zápisu. Vypozorovala jsem, že se v jedné skupině nepodařilo zapojit do práce všechny členy, ani mé následné povzbuzování nepomohlo, a v závěrečné diskusi se k tomu ani zapojení, ani nezapojení nechtěli nijak vyjadřovat. Propříště bych tedy tuto skupinu rozdělila mezi ostatní a práci jejich členů bych pozorněji sledovala. Zbýlé skupiny nacházely shodu ve svých názorech většinou snadno, to jsem vypozorovala během jejich činnosti. Reflexe skupinové práce formou diskuse byla velmi obtížná, žáci byli unaveni, a tak z ní nakonec vyplývá pouze to, že převážná většina žáků byla radši, že pracovala ve skupině než individuálně. Žáci dále tvrdili, že skupinová pravidla dodržovali, ovšem výpovědní hodnota tohoto tvrzení byla, vzhledem k nechuti žáků o tomto dále diskutovat, mizivá. Co se týče pracovních listů, většina odpovědí v nich alespoň částečně naplnila mé očekávání. Je však zřejmé, že bylo pro žáky těžké formulovat myšlenky písemně, jelikož k tomu asi nemají tolik příležitostí.

A jaký je přínos lekce pro mě samotnou? Vyzkoušela jsem si, že dokážu obstojně učit hned napoprvé i třídu, kterou vůbec neznám, nenudit sebe ani žáky, zprostředkovat jim alespoň částečně požitky ze čtení, zajistit, že se ve škole myslí. A rozhodně mi tato lekce dala mnoho podnětů k mému vlastnímu přemýšlení.



Úkoly s otázkami

1.

Nechte báseň působit na své smysly – zrak, sluch, čich, hmat.

Nakreslete vyličenou scénu (kreslit může jeden, ale i více členů skupiny).

Zapište: Co tam asi dělá John? Zdůvodněte.

Co se asi bude dít dál? Zdůvodněte.

2.

Jaký má asi John výraz ve tváři? Každý z vás ho zkusí ostatním předvést. Zakreslete ho či popište.

Zapište: Jak chce John pomoci dceři k věnu? Zdůvodněte, z čeho tak usuzujete.

3.

Udělal John to, co jste předpokládali?

Zapište: (Vyjádřete vlastními slovy, co John udělal? Co měl v úmyslu? – Pokud jste to již neodhalili dříve.)

Jaká použil básník přirovnání? Vypište je. Proč je použil? A jak to na vás působí?

Odhadněte, co Johnovi asi řekne hlas? Komu ten hlas bude patřit? Zdůvodněte.

4.

Řekl mu hlas to, co jste očekávali? Dozvěděli jste se, komu hlas patří?

Zapište: Vyjádřete vlastními slovy, co mu hlas říká.

Jak John zareaguje? Zdůvodněte.

5.

Zapište: Co si myslíte o Johnovi? Proč?

Jak chce dosáhnout toho, že bude jeho i druhá půle? A dosáhne toho nakonec? Zdůvodněte, proč si to myslíte.

6.

Odhalili jste Johnův záměr?

Zapište: Svými slovy zhodnoťte Johnovo počínání. (Proč dává mrtvole pěstí?) Vzpomeňte, pro koho to vše dělá... Lze to tím alespoň trochu omluvit?

Bude následovat už jen poslední sloka. Zkuste ji sami vymyslet: Co by tam asi mohlo být, jak by podle vás závěrečná sloka měla vypadat. (Dejte pozor i na formu – kolik bude mít veršů, jaké rýmy...) Vaši konečnou verzi sloky zapište.

7.

Vyjádřete své pocity po přečtení celé básně a zapište je.

Jste překvapeni, nebo jste podobnou pointu očekávali?

Zapište: Zkuste vyjádřit ponaučení z příběhu básně, můžete použít i nějaké pořekadlo.

Ukázky reálných odpovědí žáků Nadstandardní splnění 3. sady úkolů

Udělal John to, co jste předpokládali? (Vyjádřete vlastními slovy, co John udělal? Co měl v úmyslu? – Pokud jste to již neodhalili dříve.)

Ano, udělal, co jsme předpokládali, odhalili jsme to už dříve.

Jaká použil básník přirovnání? Vypište je. Proč je použil? A jak to na vás působí?

Člunek běží jako liška; chtěl navodit atmosféru lišky běžící si rychle pro svou kořist; působí to na nás právě tak, jak si myslíme, že autor chtěl; zvrhlá loď leží jak černá rakev; loď leží bez pohybu, osamocena a zřejmě v ní budou mrtví jako v rakvi; působí to na nás pochmurně.

Odhadněte, co Johnovi asi řekne hlas? Komu ten hlas bude patřit? Zdůvodněte.

John podle nás zaslechl volání o pomoc, hlas zřejmě patří budoucímu manželovi jeho dcery.

A to proto, aby se tam vyskytla nějaká zápletko, takže vlastně své dceři nepomohl, ale nevědomky jí uškodil.

Můj komentář: Zamýšleli se nad textem také z hlediska autorské záměrnosti (působí to na nás tak, jak si myslíme, že autor chtěl; aby se tam vyskytla nějaká zápletko).

Žáci dokážou zdůvodnit své předvídání na základě své čtenářské zkušenosti, vědí, že „každý“ příběh má nějakou zápletku, tu pak očekávají.

Odpověděli na všechny otázky.

Velmi výstižně formulovali, jaké významy jsou v přirovnáních vyjádřeny, jak na ně působí.

Hrubka: manželzy místo manželovi.

Nevyhovující odpovědi na 3. úkol

Udělal John to, co jste předpokládali? (Vyjádřete vlastními slovy, co John udělal? Co měl v úmyslu? – Pokud jste to již neodhalili dříve.)

Ano. Vrhel se na tu ztroskotanou loď s medvědobijkou a chtěl všechno ukrást a všechny zabít – ale uslyšel vnitřní hlas ve své hlavě.

Jaká použil básník přirovnání? Vypište je. Proč je použil? A jak to na vás působí?

Zvrhlá loď jako rakev leží – působí to lepčejš a umělecky; působí to na nás hororově až depresivně.

Odhadněte, co Johnovi asi řekne hlas? Komu ten hlas bude patřit? Zdůvodněte.

Hlas mu řekne, aby je nepapal a nečórkoval, je to hlas lodi.

Můj komentář: Užívání nepřipustných výrazů pro takovýto druh práce (lepčejš, nepapal, nečórkoval); chybí jedno přirovnání.

Zcela chybí zdůvodnění předvídání!

Zmatenost, neujasněnost: nejdříve píšou, že je to hlas v jeho hlavě, poté, že je to hlas lodi.

Líbí se mi myšlenka, že by to mohl být hlas jeho svědomí.

Autorka je studentka čtvrtého ročníku Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni.

Poznámka:

Text *Romance helgolandské* od Jana Nerudy rozčleněný na jednotlivé části najdete na: www.kritickemysleni.cz/KL_č.28/Co_se_do_čísla_nevešlo.



Ticho

Petra Poslušná



Při přípravě na hodinu literární výchovy jsem vybírala vhodné texty pro svoje žáčky. Povídka *V každém pokoji jiné ticho* Daniela Heviera mě zaujala natolik, že jsem ji použila k přípravě lekce *Ticho* pro třetí ročník, ve kterém jsou metody *RWCT* uplatňovány od první třídy.

Předmět: Český jazyk – čtení a literární výchova

Ročník: 3. ročník ZŠ

Počet žáků: 23

Doba trvání: 90 minut

Cíle: Žák porozumí textu, přemýšlí o textu, klade si otázky, hledá adekvátní odpověď, obhazuje svůj názor, vhodně argumentuje, správně formuluje, rozvíjí tvořivost, hodnotí výsledky své práce, dozvídá se něco o jiných lidech.

Klíčová kompetence rozvíjená v této lekci – komunikativní.

POPIS HODINY S KOMENTÁŘEM

EVOKACE

Zadání: **Brainstorming ke slovu *ticho***

Hodinu jsme začínali v komunitním kruhu motivační otázkou: *Co všechno vás napadne, když se řekne slovo ticho?* Děti jsem vyzvala, aby své nápady chodily zaznamenat na tabuli.

Přepis žákovských prací

- co všechno vás napadne, když se řekne slovo ticho: *mlčení; les; člověk, který nemluví; smutno; diktát; hory; procházka; ticho v kině...*

UVĚDOMĚNÍ

Zadání: **Četba povídky *V každém pokoji jiné ticho*** (Čítanka 3 pro třetí ročník základní školy, nakl. Scientia, str. 127–130)

Při přípravě na hodinu je text povídky rozdělen na tři části. Děti pracují v malých skupinách. Text je jim předkládán po jednotlivých částech, přičemž poté, co si text ve skupině přečtou, zkoušejí v určeném čase domýšlet pokračování, které mohou předložit ostatním k diskusi. Po předložení další části textu porovnávají skutečnost se svou předpovědí.

V každém pokoji jiné ticho

Daniel Hevier

Jednou jsem si vykračoval po ulici a povídal jsem si sám se sebou. Ale o čem, to jsem v tom hluku neslyšel. Všude kolem mě se ozývalo samé třísk a buch a bum a bác a vřísk. A to mě moc mrzelo,

protože jsem byl zvědavý, o čem si to vlastně sám se sebou povídám.

Až na samém konci města v tiché uličce, daleko od hluku, jsem konečně zaslechl, jak si říkám: „Ten rámus už mi rve uši! Mám už dost toho rachotu a hřmotu a dupotu, potřebuju ticho, ticho!“

„Ticho?“ ozvalo se za mnou. „Není nic snazšího. Hned to zařídím. Dovolte, abych vás pozval na pár minut ticha. Mám ho plný dům!“

Za plotem, uprostřed žlutých růží, stál starý pán s bílým plnovousem. Pokuřoval z dýmky. A tak jsem se seznámil s panem Tichomilem Ticháčkem. Protože měl neobyčejného koníčka: byl sběratelem ticha.

Ve svém domě měl spoustu pokojů a pokojíků a v každém bylo jiné ticho. Kráčeli jsme po vysokých kobercích, které tlumily naše kroky, a málem jsme ani nedýchali, abychom to ticho nerušili. V prvním pokoji bylo ticho, které mi připadalo nějak povědomé. Bylo to ticho z městského parku, v němž voněly kaštanové listy a kornouty zmrzlíny.

V druhém pokoji bylo ticho z kina chvíli před začátkem představení. Bylo to veselé ticho, protože ten den se promítala groteska s Laurelem a Hardym.

V třetím pokoji bylo trochu ticha od svatebního fotografa. Cítil jsem, jak všichni fotografovaní zatajili dech a ani nedutají.

V dalším pokoji bylo velice vzácné měsíční ticho. Přivezla je z Měsíce kosmická loď Apollo, v jiném pokoji bylo ticho před bouřkou a hned vedle ticho po bouřce. Možná vás napadne, že je to jedno. Ó ne, v tom je veliký rozdíl! Ticho před bouřkou je daleko zlověstnější a nervóznější než ticho po bouřce.

Pak tam bylo školní ticho před zkoušením malé násobilky. Bylo to pradávné ticho. Pan Ticháček je měl ještě z dob, kdy chodil do školy. V hudebním salonku bylo hudební ticho z jedné opery Wolfganga Amadea Mozarta. Bylo to velice melodické ticho. Pan Ticháček při něm pokyvoval hlavou, jako by chtěl říci: „Kdepak, takové ticho dokáže vytvořit jen velký Mozart!“

A byla tam ještě spousta jiných druhů ticha: ticho složených motýlích křídel, ticho po ohňostroji, studnové ticho hluboké dvacet sedm metrů, ticho padajícího sněhu, ticho letících oblaků, mořské ticho, skříňové ticho, ticho z akvária, ticho z opuštěné šnečí ulity, ticho zastavených hodin, ticho z vajíčka, ticho po vyzvánění zvonů, houslové ticho, ticho podzemní pláže...

A každé z těch tich bylo jiné. Jenže to mohl poznat jen člověk, který tichu rozumí.



Zadání: **Individuální práce s textem**

Vyber z textu myšlenky, které tě zaujaly.

Myšlenka vtipná

Nyní měly děti vybrat z textu myšlenku vtipnou a přepsat si ji do pracovního listu. Zde se objevil malý problém, protože dětem se námět tak zalíbil, že chtěly napsat myšlenek víc. Nakonec jsme se domluvili, že opravdu napíší pouze jednu, abychom zvládli i další úkoly.

Zadání: **Práce ve dvojicích – sdílení**

Děti byly vyzvány, aby si ve dvojicích sdělily myšlenky, které vybraly (nejdříve jsme vyřešili uspořádání dětí, lichý počet znamenal jednu skupinku po třech).

Zadání: *Napiš spolužákovi ve dvojici komentář pod myšlenku, kterou má vybranou (pomocné otázky: Máš stejný názor? Přišel kamarád na myšlenku, která tě nenapadla? ...)*

Každý samostatně připsal komentář a vrátil pracovní list kamarádovi, který se poté seznámil s komentářem.

Přepis žákovských prací

- myšlenka vtipná (Martin): *V dalším pokoji bylo velice vzácné měsíční ticho. Přivezla je z Měsíce kosmická loď Apollo.*
- komentář (Vlasta): *Docela se mi to líbí.*
- myšlenka vtipná (Katka): *skříňové ticho*
- komentář (Jana): *Já si myslím, že to není myšlenka, ale že je to popis toho, co bylo slyšet v té místnosti.*

Zadání: **Individuální práce s textem**

Vyber z textu myšlenky, které tě zaujaly.

Myšlenka moudrá

Děti mají za úkol opět vybrat z textu myšlenku, tentokrát moudrou. Přepíší si ji do pracovních listů.

Zadání: **Práce ve dvojicích – sdílení**

Děti si opět ve skupinkách sdělí myšlenky, které vybraly.

Zadání: *Napiš své dvojici komentář pod myšlenku, kterou má vybranou.*

Po připsání komentáře vrací pracovní list.

Přepis žákovských prací

- myšlenka moudrá (Veronika): *Dovolte, abych vás pozval na pár minut ticha.*
- komentář (Nikola): *Neopič se po druhém, jinak velmi hezké.*
- myšlenka moudrá (Vlasta): *Hned to zjistím.*
- komentář (Martin): *Nemyslím si, že by tato věta byla moudrá.*

REFLEXE

Zadání: Komunitní kruh – čtení vtipných myšlenek

Děti jsou v kruhu vyzvány k přečtení vybraných vtipných myšlenek (dobrovolně, kdo chce).

Otázka: *Setkal ses s podobnými myšlenkami v jiné knížce?*

Děti diskutují o tom, kde se mohly s něčím podobným setkat. Jsou vyřčeny názory o podobnosti s některými dětskými detektivními příběhy.

Závěr/otázka: *Co ses dnes dozvěděl/a o jiných lidech?*

Na tuto otázku měly děti odpovědět do svých pracovních listů. Po zapsání odpovědi jsou děti opět vyzvány k přečtení této závěrečné myšlenky a ke zhodnocení své práce.

Přepis žákovských prací

Co jsem se dnes dozvěděl/a o jiných lidech?

Zjistila jsem, že pro každého není vše srandovní. Takže všichni nemůžou mít stejný odpovědi. (Kateřina S.)

Jaký má kdo vkus. Například: vtipný. (Martin P.)

Každý je jiný, má jiný názor, má jinou podobu. (Veronika)

Dozvěděla jsem se, že jsme každý úplně jiný. A že si o nějakých věcech myslíme každý svoje. (Petra)

Protože má každý člověk jinou myšlenku, jaký má jiný mozek. (Vlasta)

Že mají skoro jiný názor. (Lukáš)

Dozvěděla jsem se, že někteří nemají smysl pro humor velký a někteří malý. Zkrátka každý jsme jiný. (Kateřina B.)

Zjistila jsem, že někdo má stejné odpovědi a někdo ne. (Aneta)

Že každý jsme jiný. (Jiří)

Že hodně dětí z nás má stejný názor, ale taky ne. (Martin R.)

Má pedagogická reflexe

Lekce splnila moje očekávání. Text, který byl vybrán, dětem připadal velmi vtipný a zaujal je.

Text byl rozdělen tak, aby se „naplnila zvědavost dětí“. Při čtení s předvídáním byly děti velmi kreativní. Překvapil je pouze závěr povídky, protože očekávaly nějaké zajímavé rozuzlení příběhu a opravdový závěr povídky jim připadal jaksi „krátký“.

Nebyl problém při výběru myšlenek vtipných a moudrých. Naopak se jako „problém“ zdálo vybrat pouze jednu myšlenku vtipnou a jednu moudrou.

Osvědčilo se mi nabídnout dětem, kterým dělá problém vyjádřit své pocity a myšlenky, při psaní komentáře pomocné otázky.

Při reflexi v komunitním kruhu zbyl časový prostor pouze na prezentaci myšlenek vtipných, názoru na to, co jsme se dnes dozvěděli o jiných lidech, a na hodnocení. Což byla jistě škoda, protože následná diskuse byla velmi zajímavá.

Z těchto důvodů bych pro lekci zvolila větší časovou dotaci nebo bych z lekce některý úkol vypustila.

Autorka je učitelka 1. stupně v ZŠ Balbínova v Příbrami.



SERIÁL K VÝUCE ČEŠTINY

Důležité drobnosti a drobné důležitosti ve výuce nejen českého jazyka

V minulém čísle *Kritických listů* jste si mohli přečíst text Miloše Šlapala o tom, jaké má zkušenosti s dílnou čtení a jak ji realizuje ve své výuce. V tomto a v následujících číslech otiskneme jeho dobré tipy, které pomohou zvládnout nejen dílnu čtení.

Postupně se seznámíme s těmito ověřenými postupy:

- Losovací kartičky
- Stěžejní hodnocené činnosti, kritéria a indikátory
- Skutečná versus falešná kooperace
- Oborové kompetence a zvyšování úrovně náročnosti
- Závěrečné konzultace a hodnocení práce
- Komunitní a výukový kruh

Losovací kartičky

Miloš Šlapal

Bez losovacích kartiček se jmény žáků se v současné době ve vyučování neobejdou. Obálky s kartičkami pro každou třídu, ve které učím, mám na pracovním stole na ustáleném místě, což mi ale nijak nebrání v jejich zapomínání. Je to však tak důležitá pomůcka, že ve většině zapomenutých případů se pro ně musím do kabinetu poslušně vrátit a využít jejich služeb.

V čem jsou tak důležité? Vždyť přece existuje řada efektnějších a atraktivnějších způsobů dělení do skupin, při nichž se děti pohybují a zapojují své emoce.

Klasické **Molekuly**, kdy se děti volně procházejí v prostoru, pak rychle vytvářejí pětičky, trojice nebo šestice a posledním číslem, které oznámíte, je rozdělíte do potřebných skupin.

Barevné lepící papírky, které se nalepí žákům na záda a oni se mají nonverbálně „domluvit“ a najít své stejné barevné kolegy. Zde je i prostor pro malou učitelskou manipulaci, neboť při lepení můžete předem ovlivnit složení skupin tak, aby skupiny byly vyrovnané, nebo aby spolu pracovali – či nepracovali – určití lidé.

Obrázky či **pohlednice rozstříhané** podle zamýšleného počtu žáků ve skupinách.

Žáci se mohou seřadit (znovu bez možnosti mluvit a s využitím jiných způsobů komunikace) podle **dne a měsíce narození, domovního čísla, abecedně podle křestních jmen, abecedně sestupně podle příjmení**.

Pro práci ve dvojicích můžete připravit kartičky, které se týkají přímo vašeho oboru. Pro češtinu se nabízí **sousloví** (smetánka lékařská, slon africký, kyse-



lina chlorovodíková, lípa srdčitá, kokoška pastuší tobolka /vychází-li nám lichý počet žáků a potřebujeme-li tedy trojici/, ...), **literární, filmové či večerníkovské dvojice** (Robinson Crusoe a Pátek, Rumburak a Arabela, Pat a Mat, ...), **protiklady, synonyma, slova nadřazená a podřazená, rýmy, autoři a jejich díla** a množství dalších možností.

I když předchází losovací metody vždy žáky zaujmou (pokud stejnou metodu nezačne používat většina pedagogického sboru po návratu ze společného DVPP), uvolní atmosféru, rozvíjí myšlení a emoční prožívání, mají také své nevýhody. Nehodí se pro všechny fáze a druhy vyučování, jsou pracné na

přípravu a vymýšlení nových obměn a mohou zabírat příliš dlouhý časový úsek ve vyučování. Při pokročilejší výuce však potřebujeme pracovat ve skupinách i několikrát za hodinu a rozdělovat žáky do různých početných skupin.

Vracím se tedy k důležitosti **losovacích kartiček** se jmény žáků. Na každé kartičce je napsáno větším písmem jméno žáka a pod ním menším písmem příjmení. Nenápadně, ale viditelně tím zvýrazňujeme oslovení dětí křestními jmény. Losování je velmi jednoduché, ať už mají žáci pracovat ve dvojicích nebo pěticích.

JANA
NOVÁKOVÁ

PAVEL
KOVÁŘ

PETRA
TROJANOVÁ

JIRKA
DAVID

BÁRA
KUCHAŘOVÁ

RADIM
VÝBORNÝ



Jaké největší výhody tyto kartičky učitel i žákům přináší?

Žáci si zvyknou pracovat s kýmkoli ve třídě. Není to však zcela samozřejmé a jednoduché. Při počátečním zavádění kartiček a obecně při jakémkoli rozdělování do skupin ve třídě, která není zvyklá na skupinový způsob práce, totiž musíte počítat s velkým návallem emocí. Mohou se objevit žáci, kteří budou dávat hlasitě najevo, že s vylosovaným člověkem nechtějí pracovat. Objeví se také žáci, kteří budou jásat, že budou ve dvojici s oblíbeným spolužákem. Je nutné, nejlépe předem, vysvětlit žákům smysl losování. I v běžném životě jsme nuceni pracovat s lidmi, kteří nám nemusí být sympatičtí. Rovněž rodiče si nevybírají v práci své spolupracovníky a musí být schopni s nimi vycházet. Jde o úkol, práci, kterou musíme společně zvládnout, ne o sympatie či nesympatie. Je velmi užitečnou dovedností, dokážeme-li pracovat s kýmkoli. Pokud používáme losovací kartičky pravidelně, žáci si velmi rychle zvyknou a jsou schopni pracovat se všemi spolužáky bez větších problémů. Považují také tento **způsob** za **spravedlivý**, neboť rozhoduje osud, a ne učitel, který by předem určil, kdo s kým bude pracovat.

Žáci se začínají důsledně v hodinách oslovovat jmény. Při losování hlasitě říkám, kdo s kým pracuje („S Jirkou bude pracovat Eva a Standa, s Honzou Novotným Pavla a Hanka.“). Je zvláštní, jak děti přebírají i tyto věty a fráze („Já jsem byla ve skupině s Pavlou a Honzou Novotným a dozvěděla jsem se, že...“). Kartičky fixují správnou podobu jména a žáci nesklozují k příjmením či přezdívkám.

Učitel má jistotu, koho oslovuje. Pokud začínáte učit v nové třídě nebo máte více tříd s velkým počtem žáků, trvá delší dobu, než si zapamatujete jména. Situace, kdy chcete oslovit žáka, ale nevíte přesně, jak se jmenuje, je nepříjemná, trapná, ale naprosto přirozená. Kartičky v těchto situacích velmi pomohou. Jednoduše losujete, kdo bude hovořit, odpovídat, prezentovat své výsledky. I v tomto případě berou žáci losování jako spravedlivější způsob, neboť učitel „nevyvolává“ stále stejné hlásící se žáky a všichni vědí, že mohou být vybráni.

„Odanonymnění“ neznámých žáků. Kartičky oceníte i při suplování v neznámé třídě. Osobně nelituji námahy, a zvláště pokud se jedná o problémovější třídu, si kartičky předem připravím. Při vstupu do třídy, kde běžně neučíte (to se týká převážně druhého stupně), se někteří žáci snaží učitele „testovat“, jsou předem negativističtí, zjišťují, jak bude reagovat, zda se rozčílí, budou-li muset dodržovat jeho pokyny nebo určí-li si pravidla sami. Jestliže v počátcích učitel špatně zareaguje, může rychle vzniknout smečka (myslím tím odborný termín – smečka jako předstupen mas) a její zvládnutí může zbytečně ubírat síly i náladu. Přitom je situace pro suplujícího učitele velmi ztížena – nezná žáky a nemůže je oslovovat křestními jmény, a tím rychle zvládnout a uklidnit situaci. Máte-li připraveny kartičky se jmény žáků, velmi rychle je rozdělíte na menší skupiny, můžete se bavit individuálně, a začnou-li pak žáci pracovat na úkolu, který má smysl, není pak už rozdíl mezi suplovanou a „vlastní“ třídou.

Posledním a velmi důležitým argumentem je **úspora času**. Rozlosování je velmi rychlé pro jakýkoli počet žáků a jakkoli početné skupiny. Po vylosování zůstávají kartičky ještě chvíli na stole nebo na zemi a žáci si mohou při práci ve větších skupinách zkontrolovat, s kým opravdu pracují.

Losování můžeme ještě plně využít k rozdělení rolí ve skupinách. První vylosování budou **zapisovatelé** (zajistí papír pro skupinu a zapisují myšlenky), druhí vylosování budou **mluvčí** (hovoří za skupinu, prezentují výsledky), třetí **organizátoři** (organizují práci, zodpovídají za práci skupiny) a čtvrtí **časoměřiči** (hlídají čas).

Zmínil jsem se o přebírání vět a frází. Totéž platí i pro metody a pomůcky. Losovací kartičky začali používat i samotní žáci při organizování třídních akcí, vlastních výstupů či hodin pro ostatní. Je příjemné vidět, že i v jejich rukou fungují kartičky bezproblémově.

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

O. s. Kritické myšlení nabízí kurz

Rozšířený čtenářský program – Čtení s porozuměním v předmětech

V základním kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* ani v kurzu *Jak vyučovat podle ŠVP* není dost času na důkladné prozkoumání toho, jak systematicky rozvíjet čtenářství našich žáků. Zatím jsme nabízeli jen jednodenní verzi dílny čtení a jednotlivé strategie k rozvíjení čtenářství. V novém kurzu chceme původní nabídku obohatit o souvislosti, zdůraznit práci se čtenářským portfoliem a zaměřit se na popisnou a korektivní zpětnou vazbu jako součást učení i předpoklad hodnocení a sebehodnocení práce žáků.

Témata kurzu

- Informační gramotnost a výuka oborů (předmětů)
- Čtenářské dovednosti v různých pojetích a v praxi
- Čtenářská odezva, transakční teorie čtení
- Individuální aspekt čtenářství, sociální aspekt čtenářství
- Strategie a metody pro rozvíjení čtenářství opřené o výsledky výzkumu
- Hodnocení jako součást učení, která podporuje rozvíjení čtenářských dovedností

Více informací na: www.kritickemysleni.cz, nebo na adrese: kritickemysleni@ecn.cz.



LETNÍ ŠKOLY

STŘÍPKY Z LETNÍ ŠKOLY

Letošní letní školy pořádané o. s. *Kritické myšlení* se konaly v tréninkovém středisku Ekocentra Paleta v Oucmanicích u Brandýsa nad Orlicí v termínech 22. až 28. července a 29. července až 3. srpna.

První týden byl opakovací, připomněli jsme si to, co jsme se naučili v kurzu *RWCT*, a zařadili jsme si dílčí znalosti do celkových souvislostí. Druhý týden byl oborový – cílem bylo najít způsob, jak smysluplně uspořádat obsah vyučovacích předmětů a zajistit, aby mezi vědomostmi, oborovými dovednostmi a klíčovými kompetencemi byla rovnováha.

V následujícím textu si kromě několika postřehů účastníků (respektive účastnic) můžete přečíst i stručnou charakteristiku činností, které jsme na opakovací LŠ s velkou chutí absolvovali.

A už začínáme.

První snídaně, první ranní divadlo, první smích. Jsme v očekávání, těšíme se, je nám dobře. Letní škola v Oucmanicích se rozjíždí. Přes třicet účastníků si přijelo oprášit či ujasnit své poznatky z kurzů kritického myšlení.

Jak jsem na tom? Rostu? Učím se? Pochybuji? Mám jistotu? A ty cíle! A velké myšlenky a...

To vše se mi honí hlavou a ke všemu mě bolí záda. Ale venku svítí sluníčko, první skupina nás baví svými seriálovými nápady a to je ta správná nálada před zahájením vážné práce.

Ale přece jen se ještě zastavíme a Jiřina se Šárkou nám představí celoškolní hru Ke kořenům. Nádherná koláž z našich fotografií zamlada a zastara celý týden zkrášlí chodbu a bude nás nutit zkoumat dědičné rysy. Zvítězíme, nebo jde o něco jiného? Čeká nás soutěž plná překvapení a údivu.

(Zdena Tuzarová)

(Ne)konečný seriál

Na minulých letních školách si získalo pevné místo v rozvrhu ranní čtení. Tentokrát však pro nás organizátoři připravili jinou aktivitu – natáčení seriálu **Je růžovka jenom houba?**

Jaký úkol měly šestičlenné skupiny, ve kterých se během týdne vystřídali všichni účastníci? Za pět

dnů odehrát na improvizovaném jevišti s postupně dodávanými rekvizitami smysluplný příběh, ve kterém vystupuje šest hlavních postav. Diváci měli bezpečně poznat, o kterou postavu se jedná, a měli se v pátek ráno dočkat rozuzlení. Seriál připomínal některými svými prvky slavnou *Ulici* (sousedské vztahy, drby, pohled do soukromí jedné rodiny), ale toto své předurčení překonal a transformoval se do komediálního krimiseriálu s hororovými prvky. V závěru seriálu, který mnohým připomněl krvavou tragédii *Hamlet*, přišel hlavní hrdina, transvestita Viktor, o život. Diváci se přesto těší na případná další pokračování.

Plánování pozpátku a velké myšlenky

Přestože značná část účastníků doufala, že si v průběhu letní školy, která byla nazvána *Ke kořenům*, opráší své znalosti všech metod kritického myšlení, hlavní sdělení těchto šesti dnů bylo mnohem závažnější. Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas s námi zopakovali **plánování pozpátku** a tvorbu **velkých myšlenek** a mnozí z nás pochopili, že vytvářet úžasné hodiny za pomoci skvělých metod a klíčových aktivit je jen jedna učitelská dovednost z mnoha. Pokud nemáme při přípravě hodin na mysli nějaký větší cíl (velkou myšlenku), hodina ztrácí pro žáky smysl. Tuto nosnou myšlenku jsme „pochopovali“ celý týden a v mnohých z nás postupně zakořenila (viz texty v rubrice *K úvaze* na str. 4–8).

Alej J. A. Komenského

Během jednoho dopoledne jsme se všichni zamýšleli nad svou dosavadní profesní učitelskou dráhou. Každý z nás obdržel flipový papír a měli jsme za úkol vytvořit **strom**, který bude mít v **kořenech** a **kmeni** znamenány vlivy, které byly důležité pro náš profesní vývoj, a jejich dopad. V kořenech vlivy dávnější (něco z dětství, ze školy, ze studia...), v kmeni pak samotný vývoj v rámci učitelské praxe. Do **větví** jsme pak vepsali vše, co dnes děláme podle svých představ, jde nám to, jsme s tím spokojeni. Na **listech** se objevilo to, na co dnes doopravdy věříme ve výuce a učení, na **květech** pak to, co bychom chtěli ve svém vyučování změnit, vyvinout, vylepšit. A konečně na **plody** jsme zapsali zásadní otázky, které nám vrtají v hlavě v souvislosti s naší prací.





A pak už to jde ráz na ráz. Cíle letní školy, plánování pozpátku, co vlastně učíme a proč, analýza lekcí...

„To bude týden komplexů méněcennosti,“ pronáší do ticha Anička.

„Já vím, že je to na začátek trochu pecka,“ kontruje Hanka Košťálová.

A odpoledne už pročítáme stromy naší profesní dráhy, procházíme se Alejí J. A. K., kde kořeny, kmen, větve, listy, květy a plody symbolizují naše učitelské cesty.

Po 22. hodině zdoláváme poslední sousto analýz lekcí. Byla to fuška, ale v Noře, v Brlohu, v Lesíku, na Pasece, v Mraveništi, v Rybníku, v Brčálníku i v Rákosníku, a dokonce i v Holubníku, v Hnízdě a na Bidýlku se probírají ještě dlouho závěry z diskuse. A červená skupina začíná tvořit zítřejší druhý díl raního seriálu Je růžovka jenom houba?

Jde na mě spánek, dnes si ho určitě všichni zasloužíme.

(Zdena Tuzarová)

Druhý den LŠ jsme začali druhým dílem divadelní scénky Brouk v hlavě. Všichni jsme se bavili, ale nejvíce byla v napětí skupina, která měla pokračovat v ději následující den.

Následovala lekce o modelu E – U – R, kterou vedly Jiřina se Šárkou. Originální bylo rozdělení do skupin podle charakteristik a nejčastějších chyb modelu E – U – R. Oživilo jsme si metodu poslední slovo patří mně. Ujasňovali jsme si, jak chápeme proces učení. Pracovali jsme hodně zaujatě a soustředěně.

V poslední dopolední části jsme se rozdělili do skupin podle písmen E – U – R. Kladli jsme si otázky, jak poznáme, že u dítěte probíhá proces učení podle jednotlivých fází. Závěrečná reflexe končila slovy: „Jak to, že je tady Pavel jediný muž?“

(Jana Smrčková s dopomocí Hanky B.)

Metodické řady

V úvodu odpolední dílny o **metodických řadách** nás Hana Košťálová stručně seznámila s tzv. ovládacím a vstřícným přístupem k rozvíjení dovedností a klíčových kompetencí. Spolu s Ondřejem Hausenblasem nám pak představila metodickou řadu pro dovednost pracovat s pojmy. Ve skupinách jsme se pak pokoušeli zvolit si také nějakou konkrétní dovednost a sestavit k ní metodickou řadu, tedy řadu dílčích krůčků, které nás s našimi žáky provedou cestou při jejím zvládnutí. Snažili jsme se tedy vybrané dovednosti rozklíčovat a vymyslet k nim i vhodná cvičení.

Příklad metodické řady k dovednosti **Komunikace s úřady a institucemi**

Obecný cíl:

- žák je schopen samostatného jednání s úřady a institucemi

Konkrétní cíle:

- zvládá písemnou i ústní úřední komunikaci
- orientuje se v systému úřadů
- udržuje v pořádku své doklady, ví proč
- ví, kde získá potřebné informace
- je připraven překonávat obtíže při styku s úřady
- orientuje se v úřední terminologii

Činnosti:

- simulace jednání s úřední osobou → scénky žák versus ředitel, poštovní úřednice, knihovnice, starosta, ...
- tvoření dvojic: sada lístků (situace, úřad)
- vyplňování formulářů (knihovna, žádost o „šalinkartu“, složenka – předplatné, ...), reálné materiály
- úřední dopis – reálná situace (objednávka pobytu v Ekocentru Paleta ☺ – forma: papír, e-mail, telefon)
- myšlenková mapa – doklady + diskuse
- dokončení příběhu s problémem: nemám doklad; doklad je neplatný
- domácí úkol: Popovídej si s rodiči o tom, co všechno považují za důležité doklady, jak je ukládají. ... (+ podpis rodičů) + autentický příběh – vyprávění ústní
- vedení si portfolia
- záludné úkoly v pracovních PC
- stejné úkoly splní s pomocí jiných zdrojů
- rozhodovací hra na téma: *Setkání se s potížemi na úřadě (či instituci) a jejich překonání*

(Dáša Bulanová, Anička Chocholová, Míša Makovcová, Jana Šulcová)

Odpolední blok Práce s metodickými řadami vedla Hanka a Ondřej. Začátek byl slibný. Ve skupině jsme zpracovali, co všechno můžeme udělat pro to, aby „každé dítě dosáhlo svého osobního maxima na cestě k nabytí komplexních dovedností“.

Hanka nám objasnila, co je zvládací a vstřícný přístup k výuce a učení.

A potom jsme se začali „topit“ v pojmech. Nastalo zmatení „pojmu pojmem“. Hanka Košťálová nabývala i ztrácela významu „pojmem“, lampa pod vlivem pojmu se stala „Fučíkem“, „pojmem“ pták z antropologického hlediska neodpovídal „pojmu“ pták a „pojmem“ nemusel ani existovat.





Pokračovali jsme formulací „Co se mají žáci s pojmy naučit“ a pracovali jsme s metodickou řadou pro práci s pojmy.

Za celý den jsme všech aktivit měli „až až“ a při vytváření popisu dovedností při práci s pojmy jsme si někteří už zoufali.

*Jaké bylo naše „aha“? Že – „Není pojem jako pojem.“
(Jana Smrčková s dopomocí Hanky B.)*

Strategie řízení třídy

Problémy s kázní řeší občas každý učitel. Pokud nezná správné komunikační strategie a některá důležitá fakta z psychologie, řešení těchto potíží může být nad jeho síly. Jiřina Stang a Šárka Miková nám nabídly mnoho nápadů, jak s problémovým žákem jednat, a několik triků z praxe jsme přidali i my, účastníci. (Texty k dílně viz KL 23, str. 4–10, a KL 21, str. 5–9).

Jak jsem si užila středu? Opět báječně.

Hned ráno jsme přijali pozvání na travesty show. Byl to velmi zajímavý zážitek a všem rozproudil krev. Po kultuře jsme objevovali strategii řízení třídy. Pojmenovali jsme problémy (nedostatek motivace, „rušiči“ a „outsider“) a Šárka s Jiřinou nám ukázaly, kde hledat příčiny, prevenci a řešení.

Po tvrdé práci přišel onen všemi toužebně očekávaný výlet (do Litomyšle, Chocně, Orlického parku či jen po okolí). Bylo to velmi příjemné načerpání sil.

Síly nám bylo třeba..., protože večer nás čekala ještě dřina na metodických řadách. Ale zjistili jsme, že to jde.

No, a na nás divadelníky čekala ještě příprava vpádu mafiánské růžovky.

Byl to náročný, ale báječný den.

(Justina Nováková)

Kamenná tajemství a artefietika

Na letošní letní škole si před účastníky troufaly předstoupit mimo jiné Nada Kratochvílová a Markéta Křístková, které nám poodhalily kouzlo artefietiky (popis jejich lekce najdete na str. 12). Justina Nováková nám zase odkryla tajemství kamenů (popis lekce najdete na str. 14).

Čtvrteční dopoledne jsme strávili na lekci Justiny s názvem Kamenná tajemství. Naposledy jsem se kameny a geologií zabývala v hodinách přírodopisu na základní škole před dvaceti lety. Mile mne překvapilo, že toho o kamenech vím mnohem víc, než jsem tušila, a že mám chuť se o nich ještě více dozvědět. Zajímavé byly také informace o tom, jak vznikaly

kontinenty, jak se od sebe odtrhávaly či přibližovaly během několika miliard let. Určitě využiji při dějepise časovou osu ve formě provázku, kam žáci pomocí kolíků vší časové údaje.

Po obědě jsme se s Hankou Košťálovou vrátili k metodické řadě Sebehodnocení žáka. Dozvěděli jsme se, jak ho sebehodnocení postupně naučit. Od symbolického vyjadřování, přes modelování učitelem k verbálnímu sebehodnocení s indikátory a kritérii. Tahle lekce pro mne byla hodně obtížná.

Poté následovalo Plánování pozpátku. Nejprve opakování z úterního odpoledne, poté práce ve dvojicích nad listem s ukázkou rozpracované velké myšlenky „Sdělení literárního díla je tvořeno současně formou i obsahem“. Dále jsme se společně zamýšleli nad další VM „Organismy a prostředí se vzájemně ovlivňují“. Vůbec to nebylo jednoduché a zítra se pokusíme sami zpracovat svou vlastní VM se zásadními otázkami, trvalým porozuměním, důkazy o učení, kritérii pro hodnocení a klíčovými aktivitami.

Závěr dne patřil prohlídce „Malého muzea“ – komory s užitnými předměty denního života našich předků a „Velkého muzea“ – stodoly se zemědělskými nástroji a stroji. Průvodci nám byli lektorka Radka a její manžel etnolog Radim.

(Petra Bílková)

Moje ranní probuzení probíhá v pátek s nepatrnými obavami, neboť naši skupinu čeká závěrečné divadelní představení. Sotva otevřu oči, znovu je zavírám a v duchu si přehrávám závěrečnou scénu společně vymyšleného příběhu. Po vydatné a chutné snídani přehráváme i ostatním letmo nacvičený divadelní „kus“ a vydáváme se na zahradu místního střediska. Čeká nás program s názvem Artefietika. Tuším, že nějakým způsobem souvisí s výtvarným uměním, ale to, co prožíváme v dopoledním programu, přesahuje mé očekávání. Po náročných předchozích dnech, kde jsme nedali odpočinout mozgovým závitům, hlavy měli plné velkých myšlenek a zásadních otázek, přicházejí chvíle prožívání a uvolnění. Neustále mi v celém těle zní tóny krásné hudby Slunovratu Pavlicova Hradišťanu, která nás provázela rozjímáním, tancem, vytvářením společného výtvarného díla, malováním na velký bílý papírový kruh i rozmlouváním na téma čtyř živlů – vody, ohně, vzduchu a země.

(Lenka Burešová)

Dokumentární film o šikaně

Zajímavou možnost, jak s žáky začít diskutovat o šikaně, nám ukázaly ve své dílně Anna Chocholová,



Dáda Bulanová a Zdenka Tuzarová (známé pod zkratkou Buchot). Dílnu vytvořily podle metodické příručky *Jeden svět na školách 3*, kterou získají učitelé, kteří se zapojí do projektu společnosti Člověk v tísni a zúčastní se semináře *Práce s dokumentárním filmem*. Zde kromě nápadů, jak s filmem pracovat ve třídě, získají i videokazetu či DVD s několika krátkými snímky (zhruba 15–30 minut). Témata filmů jsou různorodá, např. snímek *Fotbalistka Jamila* vypráví o šestnáctileté dívce, která se snaží skloubit svůj koníček s muslimskou vírou své rodiny. Filmy se týkají lidských práv (chudoba, stáří, homosexualita apod.) a zachycují autentické osudy lidí.

Účastníci letní školy se zájmem a v tichosti zhlédli film o švédské dívce, která se stala obětí šikany ve škole, *Johanna – z pekla do ráje* a také o něm diskutovali. Shodli se na tom, že většina z nás se s šikanou setkala, ale málokdo z nás ji umí řešit. Lektorky nás upozornily na projekt *Minimalizace šikany*, do kterého se zapojila i jejich škola v Kladně. Učitelé se na školeních dozvídají převážně prožitkovým způsobem, jak odlišit šikanu a šikádní, jak řešit jednotlivé případy různých stadií šikany a co dělat pro to, aby jich řešili méně a méně.

Chvilke času před odpoledním programem přináší zajímavou výměnu zkušeností a debatu s ostatními nejen na téma nového školního vzdělávacího programu. Povídamy o tom, co se nám ve škole daří, co funguje, o svých plánech. Chvilky vzájemné inspirace a výměna cenných zkušeností je pro mě osobně „kořením“ letní školy.

Nové osobní výzvy a otázky v mé hlavě přináší odpolední program, věnovaný osobnostní a sociální

výchově. Svědectví šikanované dívky Johanny, její bolestný životní osud a vzpomínky, přivádějí všechny přítomné k hlubokému zamyšlení nad problematikou šikany. Myslím na děti, které v sobě nenajdou tolik síly a odvahy postavit se těm, kdo ubližují. Na ty, kteří nemají takové možnosti jako švédská dívka, nemají tolik odvahy a vnitřní síly se svým trápením bojovat. Kolik takových dětí, dospívajících, ale i dospělých žije vedle nás? Žijí snad v naší škole, v mé třídě, v mém blízkém okolí? Dokázala bych rozpoznat první příznaky šikany? A tak vzpomínám a vybavuji si drobné problémové situace a příběhy, které občas řeším se svými malými žáky...

Druhá odpolední část mě přivádí k obdivu nad re-spektováním dětské přirozenosti a úžasnými pomůckami pedagogického směru M. Montessori. Obdivuji Kamilu, učitelku ZŠ a MŠ školy Montessori v Kladně, která nám tyto pomůcky ukázala, popsala a zasvěceně vysvětlovala, jak s nimi pracovat. Mnohé z nich sama vymyslela, vyrobila a nadšeně plánuje jejich zdokonalování či vytváření nových.

Čas neúprosne běží a nás čeká poslední společný večer. Setkáváme se po celém dni u živlu, o kterém již dnes byla řeč. Přináší světlo a teplo. Slova se vytrácejí a tiše se hřeji sama v sobě. Je mi hezky...

(Lenka Burešová)

Střípky z letní školy sestavila K. Šafránková.

Ke kořenům

Šárka Miková, Jiřina Stang



Ke kořenům... k těm pedagogickým jsme se vraceli ve svých stromových ohlédnutích. Ale co naše kořeny fyzické? Jsou naše rysy v obličejích, výraz či gesta natolik typické, že mají své kořeny už v útlém dětství, a budou tudíž pro ostatní i po tolika letech rozpoznatelné?

Zkusily jsme tyto otázky vtělit do soutěže, která provázela obě letní školy. Účastníci si měli s sebou

přivést dvě fotografie – jednu současnou, jednu ze svého dětství (ve věku do pěti let). Po tajném (místy až konspirativním) předání fotografií jsme z nich udělaly stromovou koláž – široce rozvětvené kořeny se staly kolébkami a křesílky pro naši rozesmátou, upjatou či vyděšenou minulost, současnost se bohatě košatila v (kvůli dostatku místa) neobvykle tvarované koruně. Na první letní škole se, bohužel, našli tací, kteří se nechtěli o svou minulost s ostatními podělit (nebo prostě zapomněli) – těm byla operativně vyfocena ta část těla, jejíž tvar nepodléhá v průběhu vývoje velkým změnám – ušní boltec.

Soutěž samotná spočívala v odhalování dvojic – dítě a to, co se z něj vyvinulo do dnešních dnů. V první fázi soutěž zaujala většinu účastníků, „Strom dětství a dneška“ se (soudě podle výrazů v obličejích a doby, kterou před ním strávili) stal pro některé plnohodnotnou náhražkou chybějící televizní zábavy. Nevýhodou tohoto druhu zábavy ale byla jeho statická a neměnnost interiérů i hlavních aktérů, a tak zájem



o tento druh zábavy postupně klesal. Nutno dodat, že práce bylo na LŠ tolik, že někteří svůj drahocenný volný čas trávili prostě jiným, méně organizovaným způsobem. Atraktivitu soutěže jsme se proto snažily průběžně udržet (když už ne zvýšit) různými cestami. Denně jsme zveřejňovaly průběžné výsledky (počet bodů za správné zásahy se ale den ode dne snižoval: 10 bodů za 1 zásah první den, 9 bodů druhý den atd.), což některé motivovalo k vlastnímu zlepšování, jiní stojíce tváří v tvář vlastnímu špatnému odhadu po prvním pokusu okamžitě rezignovali. Motivaci k soutěžení mělo zvyšovat i průběžné zveřejňování nápověd. Také s nepříliš velkým úspěchem.

Pokud bychom měli porovnat průběh soutěže v rámci první a druhé letní školy, nebylo velkých rozdílů. Favorité byli jasní od prvního dne (i když na první letní škole se Jiřině Homolové podařilo v závěrečném finiši předstihnout úspěšnou řešitelku z prvního dne Hanku Bělohávkovou). Někteří účastníci svou píli a pravidelností dokázali postupně stále vylepšovat své skóre (až se sami divili). A pak tu byla ještě jedna pozoruhodná shoda, která potvrdila zásady pedagogického konstruktivismu a efektivního hodnocení. Účastníci



Dokážeme najít fotografie účastníků v dětském věku?

si stěžovali na nedostatek průběžné zpětné vazby. Nedožvídali se po jednotlivých pokusech, ve kterých případech se trefili. K tomuto kroku jsme se odhodlaly až v samém závěru soutěže. Byl to poslední pokus, jak ještě na poslední chvíli zvýšit její atraktivitu. U části účastníků zabral – pustili se znovu do odhadování, přestože jim bylo jasné, že už nemohou favority dostihnout. I proto byla na obou letních školách udělena i druhá hlavní cena (perníková kolébka s miminkem v povijanu) – za největší individuální posun (abychom i v rámci tolik zatracované formy výuky – soutěže – daly najevo, že ctíme individuální vztahovou normu).

Jediný výraznější rozdíl byl tedy v hlavní ceně a způsobu, jakým byla předána. V prvním případě byla hlavní cenou kniha *Radostné dětství?* autorů Mileny Leadevové a Karla Rýdla, přibližující svět dítěte v 19. století. Zaujalo nás v ní například to, jak výrazně vládl kult „tlustoučkových robátek“ a jak bylo „nechutenství“ dětí léčeno nejen rybím tukem, ale především různými alkoholickými nápoji. Výrazy v obličejích některých dětí na „Stromu dětství a dneška“ naznačovaly, že tento nešvar možná přetrval i do druhé poloviny 20. století.

V druhém případě jsme zvolily cenu méně intelektuální. Nápor velkých myšlenek na naše mozky velmi vyčerpával naše energetické zásoby a my jsme se (s výjimkou jednoho kverulanta) nezmohli na odpor. Proč? Odpověď jsme našli ve svých kořenech – kdybychom se v dětství více naučili halasně a otevřeně sdělovat své názory a emoce, kdybychom k tomu účelu měli nějakého důrazného pomocníka, dnes bychom se dokázali vzepřít. A tak hlavní cenou, kterou získala Romana Howe, se v tomto případě stal onen důrazný pomocník – buben.

Autorky jsou psycholožky, lektorky KM.

Soutěžíme! aneb O inovátorských stereotypech

Hana Košťálová

Na letních školách *Kritického myšlení* soutěžíme – hráváme nějakou celotáborovou hru, která má vítěze a nevítěze. Mnoho pokrokových učitelů se ale naučilo, že se ve škole soutěžit nemá. Znají destruktivní účinky soutěže na žákovu vnitřní motivaci k učení a na vztahy ve třídě. Je určitým znakem pokročilosti v pedagogickém myšlení, když nad soutěžemi ohrneme nos. Kritické myšlení je tu ale od toho, aby prověřovalo pravdy všeho druhu. A hlavně – aby nepapouškovalo po druhých.

Víme, kdy soutěž škodí. Zkusme pro změnu formulovat, za jakých okolností není soutěž škodlivá:

- soutěž se netýká probíhající výuky

- neslouží k vnější motivaci pro výuku, ale k pobavení mimo výuku
- kdo nechce, neúčastní se, a není za to nijak vyloučen z kolektivu
- nikdo není předem diskriminován – soutěž nestaví na tom, co už jsme se společně naučili a každý to jinak zvládáme (třeba soutěž v tom, kdo zná víc anglických slovíček)
- vítěz je oceněn, ale nikdo nezíská punc poraženého
- vítězství se nepřevádí na známku (tj. soutěž neslouží žádnému „vyššímu“ účelu)

To vše charakterizuje soutěže na letních školách KM.



Kdybychom neuměli rozlišovat, nemohli bychom si s dětmi ani zahrát *Osadníky z Katanu*.

Nemáme rádi, když učitelé přestávají ve jménu zjevených pravd přemýšlet. Máme naopak rádi, když pochybují. To, že soutěž jako rizikový prostředek vnější motivace nepatří do výuky, bychom jistě všichni podepsali. Ale proč si nezahrát?

Omyl se soutěží poukazuje na obecnější jev. Dobře ho popsal kognitivní neurovědec Elkhonon Goldberg: „Sklon k rychlému učení sdílených vlastností podobných, nikoli však identických situací odráží jeden z nezákladnějších znaků procesu učení, dobře známý psychologům (a pedagogům): jde o přílišné zobecňování. V *raných fázích učení* mají jak živočišové, tak lidé sklon slučovat podobné, ale nikoli totožné situace tak, jako by byly skutečně totožné. Společným znakům situace se naučí daleko rychleji než znakům, které je odlišují.“

Někdy toto neodlišení způsobuje i humorné situace, například když v debatě o Kryštofu Kolumbovi učitelka vysvětluje žákům, že označení „dobrodruh“ by bylo nálepkování.

Známe ale také účastníky seminářů, kteří jsou přesvědčeni, že „tohle všechno“ už dávno dělají. Můžeme se divit, jak to, že nepostřehli třeba do očí bijící rozdíl mezi evokací a opakováním. Když si ale uvědomíme, že se nacházejí v *rané fázi učení*, kdy nalézat shodné rysy nového či známého a přehlížet rysy odlišné je normální, bude se nám jako lektorům hned lépe dýchat. A bude na nás, abychom udělali opravdu dobrou evokaci, která by se stala základem k porozumění totožného a odlišného v dalším učení. Podle výzkumů je totiž právě neevokovaná zkušenost velkou zábranou naučit se trvale něčemu novému.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.



Oucmanicemi právě projíždí pendolino.



Soutěžení nám přináší radost.

- *Je člověk stvořen pro spolupráci či soupeření?*
- *Jaký vliv měla pšenice a brambory na lidstvo?*
- *Jak naši kulturu ovlivnil obchod?*
- *Co je to přírodní výběr a jak nás dnes ovlivňuje?*
- *Co nutí organismy vyhrát v honbě za surovinami?*

Letěly vám tyto otázky někdy hlavou? Dnešní společnost klade na nás (učitele i žáky) své nároky pohlížet na svět a dění kolem sebe v souvislostech, orientovat se ve společenských jevech a procesech, které tvoří rámec našeho každodenního života. Jak ale takovou kupu vědomostí uchopit? A jak je předat žákům, aby nezískali jen množství roztržitých informací?

Vydejte se na lov souvislostí...

ve vzdělávacím kurzu

Život je boj o suroviny...

Kurz se bude zabývat hledáním mezioborových souvislostí propojením vzdělávacích oblastí RVP (zejména Člověk a příroda, Člověk a společnost, ale také Jazyk a jazyková komunikace). Důraz bude kladen na metody a techniky aktivního učení a na rozvoj klíčových kompetencí.

Délka kurzu: 52 hodin
Odborný garant kurzu: PhDr. Hana Košťálová
Lektorky: Mgr. Nada Kratochvílová, Mgr. Justina Nováková, Mgr. Petra Šimonová
Komu je kurz určen: absolventům základního kurzu KM, kteří chtějí jít za hranice svého oboru
Místo kurzu: učebna KM, FZŠ Trávníčkova, Praha 13
Termín kurzu: listopad 2007–červen 2008

Více o kurzu na: www.kritickemysleni.cz



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

KAMILA BERGMANNOVÁ

Jak se z účastníka lekcí KM může znenadání stát lektor KM

Potřebuji začít zeširoka.

To jsem v roce 1990 přišla o svou milou kolegyni, protože si ji zvolili za novodobou starostku (je jí až doposud, neboť mnozí kantoři jsou opravdu moudří už od přírody), a tím jsem přišla o laskavější podobu našeho učitelského snažení. Už totiž nebyla šance, že bychom společně provedly další celoroční dětské divadlo.



V podstatě jsem se tedy poohlížela po nějaké další smysluplné náplni svého kantorství. Četla jsem, co mi přišlo pod ruku, pokud se to aspoň nějak týkalo vzdělávání. Byla jsem přítomna hned prvnímu setkání budoucích „pauáků“ v Pedagogickém muzeu J. A. Komenského v Praze. Takovou atmosféru znají možná leda fotbaloví fanoušci! Bylo to zčásti úchvatné a zčásti neuvěřitelné. Konečně se k nám dostává nějaký příznivý vítr! Své nadšení jsem však nedokázala přenést do školy, kde jsem učila. Byla jsem taková ta zvláštní! „A kolik vás tam bylo?“ ptali se mě. „Dvě stovky? A co si myslíš, že to znamená?“ A všude jsem slýchávala, že do změny musí jít škola celá, že jeden není nic. Po několika pokusech o vysvětlení svých názorů mi bylo jasno: jsem v tom opravdu sama. Tak jsem musela něco takového najít, nebo si něco takového muselo najít mě.

Na jednom jarním setkání PAU se mi dostal do rukou papír se zvláštní zkratkou: *RWCT*. Nadpis anglicky! To není pro mě! Další text chvála bohu česky! A od prvního českého slova jsem cítila, že to je *ONO*! Jenže první základní kurz byl už v běhu! Ale to mě nemohlo odradit, abych nejela, technikami *RWCT* naprosto nepolíbená, na svou první letní školu *KM* do hotelu Pavla na Vysočině. Setkali se tam lidé, kteří už rozuměli zkratce *E – U – R* a znali nějaké metody, s lidmi, kteří o *KM* věděli jen to, že je to něco jako školní životabudič. Lektoři se opravdu dobře snažili nás nepomíchat a vzdělávat nás odděleně. Onu zvláštní chuť takového toho natěšeného nadšení jsem v sobě cítila stále. Jako budoucí vítěz jakýmsi sedmým smyslem už dopředu ví, že bude vítěz, tak jsem i já věděla, že tohle je moje nejlepší učitelská potrava, že tohle menu budu předávat dál (přestože nejsem žádná zvláštní kuchařka, natož šéfkuchařka, jak vysvitne později). Jednoho slunečného dne vidím, že ta umnější skupina sedí venku, a – světe div se – na vedoucí židli usedají na střídačku účastníci a dělají učitele! Něčeho takového že bych byla

schopná? Před děti, to ano! Kvůli tomu jsem přece studovala. Ale před dospělé? Stejně chytré, nebo často chytřejší než já? Kdo jsem, abych měla takovou drzost! To jsem ještě netušila, že už za dva dny budu s některou kolegyní také stát před ostatními a učit se vést diskusi. Na této *LŠ* pro mne naprosto zřejmě vysvitla potřeba absolvování základního kurzu. Za tímhle dalším sebevzděláváním jsem pak jezdila do Čelákovic. Ovšem po celou dobu jsem tohle všechno přijímala jakoby pouze pro sebe a své děti ve třídě. Nikdy jsem si nemyslela, že bych mohla šéfovat

nějaké velké skupině dospělých. A pro mne je skupina velká, už když má víc než tři lidi!

Takže moje první (a jediná celý rok samostatně vedená) skupina měla štěstí, že čítala právě jen tři účastníky. Přijížděla jsem naprosto nadšená z prvních seminářů základního kurzu *KM* a se zanícením to ventilovala při čaji v čajovně Spirála hned vedle kostela. Věděla jsem, že někteří z čajovníků budou chtít učit své děti doma, a tak jsem se oprávněně domnívala, že by je něco takového mohlo zajímat. Iva, Vítek a Péťa měli zájem od samého začátku. Já se však trochu obávala vést někoho v něčem, k čemu jsem ledva přichichla, bez nějakých lektorských zkušeností, vybavená opravdu jenom tím, co jsem odkoukala na seminářích.

Potřebovala jsem se ujistit, že to vůbec dělat smím. Ale i když mě Hanka Košťálová povzbudila, že právě k tomu je celý program určen – aby se šířil v dobrém mezi další a další podněcovatele, přesto jsem si zachovávala jakýsi druh ostychu či pokory vůči tomu všemu. A tak jsem se najednou stala učitelkou nejen pro děti. Byla to moc zajímavá a krásná zkušenost. Myslím, že lektorské portfolio z té doby již nikdy nepřekonám.

Pamatuji si, s jakou radostí jsem připravovala každou lekci, jak jsem si to vychutnávala, protože to je přece sen každého kantora – mít před sebou vědyčtivé, nadšené a natěšené publikum! Málodky jsme byli jen tři. Na ledolamky jsme přibírali děti z obou rodin, občas se na lekci objevila nějaká sestřenice, několikrát přišla jedna gymnazistka před maturitou a někdy jsme cíleně zvali některé naše známé.

Abych byla lepší, přihlásila jsem se do lektorského kurzu PAU, který byl pořádán v Obříství. Už tam se ukázalo, že nejsem rozený šéf. Když jsme si měli přichystat svou závěrečnou dílnu, nešla jsem do toho sama, ale spolu s kolegou Pavlem Gregorem. On měl nápady, já je zase uměla uspořádat. Odjakživa jsem se cítila spíš na druhé housle a vždycky jsem ráda



připravovala všechny ty důležité detaily. Teď, s odstupem času zjišťuji, že umím být v lektorské dvojici dobrým parťákem, dokážu se postarat o drobnosti, vychytávat detaily a vytvářet zázemí. Obstarám potřebné maličkosti, kterých si účastníci při samotném konečném čínění většinou ani nevšimnou. Těší mě být takovým podporovatelem.

Když jsme měli první rok za sebou, trochu mě překvapila Vítkova úvaha, že bychom mohli uspořádat kurz v čajovně pro nové zájemce. Připadalo mi to jednak jako drzost, jednak jako přemrštěnost, protože jsem nepředpokládala, že by se mezi kantorstvem v našem městečku našel někdo, kdo by do toho šel. Sice jsem se odvážila pozvat několik z nich, ale stalo se přesně to, čeho jsem se obávala – odmítali. Jít za mnoha dalšími jsem si zkrátka už netroufla. Přesto se mezi našimi přáteli z čajovny našlo sedm lidí, kteří projevíli zájem. Rozepsali jsme kurz do dvou semestrů, kvůli penězům. Na maloměstské poměry byla podobná záležitost pro lidi drahá, i když jsme se snažili být levní. Naši frekventanti, to byla úctyhodná směsice – maminky od malých dětí, jedna účetní na volné noze, počítačový expert, manažer kvality, první půlrok chodila dokonce i jedna paní učitelka a celý rok vytrval jeden budoucí doktorand, v té době však ještě praktikující student z liberecké Technické univerzity. Vítek byl odvážný v předestírání obzvláštních témat (např. trest smrti či klonování). Myslím, že některé naše lekce byly hodně prokombinované. Bylo to období experimentování a oba jsme se cítili jako ryby ve vodě. Tehdy jsem si také zvykala na kritiku. Mezi našimi sedmi „studenty“ byla totiž Daniela, která se jako kritik snad rovnou narodila. Kritizovala, ale také hned poskytovala použitelné podněty. (Později jsem této její schopnosti ještě mnohokrát využila a každý její nápad se v praxi ukázal jako velmi dobrý. Teď už si nachystala svou první vlastní lekci pro rodiče a vede ji samozřejmě v duchu *KM*.) V čajovně mi bylo báječně. Naši studenti šli odvážně a s chutí do všech aktivit, které jsme pro ně s Vítkem připravovali. A od takto příznivě nakloněných účastníků se přijímají nejrůznější poznámky a připomínky daleko nejlépe. Z celého srdce takovou učební vzájemnost přejí každému. Opravdu každému, neboť všichni jsme ve svém životě tak či onak učitelé, i když jsme „na to“ zrovna nestudovali.

První samostatné lektorování skupiny učitelů bylo pro mne strašným zážitkem. Byli to totiž kolegové v místě mého nového působiště a já stále byla nenapravitelně nadšená a nenapravitelně naivní. Podle slov své nové ředitelky jsem usuzovala, že jsou všichni naladěni na mou strunu. Zůstalo jen u dvou setkání a já se teprve po letech dozvěděla, že mě ředitelka dlouho před mým příchodem tolik vychvalovala, až mě někteří nenáviděli dřív, než mě vůbec viděli. Co se dělo pak? Spousta tajností, nevyřčených slov, nárazek, postranních pohledů, posléze postupný pomalý přesun z pozice „oblíbence“ do pozice „nesnesitelného štourala“, výčitky. Zkušenost k nezaplacení, neboť v každém zlu

je zárodek dobra, který tam však při bezprostředním prožívání zla vidět ještě nemůžeme. Moudří jsme až potom!

Další učitelské skupiny už jsem nikdy nechtěla vést sama. Přesto mě čekal ještě jeden velmi nepříjemný okamžik při lektorování učitelů, a to když jsem zjistila, že někteří z nich dělají přesně stejné věci, za něž by možná své vlastní žáky tvrdě postihovali. To mi bylo smutno. Chtěla jsem o tom něco říci nahlas, ale tehdy to byla Nina Rutová, která mi dala dobrou lekci: „Oni nejsou tví zajatci, jsou tu dobrovolníci!“ Bylo pro mne docela těžké vyrovnat se i s takovouto „dobrovolností“. Je však zajímavé, že sotva jsem se s tím vyrovnala, tento zlovolný úkaz zmizel. Nebo zmizeli ti učitelé?

Lektorovala jsem ve dvojici s několika lidmi a asi to ještě několikrát zkusím.

Nejvíce lekcí jsme připravovaly spolu s Hankou Hegerovou.

Hanku nezdolala ani moje posedlost podrobnými přípravami. A paradoxně právě svou vstřícností vůči této mé zvláštnosti způsobila, že se mé přípravy zkracovaly.

Hanka také s klidem vydržela několikahodinové maratony při chystání lekcí a uvažování nad nimi. Byla jsem spokojená, že bez obav vstupuje do mých úvah a zpochybňuje mnohé mé myšlenky. Zapomínaly jsme jíst a pít! Zdálo se, že je tu náběh na workoholismus!

A byla jsem vděčná, že příprava probíhala mezi čtyřma očima, a nikoli mezi dvěma počítači. Při vzájemném vyjasňování svých myšlenek a názorů je pro mne daleko příjemnější sdílet společnou místnost a lidskou blízkost namísto sdílení společné sítě ve vesmírné vzdálenosti.

Pod kůží jsme se usmívaly, když nás některé účastnice považovaly za zkušené lektorky. Dobře jsme věděly, že zkušenosti si vytvoříme jedinež zkušenostmi.

Nejsem žádný vůdčí element. Od přírody jsem povětšinou tichý pozorovatel, z větší či menší vzdálenosti podporující ty, kteří si toho žádají nebo přijmou moji nabídku. Bývaly doby, kdy jsem byla uražená, když mi moji nepedagogičtí kamarádi s oblibou opakovaně předkládali to pověstné úsloví „Kdo něco umí, tak to dělá. A kdo nic neumí, učí!“. A s pozvednutým obočím a přátelským úšklebkem vyčkávali, cože to se mnou provede. No, trvalo mi dlouho, než jsem poznala (a přijala!), že je moje věc, jestli se za to na ně budu zlobit, a jejich věc, že vůbec mají touhu mě tím zlobit. Už tohle okřídlené úsloví neberu ani v nejmenším ve zlém. Jen škoda, že na tomhle šprochu většina lidí většinou vidí jen tu TROCHU pravdy, ale už ne ten zbytek. A bylo mým dalším osvobozením, když jsem uviděla (a přijala!), že nejvíc se učím to, co se snažím naučit své žáky. A tak jim všem, dětem i dospělým, z celého srdce děkuji. Doufám, že mi tahle vzájemnost ještě pár let vydrží!

Kamila Bergmannová je učitelka na 1. stupni ZŠ, lektoruje základní kurzy KM.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ



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*

Letní školy

O prázdninách jsme se sešli se dvěma skupinami učitelů ve velmi příjemném vzdělávacím středisku Ekocentra Paleta v Oucmanicích u Brandýsa nad Orlicí. Mezi 22. červencem a 3. srpnem jsme s více než šedesáti učiteli především promýšleli, jak to udělat, aby naše reformovaná výuka měla pro žáky zřetelný smysl.

K tématu se dočtete víc v textech *Střípky z letní školy*, *Učivo není jen prostředkem k dosažení cílů*, *Jak dobré jsou naše lekce a celá naše výuka pro žáky?*, *Ke kořenům*, *Soutěžíme!*. Také lekce *Kamenná tajemství* a *Artefaktika* přiblíží našim čtenářům, co jsme na letní škole dělali.

V dalších číslech *Kritických listů* bychom se chtěli dále zabývat problematikou velkých (nosných) myšlenek a zásadních otázek. Rádi bychom také vyvolali širší diskusi o významu učiva a obsahu oborů pro vzdělání a o tom, jak vycházet z (intelektuálních) potřeb žáků při hledání cílů výuky a jejího smyslu pro žáky.

I plán pro letní školu byl sestaven tak, aby lektorům i účastníkům bylo jasno, které *velké (nosné) myšlenky* prozkoumáváme a snažíme se pochopit, které *zásadní otázky* nám společně vrtají hlavou, jaké *důkazy o učení* chceme během letní školy a v jejím závěru hledat a které *klíčové aktivity* nám v učení pomohou. Plán najdete na: www.kritickemysleni.cz.

Kurzy ve školním roce 2007/2008

Projekt *Rovnováha* vstoupil do své poslední čtvrtiny. V původním harmonogramu už měly kurzy skončit, ale dobíhají kurzy, které začaly před letními prázdninami, a pro velký zájem otevřeme ze zbylých prostředků ještě kurzy pro dvě školy, kurz *Jak vyučovat podle ŠVP* a otevřený kurz k průřezovému tématu *Mediální výchova*.

Pokud jste se chtěli do kurzu *MeV* přihlásit skrze webovou stránku *Kritického myšlení*, ale shledali jste,

že je obsazený, budete mít možnost se ho zúčastnit v dalším termínu, na jaře 2008.

Závěrečná konference projektu *Rovnováha* a dalších organizací

Konference se uskuteční 16. a 17. listopadu v Základní škole v Praze-Kunraticích.

V centru pozornosti budou průřezová témata, na která se naše konference soustředí. Sejdou se lektori z Terezy (EV), Odyssey (OSV), Gemini (VDO), Člověka v tísní (MKV) a Kritického myšlení (MeV a čtení v průřezových tématech).

Podrobnější informace o konferenci naleznete v rubrice *Nabídky* na str. 50 a na webových stránkách: www.kritickemysleni.cz a www.zskunratice.cz.

Kritické listy pro Pražany

Pokud jste využili nabídky projektu *Rovnováha* a odbírali jste *Kritické listy* zdarma díky podpoře EU, rozpočtu ČR a Magistrátu hl. m. Prahy, vezměte, prosím, na vědomí, že poslední takto financované číslo je číslo 29. Od čísla 30 budou *Kritické listy* dostávat jen platící zájemci.

Hana Košťálová





Šestnáctého října uplyne deset let od zahájení prvního semináře RWCT v České republice

V *Kritických listech* č. 27 jsme se krátce ohlíželi za deseti lety programu RWCT. Právě když se KL tiskly, sešla se komorní skupinka pamětníků s prvními americkými lektory programu Davidem Kloosterem a Pat Bloemovou. Naše vzpomínání uspořádali David a Pat jako *Muzeum kritického myšlení v Čechách*, které jsme instalovali 9. a 10. června v Nedvědicích u Bystřice nad Pernštejnem a taky přímo na Pernštejně.

Muzeum mělo pět sálů, pro které jsme připravovali samostatně nebo společně exponáty.

Výtvarný sál

Každý účastník si vzal papír velikosti A4, podélně si ho čarou rozpůlil. Nakreslil sebe jako postavu, jejíž polovina vyjadřovala, jací jsme byli v okamžiku vstupu do programu RWCT – co jsme tehdy dělali, mysleli si, cítili. Druhá půle portrétu byla vyhrazena tomu, jak jsme si tehdy představovali svou budoucnost. Nad kresbičkami jsme si pěkně popovídali o uplynulých deseti letech a pak jsme si jimi vyzdobili místnost v hradní restauraci na Pernštejně.

Audiosál

Pod vedením Davida Kloostera jsme si připomněli postupy z dílny psaní. Promýšleli jsme, jaké příhody se nám v hlavě pojí s programem RWCT a naší účastí v něm.

David nám pomohl tím, že vymezil čtyři kategorie potenciálních zdrojů našich příběhů. Snažili jsme si vybavit příhody ze seminářů – zajímavé lidi nebo zajímavé momenty. Jiným šuplátkem byly historky ze třídy. Další tematický okruh David nazval *Co jsem zažil, když jsem se pokusil někomu vysvětlit, co v programu RWCT děláme* (nebo *Co je kritické myšlení*). No – a konečně čtvrtou kategorií bylo *Cokoli dalšího, co mě napadne při vzpomínání na RWCT*. David připomněl, že příběh, aby byl příběhem, musí mít postavy, prostředí, zápletku, vyvrcholení a pointu.

Podařilo se nám zachytit Davidův příběh, který pracovně nazval *Zloduchem v tomhle příběhu je Hana*.

„V roce 1999 jsme přijeli s Pat na letní školu Kritického myšlení do hotelu v Podlesí. Byli jsme hodně unavení, protože jsme se toho léta stěhovali z našeho starého domu v Clevelandu do Hollandu v Michiganu – a přestěhovat tři už dost velké chlapce, dva vysokoškolské učitele čtení a psaní s jejich knihami a stohy papírů a jednoho psa, není žádná legrace. Mnohohodinový let s několika přestupy skončil na pražském letišti, ale naše zavazadla létala dál někde mezi Asíí a Evropou.

Chodil jsem tedy v Ondřejově košili, kterou jsem stěží dopnul, Pat si vypůjčila jedny šaty od Kateřiny, a kartáčky na zuby jsme si koupili. V Podlesí na nás čekalo čtyřicet učitelů a spousta práce na kurikulu. Hana se jako obvykle se mnou sotva přivítala a hned na mě vybafla: „Ty, Davide, můžeš si připravit vysvětlení, co je to kritické myšlení? Abys rozuměl, přijede taky účastník, který se na konci stohodinového kurzu kritického myšlení přihlásil a zeptal se, co to to kritické myšlení vlastně je. Mohl bys mu to objasnit?“ Dost mě tím namíchla – kolem hotelu krásná česká příroda, v hotelu měkká postel nebo studené pivo – a já mám přemýšlet o tom, co je to kritické myšlení! S nechutí jsem se zavřel v pokoji a bez jakékoli přípravy a zdrojů – nezapomeňte, že jsem byl na českém venkově v roce 1999, takže žádný internet – jsem se pustil do psaní. Za pětadvaceti minut byl hotov text, který jsem jednoduše nazval Co je kritické myšlení.

Účastník, kterému tolik chtěla Hana vyhovět, nepřišel. Nicméně Hana s Ondřejem přeložili text do češtiny a otiskli ho v prvním čísle Kritických listů. Navíc ho poslali do redakce Thinking Classroom, a ten ho otiskl taky. Článek se rychle stal velmi populárním a byl přeložen do mnoha dalších jazyků RWCT. V některých zemích nahradili v příručkách původní text o želvách tímto textem. Asi před rokem jsem byl na konferenci v Rusku a připadal jsem si jako rocková superstar – všude, kam jsem přišel, si na mě učitelé ukazovali a říkali: „To je TEN David Klooster.“ Musel jsem podepsat spoustu výtisků svého textu. A tak jsem se díky Haninu požadavku stal vážně populárním. A Hana patří k mým nejlepším přátelům.“



Kreslíme svou minulost.



Květa Krüger vypráví.



Lístičky s úspěchy visí v muzeu.



Galerie úspěchů

Dostali jsme lístečky čtyř barev. Bílé lístky byly určeny k vyjádření osobních úspěchů spojených s naší účastí v programu RWCT. Žluté lístky sloužily k vyjádření pedagogických úspěchů přímo ve výuce, zelené k vyjádření dalších profesních úspěchů (vydání článku, vystoupení na konferencích apod.) a růžové k vyjádření institucionálních úspěchů.

Lístky jsme vyvěsili na natažené šňůry, pročtli jsme si je a pak jsme si vybrali jeden cizí úspěch, který nás oslovil, a k němu jsme se pak v kruhu vyjádřili.

Bílá – úspěch ve vztazích, v sebepojetí apod.

Stojím na vlastních nohou. • Naučila jsem se vést (zaujmut) kolektiv žáků, rodičů, učitelů. • Již několik pro mě důležitých lidí mi řeklo, že by chtěli navštěvovat mé hodiny češtiny. • Moje děti jsou ve třetí třídě úplně samostatné, dokážou samy řešit své problémy. • RWCT ovlivnilo moje pojetí předmětu: kladu důraz na studijní dovednosti, větší důraz na reflexi a sebehodnocení. • Myslím, že moje vlastní děti považují mou práci za hodnotnou. • Více si věřím. • Naučila jsem se naslouchat jiným názorům, slyšet, vnímat je. Nečiní mi problémy připustit jiný názor v diskusi. • Naučili jsme se nejen mít na věc názor, ale i ho podložit argumenty. • Nová přátelství. Nová přátelství. Nová kamarádství – i ta s psychology. Nová přátelství a známosti. Přátelství se zajímavými lidmi. • Umím si vytvořit pocit bezpečí. • Objevila jsem sourozence – dvojče! • Objevila jsem své silné stránky – i limity. • Lektorská spolupráce přesahující do sourozeneckého vztahu... • Pořádám Chlupíkovo divadelní léto. • Mé děti. • Buchot. • Naučil jsem se spolupracovat na place. • Naučila jsem se spolupracovat. • Intenzivní spolupráce s B. S. • Jsem přebornice v reflexích a sebereflexích. • Báječná spolupráce s Jaruškou při vedení seminářů. Báječná spolupráce s B. při vedení seminářů. • Poznala jsem kolegyni V. a velmi si rozumíme jako lektorky, ale i v názoru na život, svobodu. • Umím říct lidem, co chci, aby udělali, a na něčem i trvat. • Setkání a spolupráce s báječnými lektory kolegy. • Mám radost ze sebevzdělávání.

Žlutá – pedagogický úspěch (přímo ve výuce, v hodině)

Cítila jsem jako úspěch, když mi studenti po čase řekli, že je moje učení bavilo a že měli děsný respekt i kvůli mým nárokům. • Myslím, že s metodami RWCT mám se studenty mnohem lepší vztah než kolegyně. Vztah přetrvává i poté, co opustí školu. Je to příjemné. • Myslím, že mě studenti mají docela rádi. • Občas mě potěší studenti prohlášením, že je hodina bavila. • Moji studentku bavila čeština a věnuje se jí i sama. • Podnítila jsem účastníky kurzů k velkým osobním i profesním změnám, novým krokům atd. • Díky účasti v našem lektorském kurzu se někteří účastníci posunuli nejen v profesní oblasti, ale i v osobní. • Ocenění bývalé žákyně: Vy jste byla úplně jiná než ostatní. Učila jste nás myslet. • Moji

žáci jsou úspěšní na vyšším stupni školy. • Moji žáci v hodinách pracují, aniž by očekávali jedničku. Někteří už reflektují svoji práci samostatně. • Všechny moje děti čtou. • Děti pracují s portfolii – a dobře. (Svoje moc nezvládám...) • Užívám s úspěchem ucelenou dílnu psaní ve 3. třídě. • Přivedla jsem již tři ročníky (generace) – asi 75 dětí ke knihám a čtenářství. • Při škole naruby používají starší žáci (2. st.) učící mladší žáky (1. st.) automaticky metody KM. • Přítel mé dcery o svém spolužákovi z doby, kdy jsem se potkala s RWCT: Vy jste mu tehdy strašně moc pomohla. • KM v mé výuce bylo impulzem pro studenty – věnují se mu ve vlastním učení a začali i lektorovat. • Zařadili jsme kurz RWCT ve studijním programu pro učitele 1. stupně, i když jen jako výběrový. • Kurz Kritické čtení a myšlení pro všechny prváky ve studiu češtiny na PedF. • Uplatnil jsem se s kurzy psaní. • Pomáhám svým studentům, aby lépe psali. • Studenti se naučili používat clustery k psaní písemných prací. • Alan trochu čte (a nečetl vůbec). • Zaujala jsem dreads a piercingovou Marcelu pro portfolio. • Moji žáci si vedou předmětové portfolio, pracují v rolích, prezentují, pracují s texty s porozuměním. • Napsala jsem distanční text k programu RWCT v primární škole – funkčnost se teprve ukáže. • Studentka zpracovala diplomovou práci na téma KM v knihovnách. • Skvělá hodina na téma Co bych byl, kdybych byl Bůh... • Vedla jsem diplomky na téma Reflexe v hodinách angličtiny a Využití portfolia.

Zelená – profesní úspěch (publikace, účast na konferencích apod.)

Vlastně ve všem, co jsem dokázal, je spousta KM. • Využívám metody RWCT ve škole i v dílnách. • Vyvinuly jsme nové semináře (hodnocení, komunikace s problémovými žáky). • Vyvinuly jsme spoustu nových kurzů (lektorský, tvorba ŠVP, spolupráce v týmu). • Vyvinuli jsme během několika let úspěšnou verzi RWCT pro mladé učitele na VŠE v Praze (pro ty, kdo neučí budoucí učitele, ale ekonomy a manažery). • Podle zpětných vazeb kolegů jsou úspěšné naše kurzy pro lektory. • Můj článek na internetu si stáhlo asi 70 lidí. • Úspěchy: disertace na téma RWCT – obhájená! Články a články. Nalézám další zdroje



Galerie úspěchů.



konstruktivistického přístupu – frankofonní oblast. Konference, dílny, spolupráce. Vedla jsem už mnoho diplomek na téma RWCT. • Prezentuji svou práci na zahraničních konferencích. • Několik odkladů školní docházky, aby se žáci dostali ke mně do třídy, dokonce jedno plánované rodičovství. • Absolvovala jsem lektorský kurz a lektoruji. Lektoruji. Odučila jsem 2. vrh RWCT, kde seděli v kruhu vysokoškolští učitelé, mí šikovní kamarádi, Ondřej – měla jsem z něj velmi dobrý pocit. Odvedla jsem tři kurzy a několik dílen RWCT. Vedu ukázkové hodiny. • Vedu ukázkové hodiny pro učitele z jiných škol. Prezentace hodiny češtiny kolegům. • Publikuji a vedu semináře. Snažím se zviditelnovat RWCT. Na to např. v NIDV reaguji tak: nech už to RWCT, jsou i jiní. • Vypotila jsem článek o portfoliu. Publikuji v KL. Publikace o průřezových tématech. Článek o portfoliu v Učitelských novinách. Článek v KL, ŠVP krok za krokem, Portál. Práce na publikaci o průřezových tématech v Raabe. • Získala jsem uznání inspekce. • Jezdím s rodiči svých žáků na kola a na vodu. • V Thinking Classroom mi vyšel článek o projektu Nenič si své chytré tělo realizovaném formou KM. • Společná kapitola v knize Ideas Without Boundaries (David, Pat, Božena, Zuzana).

Růžová – úspěch v instituci (ve škole apod.)

Kolektiv celé školy – včetně provozního personálu, při evaluaci práce školy, při školení BOZP, při poradách ap. pracuje metodami KM. Vztahy jsou otevřenější. • Zavedli jsme kolektivní evaluaci v rámci katedry. • Proškolili jsme část našeho učitelského sboru. • Naše kolegyně ve vedení školy toleruje a respektuje to, co chceme po lidech, a sama to dělá. • ŠVP u nás opravdu tvořili všichni – metodami KM. • Spolupracujeme s kolegyněmi češtinářkami. • Mám respekt kolegů ve škole. • Pracuji metodami RWCT při školeních pro spoluučitele. Vzbudila jsem zájem kolegů. • Podařilo se mi pomoci vybudovat jednu z nejlepších škol v Praze a napsat ŠVP – český jazyk. • Naočkovala jsem kolegyně k jinému přístupu při lektorování i jiných seminářů než KM. • Zlepšila jsem vztahy na pracovišti – umíme přijímat a udělovat kritiku. • Někdy se po kurzu celá škola dohodne na tom, že změní systém hodnocení nebo vytvoří nový systém spolupráce s rodiči žáků apod. • Šíříme osvětu v oblasti nových metod výuky v oblasti poradenství – zatím nachází větší odezvu u speciálních pedagogů než u psychologů. • Spolupracujeme (KM) dlouhodobě s několika „nevládkami“, které považujeme za významné – Tereza, Pavučina, Člověk v tísni. • Máme nástěnky a prezentace prací žáků – dnes je to samozřejmé, ale nebylo. • Spolupracujeme s vyučujícími tak, že to vede k integraci předmětů. • RWCT se stalo běžnou součástí hodin. • Postupně se mění v naší škole přístup učitelů k žákům. • Stala jsem se černou ovčí pedagogického sboru (ale nevnímám to jako úspěch). • Metody a postupy RWCT prosakují skoro do všech skupin obecné didaktiky. • Prosadili jsme ve škole dvouhodinové bloky ČJ.

Sál překážek a těžkostí

Při tvorbě exponátů do tohoto sálu jsme se rozdělili do týmů a zvolili jsme si formu vyjádření, která se nám zdála nejpříhodnější. Dvě skupiny psaly básně, jedna vytvořila interaktivní výtvarné dílo a poslední si připravila dramatizaci nejoblíbenějších výroků nena-ladených seminaristů.

Kritická variace na Máchu Buchot

*Je pozdní večer, první máj
přípravy nemám, a jdu v háj.
Hrdliččin zve ku lásce hlas,
týmovou práci vzal už das.
O lásce šeptal tichý mech,
reflexe? Dochází mi dech.
Kvetoucí strom lže lásky žel,
jsem fakt kritický učitel?
Jezero hladké v křovích stinných
zvučelo temně tajný bol:
úkolů mám furt mnoho jiných,
pochopí mne snad inspektor?
Hanko, Pat, Davide, Ondřeji,
není to náhodou v –
čudu?*

Jíša & Květa & Kateřina

*Třicet let už tady učím,
proto budu kritická!
Reforem už byla hora,
žádná z nich však praktická.
Tohle všechno dávno dělám:
metody, hry, příkladem,
a poznatky dětem předám nejlíp –
dobrým výkladem.
Dneska je to samá volnost,
diskuse a pohoda.
Ve škole však býti musí:
pravidla, řád. Dohoda?
Nechcem zrušit nalejvárnou,
nechcem kreativně učit
ze školy mít ulejvárnou,
studenty myšlením mučit.*

Výtvarná skupina nejprve identifikovala pomocí lineární analýzy ty nejběžnější problémy, s nimiž se setkáváme při realizaci programu RWCT – KM.

- Únava učitelů
- Rodiče požadují klasiku
- Nepoučená inspekce
- Nespolupráce na různých úrovních
- Síla osobní zkušenosti z učení se (MŠ, ZŠ, SŠ, VŠ, ...)
- Ředitel/ka (někdy)



- Učitelé (někdy)
- Český negativismus
- Nesystémová osvěta
- Nízká prestiž povolání učitele
- Výroba problémů
- Čas VŽDY
- Systém celoživotního vzdělávání učitelů
- Požadavky k přijetí na vyšší stupeň
- Nedostatek materiálu

Dramatická skupina si sepsala autentické, pravidelně se opakující výroky nenaladěných účastníků kurzů, a sestavila z nich scénku.

Typické a autentické výroky z kurzů:

Tyhle metody už používám 40 let. • Neptejte se nás, co očekáváme od semináře nebo co bychom se chtěli naučit – to jste si měla už dávno připravit vy, a ne teď z nás tahat rozumy. • Nemohli bychom tu mluvit česky a vynechat taková slova jako evaluace, portfolio, kompetence nebo myšlenková mapa? • Nemohla byste si nechat od cesty ty řeči o psychologii? • Nechceme žádné hraní a zdržování, chceme rovnou praktické metody. Ale proč bychom je tu měli dělat, na to nemáme čas, prostě nám to řekněte a my si to zapíšeme. • To je zase slovíčkaření! • Tyhle metody jsou vážně dobré – pro zpestření. Ale učit se takhle nedá. • No, já jsem to zkoušela, děti to hrozně bavilo, zapojily se i ty, co nikdy nic nedělají, a taky si toho dost zapamatovaly. Ale dělat se to nedá, protože to zabere moc času a já taky musím někdy učit. • Vy pořád po nás chcete nějaké lekce, ale my víme proč! Abyste se něco naučila a mohla pak poučovat druhé! • A proč to máme dělat my! To snad měl udělat někdo, kdo je za to placený, třeba VÚP, ne?

Town Meeting – rozvažování o RWCT v roce 2017

Technika *town meeting* nebo *village meeting* může přispět k posilování demokratického rozhodování. Jde při tom o rozvažování nad různými verzemi budoucnosti. Nejde o to prosadit nějaký konkrétní návrh, ale jako společenství vygenerovat co možná nejvíc různých pohledů na budoucnost.

V Nedvědicích jsme si nejprve každý sám rozmyslel, o kterých tématech týkajících se budoucnosti RWCT – KM v České republice by chtěl rozvažovat.



Plný pytel problémů.

- Jak můžeme přispět k tomu, aby se konstruktivistický přístup stal všeobecným přístupem ve vzdělávání v ČR?
- Jak docílit vědomého a tvořivého propojení s dalšími konstruktivistickými proudy, případně projekty, postupy dramatické výchovy apod.
- Jak dostat cíleně RWCT ve funkční podobě více do školní praxe?
- Jak skloubit metody RWCT a celý model učení, který vyžaduje delší časové bloky než 45 minut, se stávajícím systémem rozvrhů hodin?
- Jak důsledně reflektovat výsledky RWCT (ve školách, lektori)?
- Víme vůbec, co učitelé dlouhodobě s KM udělají?
- Jak podpořit výzkumem naše pedagogické snahy?
- Jak na mimoškolní přípravu dětí (nemám ráda spojení domácí úkoly)?
- Jak dosáhnout toho, aby se rodiče podíleli zodpovědně na výchově a vzdělávání svých dětí.
- Kolik odpovědnosti mají rodiče a kolik učitelé?
- Jak se zapojit do čerpání „velkých“ peněz a nepřijít při tom o pružnost?
- Vést diskusi o projektových záměrech (obsah dalšího projektu v rámci EU).
- Jak zlepšit Kritické listy a jak je víc dostat ke čtenářům?

Pak jsme rozvažovali společně. Diskusi moderovala s přehledem Kateřina Kubešová. Byli bychom potřebovali víc než dvě hodiny času, které jsme mohli rozvažování věnovat, a tak jsme se rozhodli, že budeme v rozvažování pokračovat.

- Zaměřit se na čtenářství.
- V horizontu 2–3–4 let: promyšlený systém podpory učitelů RWCT (supervize, konzultace), a to přímo ve škole a individualizovaně, podpora skrze standardy a kritéria.
- Bádání/výzkumy: Co se děje s učiteli, kteří prošli RWCT? – Sdružit síly – zjistit, co se kde už vyvíjelo a nad čím se bádá (např. výzkumové záměry a projekty fakult, zmapovat dosavadní výsledky). Učitelský výzkum – propojení dovedností reflektovat vlastní praxi podle stanovených standardů a kritérií (sebereflexe, sebeevaluace, sebezlepšování) s podporou (v případě propojení praktika s tím, kdo mu může poskytovat podporu).
- Zveřejňovat dobrou praxi ve sbornících.
- Sdílet, mapovat, sdružovat roztržité informace a pokusy o vývoj něčeho nového apod. – informovat se, vyměňovat si nápady a zkušenosti.
- O koho usilovat s podporou – na koho se zaměřit:
 - a) na dřívější absolventy, kteří mají zájem;
 - b) na čerstvé absolventy, v nichž byl zájem právě vzbuzen dobrým kurzem.
- Protlačit RWCT – KM do veřejného povědomí. Informovat a vytvářet koalice pro projekty, např. s organizacemi SKAV (projekt podpory reformy sdružující více organizací).
- Rozšířit Standard práce učitele (vytvořit pracovní skupinu). Nezaměřovat se jen na změnu výuky, ale i na komunikaci s prostředím apod.



Deset let *RWCT* očima našich zahraničních lektorů



Využili jsme červnové návštěvy Davida Kloostera a jeho ženy Pat Bloemové v České republice a vyptali jsme se jich na to, jak vidí deset let práce v programu *RWCT*.

S jakými očekáváními jste před lety vstupovali do projektu *RWCT*? Která byla naplněna a která ne? Jak vaše dobrovolnická práce pro *RWCT* ovlivnila váš profesní a osobní život?

Než jsme přišli v roce 1997 do České republiky, žili jsme na Slovensku. Oblíbili jsme si Bratislavu i Slovaky a těšili jsme se, že budeme mít rádi i Čechy. Synové chodili na Slovensku do školy. Viděli jsme, že učitelé vedou třídu profesionálně, ale také že jsou tu obrovské rozdíly v zájmu, s nímž učitelé vyučují a věnují se tomu, jak se děti učí. Někteří učitelé pečovali o intelektuální, sociální a emocionální rozvoj dětí, pomáhali jim, aby se naučily dovednostem pro gramotnost, a rozvíjeli v nich lásku ke čtení a učení. Jiní měli o děti menší zájem, ale velmi dbali o osnovy; trvali na tom, aby žáci memorovali poklady z české a slovenské poezie a fakta z matematiky a dalších vědních oborů. Odhadovali jsme, že české školy budou podobné.

Byli jsme zvědaví, jak se bude rozvíjet demokracie v České republice. Sledujeme, jak školy a univerzity v USA přispívají k utváření demokratického občana. Proto jsme se těšili, že budeme moci být při tom, když se vyvíjí národ, který se právě vydal znovu na demokratickou cestu. Doufali jsme, že se školy a univerzity stanou důležitou součástí této přeměny.

Přemýšleli jsme takto: pokud bychom spojili to nejlepší ze západních vzdělávacích metod (účast žáka při čtení a psaní, nezávislé myšlení, respekt k druhým, kreativita, výuka zaměřená na dítě) a to nejlepší z české tradice vzdělávání (velká úcta ke vzdělání, obsáhlé kurikulum, vynikající výkony v uměních, v matematice, v přírodovědě), mohli bychom vytvořit účinný a životaschopný přístup k výuce a učení, takový, jaký svět potřebuje. Jak vidíte, neměli jsme zrovna skromná očekávání!

Na první dílně v hotelu Nebákov v Českém ráji jsme poznali, v jak novém území se nacházíme. Třicet účastníků se na uvítanou postavilo. Žádný Američan by nikdy nebyl tak formální, zdvořilý a plný respektu k vysokoškolským učitelům.

Před pouhými pěti lety byly velké části světa pro nás nepřístupné, a nyní zde Češi a Američané spolu diskutujeme o důležitých vzdělávacích pojmech a o možnostech, jak pomoci dětem ve škole. Proto jsme dychtivě, vzrušeně, ale také pokorně očekávali bližší seznámení se s českými učiteli a způsobem jejich uvažování.

Která z našich očekávání nebyla naplněna?

Ve vzdělávání učitelů, hlavně na učitelských fakultách, se neprosazují pokrokové názory na vzdělávání právě snadno. V některých případech v tomto ohledu univerzity zaostávají za základními a středními školami. O tomto problému budeme muset ještě přemýšlet.

Další překážkou v naší práci v uplynulých deseti letech byla zhoršující se politická situace v naší zemi. Domnívali jsme se, že můžeme být vyslanci principů demokratického vzdělávání, ale naše vlastní vláda nám to ztěžovala tím, že ignorovala demokratické instituce a spojení ve světě. Náš národ má před sebou ještě hodně práce, aby zlepšil své pojetí demokracie, a doufali jsme, že nově vzniklé demokratické státy ve světě by mohly mít na tuto snahu pozitivní vliv.

Jsmo vděční přátelům a kolegům v České republice i jinde, že se k nám chovali i v tuto dobu velkoryse a díky zkušenosti ze své nedávné historie neztotožňovali příslušníky národa s jejich vládou. Byli jsme vždy přijímáni vlídně jako konkrétní Američané a nikdo nám nevyčítal činy našich představitelů.

Náš pobyt v Česku mnohonásobně předčil naše očekávání. Řadí se mezi nejkrásnější zkušenosti našeho profesního života. Zkušenosti a přátelství, která jsme zde získali, jsou neocenitelné.

Můžete nám říci na základě své zkušenosti s programem *RWCT* v jiných zemích, zda program dosáhl svých cílů – k vaší spokojenosti a spokojenosti pana Sorose? Co si myslíte o budoucnosti programu v našich zemích a v Česku? Využil program svého potenciálu zcela?

My v Čechách cítíme, že v něm můžeme pokračovat a nadále ho rozvíjet – dosáhl program v některých zemích svého vrcholu? (Zdá se nám, že třeba v Estonsku a Litvě jsou už všichni učitelé proškoleni a program zde skončil...)

Nemůžeme mluvit za pana Sorose, za muže, kterého obdivujeme, ale nikdy jsme se s ním osobně



nesetkali. Ale víme, že v každé zemi, ve které byl program *RWCT* představen, vznikl vzájemně obohacující vztah mezi dobrovolnými zahraničními lektory a místními tvořivými, angažovanými a pokrokovými vzdělavateli. Program byl vytvořen tak, aby prostřednictvím certifikace školitelů naplňoval vysoké mezinárodní standardy, ale zároveň byl schopen se přizpůsobit místním podmínkám. Malé země (méně než pět milionů obyvatel) se schopnými lidmi ve vedení *RWCT* byly schopny prosadit *RWCT* rychleji než větší země. Je jednodušší školit a podporovat malé množství učitelů než větší množství. Nezapomeňme na to, že každá země začínala se stejným modelem čtyř dobrovolníků, třiceti prvních účastníků a s tříletým rozpočtem. Lotyšsko nebo Estonsko a několik dalších zemí, které mají okolo tří milionů obyvatel, byly během pěti let schopné z *RWCT* učinit všezahrnující celonárodní program, zatímco země s větším počtem obyvatel potřebují více času. S lítostí myslíme na Rusy! Přiblíží se někdy k tomu, aby se v jejich obrovské zemi stalo *RWCT* celonárodním programem?

Úspěch programu ovlivňuje také ekonomická situace země. Pat pracovala pro *RWCT* v Guatemale, David v Arménii a obě tyto země mají mnohem horší ekonomickou situaci než Česká republika a státy střední Evropy. Když učitelé celé měsíce nedostávají plat, když nejsou školní budovy v zimě vytápěny, když neexistují učebnice, když je ve třídě více než šedesát žáků – je těžké dobře vyučovat a posilovat a rozšiřovat program *RWCT*. Přesto jsme v těchto zemích potkali šikovné a zapálené učitele, kteří v neskutečných podmínkách odváděli heroickou práci. Program *RWCT* se na takových místech šíří mnohem pomaleji. V České republice je situace mnohem příznivější. Díky finanční podpoře z fondů EU nastal v minulých letech velký pokrok. Během deseti let jsme měli možnost sledovat zlepšující se ekonomickou situaci učitelů. Má ještě daleko k dokonalosti, ale nikdo nemůže popřít, že se čeští učitelé mají dnes lépe než před deseti lety.

Nejdůležitější podle nás je, že se v Česku rozvíjí program třemi způsoby. Za prvé, nové kurzy mohou v příštích letech představit *RWCT* dalším českým učitelům. Když bude v každé lokalitě skupina učitelů, kteří se budou podporovat a přivádět do programu nové zájemce, vliv kvalitní výuky bude dál obohacovat životy žáků a studentů v celé zemi. Za druhé, časopis *Kritické listy*, letní školy a příležitostné národní konference budou posilou a podporou pro tisíce vzdělavatelů, kteří se už dříve zúčastnili kurzů *RWCT* a potřebují profesně rozvíjet svoje porozumění moderní pedagogice. Naučit se dobře vyučovat trvá celý život; každý dobrý učitel potřebuje neustálé osvětlování a doplňování energie, a to zejména kontaktem s jinými, podobně smýšlejícími kolegy. Časopis *KL* a další aktivity *KM* to umožňují. Za třetí, program musí pokračovat ve své snaze, aby se metody *KM* staly součástí přípravy učitelů na pedagogických fakultách a v programech ministerstva školství. Učitelé *RWCT* už rozšířili mezi ostatními povědomost o tom,

že metody aktivního učení a kritického myšlení skutečně fungují. Nyní musíme přesvědčit vzdělávací instituce v České republice, aby přijaly tyto moderní názory a zpřístupnily je všem.

Co se bude dít s programem na mezinárodní úrovni a co byste doporučili nám v Česku? Na čem můžeme pracovat?

Přemýšlejme o tom, jak zlepšit spolupráci v přípravě učitelů na fakultách, v kurzech dalšího vzdělávání pro učitele a prostřednictvím ministerstva školství i v státních plánech pro rozvoj vzdělávání v ČR. Myslíme si také, že spojení *RWCT* s dalšími iniciativami v moderním vzdělávání je přirozené a efektivní.

Od začátku jsme počítali s tím, že *RWCT* ztratí po čase finanční podporu sítě Open Society. Nepředpokládali jsme, že by pan Soros podporoval *RWCT* ve střední a východní Evropě déle než tři až čtyři roky. Proto je úžasné – skutečný zázrak – že v Česku a v řadě jiných zemí *RWCT* stále existuje. Jsme potěšeni, že *Kritické listy* vycházejí čtyřikrát ročně, že jsou i nadále připravovány další kurzy, že se do programu zapojují noví lidé. Na mezinárodní úrovni je skvělé, že několik angažovaných lidí pomohlo časopisu *Thinking Classroom*, aby nepřestal existovat, a že *RWCT* International Consortium udržuje spojení a přátelství mezi účastníky z mnoha zemí.

Někteří z původních amerických dobrovolníků založili organizaci Critical Thinking International (CTI). Má za úkol připravovat lektory pro programy v Africe a Latinské Americe. Budou zahájeny kurzy kritického myšlení v Libérii, Etiopii a možná i v Angole. Doufáme, že jednoho dne se do této práce zapojí i lektoři z mnoha evropských zemí.

Přejeme si, aby *RWCT* mělo větší zastoupení na velkých mezinárodních konferencích o vzdělávání (jako např. na mezinárodní čtenářské konferenci, kterou členové *RWCT* v Estonsku organizovali v roce 2002), aby naše myšlenky byly viditelnější, aby tak vznikala místa, kde se lidé spojují a přispívají k rozvoji myšlení u tisíců vzdělavatelů.

Například mezinárodní organizace Board of Books for Young People je skupina vydavatelů, učitelů, spisovatelů a vědců, kteří se zajímají o literaturu pro děti a mládež. Co kdyby několik z nás zorganizovalo zasedání na jednom ze setkání této organizace, které se koná jednou za dva roky, nebo kdyby se malá skupina učitelů *RWCT* setkala na konci konference a prodiskutovala aplikační programy pro třídy, kde se používá *RWCT*? Určitě existuje mnoho profesionálních sdružení, jejichž poslání se protíná s naším.

Máme před sebou hodně práce. Ale jaká je to živoucí a vlivná práce!

*Ptali se O. Hausenblas a H. Košťálová.
Přeložila K. Šafránková.*



Kritické listy s novým vedením



Za redakční radu *Kritických listů*, za *Kritické myšlení* i za všechny čtenáře děkuji za přínosnou spolupráci přítelkyni Nině Rutové, editorce čísel 9 až 27. Strávila s *Kritickými listy* pár let života a pomohla udělat z *Kritických listů* to, čím dneska jsou. Vynakládala velké úsilí při spolupráci s autory i při komponování každého čísla. Jsem moc ráda, že Nina neopouští náš časopis úplně, ale bude dál přispívat dobrými nápady jako členka redakční rady a jako autorka.



Od tohoto čísla převzala štafetu *Kritických listů* Kateřina Šafránková, kterou znáte ze stránek *KL* jako autorku a možná i jako lektorku *KM*. Přeji jí hodně radosti a uspokojení ze spolupráce s vámi čtenáři, autory i s redakční radou.

Hana Košťálová

Anketa pro čtenáře *Kritických listů*

Začínáme osmý ročník vydávání *Kritických listů*. Z úzkého okruhu čtenářů, který původně tvořili výhradně absolventi programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*, se stala poměrně široká čtenářská obec. Už neznáme své čtenáře osobně, je pro nás těžší odhadnout, co je zajímavé a kterým informacím či myšlenkám dávají přednost před jinými.

Proto bychom vás chtěli vyzvat ke spolupráci a k účasti na podobě časopisu tak, abyste ho vy, jeho čtenáři, shledávali stále užitečnějším a zajímavějším.

Budeme velmi rádi, když věnujete *Kritickým listům* chvíli času, prolistujete dostupná čísla (můžete se na archivní čísla podívat na internetové adrese: www.kritickemysleni.cz) a odpovíte na naši anketu.

Své odpovědi posílejte, prosíme, na adresu:

Kritické myšlení, Trávníčkova 1744, 155 00 Praha 5,

anketní otázky můžete zodpovědět rovněž elektronicky – prostřednictvím webu.

1. Které texty čtete v *KL* nejradši a proč? (Můžete uvést přímo název některého takového textu, jméno svého oblíbeného autora, nebo prostě popsat typ vyhledávaných textů.)
2. Mělo by takových textů být v *KL* podle vás víc, nebo jich je dostatek?
3. Které texty vás vůbec nezajímají – a proč?
4. Mělo by takových textů být v *KL* méně, nebo jejich množství snesete s ohledem na jiné čtenáře, pro které by takové texty mohly být zajímavé?
5. Jsou texty rozsahem přiměřené, nebo byste uvítali texty spíše delší – nebo spíše kratší –, než jaké jsou dnes?
6. Vyhovuje vám, když je číslo *Kritických listů* tematicky zaměřené (např. na matematiku – č. 26, čtenářství – č. 24 a 27 ap.)?
7. Vracíte se ke starším číslům *KL*? Proč ano – proč ne?
8. Co vám v *KL* úplně chybí? Jaký typ informací nebo textů byste v *KL* uvítali?
9. Máte nějaký jiný nápad, jak zlepšit *KL*?
10. Jak jste spokojeni s technickou a grafickou stránkou *KL*? Jsou dostatečně přehledné a příjemné pro čtenáře? Proč ano – proč ne? Co navrhuje změnit?
11. Jakýkoli další komentář, který by podle vás měla dostat redakce *KL*.

Děkujeme vám za spolupráci a přejeme příjemnou četbu *Kritických listů*!

Redakční rada *Kritických listů* a redakce

J. Kmentová – předsedkyně, O. Hausenblas, H. Košťálová, K. Krüger, Š. Miková, N. Rutová, J. Stang, K. Šafránková, I. Věříšová



CO SE DĚJE JINDE

Z titulu Ekoškola mají radost další české školy

Martina Lafatová



Prestižní mezinárodní titul Ekoškola získalo v letošním školním roce dalších jedenadvacet škol z České republiky. Spolu s těmi, jež byly oceněny loni, je v České republice už pětatřicet škol, které se mohou titulem Ekoškola pochlubit, škol, jimž se podařilo naplnit kritéria programu a za týmové spolupráce žáků, pedagogů a dalších zaměstnanců přispět k ekologizaci provozu školy. V těchto školách se žáci nejen učí o environmentálních tématech ve výuce, ale zároveň se sami snaží předcházet vzniku odpadu, třídí odpad, usilují o úspory energie či vody a zlepšení životního prostředí školy a jejího okolí. Zakládají celoškolské pracovní týmy ekoškoly, vytvářejí si vlastní ekokodex, analyzují současnou situaci ve škole v jednotlivých oblastech (energie, voda, odpady a prostředí školy) a navrhuji zlepšení, která se snaží posléze naplnit.

Slavnostní předávání titulu Ekoškola proběhlo 27. června ve Valdštejnském paláci. Akci pořádalo Sdružení TEREZA, koordinátor programu Ekoškola v České republice, ve spolupráci se Senátem Parlamentu ČR – výborem pro vzdělávání, kulturu, vědu, lidská práva a petice a pod záštitou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a Ministerstva životního prostředí ČR a za účasti generálního partnera projektu Ekoškola, společnosti Provident Financial, s. r. o., a dalších vzácných hostů.

Akci slavnostně zahájil senátor PaedDr. Zdeněk Janalík a ředitel Sdružení TEREZA Petr Daniš. Po krátkém ohlédnutí za průběhem projektu Ekoškola ve školním roce 2006/2007 se slova ujal náměstek minis-

tryně MŠMT ČR a vedoucí skupiny všeobecného, odborného a dalšího vzdělávání RNDr. Jindřich Kitzberger a Mgr. Miroslav Novák z odboru EV, MŽP ČR, kteří ve svých proslovech shrnuli význam programu Ekoškola. Jindřich Kitzberger ve své řeči uvedl: „Myslím si, že program Ekoškola předběhl o několik let současnou školskou reformu. Cíle tohoto programu takřka na sto procent korespondují s cíli ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.“

Poté se ujal slova radní hl. m. Prahy Mgr. Petr Štěpánek, CSc., podle kterého je program Ekoškola „ideální způsob, jak se vydat na smysluplnou cestu ochrany a zlepšování životního prostředí školy a jejího okolí“.

Akce vyvrcholila předáváním mezinárodních titulů, vlajek, certifikátů a darů 21 školám v ČR.

„Je to velká pocta nejen pro tuto školu, ale pro celé město, protože těchto titulů dosud bylo v naší republice uděleno pouze devatenáct, a na jihu Čech jde dokonce o první případ. Jsem rád, že nás Masarykova škola tak výborně reprezentuje,“ sdělil starosta Písku Miroslav Sládek.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky a rozpočtem hl. města Prahy.

Autorka je koordinátorka programu Ekoškola. Partnerem projektu je Provident Financial, s. r. o.



Ekoškola



Foto: Bára Sameráková

Poděkování zástupců Ekotýmu ze ZŠ a MŠ Raškovice.



Foto: Bára Sameráková

Zástupci oceněné ZŠ Velké Němčice u vlajky Ekoškoly.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Sny budoucí pedagožky

Kateřina Kašáková

I.
ve snu jsem uviděla své studenty
prchali na koních
docela bez sedel
a náměstí se třáslo
jak kostky v cukřence
řekla jsem si
pro tvé zuby už to není
a opřela se o svou starou hůl

II.
ve snu jsem uviděla své studenty
vybírali svatební šaty
bořili hlavy do volánků
jako by to byla milovaná bříška
tolik spěchali na to co se skrývá
pod
aniž by ještě chvíli stačili objevovat
to pomíjivé vně

III.
ve snu jsem uviděla své studenty
jeli tramvají a mávali mi
stála jsem na refýži
nemohla jim odpovědět
už navždy obtěžkána tesco taškami

IV.
ve snu jsem uviděla své studenty
mluvili jsme přes sklo

já je neslyšela
jen jsem viděla jak pohybují rty
jako by říkali
bravo bravo
až jeden z nich dýchl na sklo
a napsal krávo

V.
ve snu jsem uviděla své studenty
na tabuli dělali mnoho chyb
a já se přistihla jak říkám
však ono to nevadí
hlavně ať to tak není v životě
a při tom jsem zlomila ukazovátka
a vpíchl si ho rovnou do srdce

ukázala jsem tak sama na sebe
mnoho jsem toho v životě pokazila

VI.
ve snu jsem uviděla paní ředitelku
upadla na chodník
koleno jí krvácelo
a já říkám
to chce jitrocel
a ona na to
kdepak má milá
pomůže jen bandáž z fyzikálních
tabulek

na chodníku z ní zbyla loužička
molárních hmotností

VII.
ve snu jsem uviděla své studenty
při pohledu na ně mne napadlo
proč tohle nejde vrátit a opakovat
proč se nelze vrátit k předchozí
látce

nakonec všechny metody zklamou
a
život nejde podle učebnice

VIII.
ve snu jsem uviděla své studenty
probírali jsme Nezvala
přes třídu natažené lano
jeden po druhém padali
nohy ruce polámané
za to jsme však látku vztáhli
blíže k životu samému

IX.
ve snu jsem uviděla své studenty
házeli po mně růže
ale věřte nebo ne
nebyl to konec školního roku

byl to docela jiný konec

*Kateřina Kašáková vystudovala na PedF UK češtinu s francouzštinou.
Za svou básnickou činnost získala řadu ocenění v literárních soutěžích,
vydala mj. knihu Třetí krajina.*

Konfese literáta

Josef Svatopluk Machar

Gymnasium... Začala tedy řada úporných suchých let; vydali jsme svěží své duše na pospas šedivému bezcitnému a bezohlednému systému, jenž nás přímo nutil býti pokrytci, lháři a podvodníky; spjali nás do svěrací kazajky paragrafů, jichž nedbání a překročení hrozilo mítí osudný vliv na celou příští životní existenci; ode dne ke dni, ba od hodiny k hodině potáceli jsme se v nervosním rozechvění, neboť člověk si nikdy nebyl jist, že ví vše, nač bude tázán, nikdy nebyl jist, že mu neseď strašné zločiny v komposicích a úlohách; dali nám klapky na oči, abychom neviděli svět a život, a do duší nám cpali abstrakce, věci neživé a nicotné trosky mrtvých světů, které jsme po letech musili všechny

zapomenout, abychom byli lidmi a mohli vůbec žít; valná část učitelů, nervosnějších ještě než my, spjata pouty paragrafů jako my, v privátním životě mnohdy nešťastných a ztroskotaných, neubránila se, aby nám nedala cítiti rozmary svých nálad – ach, ovšem, tohle všechno neuvědomí si člověk rozumem a ne hned v primě..., ale cítí to a neuvědomělé poznatky ty usazují se jako hořký kal na dně duše a kdykoli se tam vzpomínka ponoří, vždy na ně narazí, vždy jej rozvíjí... Strašným vězením byla mi ta škola.

Josef Svatopluk Machar: Konfese literáta. Československý spisovatel, Praha 1984, str. 66.



Zachráněný jazyk

Elias Canetti

Rozmanitost učitelů byla překvapující, je to první uvědomělá rozmanitost v životě člověka. Že tak dlouho stojí před žákem, každým hnutím vystaveni jeho zrakům, neustále pozorováni, jsou hodinu za hodinou hlavním předmětem jeho zájmu, vždy na tutéž, přesně vymezenou dobu, protože se nemohou vzdálit; jejich převaha, kterou žák není ochoten uznat jednou provždy, která ho provokuje k ostrému pozorování, kritice i zlobě, která ho nutí, aby si s nimi měřil síly, aniž by si příliš ztěžoval život, neboť žák ještě není oddaný, definitivně hotový pracovník; i tajemství jejich ostatního života, během té doby, kdy nestojí před žákem jako herci sami sebe; a pak stálé střídání jejich výstupů, jak jeden po druhém předstupují před žáka na téměř místě, v téže roli, s tímž záměrem, tedy eminentně srovnatelní – to vše je ve svém souhrnném působení ještě docela jiná než ta zjevná škola, je to i škola rozmanitosti lidí, a pokud ji vezmeme aspoň trochu vážně, také první vědomá škola poznávání lidí.

Bylo by celkem snadné a snad i lákavé prozkoumat pozdější život z tohoto hlediska, které z bývalých učitelů, popřípadě kolik z nich pak člověk opět potkal pod jinými jmény, které lidi měl proto rád, kterým se vyhnul jen kvůli staré antipatii, která rozhodnutí učinil na základě takového raného poznání, co by byl bez

nich patrně udělal jinak. Raná dětská typologie podle zvířat, která působí stále, je překryta novou typologií podle učitelů. V každé třídě se najdou žáci, kteří je zvláště dobře napodobují a předvádějí je ostatním; třída bez takových imitátorů by byla něčím mrtvým.

Když teď nechávám své curyšské učitele defilovat před vlastníma očima, žasnu nad jejich růzností, svérázností, bohatostí. Učil jsem se od mnoha, jak to odpovídalo jejich záměru, a vděčnost, kterou k nim po padesáti letech cítím, je – jakkoli podivně to může znít – rok od roku větší. Ale i ti, od nichž jsem se naučil málo, stojí jako lidé nebo postavy přede mnou tak zřetelně, že jim právě za to musím být vděčný. Jsou prvními představiteli toho, co jsem později do sebe přijímal jako vlastní podstatu světa: jeho obyvatele. Ti učitelé jsou nezaměnitelní – což je jedna z vlastností stojících na nejvyšších příčkách hodnotového žebříčku; že se současně proměnili v postavy, jim nic neubírá na jejich osobnosti. Plynulá hranice mezi individui a typy je vlastním úkolem spisovatele.

Elias Canetti: Zachráněný jazyk. Hynek, Praha 1995, str. 227–228.

Zazi v metru

Raymond Queneau

„Já,“ prohlásila Zazi, „chci chodit do školy až do pětasedesáti let.“

„Až do pětasedesáti let?“ opáčil Gabriel, mírně překvapen.

„Samo,“ pokračovala Zazi, „chci být učitelkou.“

„To není špatné zaměstnání,“ mínila tiše Marcelina, ovládajíc dobře jazyk francouzský.

„Do prdele pod penzí,“ na to Zazi, „já nechci být učitelkou kvůli penzi.“

„Jistěže ne,“ řekl Gabriel. „Není pochyby.“

„Tak hádej proč?“ vyzvala ho Zazi.

„Tak nám to prozrad.“

„Sám bys na to nepřišel, co?“

„Ta dnešní mládež se stejně cejtí silná v kramflecích,“ řekl Gabriel Marcelině. Načež k Zazi: „Tak pročpak chceš být učitelkou?“

„Abych mohla nasírat malý smrady,“ odpověděla Zazi. „Takový, co budou mít mé léta za deset, za dvacet let. Za padesát, za sto, za tisíc let, dycky tu budou malý smradi k nasírání.“

„No a?“ na to Gabriel.

„A to budu na ně svině. Nechám je lízat podlahu. Dám jim sežrat houbu z tabule. Zapáchnu jim kružítko do prdele. Nakopu jim zadky. Protože to budu nosit boty. V zimě. Vysoký tákhle (gesto) s velikejma vostruhama, abych jim mohla rozsekat maso na prdelkách.“

„Víš,“ vysvětloval klidně Gabriel, „podle toho, co píšou v novinách, se moderní výchova nevyvíjí tímhle směrem. Je to dokonce docela naopak. Postupujeme s laskavostí, porozuměním, roztomile. Že je to pravda, Marcelino, že to tak stává v novinách?“

„Ano,“ odvětila tiše Marcelina. „Ale ty, Zazi, to s tebou ve škole zacházeli tak surově?“

„Na to bych se byla podívala!“

„Ostatně,“ pokračoval Gabriel, „za dvacet let už učitelky nebudou. Nahradí je biograf, televize, elektronika a takový fígle. To taky stálo onehdy v novinách. Že ano, Marcelino?“

„Ano,“ potvrdila tiše Marcelina.

Zazi se zahleděla na okamžik do budoucnosti.

„Tak teda,“ prohlásila, „tak budu astronautkou.“

„Správně,“ chválil ji Gabriel, „správně, je třeba lítat s dobou.“

„Ano,“ pokračovala Zazi, „budu astronautkou, abych mohla letět nasrat Martany.“

Raymond Queneau: Zazi v metru.

Překl. Zdeněk Přibyl.

Mladá fronta, Praha 1969, str. 23–24.



PŘEČETLI JSME

Penelope Leachová: Dítě a já

Kateřina Šafránková

Asi to znají všechny maminky – neodbytný pocit, že naše instinkty jsou oslabené, a proto si musíme mateřství nastudovat. Než se nám narodí první dítě, máme už přečteno několik knih o těhotenství, porodu a výchově malých dětí. Já jsem, bohužel, na tu nejlepší z nich narazila až ve chvíli, kdy byl synovi rok. Jmenuje se *Dítě a já* a napsala ji Penelope Leachová. Zaujalo mě, že na prvním místě je v názvu zmíněno dítě, nikoli jako v jiných podobných knihách rodiče, respektive matka (např. ve *Velké knize o matce a dítěti*). Obsahuje obrovské množství praktických rad, jak se starat o dítě od narození až do pěti let. Rady jsou rozděleny do kapitol podle věku dítěte (novorozenec, kojenec, starší kojenec, batole a dítě předškolního věku) a do tematických podkapitol (kupř. strava a růst, vyměšování, prořezávání zubů, hry a učení, řeč). Kromě toho jako bonus čtenáři v knize najdou i část věnovanou dětským nemocem a úrazům, mnoho barevných fotografií a černobílých kreseb nebo přesné návody, jak dítě přebalit, jak mu umýt vlasy, jak ho zabalit do zavinovačky apod.

Čím je kniha opravdu výjimečná? Její autorka nám nevnučuje pravidla či zákony, protože, jak sama tvrdí, žádná neexistují, ale nabízí nám více postupů, mezi kterými si můžeme vybrat. Většina rodičů řeší problém s usínáním dítěte v batolecím věku. Nejobvyklejší rada je uložit ho, odejít a odmítnout se vrátit do místnosti, ať pláče sebevíc. Jak upozorňuje P. Leachová, touto radou se řídí velmi málo rodin, protože batole dokáže být vzhůru a plakat mnohem déle, než mohou vydržet rodiče i sousedé. Opačný způsob je, když rodiče batoleti vyhoví a zůstanou s ním, nebo ho dokonce odnesou z jeho pokoje. Dítě tím získá kousek dne navíc a problémy s usínáním mohou přetrvávat, protože si dítě pláčem pozornost rodičů vždy vynutí. Existuje však i kompromis: rodič dítě uloží a rozloučí se s ním, pokud dítě začne plakat a pláč zesiluje, vrátí se a znovu řekne „dobrou noc“. To se opakuje tolikrát, kolikrát je potřeba. Rodič by při každé návštěvě neměl v místnosti zůstat déle než třicet vteřin. Svým chováním dává dítěti najevo: „Jsem stále zde, ale den už skončil a se mnou už je nuda.“ Začali jsme se s manželem touto radou řídit a dnes, kdy je synovi 27 měsíců, usíná zcela sám bez jakýchkoli rituálů a spí celou noc, aniž by se probudil. Opravdu si toho oba velmi vážíme.

Velkou útěchou a pomocí pro mě, jakožto matku dítěte, které skoro nejí, byly kapitoly o stravě a růstu. Například se v nich uvádí zajímavé zjištění podpo-

řené výzkumy, že roční děti, jimž je nabízena třikrát denně pestrá paleta potravin, si vyberou stravu sice nevyváženou v jednotlivých dnech, avšak dokonale vyváženou dlouhodobě, a to bez přesvědčování a pokynů dospělých. Tedy i moje dítě může mít chuť na rohlík, potom jíst jen banány a poté den nebo dva nejíst téměř nic jiného než jogurty, aniž by si tím uškodilo. Jaká úleva!

Dovolím si zde ještě ocitovat pasáž, ve které autorka rodičům přímo dluže do svědomí: *Když naléháte, aby (dítě) jedlo zelí, je to kvůli vitaminu C nebo kvůli poslušnosti? Je mnoho lepších zdrojů vitaminu C. Jsou také lepší příležitosti pro vymáhání poslušnosti. Když mu říkáte, že by „mělo“ všechno na talíři sníst, myslíte na to, aby mělo dostatek jídla, nebo aby „nepřišlo nazmar dobré jídlo“? Jedině dítě ví, jestli má dost, nebo ne. Pokud jde o škodu na jídle, není stejné nutit jídlo neochotnému a odporujícímu dítěti jako dát ho kočce? Když říkáte, že by „mělo“ sníst hlavní chod, než dostane moučník, skutečně si myslíte, že první chod obsahuje více důležitých živin, nebo je to proto, že má raději sladkosti a vy si myslíte, že by si je mělo zasloužit?*

Respektující vztah k dítěti je pro autorku naprostá samozřejmost. Když mají vaše děti strach z něčeho podle vás neškodného (např. z živé želvičky), přijměte ho. *Zeptejte se sami sebe, zda je vždy váš vlastní strach odůvodněný a jak byste se cítili, kdybyste mu nemohli zabránit. Máte například rádi svíjející se hady? Řekněte dítěti, že se nemusí želvičky bát, ale nechtějte, aby se nebálo. Řeknete-li mu: „Nic ti neudělá, ale jak vidím, bojíš se toho, tak nepůjdeme blíž“, dítě pozná, že jste na jeho straně. Když ale řeknete: „Neboj se, ty trdlo...“ – nenabízíte mu uklidnění ani podporu.*

Autorka vnímá rodičovství jako náročné řemeslo, kterému se musíme všichni naučit. Kromě mnoha dovedností (jak dítěti vyměnit plenu, aniž by počuralo podložku; jak ho zabavit na dlouhé cestě autem; jak ho přimět k tomu, aby si nechalo vyčistit zuby), které rodiče musejí zvládnout, však mají ještě mnohem těžší úkol – nenechat se těmito praktickými věcmi zaválet. Řídit se tím, co skutečně chce dítě, a nikoli tím, co by mělo chtít. Nemít vůči dítěti očekávání, netoužit po jeho vděčnosti. A mít ho rád.

Literatura:

Leachová, P.: *Dítě a já*. Ottovo nakladatelství, Praha 1998.



Z REDAKČNÍ POŠTY

Jak se zdá, smyslem povinné školní docházky je naučit zdravě uvažující děti, jak se zbavit zdravého rozumu

Petr Andrlé

Autor výše uvedeného, pan Gilbert Keith Chesterton, se na nás již přes sedmdesát let dívá pouze z nějakého nebeského obláčku a je zřejmě krajně nespokojen. Neboť všechna jeho britká aforistická rčení se ukazují nejen moudrá, ale i prozíravá a pravdivá. A protože tento muž světa anglického paradoxu měl rád lidi, musí ho ona pravda o pravdivosti jeho výroků neskonale mrzet.

Nevyčítejte například Marii Terezii, že když podepsala 6. prosince 1774 zákon, dle něhož by ráda viděla, „kdyby rodičové svých dětí ve věku 6–12 let do škol posílali“, viděla vzor školy pouze v pruských kadetkách. Nemůžeme také po ní chtít, aby znala maieutickou metodu Sokratovu. Vyčítejte spíše sobě, že jsme od té doby o mnoho nepokročili, a když, tak jsme maximálně diskutovali o tom, jestli si Platon existenci Sokratovu náhodou nevymyslel.

Tohle všechno se mi mihlo hlavou, když jsem si přečetl v posledním čísle *Kritických listů* článek studentky medicíny Kláry Šenkyříkové s názvem *Co si myslím já*. Přetiskli jsme dokonce tento její článek v našem internetovém deníku *Bruntálský Kurýr* pod názvem *Bojí se učitelé žáků?*

Chtěl bych k uvedenému tématu uvést několik postřehů. Domnívám se, že v naší společnosti stále přetrvává špatné rozdělení výchovy a vzdělávání. Škola má učit a vychovávat má rodina. To je základ. Pak by nemohli chodit rodiče do školy s otázkou – co jste to z toho mého dítěte vychovali? Čímž nechci říci, že by škola neměla s rodiči promyšleně spolupracovat na výchově žáků.

Dále je třeba si uvědomit, že v době netušeného rozvoje informačních technologií je třeba používat zcela jiné formy vzdělávání. V čem spočívá úloha učitele, když pilní žáci mohou k probíranému tématu nasbírat na internetu tolik informací, že jimi mohou učitele druhý den zahltnout? Tak se ptají mnozí. Myslím si, že ona úloha učitelova se nezměnila i v době internetu. Učitel musí umět vysvětlit, proč to tak funguje, proč se tak stalo, jaké byly příčiny a okolnosti třeba společenského pohybu. To na internetu žáci nenajdou. Proto jsem si dovoluji v úvodu připomenout onu dialogickou Sokratovu či maieutickou metodu tázání, která je vlastně způsobem vylučování hypotéz, axiomů a tvrzení. Až do pochopení podstaty věci a získání optimálního názoru na předmět debaty.

O učitelích, žácích a školách se diskutuje neustále. Domnívám se, že za totalitního systému nebylo týranější profese, než bylo povolání učitelské, které zdaleka nebylo – a zatím není – ve svých konkrétních projevech posláním. Mám na mysli dobu, kdy byl učitel hodnocen spíše podle toho, jaká byla ve třídě nástěnka, než podle toho, co žáci uměli. A to se s námi táhne i do dnešních poměrů, jimž nepomáhá značný počet učitelů důchodců, kteří (při veškeré úctě k mnoha poctivým) vidí ve své pozici spíše způsob přivydělávání si než příspěvek ke zkvalitnění vzdělávacího procesu. Zvláštní kapitolu pak tvoří to, že nemáme dokonale

definován pojem kvalifikace učitele. Ten nemůže být přece chápán pouze jako výčet absolvovaných studií.

Proč se Klára Šenkyříková přimlouvá za to, abychom měli „vzdělané“ žáky, a nikoli „naučené“ žáky, je nám všem zřejmě jasné. Avšak dosavadní systém známkování nahrává spíše těm druhým. Slovní hodnocení práce žáka přinutí více přemýšlet všechny – učitele, žáky i rodiče.

A onen Klárou Šenkyříkovou vzpomínaný strach učitelů z žáků? Víím, že existuje a v mnoha modifikacích. Podílí se na něm i chování žáků z různých etnických skupin a žáků všeobecně velmi problematických. Na řešení tohoto problému asi neexistuje jednotný recept. Nicméně řešení vidím v postavení učitele. To je – nebo spíše může být – dáno všeobecnou podporou jeho společenské úlohy, nekompromisním postojem vedení škol a v neposlední řadě pak školských rad. Ty bychom měli dostat do pozic, které mívaly třeba za první republiky.

Učitel nemůže být pouhý tlumočník a zprostředkovatel. Jeho úloha je komplexnější, avšak nemůžeme ji vytrhovat z kontextu společenského děje. Avšak děje se u nás dobře? Tuhle mě napadlo, proč asi tolik středoškolských profesorů za první republiky psalo učebnice a populární naučné knihy. Byli lepší než ti dnešní? Nebo žili v jiné atmosféře? Někdy mi totiž připadá, že jsme od dob hodnocení učitelů podle obsahu nástěnek ve třídách mnoho nepokročili. A že bychom vytvářeli atmosféru, která by jim dodávala potřebné sebevědomí? O tom silně pochybuji, když nebudu brát v úvahu všeobecné proklamace. Jen maličkost, která charakterizuje mnohé. V padesátých letech nám byly podle sovětského vzoru vnuceny žakovské knížky. Dodnes jsme se jich nedokázali zbavit. Já vím, stále se líbí. Jsou berličkou, jsou součástí jakéhosi alibistického systému a jsou nesmyslem. Jestli chce rodič vědět, jak si jeho ratolest stojí, nechť se táže především jí. A v případě pochybností, nechť si získá informace ve škole. A to s potřebnou pokorou, byť důstojně a sebevědomě. A nečiní-li tak rodič, má smůlu nejen on, ale především jeho dítě. Proč ale snižovat rodičovskou odpovědnost pomocí vzkazů v žakovských knížkách. Jejich zrušení by bylo velkým krokem vpřed. Napadlo mě toho pochopitelně více. Jistě se najde prostor pro pokračování diskuse o problémech, které Klára Šenkyříková nastolila. I o těch, které za jejími slovy spíše tušíme a cítíme.

Petr Andrlé (1942) je předsedou občanského sdružení Vlastenecký poutník, které se zabývá obnovou kulturního, právního a historického vědomí občanů v pohraničí na severu Moravy.

Po roce 1989 založil vlastní nakladatelství, v němž vydává převážně regionální vlastivědnou literaturu. Je autorem řady publikací.

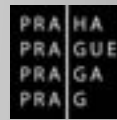


NABÍDKY



Průřezová témata v praxi

Nechte se inspirovat...



**16.–17. listopadu 2007 • ZŠ Kunratice,
Předškolní 420, 148 00 Praha 4**

Více informací a přihlášky na: www.zskunratice.cz

PT Výchova demokratického občana

- Výukové materiály projektu Politeia a jejich využití při realizaci průřezového tématu Výchova demokratického občana
- Cesty k demokracii ve vyučovací hodině
- Školní parlament jako formalita nebo smysluplný nástroj demokracie?

GEMINI, o. s. – sdružení dětí, mládeže a dospělých

PT Multikulturní výchova

- Dovedu to pochopit? (židovství, holocaust, antisemitismus)
- FREE2CHOOSE (lidská práva a jejich dodržování a porušování)

Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s.

PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

- Jaký je náš společný svět?
- Jak učit porozumění dnešnímu světu?
- Jeden svět ve školách

Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s.

PT Mediální výchova

- Mediální výchova a kritická gramotnost
- Čtení v průřezových tématech
- Průřezová témata na prvním stupni

Kritické myšlení, o. s.

PT Environmentální výchova

- Tvoříme plán EVVO
- Projektová výuka v environmentální výchově
- Inspiromat environmentální výchovy
- Jak si vytvořit vlastní projekt

Sdružení TEREZA

PT Osobnostní a sociální výchova

- Jak pracovat s tématy osobnostní a sociální výchovy
- Čtyři cesty osobnostní a sociální výchovy
- Metody používané v osobnostní a sociální výchově
- Jak učit osobnostní a sociální výchovu ve svém předmětu
- Jak předcházet šikaně a jak ji léčit – pohled osobnostní a sociální výchovy

Projekt Odyssea, o. s.

Pestrá nabídka dílen

- představení projektů a programů • ukázky výukových materiálů – pracovní listy, metodické materiály, DVD • praktické ukázky, náměty, aktivity, metody, inspirace

Účast na konferenci je zdarma, náklady jsou hrazeny z projektů organizací:

Sdružení TEREZA • Projekt Odyssea, o. s. • *Kritické myšlení*, o. s. • GEMINI, o. s. – sdružení dětí, mládeže a dospělých • Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s.

Všechny projekty spolufinancují Evropský sociální fond, Česká republika a hl. m. Praha.





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. 21–29 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**.

Edičně připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

Předsedkyně redakční rady: Jitka Kmentová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Nina Rutová, 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 září 2007. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **30. září 2007**.

Vydalo **o. s. Kritické myšlení 2007**.

Přední obálka: Vít Beran – práce z letní školy KM 2007

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová, Andrea Šenkyříková – fotoarchiv **KM**

Sazba, grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram

Jak posílat příspěvky do **Kritických listů**?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: katerina.safrankova@gmail.com 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