

Kritické listy 31

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2008

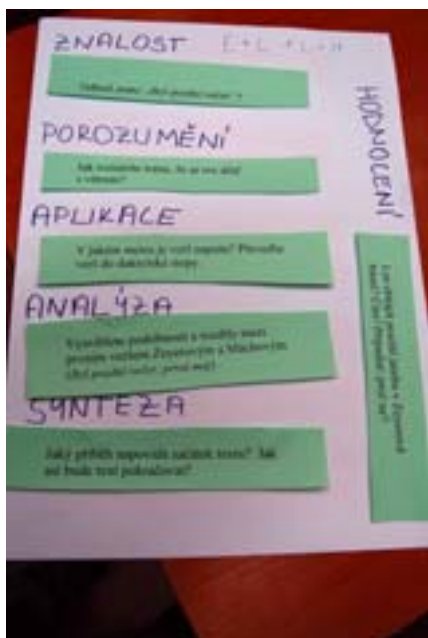


Naše téma:
KM NA VYSOKÝCH
ŠKOLÁCH

Metody, které
podporují
zaujetí četbou

Literární kroužky
na VŠ

Program RWCT
v mé práci



Naše zkušenosti
s výukou KM
na Jihočeské
univerzitě

Příprava na hodinu
literární výchovy

Ukázka práce
v semináři
didaktiky literatury

Český jazyk
a úpadek vzdělanosti

RWCT
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

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*. Přináší 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.



Jsem pro to, aby KL mapovaly zájmy a názory širší, nejen učitelské veřejnosti, zároveň jsem ráda, že i přes poměrně velký záběr témat si uchovávají vysokou sdělnost a fundovanost, takže o informace v nich se dá (i v případě, že s nimi polemizuji nebo že tématu pořádně nerozumím) opřít.

Z ankety o KL





Úvodník

Co má společného kritické myšlení a vysoká škola? Pro mě je to jednoznačně příznivé prostředí pro vznik metamyšlení (tedy myšlení o myšlení). Jako studentka prvního ročníku filozofické fakulty jsem k povinné odborné literatuře přistupovala tak, jak jsem byla zvyklá ze střední školy – vše jsem si poctivě přečetla, vypsal jsem si důležité autorovy myšlenky k tématu a snažila se je zapamatovat. Na seminářích jsem pak jen zírala – na to, o čem text pojednává, se nás nikdo neptal. Profesori brali tuto úroveň (tedy vlastně znalost) za naprosto přirozený odrazový můstek k přemýšlení o způsobu myšlení daných odborníků. Jaksi se předpokládalo, že bychom bez základní znalosti textu na seminář vůbec nepřišli. Naše učitele zajímalo, jaké byly myšlenkové pochody našich předchůdců – literárních teoretiků, historiků, lingvistů, čím bylo jejich myšlení ovlivněno. Celý první ročník jsem se snažila přinutit svůj mozek vyjet do vyšších pater myšlení a začít uvažovat požadovaným způsobem. Zároveň jsem si uvědomovala, že znalost a porozumění tématu jsou základními kameny všeho myšlení. Pokud jsem článek nerozuměla, nebyla jsem schopná metamyšlení.



Druhým styčným bodem mezi kritickým myšlením a vysokou školou je pro mě smíření se s tím, že na věci kolem nás neexistuje jeden pravdivý názor. Jaká je „správná“ interpretace beletristického textu? Seděla jsem na přednášce a očekávala, že se to od dotyčného docenta či profesora dozvím. Kdo jiný by to měl vědět? Pero jsem měla připravené v ruce a těšila se na jasný výklad díla. Přednášející začal mluvit a první interpretace byla záhy vystřídána jinou... učitel si kladl otázky... učitel pochyboval... učitel apeloval na naši vlastní čtenářskou zkušenost, ze které musíme čerpat... učitel nám ukazoval, jak rozdílně bylo dílo chápáno v době vzniku a dnes... učitel nám popisoval, jak se měnil jeho názor na dílo s rostoucím věkem... Bylo to fascinující i frustrující. Co si o tom mám myslet? To se po mně opravdu žádá, abych se vydala na tenký led a udělala si na dílo svůj vlastní názor? Opět jsem poznala, že bez dostatečné teoretické průpravy nejsem schopna říct o textu jedinou kloudnou myšlenku. Opět jsem také poznala, že omílání teoretických poznatků (byť velmi obsáhlých a odborných) nestačí. Myšlení je o něčem jiném...

Katka Š.

Naše téma: KM NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Metody, které podporují zaujetí četbou, S. K. L'Allierová, L. Elishová-Piperová. 4

Lekce a komentáře

Literární kroužky na vysoké škole, H. Košťálová. 9
 Program RWCT v mé práci, A. Tomková. 21
 Naše zkušenosti s výukou KM na Jihočeské univerzitě, Š. Miková, J. Stang. 24
 Příprava na hodinu literární výchovy, O. Hausenblas. 26
 Ukázka práce v semináři didaktiky literatury, Š. Klumparová. 28
 Krátký komentář k lekci, I. Věříšová. 31

Seriál k výuce češtiny

Český jazyk a úpadek vzdělanosti, M. Šlapal. 32

Případy z praxe

S čím potřebuje poradit vysokoškolák?, Š. Miková. 35

(Auto)portrét

Jiří Cihlář. 37

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

Chystané projekty, letní škola, certifikace, H. Košťálová. 40
 Ohlédnutí za kurzem KM pro středoškolské učitele českého jazyka, K. Šafránková. 41

Škola v literatuře

Duha, D. H. Lawrence. 44

Přečetli jsme

Nové publikace o pragmatických aspektech komunikace, H. Krulíková. 46

Citáty

Jiří Fiala: *Vzdělání: chybování a pochybování*. Sborník *Krajinou pochybností*, ed. M. Bartoš. Olomouc 2007. 8, 34, 39
 Zdeněk Neubauer: *Smysl a svět*. Nadace Dagmar a Václava Havlových Vize 97, Praha 2001. 6, 38
 John Dewey: *Democracy and Education*, Macmillan, New York 1916. 26

Na [www.kritickemysleni.cz/KL č. 31](http://www.kritickemysleni.cz/KL_31)/Co se do čísla nevešlo najdete:

- materiály k textu *Literární kroužky na vysoké škole* od H. Košťálové
- text *Pipi najde spunka* od Astrid Lindgrenové k lekci komentované O. Hausenblasem

K ÚVAZE

Metody, které podporují zaujetí četbou

Susan K. L'Allierová, Laurie Elishová-Piperová

(...)

Ve třídě panuje čilý ruch, protože studenti si sdělují komentáře k zadané četbě. Učitel obchází třídu, naslouchá vzájemnému sdílení ve skupinách a účastní se diskusí o tom, které části textu byly nejdůležitější a nejzajímavější.

Někteří studenti diskutují o souvislostech, které je napadly při četbě, jiní formulují otevřené otázky, díky nimž debata s jejich kolegy stále pokračuje. Studenti jsou aktivní, vzrušení a zcela zaujatí zadanou četbou a pojmy, které obsahovala. Kde byste našli tuhle třídu a co se to v ní děje? Tento popis dění ve třídě nepochází z vyšších tříd základní školy ani ze střední školy, ani z kurzu čtení pro dospělé; jedná se o třídu budoucích učitelů na semináři o metodách čtení. Takové zaujetí textem ve třídě budoucích učitelů slouží ke dvěma cílům:

1. Studenti jsou schopni pochopit obsah textu i pojmy v něm obsažené.

2. Studenti si v roli žáků vyzkoušejí metody, strategie a techniky, které by měly být systematicky zaváděny do výuky, od předškolních dětí až po žáky středních škol.

(...)

Hlavním cílem tohoto článku je popsat metody, které podporují zaujetí textem a které úspěšně používáme už celé desetiletí se svými vysokoškolskými studenty v seminářích věnovaných metodám čtení. Než se stanou skutečnými profesionály, budou se naši studenti i po dokončení vysokoškolské přípravy muset ještě hodně učit: získávat další znalosti, rozvíjet jejich praktické využití a vlastní schopnost sebereflexe (Darling-Hammond, 1996). Zjistili jsme, že jeden z nejlepších způsobů, jak pomoci studentům pochopit, ocenit a skutečně používat metody, jejichž účinnost je doložena výzkumem, je nechat je vyzkoušet a používat strategie přímo v seminářích. Pak jsou schopni je použít jak během klinických semestrů, tak později ve vlastních třídách. Podělíme se s vámi o několik strategií, které studentům učitelství pomáhají získat zaujetí pro zadanou četbu. U každé metody uvedeme, proč ji používáme, a doporučíme, jak ji zavést do výuky. Navíc vám nabídneme nápady pro využití metody ve třídách základních a středních škol. Metody, které vám v tomto článku představíme, jsou **alfa-boxy a hledání a vytváření souvislostí**.

Zdůvodnění pro naši snahu podporovat zaujetí textem

Čtení je aktivní proces, během kterého čtenáři využívají předchozích znalostí k pochopení nových informací;

pokládají otázky před četbou, během ní i po ní; vyvozují závěry; sledují své porozumění a určují, co z přečteného je důležité (Pressley, 2002). Výzkum procesu čtení a vlastností zdatných čtenářů dospívá k závěru, že takové aktivní zapojení při četbě či zaujetí textem je běžným znakem dobrých čtenářů (ibid.). Zpráva z *Národního panelu o čtenářství* popsala sedm vědecky ověřených strategií, které efektivně napomáhají porozumění. Jedná se o sledování porozumění, kooperativní vyučování, používání grafických a sémantických organizátorů, zodpovídání otázek, zobecňování otázek, sledování struktury příběhu a shrnování. Nutnost používat tyto strategie nekončí na střední škole. Mnoho vysokoškolských studentů také potřebuje podporu při porozumění zadané četbě (Nist & Simpson, 2001). Studenti učitelství navíc potřebují pochopit strategie podporující porozumění proto, aby byli dobře připraveni pomáhat dětem a dospívajícím, které budou sami učit, jak porozumět textu.

Alfa-boxy

Čtení je transakční proces mezi čtenářem, textem a kontextem (Rosenblatt, 1978). Čtenáři rozumějí textům a interpretují je na základě svých dosavadních znalostí, postojů, účelů a cílů, který čtením naplňují. Zaujetí textem je navíc podmíněno motivací čtenáře, jejíž součástí jsou osobní cíle, hodnoty a přesvědčení (Guthrie & Wigfield, 2000).

Při čtení povinné četby je nutné, aby studenty text zaujal. Pokud jsou textem zaujati, přemýšlejí během četby, a proto textu lépe porozumějí (Guthrie & Wigfield, 2000). *Alfa-boxy* (Hoyt, 1999) jsou strategií, kterou používáme po přečtení textu. Může studentům pomoci shrnout hlavní myšlenky textu. K tomu je zapotřebí najít v textu pojmy, souvislosti a příklady, které odpovídají jednotlivým písmenům abecedy.

Protože studenti musí najít alespoň jednu myšlenku ke každému písmenku abecedy, jsou nuceni odpoutat se od prvních několika nápadů, které jim okamžitě vytanou na mysli, a přejít k těm, jež vyžadují hlubší přemýšlení. Musí si znovu text přečíst, více o něm přemýšlet a propojit své dosavadní znalosti a zkušenosti s těmi, které jsou uvedeny v textu. To podporuje přemýšlení o tématu z více úhlů pohledu a vede k lepšímu porozumění (Block & Mangieri, 1995). Pokud studenti navíc sdílejí své *alfa-boxy* ve třídě během nějaké kooperativní činnosti, mohou se účastnit smysluplných diskusí, které jim umožňují učit se od svých vrstevníků a také spolu s nimi.



Jak používáme alfa-boxy u studentů učitelství?

Při zadávání četby o vyučovacích metodách, které rozvíjejí schopnost číst a psát, někdy požádáme studenty, aby vyplnili *alfa-boxy* za domácí úkol. Nejčastěji tuto metodu používáme u hutných textů, jako jsou dlouhé kapitoly ze základních učebnic o metodách čtení. Když tuto metodu zavádíme, vysvětlujeme studentům, že až přečtou text, doplní u každého písmene v *alfa-boxu* alespoň jednu myšlenku. Říkáme jim, že při vyplňování tabulky mohou použít klíčová slova, důležité strategie, relevantní pojmy, souvislosti a příklady, které se vztahují k textu. Také požádáme studenty, aby svůj zápis doplnili o krátkou poznámku a/nebo číslo stránky, což by jim mělo pomoci zapamatovat si, proč si myšlenku vybrali. Předtím, než požádáme studenty, aby jakoukoli strategii přijali jako svůj způsob učení, vždy modelujeme, jak má použití této metody vypadat. Studenti si tak metodu lépe osvojí, porozumějí jí a budou se tohoto vzoru držet i při vlastní výuce. V případě *alfa-boxů* obvykle modelování vypadá tak, že používáme příklady z kapitoly, kterou už studenti četli. Studenti na známém obsahu snáze pochopí, jaká je podstata této metody. Poté jsou už připraveni použít metodu *alfa-boxů* při čtení textu zadaného na příští hodinu.

Když studenti přijdou na další hodinu s vyplněnými tabulkami, vysvětlíme jim, že budeme společně vytvářet třídní *alfa-box*, který bude reflektovat znalosti, myšlenky a souvislosti celé skupiny. Každý student si vybere lístek s jedním písmenem abecedy a na samostatný list papíru запиše svůj příklad, který musí obsahovat písmeno abecedy, myšlenku (s krátkou poznámkou a/nebo číslem stránky) a názornou pomůcku (vztahující se k myšlence).



Ukázka *alfa-boxu*, který vytvořili účastníci LŠ v roce 2007.

Začneme s písmenem A, pak pokračujeme dalšími písmeny abecedy a požádáme postupně všechny studenty, aby ostatním vysvětlili svoji myšlenku, sdělili, proč si ji vybrali a co představuje jejich názorná pomůcka. Zjistili jsme, že je také velmi cenné, když požádáme ostatní studenty, aby uvedli další myšlenky vztahující se k danému písmenu. Cílem je identifikovat další klíčové myšlenky nebo pojmy z textu. Většinou vyvěsíme studentské práce ve třídě, aby studenti měli důležité myšlenky z textu stále na očích.

Využití *alfa-boxů* v základních a středních školách

Každá strategie zmíněná v tomto článku může být využita také ve třídách na základních a středních školách. Když dokončíme práci s *alfa-boxy*, diskutujeme se svými studenty o tom, jak může být tato strategie aplikována na nižších stupních škol. Za prvé mluvíme o tom, že tato strategie dobře funguje jako aktivita zakončující práci s textem či s určitým tématem. Za druhé diskutujeme o tom, jak tuto aktivitu použít před čtením k tomu, aby žáci v rámci brainstormingu evokovali, co vědí o tématu, o kterém se budou učit. Za třetí studentům vysvětlujeme, že při četbě dlouhého textu nebo dokončování nějakého dlouhodobého tématu nám může pomoci vytvoření nástěnky, na kterou jsou myšlenky, seskupené podle písmen abecedy, průběžně doplňovány. Čtvrtou možností, která dobře funguje, je začít tím, že si žáci vyplní tabulky již před čtením a vrátí se k nim poté, co se o tématu dozvědí víc. To jim umožní pochopit, že jejich prvotní představy mohou být neúplné či nesprávné, ale také to, že čtení a učení může jejich znalosti a pochopení tématu rozšířit a zdokonalit.

Hledání a vytváření souvislostí

Během čtení používají čtenáři své předcházející znalosti a dosavadní zkušenosti k tomu, aby pochopili text a interpretovali jej. Mentální obrazy pojmů, udá-



Názorná pomůcka byla převzata z knihy Reading comprehension: Strategies for independent learners (Blachowicz & Ogle, 2001).



lostí a zkušeností, které si uchováváme v paměti, se nazývají schémata (Rumelhart, 1980). Čtenáři používají svá schémata k tomu, aby interpretovali své zkušenosti, texty, které čtou, a události ve světě. Každý nový pojem, který se naučíme nebo zažijeme a jež si uložíme do paměti, nám pomáhá interpretovat nové texty i skutečnosti. Dokonce platí, že čím důkladnější schémata si o tématu, události nebo postavě v textu vytvoříme, tím je pro nás text srozumitelnější (Pearson, Hansen & Gordon, 1979).

Jedním ze způsobů, jak u čtenářů během četby aktivovat jejich schémata, je *hledání a vytváření souvislostí* (Harvey & Goudvis, 2000). Tato strategie obohacuje porozumění tím, že pomáhá čtenáři vytvořit si tři smysluplné asociace k textu. První je vytvoření souvislosti mezi mnou a textem (já-a-text), která se týká čtenářových osobních zkušeností, myšlenek a pocitů. Souvislost textu s jinými texty (text-a-text) se zaměřuje na to, jak se daný text vztahuje k jiným textům, se kterými se čtenář již setkal. Příklady této souvislosti obsahují porovnávání postav, děje, motivů, autorova stylu a zpracování podobných obsahů. Třetím typem asociace je souvislost mezi textem a světem (text-a-svět). Ta podporuje čtenáře v hledání vztahu mezi textem a příhodami, událostmi a lidmi, které jsou za hranicemi čtenářovy vlastní zkušenosti. Příkladem souvislosti mezi textem a světem jsou vztahy textu k současným i minulým událostem a ke slavným osobnostem.

Když studenti čtou texty požadované na seminářích, mohou využívat metodu *hledání a vytváření souvislostí* tak, že vyplní tabulku souvislostí. Tento postup od nich vyžaduje, aby přečetli text velmi pozorně, spojili si ho se svými schématy a díky tomu textu lépe porozuměli (Harvey & Goudvis, 2000).

Jak používáme metodu hledání a vytváření souvislostí u studentů učitelství?

Dříve, než požádáme studenty, aby hledali souvislosti i během své vlastní četby, popíšeme jim tři typy souvislostí a několikrát modelujeme, jak pracovat s každým z nich. Přitom používáme myšlenky, pojmy a příklady z textů, které čteme společně ve třídě. Na tomto základě pak vybereme pro studenty četbu, o které se domníváme, že přímo vyzývá k hledání souvislostí. Například článek *Využití potenciálu učitelova hlasitého čtení na středních školách* (Albright & Ariail, 2005) je jedním z nich. Studenti mohou hledat souvislost text-a-já na základě vlastních zkušeností s hlasitou četbou. S tou se mohli setkat jednak při studiu na základní či střední škole, jednak při své praxi. Souvislosti mezi texty (text-a-text) mohou najít, když

porovnají informace obsažené v článku s těmi, které jsou v jejich skriptech a učebnicích. Nedávná vystoupení manželky amerického prezidenta Laury Bushové v médiích a její silná podpora hlasitého čtení dětem ze strany rodičů mohou podnítit studenty k zamyšlení nad souvislostí článku a událostí ve světě (text-a-svět). Během četby si studenti mají za pomoci lepíků označovat místa v textu, která je vyprovokovala k zamyšlení nad souvislostmi, a zaznamenat si několik slov, která jim danou souvislost připomenou.

Když studenti dočtou článek, vrátí se k místům, která si předtím označili lepíky, a začnou vyplňovat tabulku souvislostí (viz přílohu). Do prvního sloupce tabulky mají studenti opsat doslovný citát z textu (a číslo stránky), který je inspiroval k hledání první souvislosti. Do druhého sloupce popíší informaci, která s citátem souvisí. Měli by přijít na to, že jim při tom může pomoci nedokončená věta: „To mi připomíná...“ Do třetího sloupce si zaznamenají, jaký typ souvislosti k danému citátu našli. Je důležité studenty upozornit, že hledání souvislosti mezi textem a jejich zkušeností (text-a-já) je nejsnazší, ale měli by se také soustředit na hledání dalších dvou typů souvislostí (text-a-text, text-a-svět). Říkáme studentům, že by měli vyplnit vždy všechny sloupce (ke každému předem označenému citátu doplnit komentář a typ souvislosti). Studentům, kteří mají tendenci hledat mnoho souvislostí, doporučujeme, aby do svých tabulek uvedli pět či šest nejdůležitějších.

Diskuse o zadané četbě může probíhat s celou třídou najednou, nebo v malých skupinkách. Pokud pracujeme s celou třídou, požádáme studenty, aby nejdříve citovali ty části textu, které v nich vyprovokovaly hledání souvislosti text-a-já, protože o nich se bude studentům diskutovat nejlépe. Když studenti uvádějí různé souvislosti ke stejnému citátu, ukazuje se, že jejich různé předcházející znalosti a zkušenosti mají vliv i na jimi nalezenou souvislost. Pak pokračujeme souvislostmi mezi texty; zde se nám naskytá příležitost zopakovat si některé důležité myšlenky z četby, které jsme se věnovali dříve. Nakonec diskutujeme o souvislostech mezi textem a světem; tak můžeme snáze zdůraznit význam, který má promýšlení čtenářství v rámci semináře pro budoucí praxi našich studentů. Zjistili jsme, že i diskuse nad vyplněnými tabulkami v malých skupinkách jsou přínosné, protože poskytují každému studentovi více příležitostí sdílet s ostatními své nalezené souvislosti. Při prezentaci názorů skupiny před ostatními může každá skupina vybrat jednu důležitou souvislost, o kterou

„Idea školy spočívá na přesvědčení, že vědění lze předávat v podobě nauky (mathésis, doctrina). Ty stránky zkušenosti, které lze jazykově formulovat, ústně či písemně sdělit, se nazývala ta mathémata, ‚věci naučitelné‘ – dnes bychom řekli vědomosti.“



Příloha

Tabulka souvislostí

citát z textu (na straně...)	to mi připomíná...	typ souvislosti (text-a-já, text-a-text, text-a-svět)
„Knihy malého formátu jsou navrženy speciálně pro začínající čtenáře. Mohou být používány v mateřské škole nebo na 1. stupni ZŠ.“ (s. 31)	Když jsem si přečetl citát o knihách malého formátu, připomnělo mi to, jak jsem si jako dítě hrál na školu. Jako „učitel“ jsem používal k „výuce“ všech svých žáků právě tyto malé knihy.	text-a-já
„Existují dva dobré důvody pro používání odborných textů. Za první přináší informace o světě kolem nás. Protože se mnohé děti zajímají o své okolí, jsou pro ně tyto texty zajímavou a motivující četbou. Za druhé, kompozice odborných textů se odlišuje od kompozice textů beletristických. Aby se z žáků stali kompetentní čtenáři, potřebují se naučit číst různé typy textů.“ (s. 36–37)	Při četbě tohoto citátu jsem si vzpomněl na jiný článek, který pojednává o tom, že slabí čtenáři mají odborné texty v oblíbenosti. Líbí se jim, že jsou strukturované, vizuálně přitažlivé, zajímavé, odpovídají realitě a je snadné o nich napsat pojednání.	text-a-text
„Možná budete učit ve škole, která bude mít bohatý zdroj knih. Možná, že budete učit ve škole, která bude zcela bez zdrojů.“ (s. 48)	Tento citát mi připomněl, že školy v bohatých oblastech mají nadbytek zdrojů, např. i materiálů vhodných ke čtení. Tyto školy (nebo aspoň většina z nich) dosahují ve standardizovaných testech nejlepších výsledků a získávají tak další finanční příspěvky od bohatých majitelů domů, místních podnikatelů a firem. Školy v chudších oblastech nemají nadbytek zdrojů a pestrý výběr knih. Také se od nich očekává, že jejich žáci uspějí v testech, ale jejich učitelé nemají materiální vybavení pro výuku čtení. Podle mého názoru to nedává smysl. Jsem rozčarován z toho, jak jsou v našem státě školy podporovány.	text-a-svět

Citáty pocházejí z knihy *Reaching readers: Flexible and innovative strategies for guided reading* (Opitz & Ford, 2001).

* * *

se s ostatními podělí. Pokud nějaká zvlášť důležitá část textu není během prezentací zmíněna, většinou se studentů zeptáme, zda k ní někdo našel nějakou souvislost, nebo studenty seznámíme s naší vlastní nalezenou souvislostí.

Využití metody hledání a vytváření souvislostí v základních a středních školách

Stejně jako v případě jiných metod i v tomto případě je vhodné metodu modelovat a procvičovat před tím, než po dětech začneme požadovat, aby ji samostatně používaly. Připomínáme studentům, aby modelovali hledání souvislostí text-a-já, když dětem předčítají

nahlas. Při modelování celého procesu děti pochopí, jak mají použít větu: „To mi připomíná...“ – k propojení textu s jejich vlastními životy, zkušenostmi a pocity. Ukazujeme jim, že hledání souvislostí mezi texty (text-a-text) můžeme využít při probírání nějakého autora. Žáci si mohou poznamenávat asociace, které je napadají u různých textů stejného autora. S našimi studenty například čteme několik knih od Eve Buntingové o důvodech emigrace do USA a strádání, která čekají emigranty po příjezdu a jež musí překonávat. Hledání souvislostí mezi texty můžeme vyučovat také při probírání nějakého tématu, které se objevuje v textech různých autorů. Pokračujeme tedy



s tématem emigrace a ukazujeme našim studentům, že mohou se svými středoškolskými studenty hledat souvislosti i v dalších románech (u nás například u E. Hostovského, u M. Kundery). Když si studenti zkusí najít souvislosti mezi texty při probírání určitého autora nebo v rámci probírání daného tématu, budou schopni najít souvislosti mezi texty i při jiných příležitostech.

Hledání souvislostí mezi textem a světem je pro děti nejobtížnější, protože mají omezené znalosti o světě mimo svou rodinu, školu a obec. Při diskusích o současných událostech a informacích z historie modelujeme způsob, jak si děti mohou vytvořit více schémat, jejichž pomocí budou lépe vidět souvislosti mezi textem a světem. Zdůrazňujeme, že modelování učitelem a diskuse ve skupinách jsou důležité opěrné body, které pomáhají dětem nacházet souvislosti mezi texty, které čtou, a světem.

Ukazujeme studentům, jak vést práci s tabulkou tak, aby to dětem pomohlo co nejlépe porozumět tomu, proč a jak s ní pracovat. Když se děti zúčastní této aktivity vícekrát, jsou připraveny vyplňovat tabulku souvislostí se spolužákem nebo samostatně.

(...)

Závěr

Věříme, že je důležité, aby studenti učitelství pochopili, že čtení s porozuměním se automaticky nedostavuje ve chvíli, kdy se podíváme na stránku plnou slov; čtení je vědomý akt vytváření smyslu, kterému se můžeme naučit.

(...)

Používání interaktivních metod v seminářích pro budoucí učitele má mnoho výhod. Ve zpětné vazbě se o tom jeden náš bývalý student vyjádřil takto:

Je skvělé chodit na seminář, kde profesor skutečně vyučuje způsobem, kterým bychom jednou měli učit i my. Je smysluplné osvojovat si metody a strategie nejprve při vlastním čtení, protože pak pochopím, jak je mám zavádět do své vlastní výuky.

Převzato z časopisu *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, roč. 50, č. 5, únor 2007.

Přeložila Kateřina Šafránková.

Literatura:

- Albright, L. K. – Ariail, M.: Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2005, č. 48, s. 582–591.
- Blachowicz, C. – Ogle, D.: *Reading comprehension: Strategies for independent learners*. New York, Guilford 2001.
- Block, C. C. – Mangieri, J. N.: *Reason to read: Thinking strategies for life through literature I–III*. Innovative Learning, Menlo Park (California) 1995.
- Darling-Hammond, L.: What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 1996, č. 78, s. 193–200.
- Guthrie, J. T. – Wigfield, A.: Engagement and motivation in reading. In: M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, R. Barr (eds.), *Handbook of reading research III*. Erlbaum, Mahwah (New Jersey) 2000, s. 403–422.
- Harvey, S. – Goudvis, A.: *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Stenhouse Publishers, York (Maine) 2000.
- Hoyt, L.: *Revisit, reflect, retell: Strategies for improving reading comprehension*. Heinemann, Portsmouth (New Hampshire) 1999.
- Nist, S. L. – Simpson, M. L.: College studying. In: M. F. Opitz, M. P. Ford, *Reaching readers: Flexible and innovative strategies for guided reading*. Heinemann, Portsmouth (New Hampshire) 2001.
- Pearson, P. D. – Hansen, J. – Gordon, C.: The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 1979, č. 11, s. 201–209.
- Pearson, R. Barr (eds.): *Handbook of reading research III*. Erlbaum, Mahwah (New Jersey) 2000, s. 645–666.
- Pressley, M.: *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. Guilford, New York 2002.
- Rosenblatt, L. M.: *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University, Carbondale (Illinois) 1978.
- Rumelhart, D. E.: Schemata: The building blocks of cognition. In: R. J. Spiro, B. C. Bruce, W. F. Brewer (eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Erlbaum, Hillsdale (New Jersey) 1980, s. 33–58.

Poznámka:

Dvě metody (*alfa-boxy a hledání a vytváření souvislostí*), o kterých píše autorky Susan K. L'Allierová a Laurie Elishová-Piperová, nejsou u nás ještě příliš známé. Proto jsme se rozhodli přeložit tu část textu, která o nich pojednává. V originálním, nezkráceném článku však autorky popisují i další metody, které podporují zaujetí četbou: *podvojný deník, kódování textu a TAR (Teachers as Readers)*, což je technika, při které učitelé společně diskutují o odborném článku podobně jako v čtenářských klubech, literárních kroužcích apod.

„Vzdělání je rozpomínání se zevnitř (totiž na základě toho, co jsme, a nikoli toho, co máme, co jsme se naučili či nacvičili) a je protikladem k rozmanitým uměním či dovednostem... Dovednosti nám jistě dovolí některé věci dělat, vzdělání však je to, co nám některé věci dělat nedovolí. Teprve vzdělaná společnost může být slušná, protože jednou z věcí, které nedovolí, je neposkytovat rovné šance na přijetí, testovat znalosti jen pro selekci, vytvářet elitářské (ne:elitní) školy...“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Literární kroužky na vysoké škole

Hana Košťálová

Na seminářích dalšího vzdělávání učitelů se účastníci často zlobí, že nastupující učitelé na tom nejsou s novými přístupy k výuce líp než oni sami, kteří skončili studia již před delší dobou. Vyptávají se, zdali vysoké školy vůbec něco dělají pro změnu výuky v základních a středních školách. Můžeme se se čtenáři podělit o to, jak probíhala část výuky budoucích učitelů češtiny na katedře českého jazyka a literatury na PedF UK Praha v tomto školním roce.

Studenti prvního ročníku mohou absolvovat dvousemestrální předmět s názvem *Kritické čtení a myšlení* (KČM). Vyučují mu tři z lektorů kritického myšlení. Každý z nás pochopitelně vede kurz trochu jinak. V tomto textu popisujeme část výuky v seminářích O. Hausenblase a H. Košťálové. Předmět se vyučuje v rámci bakalářské části studia a nemá mít pedagogické zaměření, například nemá suplovat didaktiku literatury. Přesto jsme chtěli, aby studenti měli z předmětu užitek i jako budoucí učitelé.

Pro kurz jsme si formulovali následující cíle...

Studenti na konci kurzu:

- reflektují vlastní čtenářství, formulují svou osobní reakci na četbu, přetvářejí myšlenky a informace z textů do svých vlastních textů
- čtou kriticky, tj. zvažují nezávisle myšlenky a informace obsažené v textu, porovnávají je se svou zkušeností osobní i čtenářskou, vyvozují závěry o obsahu textu, formě textu a autorově záměru, uvažují o možných dalších čteních téhož textu
- používají různé druhy záznamů o četbě, evidují svou četbu
- znají základy teorie schémat ve čtenářství a transakční teorie čtenářství
- píšou argumentační eseje
- znají z vlastní zkušenosti některé techniky pro rozvíjení čtenářství
- promýšlejí možnosti, jak využít svou čerstvou zkušenost z tohoto semináře ve své budoucí výuce

Počítáme s tím, že studenti později využijí a rozvinou své zkušenosti z tohoto semináře především v didaktikách předmětů. Usilujeme o to, aby byli připraveni přemýšlet o výuce a učení z konstruktivistických hledisek. Zároveň však chceme, aby si různé strategie

pro čtení, učení i myšlení ověřovali už během vlastního studia, při svém učení oborům na fakultě.

Naši studenti se v prvním semestru (podzim a zima 2007) předmětu *Kritické čtení a myšlení* zabývali tím, jak vzniká v čtenářově mysli porozumění smyslu čteného díla (teorie schémat, Anderson, 1983; teorie transakce, Rosenblattová, 1994). Současně neztráceli ze zřetele, že autor psal dílo s nějakým záměrem, o kterém je dobře přemýšlet a jehož odhalování by mělo v individuálním porozumění dílu hrát svou roli. A dále jsme sledovali, jak funguje sdílené porozumění dílu, které je historicky a kulturně vzniklou „dohodou“ mezi čtenáři díla a je průsečíkem individuálních porozumění ovlivněných společnými dobovými zkušenostmi, tradičními hodnotami, vnímáním autorského záměru.

Shledali jsme společně se studenty, že učitel čtení a literatury je v nelehké roli: má vědět, že úplně každý žák přirozeně rozumí textu po svém; má se o toto individuální porozumění zajímat a umět ho zjišťovat v přirozené situaci; a současně má žákovo přemýšlení nad knihou řídit tak, aby žákovi neuniklo ani sdílené porozumění (tedy „správná“ interpretace díla), které bere v úvahu také možné autorovy záměry. Učitel si ovšem může usnadnit situaci tím, že žákovi rovnou správnou interpretaci předloží. Může ji přímo odvykládat (tedy vysvětlit žákům, co chtěl autor dílem říci a co tomu říkají další chytrí vykladači díla). Učitel může klást takové otázky, které by (na)vedly žáky k nalezení očekávané (tedy správné) odpovědi. Tak si učitel zajistí, že ve třídě správné interpretace zaznějí, i když možná jen z jeho úst.

Těžké a z hlediska očekávané správnosti i rizikové je nechat žáky nalézat smysl textu skrze jeho vlastní otázky a v sociální interakci, vytvářet a zdůvodňovat vlastní dílčí interpretace, konfrontovat je v diskusích nad textem. Přesto pro skutečné a trvalé porozumění dílu i pro rozvoj samostatného přemýšlivého čtenářství žáků je tato svízelná cesta nezbytná. Při skutečném čtení, ať už jde o čtení s estetickým prožitkem, nebo o čtení s trvalým věcným porozuměním, probíhá takové dobývání smyslu zcela přirozeně, a pokaždé, když čteme nový text. Kdyby tomu tak nebylo, nemělo by cenu číst nic jiného než „obsahy literárních děl v kostce“ nebo závěrečná shrnutí odborných článků.



I z pedagogického hlediska je takový postup výhodný. Jen když žáci samostatně o textech přemýšlejí, diskutují a píšou, získá učitel dostatek informací o tom, jak na tom žáci s porozuměním danému textu jsou. Může je vést k tomu, aby překročili svou momentální úroveň a dosáhli v tu chvíli možné úrovně (zóna nejbližšího vývoje). Může lépe odhadnout, nač žáci stačí, kam až se má pokoušet je „tahat“ – nemá smysl vykládat nad dílem složité filozofické konstrukce, pokud jim žáci myšlenkově ještě nedorostli a takto zjevené pravdy mohou nanejvýš mechanicky opakovat. Vynikající učitel by měl najít pro každého žáka aktuální maximum možného výkonu a k tomu žáky dovést skrze jejich vlastní aktivity, které pro ně připraví, a skrze zpětnou vazbu, kterou jim v průběhu práce poskytuje.

Naši studenti přijali vlídně myšlenku, že rozvíjet čtenářství žáků mj. tím, že učitel respektuje individuální interpretace textů, ale současně nenásilně ukazuje žákům i další možnosti výkladu smyslu díla, je užitečné. Čekali ale odpověď na otázku, jak skloubit rozvíjení čtenářství s naučnou složkou předmětu literární výchovy – se znalostmi o literární historii a teorii. Dokladem toho mohou být závěrečná psaní z konce prvního semestru, ve kterých se studenti vyslovovali k tomu, co jsme v semestru společně dělali. Často

se objevovala otázka právě na to, jak vedle rozvíjení čtenářství vyučovat literární vědu a historii. (Ukázky psaní od Michaely Dlaskové a Petry Schnerbergerové – viz přílohu 2.) Přestože se tomu studenti budou věnovat v předmětu didaktika, zdálo se nám užitečné ukázat jim v praxi jednu z možností, jak nechat žáky číst i zpracovávat údaje z literární historie, případně teorie. Rozhodli jsme se pro literární kroužky, které nám navíc pěkně zapadají do naší koncepce předmětu KČM.

Studenti se současně v dalších předmětech zabývají literární teorií i historií a k jedné ze zkoušek mají interpretovat zvolená díla. I na to jsme při volbě literárních kroužků mysleli – naším cílem bylo ukázat studentům, jak důležité je, aby jako učitelé zdatně a zároveň otevřeně interpretovali literární díla. Bez této dovednosti nemohou dobře využít výhody konstruktivistického přístupu k výuce. Ten předpokládá, že vyučující do hloubky rozumí látce svého oboru. Díky tomu dokáže řídit vzdělávací dráhu každého žáka tak, aby se z jakéhokoli bodu (ne)porozumění posunul dál způsobem, který bude respektovat žákovy silné stránky i potřeby, současně půjde po oborově nejdůležitějších bodech a napomůže žákovi k maximálnímu výkonu v rámci jeho možností.

Literární kroužky – postup práce v sérii seminářů

Seminář 1 – Objasnění literárních kroužků a jednotlivých rolí

V prvním semináři jsme studentům vysvětlili, co jsou to literární kroužky, jak budou probíhat diskuse v kroužku a jak je třeba se na ně připravit. Studenty jsme rozdělili do literárních kroužků po pěti a rozdali popis rolí.

Role pro literární kroužky – beletristický text

Vedoucí diskuse

Pročte si důkladně text a rozhodne se, které myšlenky z něj by měli spolužáci určitě pochopit, které prožitky získat. Má ostatním pomáhat, aby si utvořili dobré pochopení textu – nikoli jim vnucovat své pochopení jako jediné „správné“. Vedoucí diskuse předem odhalí a podtrhne v textu ta slova a výroky (místa), které jsou klíčové – jejich výklad rozhoduje o smyslu textu. Proto si připraví otázky. Mohou se týkat doslovného porozumění slovům nebo větám v textu, ale některé by měly mířit na širší souvislosti textu a života, textu a hodnot. Během prezentací a diskusí nad úkoly z rolí nebo na konci diskuse bude ostatním otázkami pomáhat, aby si všimli klíčových míst a snažili se jim porozumět, pokud se o nich sami nezmínili v diskusích ke svým rolím nebo je podcenili.

Svůj výklad takových míst nebo slov si vedoucí předem napíše v skrytých poznámkách, ale nechá vždy nejprve ostatní, aby o podtržených místech nebo jeho otázkách sami uvažovali a sdíleli je. Teprve potom jim může vyzradit své hypotézy a poznatky.

Může se ptát například:

Je toto místo v textu důležité? Která další místa jsou podle vás klíčová? Jak různě se dá rozumět této formu-

laci? Jaký význam má tato reálie/myšlenka v textu? Které vysvětlení považujete za nejvýstižnější a proč, o co ho opíráte? Co si myslíte o tomhle?

Další role k rozebrání v literárním kroužku

(vedoucí diskuse může pomáhat ostatním se podělit)

Spisovatel/ka

Vybere si jedno ze zadání a připraví si podle něj text:

- Napište dopis, který některá z postav adresuje své příbuzné v jiném městě, o tom, jak postava nahlíží na to, co se přihodilo nebo co pocítila.
- Napište dopis, který by mohla některá z postav napsat vám – čtenáři či čtenářce.
- Přepište závěr textu tak, aby se změnilo vyznění textu.
- Napište báseň inspirovanou textem.
- Přepište povídku z perspektivy některé vedlejší postavy (inspirace: P. Rut – *V mámově postýlce*).

Spojovatel-informátor

Prozkoumá a získá důležité informace vztahující se k zvolenému textu, k jeho autorovi, k době vzniku, jeho osudech v dalším vývoji kultury. Najde podobné téma, problém nebo žánr u jiných autorů, případně v jiných dobách. Informace připraví tak, aby je ostatní



mohli spojit s přečteným textem. Spojovatel si také pro ostatní připraví nápady k následujícím otázkám:

Co tě při četbě textu napadlo o tom, jak text souvisí s tvou dosavadní životní nebo čtenářskou zkušeností? Odkud máš myšlenky nebo názory, které se podobají těm v textu, ale tys znal/a ještě před četbou textu? Kde jinde ses setkal s podobným námětem, s obdobnými motivy, zápletkami, řešením? Které myšlenky nebo postoje byly pro tebe nové nebo nově formulované? S čím souhlasíš a proč; s čím ne, proč? Jak se v textu odráží doba a život autora? O čem by sis ještě potřeboval něco přečíst nebo se někoho zeptat, abys textu lépe porozuměl?

Umělec-výtvarník

Nakreslí ilustraci, jejíž pomocí by vyjádřil to, jak sám textu rozumí – pokusí se obrázkem nejen ilustrovat doslova to, co se v textu píše, ale vyjádřit smysl přečteného, tak jak on sám ho chápe a cítí. Své vysvětlení má zformulované, avšak skupině ho nesdělí hned, nejdříve nechává druhé odhadovat a poznávat,

které místo, kterou myšlenku nebo kterou událost či postavu ilustroval, proč asi, jaké sdělení jeho ilustrace nese, na co obrací pozornost, co v ostatních vyvolává ve vztahu k textu. Až poté, co všichni v kroužku své mínění vyslovili, výtvarník vyzradí své důvody.

Výtvarník také zjistí, kteří umělci ilustrovali různá vydání studovaného díla (pokud byla), a porovná, čím se pojetí výtvarníků podobají a v čem se liší.

Výběrčí úryvků

Vybere z textu klíčová místa – výrazy ve větách nebo úryvky, ale ne delší než odstavec. Připraví si vlastní důvody, proč mu právě tyto úryvky připadají klíčové. Při diskusi ve skupině neprozradí spolužákům důvody své volby, jen jim nejprve výrazně, procítěně přečte první úryvek a nechá je dohadovat se podle souvislosti i podle přednesu, proč ho vybral, čím je asi důležitý. Výběrčí může položit spolužákům i otázky, které by jim pomohly odhalit jeho důvody. Teprve na konec diskuse výběrčí své důvody prozradí.

Studenti si ve svých literárních kroužcích role pročtli a rozdělili. Pak se sešli v nových skupinách podle rolí (obdobu expertních skupin). Jejich úkolem bylo poradit se, jak své roli rozumějí, jak si vykládají svůj úkol. Závěrem měly skupiny formulovat kritéria, která by se

mohla stát vodítkem pro plnění role a později i pro hodnocení práce v roli. Studenti už kritéria formulovali k jiným úlohám v minulém semestru a pracovali i se sadou kritérií k písemnému zadání. Proto práce s kritérii nebyla pro ně novinkou.

Příklady kritérií, která k rolím formulovali studenti...

Vedoucí diskuse

- důkladně přečte text
- dobře formuluje otázky
- při diskusi akceptuje jiné názory
- ale současně prokáže schopnost vést diskusi správným směrem
- nechová se jako diktátor, ale jako demokrat
- vytáhne z textu co nejvíc, má jasno v interpretaci, ale je otevřený jiným náhledům

Výtvarník

- jednoduché, názorné, pochopitelné, výstižné, aby to nebylo schematické, aby to nenavozovalo scestné informace

Spojovatel

- získá plastický obraz o době, místě
- vyhledá a třídí informace k autorovi a dílu, snaží se pokrýt širokou škálu pramenů
- informace zpracuje přehledně, srozumitelně a pochopitelně
- informace o autorovi pomohou prohloubit a pochopit hlouběji význam a smysl díla

- zapojuje své dosavadní životní a čtenářské zkušenosti a dovednosti
- objektivnost
- pro případ dotazů by měl mít větší rozhled o autorovi, díle atd.
- formuluje otázky ke kontextu, možným zkušenostem ostatních

Spisovatel/ka

- pokusí se dopisem napodobit styl autora povídky
- drží se tématu
- pochopí text a vnímá i jeho emoce a atmosféru
- nezaujatý člověk by měl poznat, že je báseň inspirována tou danou povídkou
- při změně závěru zachová styl textu

Výběrčí úryvků

- vybere počet úryvků úměrný délce textu
- výběr bude pečlivý
- připraví si otázky – nápomocné, návodné pro ostatní
- precizně si připraví vlastní argumenty, proč jsou zvolené úryvky důležité pro pochopení smyslu díla
- při prezentaci bude předkládat úryvky chronologicky
- úryvky budou vybrány z celého díla rovnoměrně

Když si studenti vyjasnili role, vrátili se do svých kroužků a domluvili se, na jakém textu chtějí pracovat. Svoboda volby byla omezena instrukcí, že text by měl pocházet z 19. století a měl by být tak dlouhý, aby ho stihli odpovědně zpracovat během dvou týdnů. Pro 19. století jsme se rozhodli proto, že se tímto obdobím studenti zabývají i v dalších seminářích.

Chtěli jsme alespoň částečně modelovat, jak se i ve škole může výuka v různých předmětech podporovat a doplňovat.

Studenti ještě na tomto semináři dostali do skupin formulaci závěrečného zadání, které má sloužit jako zdroj důkazů o tom, že učení proběhlo.



Zadání závěrečného úkolu

V semináři, který proběhne za tři týdny, vytvoříte společný plakát, který bude odrážet práci každého člena kroužku včetně vedoucího. Plakát bude obsahovat:

- Informace spojené s dílem, které jste jako kroužek zpracovávali a o kterých si myslíte, že je mají znát i ostatní ve třídě.
- Plakát bude vyjadřovat, jak interpretujete dílo. (Co znamená interpretovat dílo? Vzpomeňte si, co jste se o tom učili v interpretačním semináři.)
- Plakát bude pojat tak, aby se dobře doplňovaly obsah a forma (sdělení a výtvarno). (Nezapomeňte uvést zdroje.)

K zadání studenti dostali na dalším semináři kritéria.

Kritéria pro plakát k literárním kroužkům

		indikátor pro kvalitu 1	indikátor pro kvalitu 2	indikátor pro kvalitu 3
kritérium 1	obsažené informace	plakát obsahuje všechny podstatné informace	plakát obsahuje podstatné informace, ale příliš mnoho vedlejších detailů	plakátu chybí důležité informace, přináší především nedůležité detaily
kritérium 2	interpretace	plakát srozumitelně interpretuje dílo; interpretace vychází z textu a poznatků o něm; vyrovnává se s možnými jinými interpretacemi a opírá se o vlastní argumenty	plakát srozumitelně interpretuje dílo; interpretace vychází z textu a poznatků o něm	interpretace je nepodložená, jednostranná, chaotická
kritérium 3	přehlednost	na plakátě snadno najdeme všechny důležité informace	některé informace hledáme na plakátě těžko	důležité informace se na plakátě ztrácejí
kritérium 4	sladění slov a grafiky	verbální a obrazová podoba plakátu se doplňuje, podporuje, plakát působí vyváženě	slova a obrazy se zbytečně zdvojují nebo jsou v protikladu	převažuje jedna ze složek – buď grafická, nebo slovní, anebo celkově plakát vyvolává dojem chaosu
kritérium 5	spolupráce skupiny	plakát zřetelně prezentuje podíl každého z členů kroužků; vklady členů kroužku se zjevně doplňují, propojují	plakát zřetelně prezentuje podíl každého z členů kroužků	některé role nejsou plakátem prezentovány, úplně chybějí

Studenti odcházeli ze semináře s úkolem vyhledat si domluvený text a individuálně na něm pracovat – číst ho, přemýšlet o něm. Dozvěděli se také, že práce, které nemusejí dělat společně, budou plnit jako domácí přípravu (dokud jsme pracovali na literárních kroužcích, nedostávali na doma jiné úlohy).

Které texty si skupiny zvolily:

- J. Neruda: *Povídky malostranské (U tří lilií, Hastrman, O měkkém srdci paní Rusky, Přivedla žebráka na mizinu)*
- K. Světlá: *Vesnický román*
- K. V. Rais: *Výminkáři*



Seminář 2 – Průprava: procvičování interpretace, práce s kritérii

V tomto semináři jsme chtěli, aby si studenti vyzkoušeli dovednost, jež je všem rolím společná. Měli v textu, který jsme jim předložili, vyhledávat místa, která jsou podle nich významná pro pochopení smyslu textu. O významu takových míst měli diskutovat ve skupině a formulovat otázky, které by jako členové literárního kroužku mohli položit svým kolegům, aby je vedli k porozumění smyslu díla. Studenti pracovali ve skupinách podle rolí s první částí lyricko-epického textu J. Zeyera z roku 1882 *Griselda* (ve vydání *Spisů* z roku 1902 na s. 95–109).

V závěru semináře studenti dostali kritéria pro každou z rolí. S čerstvou zkušeností s interpretací textu měli kritéria prostudovat, mohli si je navzájem objasnit, případně se zeptat vedoucího semináře. (Kritéria hodnocení práce v roli při literárním kroužku – viz přílohu 1.)

Během práce se Zeyerovým textem se ukázalo, že pro studenty není snadné formulovat dobré otázky. Rozhodli jsme se proto posunout diskuse v kroužcích o jeden týden a věnovat následující seminář Bloomově taxonomii. Považovali jsme za pravděpodobné, že se díky taxonomii studenti zlepší v kladení otázek nad textem.

Seminář 3 – Kladení otázek na různých úrovních myšlenkových operací

Studenti se v tomto semináři měli dozvědět, že je možné o otázkách přemýšlet strukturovaným způsobem a že lze využívat pomůcku, kterou před padesáti lety vymyslel Benjamin Bloom.

Cílem bylo, aby se naučili tvořit otázky na rozmanitých úrovních myšlenkových operací a aby tuto dovednost uměli využít při kladení otázek v literárních kroužcích.

Studenti si nejprve vybavili, co je to podle nich myšlenková operace, jaké myšlenkové operace je napadají a jak by je mohli definovat svými slovy. Pak jsme si stručně představili Bloomovu koncepci třídění myšlenkových operací na operace nižšího a vyššího řádu a uvedli jsme si příklady ke každé ze šesti operací.



Griselda a Bloom.

Následovalo vlastní cvičení studentů. Dostali sadu šesti úkolů a otázek, které se týkaly první věty Zeyerovy *Griseldy*. Jejich úkolem bylo zadání (otázky) analyzovat a promyslet, na kterou úroveň myšlenkových operací míří. Úkol byl snadný a studenti si s ním dobře poradili.

Příklad otázek a úkolů mířících na různé úrovně myšlenkových operací podle Bloomovy taxonomie kognitivních cílů

J. Zeyer: *Griselda*, první verš (s. 95):

„Byl pozdní večer, rval se s větrem déšť“

Znalost

Odkud znáte: „Byl pozdní večer“?

Porozumění

Vysvětlíte, jak rozumíte tomu, že se „...rve déšť s větrem“?

Aplikace

V jakém metru je verš napsán? Převeďte verš do daktylské stopy.

Analýza

Vysvětlíte podobnosti a rozdíly mezi prvním veršem Zeyerovým a Máchovým („Byl pozdní večer, první máj“).

Syntéza

Jaký příběh napovídá začátek textu? Jak asi bude text pokračovat?

Hodnocení

Lze obhájit použití jambu v Zeyerově básni? Čím? Případně – proč ne?

Nakonec se studenti ponořili do textu o *Griseldě* a jejich úkolem ve skupinách bylo formulovat vlastní úkoly nebo otázky na různých úrovních myšlenkových operací podle Bloomovy taxonomie (tabulku Bloomovy taxonomie operací v kognitivní doméně, s níž studenti pracovali, najdete na: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 31/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_c.31/Co_se_do_cisla_nevešlo)).

Tato práce byla pro ně těžší než pouhé přiřazování šesti připravených úloh k příslušným úrovním myšlenkových operací. Ale nakonec skupiny úkol zvládly.



U tří lilií.



Seminář 4 – Diskuse v kroužcích, zpracování plakátu

V následujícím semináři – po třech týdnech práce – si studenti přinesli texty, které zpracovávali, a s nimi spojené přípravy na splnění role v kroužku. Diskutovali v kroužcích, uplatnili výsledky své domácí práce. Po pětáctyřiceti minutách byla většina kroužků s diskusí hotova a studenti se pustili do zpracování plakátů.

Na konci práce jsme od studentů posbírali jejich přípravy na jednotlivé role (pokud jich nevyužili pro tvorbu plakátu), abychom kromě výsledného plakátu měli více podkladů k hodnocení toho, jak se jim práce v kroužcích dařila. Nešlo nám o klasifikaci, ale o to, abychom se dozvěděli, jak na tom naši studenti jsou s interpretací textu a jak dokážou svou interpretaci vnášet do diskuse ve skupině.

Seminář 5 – Zpětná vazba ke splnění rolí a hodnocení plakátů

Na dalším semináři studenti hodnotili výsledná díla – plakáty. Studenti představili své plakáty, ostatní popsali, co konkrétně se jim na práci druhých líbí a co by bylo možné příště změnit. Využívali při tom kritérií.

Kromě toho jsme si před seminářem prošli všechny studentské přípravy, několik z nich jsme vybrali, okopírovali jsme je a předložili v semináři studentům k hodnocení podle kritérií. Neměli samozřejmě známkovat, ale jejich úkolem bylo najít na daném výtvaru vše, co považují za zdařilé, a vyjádřit se i k tomu, co se podle nich nepovedlo. Aby si studenti s tímto náročným úkolem lépe poradili, dostali anonymní příklad práce studentky se zpětnou vazbou od vyučující.

Příprava na diskusi v kroužku a zpětná vazba od vyučujícího

Studentka: Anna P.

Text: J. Neruda, *Povídky malostranské*; povídka *U tří lilí*

Role: Vedoucí diskuse

Výpisek 1:

„Seděl jsem pod dřevěnými arkádami hostince U tří lilí, poblíž Strahovské brány. Malý to hostinec, četněji tenkrát navštívený jen vždy v neděli, kdy tu v salonku při pianě bavili se tancem kadeti a desátníci. Dnes byla zrovna neděle. Seděl jsem pod arkádami u stolu poblíž okna sám a sám.“

Studentčin komentář: *Domnívám se, že místo je důležité, protože vymezuje čas a prostor, což jsou základní informace, na kterých příběh stojí.*

Zpětná vazba od vyučující:

Úryvek upozorňuje na místo v textu, kde nás autor přivádí na místo děje a do času děje. Čas a prostor jsou důležité prvky každého vyprávění, jak správně říkáte.

Je to vše, co je v případě tohoto textu o místě a času důležité říct? Mělo by být o místě řečeno v diskusi víc a opírat se při tom i o další úryvky z textu?

Jak významné je pro příběh například toto upřesnění: „Chvilkami hleděl jsem otevřeným oknem na točící se, smějící se páry; chvilkami zas hleděl jsem ven do tmavé zahrádky?“ Co vidí vypravěč uvnitř a co venku? Má to nějaký význam pro smysl textu?

Výpisek 2:

„Vždy jsem se zas zdvihl a přikročil na chvilku k dokořán otevřeným dveřím salonku, abych na tančící se podíval blíž. Vábilo mne tam krásné, as osmnáctileté děvče. Štíhlý vzrůst, plné teplé formy, v týlu přistřížený volný černý vlas, obly hladký obličej, světlé oko – krásné děvče! Zvláště ale mne vábilo to oko její.“

Studentčin komentář: *Myslím, že v této části textu je nejdůležitější pro příběh podnět – a to v podobě krásnooké dívky, která je hlavní postavou příběhu. Během*

příběhu se nedozvíme její jméno, autor ji označuje jako „krásnookou“.

Zpětná vazba od vyučující:

Hovoříte o významném podnětu pro příběh – krásné dívce. Krásnooká je jistě významnou postavou příběhu a dobře jste vystihla, že autor zde začíná rozehrávat příběh.

Můžete ale říct víc o tom, jak a čím se konkrétně ukazuje význam této postavy ve vámi zvoleném úryvku? Co konkrétně v textu napovídá, že krásnooká dívka bude mít nějaký zvláštní význam pro příběh? Nebylo by dobré podívat se ještě v okolí tohoto úryvku po dalším místě, které by prohloubilo jeho význam?

Výpisek 3:

„Tančila skoro ustavičně. Ale dobře pozorovala, že vábí zraky moje. Když tančila kolem dveří, mezi nimiž jsem stál, vždy upřeně se zadívala na mne, a když tančila salonkem dál, viděl a cítil jsem, že při každém otočení zavazuje její zrak o mne. Nepozoroval jsem, že by s někým promluvila.“

Studentčin komentář: *Hlavní postava (krásnooká dívka) navazuje neverbální kontakt s vypravěčem, takže už není pouze pasivní pozorovanou postavou.*

Zpětná vazba od vyučujícího:

Říkáte, že dívka navázala neverbální kontakt s vypravěčem.

Je na povaze toho kontaktu něco zvláštního? Proč vůbec stojí za řeč, že dívka navázala s vypravěčem neverbální kontakt? Říkáte, že nadále nezůstává pasivní pozorovanou postavou. Byla dosud jako postava pasivní?



Další příklady studentských prací (již bez zpětnovazebních komentářů)

Ukázka 1

Text: J. Neruda, *Povídky malostranské*, povídka *Hastrman*

Role: Spisovatelka

Úkol: Přepište závěr povídky.

*Pan Rybář se vracel zpátky se svou truhličkou. Na tváři mu hrál úsměv. Klobouk hrdě nesl na hlavě a na souse-
dy, které míjel, vesele pohvizdoval. Očividně byl skvěle
naladě. Ano, konečně jim ukáže. Jeho dceruška se
bude divit. Jistě se už nemůže dočkat, až on, její otec,
pan Rybář, bude ležet v zemi na věčném odpočinku.
Myslí si, jak snadno přijde k penězům. Myslí si, že
shrábne všechny jeho drahé kameny a koupí si společ-
ně se svým povedeným manžilkem velký dům a poho-
dlou postel. Ale on ví, že nekoupí! Jeho kameny jsou
absolutně bezcenné! Ještě se všichni podíví, až jednou
nadobro zavře oči.*

*Došel domů. Sundal klobouk. Pozdravil dceru i zetě
a ve stále dobré náladě odkráčel do svého pokoje.*

*Jakmile zapadly dveře, podívali se mladí manželé
po sobě. On promluvil první. Tvůj otec vypadá spo-
kojeně. Ano. Profesor mu zřejmě řekl, že ty kameny
mají velkou cenu. Chudák, myslí si, že po něm hodně
zdedíme. Je tak hodný. Ještě že dost vydělávám a jeho
peníze nepotřebujeme.*

Ukázka 2

Text: J. Neruda, *Povídky malostranské*, povídka
Přivedla žebráka na mizinu

Role: Výběrčí úryvků

*Patřím do skupiny, která si zvolila povídku „Přivedla
žebráka na mizinu“ od Jana Nerudy. Vybrala jsem si
rolí výběrčího úryvků a myslím, že u této povídky jsou
klíčové dva úryvky:*

*Úryvek 1: „Vy jste tak samotný, pane Vojtíšku, nikdo vám
neposlouží. Vidíte, já bych se k vám přistěhovala.“ – „Radš
utrech!“ vyhrkl konečně a obrátil se bez pozdravu.*

*Odůvodnění: Podle mne se panu Vojtíškovu stala tato
dvě slova osudnými. Díky odmítnutí přišel i o to málo,
co měl. Sice v knize není psáno, že pomluvy o jeho
bohatství roznesla baba Miliónová, ale něco jako by
naznačovalo, že to byla právě ona.*

*Otázky: Proč myslíte, že je tento úryvek příznačný pro
celou povídku? Jak myslíte, že by měl pan Vojtíšek za-
reagovat? Byla jeho reakce správná a na místě?*

*Úryvek 2: „To je dobře, že jdete,“ minil pan Herzl. „Pane
Vojtíšku, půjčte mně dvacet tisíc. Nebojte se, že přijde-
te o ně, budou na dobré hypotéce.“*

*Odůvodnění: Dalo by se tvrdit, že pan Herzl panu
Vojtíškovu zpečetil všechny pochybnosti, které s sebou
pan Vojtíšek mohl nosit po Malé Straně. Tím, že se ho
Herzl zeptal, zda mu nepůjčí peníze, ho dostal do tako-
vého stavu, kdy se bezmocí rozplakal.*

*Otázky: Domníváte se, že tyto úryvky jsou hlavní pro
uvedenou povídku? Daly by se vybrat ještě i jiné úryv-
ky nebo souhlasíte s mým výběrem?*

Ukázka 3

Text: J. Neruda, *Povídky malostranské*, povídka
Přivedla žebráka na mizinu

Role: Spisovatelka

Úkol: Napište dopis, který některá z postav adresu-
je své příbuzné v jiném městě, o tom, jak postava
nahlíží na to, co se přihodilo nebo co pocítila.

Postava: Baba Miliónová

10. března 1875, Praha

Milá sestřenice Drahomíro,

*předně doufám, že se máš lépe, nežli já. Chtěla
jsem Ti odepsat mnohem mnohem dříve, ale po-
chodila jsem v nějaké té práci. Několikero lidí da-
rovalo mi slušnou almužničku. Ale pak přišly časy
zlé, dlouho jsem takové nezažila.*

*Pamatuješ si ještě, jak jsem Ti tenkrát vypra-
vovala o tom žebrákovi jménem Vojtíšek? Měla
jsem s tímto své plány. Dokonale promyšlené. On
je takovej slušnej, řekla jsem si, že bude snadné ho
přemluvit. Tak když jsem ho minulej tejden potkala,
tam u kostela, u kostela sv. Mikuláše, kde sedá-
vám, spustila jsem na něj. Ponejprv mile, pokouše-
la jsem se s ním přátelsky promlouvat.*

*Člověče, povím Ti, nepochodila jsem. Zvěsti
o dobrotě jeho, tak to jsou milionkrátě platné lži. On
je takovej hodnej, slušnej. Ale všechno je to jenom
obrázek. Sám se nestydí, když lidi obírá o zlaťáčky
a kousek toho jídla. Chodívá k nim do domů a na
nás, poctivý chudáky už pak nezbyvá. Ti lidi pak
jdou a už maj pocit, že dobrejch skutků bylo pro
jeden den až dost. Nám už nic nedaj, ani se na nás
nepodívaj. Jdou s pánembohem dále.*

*A když chce člověk po něm, aby taky trochu toho
štěstíčka ponechal jinejm, nedá, lakomec jeden.*

*To mne tedy dopálilo! Rozhodla jsem se proto,
seslat na něj hromy blesky. Kudy jsem chodívala
po té naší Malé Straně, tu a tam jsem na něj utrou-
sila trocha jedu. Poté se o něm začaly šířit zvěsti.*

*Ale takové, sama bych tak dokonalou snůšku
lží nesesbírala. To bys koukala! Prej má za řekou
dva domy, zlaťáků a vůbec bohatství, že by moh
rozdávat. Všickni ho zavrhovali.*

*Pak už jsem o něm více neslyšela, ani u kostela
nepotkala. Až ted'ka minulej tejden ho prej našli po
půlnoci na Oujezdě vedle kanonýrských kasáren.
Byl nadobro zmrzlý, měl rozedraný kabát a kalhoty
a bez košile.*

*Tak, tak to dopadne, když mne nějaký rozlítí.
Na márách si poleží.*

*Bůh Ti žehnej a opatruj
Baba Miliónová*



Ukázka 4

Text: J. Neruda, *Povídky malostranské*, povídka *O měkkém srdci paní Rusky*

Role: Spisovatelka

Úkol: Napište báseň inspirovanou textem povídky.

*Žil byl jeden pán,
ten nádherný měl krám.
Jednoho dne však skonal,
lid jeho poslední vůli konal.
Nad jeho ložem každý stál,
nikdo slzy neproléval.*

*Paní Ruska dovnitř vešla,
ihned plakat začala.
Povídala, mluvila,
zastavit se nedala.
Poslouchat ji nikdo nechtěl,
vždyť by jen pomluvy slyšel.*

*Vyhnali ji, odvedli,
na stanici předvedli.
Zákaz velký dostala:
na funusy chodit nesměla.
To ale byla její práce jediná,
co bude dělat tak opuštěná?*

*Přestěhovala se k Oujezdské bráně,
odtud jezdí vozy na pohřební stráně.
Bude moci zaplakat
a na funusy se dívat.
Paní Ruska zlá nebyla, jenom ráda plakala.*

Závěr

Práce v literárních kroužcích na vysoké škole se nám zdá užitečná. Někteří studenti velmi odpovědně splnili své role, takže získali obohacení po stránce češtinářské. Současně věříme, že nahlédli, jak je možné ve výuce skloubit čtenářství s poznatky o literatuře. Předpokládáme, že tak budou lépe připraveni na studium didaktiky. Tím, že je didaktika zařazena do období, kdy budou studenti chodit na praxe, nebývají studenti ochotni již experimentovat s novými přístupy –

obávají se, že je ve škole nezvládnou, a uvědomují si, že to, co vidí na praxích, je příliš vzdálené metodám aktivního učení. Učiní pak závěr, že metody aktivního učení nejsou dobře využitelné, a raději se drží transmisivní výuky. Práce v semináři *Kritické čtení a myšlení* by měla jejich prekoncepty alespoň trochu změnit, měla by jim dát zkušenost toho, že se metodami aktivního učení pracovat dá, a měla by je lépe připravit na to, aby ve vyšších ročnících otevřeněji promýšleli moderní přístupy k výuce.

Přílohy

Příloha 1

Kritéria pro hodnocení práce v roli při literárním kroužku

Výběrčí úryvků

kritérium	splňuje	splňuje s výhradami	k přepracování
význam úryvku pro smysl textu	úryvek obsahuje klíčové místo; je to kontext, ze kterého je význam dobře patrný; úryvek je tak dlouhý, aby to právě stačilo k pochopení	úryvek sice obsahuje klíčové slovo (slova), ale není to místo nejzřetelnější, dobře návodné; délka úryvku je poněkud větší, než je nutno	úryvek obsahuje něco nápadného, ale není to pro smysl klíčové; úryvek je příliš krátký na to, aby se ostatní mohli jeho významu dobrat
přednes	promyšlený nebo procítěný, zřetelný, sdělující významy	civilní, zřetelný, ale málo zvýrazňující významy	nevýrazný, drmolivý, tichý, bez výrazu
podněcování	v hovoru nad úryvkem pomáhá ostatním nenásilně, nedává přímá vodítka a dopouští i jiné výklady, otázky nechává zodpovídat samotnými členy LK	navádí otázkami a radami k „svým“ odpovědím; občas se neudrží a sám vysvětlí předčasně	dává návodné otázky s jedinou odpovědí; rovnou vysvětlí, co druzí opominuli, místo co by se ptal



Vedoucí diskuse

kritérium	splňuje	splňuje s výhradami	k přepracování
identifikace klíčových slov a míst	nevynchal klíčové body pro žádnou z důležitých složek smyslu textu; klíčové body má podtržené/vy-psané	klíčové body vystihne některé, ale vnímá je spíše izolovaně; vynechal klíčové body pro některou z důležitých složek smyslu textu; body má v paměti	klíčové body vystihne spíše náhodně, ale alespoň několik je důležitých pro celek smyslu; hledá je na místě; sleduje jenom některou ze stránek smyslu, o ostatních asi neví
nápomocné otázky	otázky nepředpokládají jedinou správnou odpověď; otázky jsou přínosné – druzí při nich pátrají hlouběji po smyslu textu; otázky se odvíjejí od klíčových míst; otázky předpokládají i vyšší myšlenkové operace; pokládá otázky vedoucí k porozumění tomu, čeho si ostatní členové kroužku nevšimli	ptá se na to, nač přijdeme při prvním zamyšlení, ale nepátrá; otázky sice napovídají, ale přece jen zaměřeně na věci podstatné pro odhalení smyslu; otázky se ptají i na příčinné souvislosti, ale nedotahují je dost hluboce; otázky následují podle postupu textu, jen občas reagují na domněnky členů LK; na to, čeho si členové kroužku nevšimli, se nevyptává, ale přímo upozorňuje	ptá se i na evidentní věci; pokládá otázky s nabídkou odpovědi nebo uzavřené, zaměřuje se na porozumění jednotlivému jevu; otázky podává bez ohledu na postup uvažování nebo vývoje textu; nevyhmátne to, co druhým uniká, a ne-reaguje na to pohotově; otázky míří většinou na údaje v textu, na vysvětlení slovíček nebo spojení slov
vztah výkladu a znění textu	své pochopení smyslu opírá o jazyk a umělecké prostředky a souvislosti textu; otázky a rady zřetelně dokládají, že se jeho porozumění smyslu opírá o konkrétní jevy v textu; na konci diskusí umí spojení svého výkladu a textu vyjavit	pochopení smyslu je intuitivní, ale ucelené; otázky dokážou vyvolat podobné směry úvahy, ale nedávají „opěrky“ z textu; na konci diskusí nedokáže spojení svého výkladu a textu explicitně vyjavit	pochopení smyslu je intuitivní a jen částečné; otázky zjišťují pocity a sklony u druhých, ale nevedou je k lepšímu pochopení; diskuse končí pouhým konstatováním různých výkladů
prostor pro ostatní	vyzývá k reakcím jednoho na druhého; otázkami navazuje na to, co tvrdí nebo co se domnívají členové LK; podněcuje je k tvorbě dalších otázek a odpovědí; své odpovědi nabízí, až když se vyčerpá kapacita ostatních	ptá se členů LK spíše jednotlivě, nevede k vzájemným diskusím; z jeho otázek je zřejmé, že očekává určitou „správnou“ odpověď; odpovědi ostatních hodnotí jako vhodnější nebo méně správné	první odpovědi se diskuse končí; vykládá „správné“ řešení; sám si odpovídá; některé odpovědi druhých výslovně odmítá, jiné chválí

Spisovatel/ka

kritérium	splňuje	splňuje s výhradami	k přepracování
dodržení formátu ze zadání	formát má požadované rysy; respektuje adresáta zadaného nebo zvoleného; zpracování formátu (volba typu básně, úředního či osobního dopisu apod.) posílí smysl, který do něj pisatel vkládá	formát je dodržen; adresát zadaný je z díla patrný, pokračuje v duchu textu; volba formátu neprotiřečí sdělení, které pisatel chce podat	zpracování je bezradné, nahodilé, anebo naopak křečovitě, nevyplývající ze smyslu původního textu



obohacení našeho pochopení textu	povšimne si, co významného v činech, okolnostech nebo akcích by čtenáři mohlo uniknout, a zvýrazní to rozvedením (např. otevírá nové pochyby o chápání původního textu); dodává do příběhu úplně nový prvek (postavu, perspektivu), a tím obohacuje pochopení jeho smyslu nebo prožitek, ale nenarušuje logiku, drží se vodítek v textu už přítomných	nevnaší do příběhu nic nového, ale blíže popíše, upřesní, doplní; nevytváří nové interpretace, ale pomáhá vyjasnit jednu došavadní; přidává podrobnosti k různým okolnostem původního textu (k povaze postavy, k události ap.); pokračuje v pocitu nebo myšlence některé z postav	v úpravách popře logické souvislosti (např. kvůli snaze o vtipnost, originalitu); vnaší anachronismy, protirečí povaze postavy nebo sledu událostí; pro úpravu povahy postavy nebo sledu událostí, pro úpravu okolností nemá oporu v původním textu ani v životní logice; pro čtenáře je to už nesouvisující další dílo
soulad stylu vyjádření a textu povídky	zpracování díla navazuje na styl původního textu jak slovníkem, tak větnou stavbou nebo způsobem uvažování a jednání, ale s pochopením, organicky, vždy ve službě významu sdělení	zpracování nového díla využívá prostředků textu původního mechanicky, bez přímého posílení významu; využití charakteristických stylových prostředků není důsledné, ale neobsahuje velké lupy; způsob vyjadřování nepřináší nové pohledy na postavu a děj ani situaci	v novém díle jsou některé prvky vyjadřování původní, ale jiné jsou přehnané, neadekvátní, svévolné, bez návaznosti na styl původního textu; styl není vyvážený

Spojovatel-informátor

kritérium	splňuje	splňuje s výhradami	k přepracování
důležitost informací	základní i nové info dotvářejí obraz doby a souvislostí; podobná díla vybírá v celé literatuře podle širších podobností, a ne podle výskytu jednotlivého jevu (např. „ <i>také se tu řeší rozpor starých a mladých</i> “, a ne „ <i>taky tu zabili stařenu</i> “); ukazuje, k čemu v původním textu zjištěné informace patří a jak pomáhají k pochopení	základní i nové info nedotvářejí vždy obraz doby a souvislostí, nebo to není jasné; podobná díla vybírá i za hranicemi doby nebo autora, ale vychází spíše z povrchních stránek než ze smyslu děl (kupř. „ <i>taky tu zabili stařenu</i> “, a ne „ <i>také se tu řeší rozpor starých a mladých</i> “)	dodává základní údaje; připomíná nastudovanou látku; mechanicky připomene 1–2 díla, ale neprozkoumal celou šíři možností (nevyjde za hranice dané doby nebo osobnosti ap., drží se jen vnějších znaků); nedokáže vysvětlit, čím se připomenutá obdobná díla podobají, a nehledá v nich významné rozdíly; nalezne mnohé nové informace, ale nevytřídí je a nepropojuje je s původním textem
propojení se čtenářem	doplňuje informace předkládá s ohledem na otázky, které by mohl mít čtenář; při uvádění souvislostí zapojuje zkušenost a znalosti členů kroužku	doplňuje informace, které samotného napadlo dohledat kvůli pochopení textu, ale nepřemýšlel o jiných čtenářích a o jejich otázkách nad původním textem	přináší jen běžně dostupné, učebnicové informace, nepředkládá je v souvislosti s pochopením smyslu díla ani k tomu nepovzbuzuje ostatní
nápady k otázkám	vyptává se na podstatné souvislosti, a ne na jednotlivé údaje	otázky klade k prvkům z textu nebo k novým info, ale nenapomáhá jimi k nalezení širších souvislostí	ptá se, co ostatní tipují o dodatečných okolnostech literárněhistorických, poetologických atd., otázky mají vztah k původnímu textu



Umělec-výtvarník

kritérium	splňuje	splňuje s výhradami	k přepracování
vztah mezi ilustrací a smyslem	ilustrace míří na složitější obsahy (vztahy postav, příčiny) a neulpívá na doslovnosti; ilustrace je navzdory tomu srozumitelná, výmluvná, působí přirozeně; její řemeslná kvalita není rozhodující, ale je pečlivá	ilustrace se vztahuje jen k jednomu z důležitých významů, ale nedotýká se samého smyslu; není doslovná, týká se toho, jaký význam má některý jev v textu; na čtenáře působí vztah ilustrace a textu přirozeně; její řemeslná kvalita není rozhodující	ilustrace se doslovně dotýká jen částečných významů v textu; je z ní cítit nucenost až křečovitost, chtěnost; její řemeslná kvalita není rozhodující
vztah mezi záměrem a provedením	výtvarník si zvolil techniku a opatřil pomůcky, které ho nesvazují ve vyjádření; ilustrace vybízí k přemýšlení	zvolená technika nebo pomůcky nestačí na vyjádření záměru, ale vybízí k přemýšlení	ilustrace je odbytá, nevyužívá možností řemeslné techniky, neláká k přemýšlení
podněcování	v hovoru nad ilustrací pomáhá ostatním nenásilně, nedává přímá vodítka a dopouští i jiné výklady, otázky nechává zodpovídat samotnými členy LK	navádí otázkami a radami k „svým“ odpovědím; občas se neudrží a sám vysvětlí předčasně	dává návodné otázky s jedinou odpovědí; rovnou vysvětlí, co druzí opominuli, místo co by se ptal
porovnání ilustrátorů	k své ilustraci doplní i údaje o dalších ilustrátorech v různých vydáních knížky a srovnává jejich pojetí ve vztahu k smyslu textu	k své ilustraci doplní i údaje o některých ilustrátorech, ale jiné významné opomine; porovnává jen mechanicky (techniky), ale nedotýká se jejich vztahu k významu	další ilustrátory uvádí jen náhodně nebo málo; neporovnává ilustrátory

Příloha 2

Ukázky prací studentek z konce prvního semestru

Lze prostřednictvím dílen čtení zcela nahradit výuku literatury na základních a středních školách nebo alespoň povinnou četbu? Pokud ano, kdy by se s nimi mělo začít, aby byly efektivní?

Touto otázkou jsme se zabývali v seminářích společně několikrát a byla o ní vedena i velice živá diskuse, která přinesla mnoho zajímavých názorů a pohledů na věc. Já osobně jsem se o této metodě dozvěděla až zde na vysoké škole při hodinách KČM, ale mnohokrát předtím už jsem nad touto záležitostí přemýšlela, i když jsem to neuměla pojmenovat.

Jsem dílnami čtení nadšená. Literatura a čtení mě vždycky bavily a ráda jsem se dozvíдалa nové věci ze života autorů nebo života postav v knize. Na gymnáziu jsem se ale začala setkávat s problémem, že přes množství literární teorie už nezbyl čas na čtení samotné. Vlastně nebyl ani čas, naučit se efektivně všechna fakta. V té době jsem si vlastně uvědomila, že něco jako dílna čtení by se opravdu hodilo.

Jak jsme si v seminářích řekli, a jak si myslím i já sama, dílna čtení nemůže stoprocentně nahradit výuku literární teorie. Žák potřebuje znát alespoň minimum fakt – v jakém období autor žil a tvořil, v jakých sociálních podmínkách, jak zapadal do širšího literárního kontextu té doby apod. –, aby dovedl správně interpretovat dílo a uměl v něm najít znaky pro autora typické, a tedy důležité. Proto bych navrhovala,

aby ve školním týdnu byly vyhrazeny hodiny nejen pro výuku literatury, ale stejný počet i pro dílny čtení. Je jasné, že v takovém případě by se musel značně zredukovat obsah látky, kterou by učitel stihl vyložit, ale myslím si, že je mnohem lepší dělat méně věcí pořádně než všechno, ale jen částečně, tedy neefektivně. Proč neprobírat čtvrt roku pouze dva autory, ale s tím, že v dílnách čtení projdeme alespoň dvě díla každého z nich a společně se naučíme jim porozumět a možná i autorovi samotnému. Naučíme se v dílech rozeznávat to podstatné a zjistíme, že je možné autora předvídat nebo v díle nacházet rysy společné pro více autorů, a tak je budeme schopni zařadit do určitého období nebo žánru? Neopomenutelný je také fakt, že diskuse o díle, jak s učitelem, tak se spolužáky, může být velice inspirativní a může jednotlivci pomoci odhalit taková tajemství knihy, kterých by si při samostatném čtení doma ani nemusel povšimnout? Nadto všechno si myslím, že budování bližšího vztahu učitele a žáka, což dílna čtení perfektně umožňuje, není nikdy k zahození. Učitel pak totiž může žáka lépe vést, motivovat nebo sám svou osobou zvýšit jeho zájem o četbu.

Pokud nesouhlasím s tím, že dílny čtení mohou plně nahradit výuku literární teorie, pak souhlasím s tím, že povinnou četbu mohou nahradit velice snadno. Při studiu na gymnáziu jsem se setkala s tím, že se mnoho žáků snažilo



povinné četbě vyhnout, jak jen to šlo. I já sama jsem si vždy našla něco lepšího na práci než „louskání“ F. L. Věka po večerech, a i pokud jsem četla, vždy to bylo spíš něco, co zajímalo mě osobně, a ne něco, do čeho jsem byla nucena. Pokud bych ale v rámci dne ve škole měla vyhrazenou hodinu na čtení, tím pádem se tomu nemohla vyhnout, určitě bych si časem zvykla a stal by se ze mě mnohem schopnější čtenář i přesto, že by díla i autora vybíral vyučující. Možná, že nakonec by i žáci sami získali vytříbenější vkus na výběr toho, co čtou, a získali vztah k četbě jako takové.

Z toho usuzuji, že by se s dílnami čtení mělo začít co nejdříve. Tím samozřejmě nemyslím hned, jak se dítě naučí přečíst větu vcelku, ale připadá mi přijatelné začít někdy na začátku druhého stupně základní školy a pokračovat i v průběhu školy střední. Začít by se mohlo s kratšími díly, třeba krátkými povídkami, přes krátké knížky, třeba pohádky, a postupně se propracovávat až k dílům složitým – ať už obsahově, nebo rozsahem. Završila bych to všechno výklady poezie, která ač krátká, tak velmi složitá. Uznávám, že by mohl být problém skloubit to, co se zrovna bude číst v dílně čtení, s výkladem literatury, ale neřešitelný problém to podle mě také není.

Já osobně bych bývala tento postup při svých středoškolských studiích velice ocenila, ale pokud to tenkrát tak být nemohlo, spokojím se alespoň s představou, že jednoho dne by to tak mohlo být a že možná se už moje děti budou literaturu nejen „šprtát z paměti“, ale budou ji milovat a díky dílnám čtení jí i rozumět.

Petra Schnebergerová

Chtěla bych ve své pedagogické praxi věnovat některé hodiny pouze čtení?

Pedagogická metoda, která mě v semináři zaujala nejvíce, se jmenuje dílna čtení. Je určitě krásné naučit děti číst, ale marně uvažuji nad tím, jestli je to reálné. Neumím si představit, jak bych probíranou látku dokázala dát dohromady s výběrem knih pro své žáky. Ideální by samozřejmě bylo, kdyby děti četly právě probírané. Můj spolužák mi na semináři řekl, že látku nemusím probírat v historické souvislosti, že to mohu probírat např. podle žánrů. Jsem toho názoru, že je to nesmysl. Literatura musí být probírána podle času, a ne jinak. Literární díla vycházejí ze sebe, navazují na sebe. Když bych přeskakovala z jednoho historického období do druhého, nikdy by děti nemohly pochopit funkci literatury a ta je, jak se já domnívám, zaznamenání současnosti. Čteme, nebo alespoň já čtu, proto, abychom pochopili, jak a proč žili lidé v minulosti tak a tak. K tomu je třeba znalost historických souvislostí. Bude-li se přeskakovat z jednoho období do druhého, bude v tom bordel, a nikoli souvislosti.

Na druhou stranu je potřeba, aby děti četly. Možná by bylo vhodné, aby děti ze začátku, když se probírá antika a středověk, četly literaturu, kterou si samy zvolily. To by ale znamenalo, že se o tuto „starou“ literaturu úplně připravily. Po ukončení středověku už děti (mluvím o středoškolácích) budou jednak dostatečně zralé na to, aby začaly číst látku právě probíranou, jednak novověká literatura (i ta raná z 16. století) je už dobře čitelná. Kdybych je o starověkou a středověkou literaturu nechtěla ošidit, znamenalo by to, že bych jim pro ni musela dát prostor. Ten prostor by nejspíš byl vhodný, řekla bych, zhruba půl roku před maturitou, kdy se beztak pouze opakuje a žáci by si tak na hodiny čtení mohli přinést opět libovolnou literaturu. Záleželo by na nich, zda by sáhli i po té antické.

Takže jsem si to krásně naplánovala. Moje děti číst budou. A hodně. Někdy to, co se probírá, jindy ne. Jenže se dostávám k dalšímu tématu a tím je čas. Když budu několik svých hodin týdně věnovat pouze čtení, stihnu potom probrat všechnu látku? Studuji v době velké revoluce ve školství, kdy se ustupuje od tradičního biflování a nastupuje způsob nový. Někteří kantoři stále zastávají starý názor, někteří už přešli na nový způsob výuky. My, studenti, jsme tady na fakultě v podstatě mezi dvěma mlýnskými kameny. Jsme vyučováni dvojím způsobem a je na nás, pro který z nich se ve své praxi rozhodneme. Se čtením v hodinách jsem stále na vážkách právě z tohoto důvodu. Já rozhodně nechci, aby se moje děti, resp. žáci biflovali, ale... Uvedu příklad. Probírám druhou světovou válku. Nechci, aby se žáci biflovali, a tak oželím Hellera, Remarquu apod. a vyzdvihnu Styrona. Budu mluvit o tom, že válka je špatná a už nikdy k ní nesmí dojít. Jako příklad uvedu právě Sophiinu volbu. Jenže kde mých 30 studentů vezme stejný počet Sophiiniň voleb? Takže musím přistoupit k tomu, aby každý z nich měl jinou knihu od světového autora o druhé válce. Takže ty autory musím probrat. A teď jsem tam, kde už jsem byla. Musím probrat plno látky a ještě do toho vést hodiny čtení. Jistě, mohla bych říct: „Děti, probíráme druhou válku. Sežeňte si o ní nějakou knihu.“ Teď je velice moderní, aby si děti samy vyhledávaly informace. Ale mně osobně se to nelíbí.

Odpověď na mou otázku zní: Ano, rozhodně bych chtěla věnovat některé své hodiny pouze čtení. Myslím si, že je to velice důležitá součást výuky. A také nechci, aby se děti biflovaly. Není důležité, aby znaly všechny renesanční autory, hlavně, když si přečtou, že mladí bohatí lidé museli z měst utíkat na venkov, protože ve městech řádil mor.

V mém systému plánování výuky mě brzdí pouze výše uvedená zkušenost. Snad mě praxe naučí, jak ji řešit.

Michaela Dlasková

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Literatura:

- Anderson, R. C.: *Role of the reader's schema in comprehension, learning, and memory*. Center for Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign 1983.
- Daniels, H.: *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Stenhouse Publishers, York (Maine) 1994.
- Harvey, S. – Goudvis, A.: *Strategies that work: Teaching comprehension to enhance understanding*. Stenhouse Publishers, York (Maine) 2000.
- Litwiller Lloyd, S.: Using comprehension strategies as a springboard for student talk. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2004, č. 2, s. 114–124.
- Rosenblatt, L. M.: *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University, Carbondale (Illinois) 1994.



Program RWCT v mé práci

Anna Tomková

S programem *RWCT* jsem se potkala brzy po svém nástupu na Pedagogickou fakultu UK. Od počátku se zaměřuji na výuku didaktiky a tento program byl pro mě zdrojem poučení o tom, jak výuku didaktiky koncipovat a kam ji směřovat. Vedle setkání s několika podobně naladěnými kolegy na katedře primární pedagogiky je pro mě stále nenahraditelná spolupráce s učiteli ze základních škol, kteří s programem také pracují. Doufám, že se mi daří z programu *RWCT* nejen využívat vše, co považuji za nosné, ale také možnosti tohoto programu dál rozvíjet.



Program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* se výrazně zapsal do řady mých kurzů přípravného, kombinovaného i celoživotního vzdělávání učitelů. Vedle toho je už od školního roku 1999/2000 s úspěchem nabízen na naší katedře výběrový kurz věnovaný přímo programu *RWCT* v primární škole. Studenty, kteří aktivně pracují s tímto programem, prý jde rozeznat mezi ostatními: ovládají jeho typické vyučovací metody, přemýšlejí, diskutují, jsou zvyklí zapisovat si myšlenky, reflektovat, co viděli a co sami zkoušeli. Jmenované dovednosti i postoje studentů k programu *RWCT* lze dokladovat dnes už stovkami studentských prací, příprav, reflexí a úvah.

V programu *RWCT* jsem se inspirovala modelem kurzů a způsobem rozvoje dovedností učitelů, ve kterém po prožití modelové hodiny následuje dvofázový model reflexe, nejprve z pozice žáka, pak z pozice učitele. Někdy tento model zafunguje, někdy však ne. Studentům se sice vlastní výuka líbí a odhalí i cíle, ke kterým vede, ale když jde o to, promyslet výuku s dětmi, začnou se ozývat důvody, proč to tak s nimi nepůjde. Důležité a také nejobtížnější se mi proto zdá efektivní propojování didaktických poznatků a dovedností s poznatky pedagogické a vývojové psychologie. Dobré je, když si studenti to, čemu se věnují na semináři *Didaktiky 1. stupně ZŠ*, mohou co nejdříve vyzkoušet přímo při práci se žáky (v rámci dalšího našeho kurzu *Učitelské praktikum*), opětovně se k tomu vracet, pracovat s novými informacemi tak, aby našli odpověď na svoje otázky, zase si to v praxi ověřovat a tak dál a dál.

Smysl a podoba reflexí a sebereflexí a s tím spojenou práci se studentským portfoliem ověřujeme na naší fakultě nejen v jednotlivých kurzech, ale i napříč předměty a při státních závěrečných zkouškách. Věřím, že práce s portfoliem není jen módní záležitostí, ale efektivním způsobem učení a hodnocení. Úspěšnost takového způsobu práce však závisí na řadě okolností, mj. na kooperaci vysokoškolských vyučujících.

Na programu *RWCT* oceňuji především zdařilé uvádění konstruktivistické pedagogiky do praxe. Učitelé, kteří porozuměli třífázovému modelu výuky E – U – R, si podle mého dokázali vzít z tohoto programu to nejpodstatnější, toto „jiné učení“ je i žáky přivádí k „jiným cílům“. Tito učitelé se pak mohou stát nezávislími na poměrně vymezeném počtu i charakteru vyučovacích metod, které program *RWCT* nabízí. Vyučovací metody budou dál upravovat, přizpůsobovat dětem a vymýšlet nové. V jejich hodinách přestanou figurovat pouze brainstormingy, I. N. S. E. R. T. a pětilístky. Dále rozvíjet mohou i třífázový model E – U – R, jako např. jedna z účastnic našeho letošního kurzu dalšího vzdělávání učitelů, která na začátek hodiny zařadila tvorbu dvou myšlenkových map na dvě příbuzná podtémata a pak nechala děti zvolit si to, které je víc zaujalo a ke kterému mají víc otázek.

Jednou z hodnot vysoké školy a konkrétně pedagogické fakulty je, podle mého, nabídka různých témat, způsobů výuky a vedení studentů učitelsví k tomu, aby sami o nabídnutých postupech přemýšleli a aby si vědomě a postupně utvářeli svůj osobitý styl výuky, vycházející z jejich silných stránek. Předností a možností programu *RWCT* je dobré uvádět do souvislostí s dalšími programy a cestami, přemýšlet dále i o smyslu transmisivní výuky. Zajímavým se ukazuje hledat podobnosti a rozdíly programu *RWCT* s jednotlivými proudy reformního hnutí, např. u nás méně známými alternativními školami Célestina Freineta a Ovida Decrolyho. Možnosti vzájemného obohacování nacházejí studenti mezi postupy *KM* a metodami dramatické výchovy. Metody programu *RWCT* se dobře uplatňují také v projektech a tento způsob učení dále zefektivňují.

Údělem vysokoškolských učitelů je také psát a publikovat. A tak jsem většinu svého dosavadního přemýšlení a konání na poli programu *RWCT* zachytila v roce 2004 ve své disertační práci (části akčního výzkumu bylo zkoumání možností využití programu *RWCT* při výuce *Didaktiky 1. stupně ZŠ*, vývoj podoby samostatného kurzu k programu *RWCT* pro studenty učitelsví 1. stupně ZŠ a analýza realizovaných podnětů z tohoto programu pro práci se studentským portfoliem). Pro studenty a učitele byl na Pedagogické fakultě UK vydán v loňském roce studijní text nazvaný *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*.

V mé práci mě zvláště těší, že studenti na praxích skutečně plánují a zkoušejí výuku v duchu tohoto programu, dostávají postupně tento způsob práce



„pod kůži“ a zdá se jim „normální“. Velkou radost mi také dělá, když moje vlastní děti přijdou ze školy (SŠ, VŠ) a hlásí: „Mami, dneska by se ti líbilo, co jsme ve škole dělali.“ Není náhodou, že to, co ve škole dělali, se hodně podobá postupům, které jsou charakteristické pro program *RWCT*.

K ilustrování své práce jsem vybrala tři ukázky z velmi propojených kurzů *Učitelské praktikum* a *Didaktika 1. stupně ZŠ*, ve kterých pracuji vždy celoročně se skupinou asi patnácti studentů 2. ročníku učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Ukázky jsou aktivitami ověřenými, i když každý rok znovu a znovu promyšlenými, a to na základě potřeb nové skupiny, konkrétních podmínek i nových nápadů či nově objeveného zajímavého pracovního materiálu.

Seminář směřující k porozumění znakům projektu

V rámci druhého semestru *Učitelského praktika* mí studenti „končí“ své praktické výstupy naplánováním a realizací závěrečného jednodenního projektu. Tomuto úkolu předchází několik příležitostí k učení se tomu, co je a není projekt a jak jednodenní projekt naplánovat. Pozorujeme a analyzujeme projekty přímo ve výuce na různých základních školách, diskutujeme s řediteli a učiteli, kteří projekty využívají ve škole a ve svých třídách, studenti se mohou zúčastnit přednášky zaměřené mj. na projektovou metodu. Projektům věnujeme také čas v několika seminářích kurzu *Didaktika 1. stupně ZŠ*. Základním cílem jednoho z těchto seminářů je porozumění podstatným znakům projektu.

Scénář

1. Vzpomeňte si, jaké projekty jste ve svém životě už sami zažili, o jakých jste slyšeli, jaké jste sami pozorovali. Vyberte jeden, který byl podle vás dobrým projektem. Popište jej ostatním členům skupinky. Společně sepište znaky, které pro popisované projekty byly podle vás podstatné. Soupis podstatných znaků na tabuli.
2. Práce s odbornými texty A, B (autorů J. Kašové a S. Vrány) metodami, které podporují hledání a zvýrazňování klíčových slov, znaků projektu.
3. Porovnávání našich znaků a znaků nalezených v odborném textu.
4. Čtení písemně zpracovaného příkladu projektu z praxe ZŠ *Abstrakce* (text C) s hledáním částí textu, které podle nás naplňují znaky projektu popsané v odborném textu.
5. Diskuse k nalezeným informacím, případně nalézání dalších znaků a charakteristik. Náš soupis znaků dobrého projektu. Shrnutí, co projekt není. Soupis se v budoucnu stane také podkladem pro vytváření hodnotícího listu projektů, které studenti budou realizovat.
6. Práce v původních skupinkách: návrhy na změny a úpravy původně vybraných a popisovaných projektů opírající se o znalost základních znaků projektu.
7. Promyšlení nového – vlastního úkolu, produktu vhodného pro třídu, ve které studenti praktikují. (Po nalezení úkolu bude čas zabývat se vlastním plánováním jednodenního projektu.)

Studijní texty

A. Vymezení projektu podle Jitky Kašové (z článku viz *Moderní vyučování*, únor 2008):

...V 90. letech jsme se chtěli o projektové výuce něco dozvědět, seznámit se s ní, protože jsme ji neznali, byla pro nás nová jako řada dalších metod. Nyní se projekt dostal do škol prostřednictvím RVP a zdomácněl tu, někdy bych řekla, že až moc, že je ve školách „přeprojektováno“. Ovšem řada učitelů pouze uchopila pojem bez dostatečného porozumění tomu, co se za ním skrývá. Někdy je spojen pouze s představou, že děti mají něco dělat samy, někdy je projektová metoda zaměřována s prostou integrací témat z různých předmětů.

V čem tedy spočívá podstata projektového vyučování? V tom, že děti mají příležitost se učit systematickému řešení nějakého úkolu, plánování. Musí si problém zmapovat, najít klíčové otázky, rozmyslet si, co musí udělat, co k tomu musí použít... Já s oblibou používám definici zlínských reformních škol, že projekt je studentský podnik. Před děti postavíme úkol a ony se snaží jej vyřešit. Klíčové slovo projektové výuky je produkt. Ten může mít podobu vyřešeného úkolu, ale třeba také zorganizování akce nebo vydání společné publikace. Dalo by se také říci, že děti něco musí poznat a pak toto poznání smysluplně použít. S tím samozřejmě souvisí to, že učitel by měl vystoupit ze svého předmětu a vidět souvislosti. V projektové výuce by měl však využívat jen ty souvislosti, které se týkají projektového záměru, nikoli násilně hledat propojky s jinými předměty typu: Učíme se o ekosystému lesa, tak si zazpíváme písničku o lese. A právě k tomu často dochází...

B. Vymezení projektu podle Stanislava Vrány (*Učebné metody*, 1936):

Projekt ve škole je podnik žáka nebo skupiny žáků. V projektu žák za svou činnost přebírá odpovědnost. Projekt je žákovo úsilí o dosažení nějakého cíle. Cíl dává žákovi práci smysl, řídí průběh práce, motivuje.

Metoda projektová předpokládá učení vnitřní.

C. Projekt *Abstrakce* (podle paní učitelky R. Bartoňkové):

Třída: 6. ročník ZŠ

Vzdělávací obory: český jazyk a literatura a výtvarná výchova

Délka trvání projektu: 6 vyučovacích dvouhodin v průběhu 4 týdnů

Popis:

- Při hodině českého jazyka jsme se učili rozpoznávat konkrétní a abstraktní. Protože toto učivo není nijak jednoduché, pokračovali jsme i v hodině slohu hádankami na toto téma. Napadla mě hádanka, která zabrousila do výtvarného umění, a protože bezprostředně po této hodině následovala dvouhodina výtvarné výchovy, začal tak projekt, který vznikl postupně, i když původně jako projekt plánovaný ani připravovaný nebyl.



- V první dvouhodině Vv jsme si prohlíželi knihy, které jsme v tu chvíli byli schopni po škole nashromáždit, a po skupinách jsme hledali abstraktní obrazy a hovořili jsme o nich: proč jsou abstraktní a co nás na nich oslovuje kladně i třeba záporně. Cílem bylo uvědomit si význam slova abstraktní obecně – v tuto chvíli pochopit, že to, co jsme objevili při českém jazyce, můžeme objevovat i v jiných oblastech života.
- Po této dvouhodině jsme všichni pochopili, že vzniká projekt a že, máme-li odpovědět na všechny otázky, které děti během prohlížení vyslovovaly, nebude to projekt krátký. Na tabuli jsme sepsali, co nás zajímá:
 - zkusit si namalovat abstraktní „dílo“
 - zjistit, kdo, kde, jak maloval a tvořil abstraktně
 - při zjišťování si zároveň zjištěné jednoduše zapisovat
 - zkusit zachytit pro ostatní některá díla abstraktních umělců – kopie, model, malba
 - když už toho budeme tolik mít, proč neudělat výstavu pro ostatní, aby „z toho taky něco měli“
 - dohodnout se, kde výstava ve škole bude a jak ji budeme realizovat
- První bod (zkusit si namalovat abstraktní dílo) byl pro všechny společný – děti dostaly zásady, kterých se mají držet. Měly představu o některých výtvarných dílech, která viděly. Pustily se s chutí do práce. Výsledky sice na sebe daly čekat, ale byly všechny až nečekaně výborné. Děti měly pocit úspěchu a to je dobře motivovalo k další části projektu.
- Pomocí myšlenkové mapy jsme si ujasňovali, co budeme potřebovat vytvořit a zorganizovat, aby se nám podařilo to, co jsme si vytyčili jako cíl – tj. výstavu. Děti si rozebraly jednotlivé „práce“ podle toho, kdo k čemu inklinuje. Vznikly skupiny těch, kteří:
 - hledali odpověď na otázku: Co je to abstrakce?
 - vyhledávali abstrakci týkající se jen výtvarného umění
 - zpracovávali informace o konkrétních umělcích, jména získali od druhé skupiny
 - promýšleli, jak bude výstava vypadat a co na ni konkrétně bude potřeba nejen nashromáždit a zpracovat, ale i prakticky zajistit (realizační tým)
 - vymysleli a rozpracovali systém popisu vytvořených abstraktních děl
- Několik následujících dvouhodin Vv spolupracovaly nejen děti ve skupině, ale i skupiny navzájem. Během tohoto času děti často nabalovaly nové nápady vyplývající z práce, které se právě věnovaly. Někdy se tak rozběhly, že bylo nutné pomoci jim vrátit se k jejich cíli.

V závěru prací při instalaci výstavy pak realizačnímu týmu pomáhali všichni.
- Vernisáž výstavy.
- Závěrečné hodnocení projektu.

Seminář směřující k založení studentského portfolia

Od 1. ročníku motivujeme studenty k práci s materiály a s portfoliem. Už v 1. ročníku si vyjasňujeme,

co portfolio je, k čemu může sloužit. Učíme se reflexivním technikám. Následující seminář, zařazovaný ve 2. ročníku v rámci kurzu *Didaktika 1. stupně ZŠ*, směřuje hlavně k založení studentského portfolia z doposud nashromážděných materiálů z 1. ročníku, k rozvoji dovedností vybírat, reflektovat, prezentovat a obhajovat produkty vybrané do portfolia. Naším cílem je také motivovat studenty k tomu, aby využívali své portfolio pro své další učení.

Scénář

1. Ve skupinkách si řekněte, co už o studentském portfoliu víte, k čemu může sloužit, jaké k tomu máte podklady, kde jste s ním už pracovali, v jaké podobě, za jakým účelem, jaký smysl této práci přikládáte. Hlavní myšlenku skupinky zformulujte do jedné písemné věty, kterou prezentujte ostatním.
2. Příprava složky, soupis materiálů, které student v 1. ročníku vytvořil, případně materiálů, které získal v jednotlivých předmětech, např. pedagogický deník, seminární a ročníkové práce, reflexe, eseje, komentované zápisky ze seminářů a přednášek, poznámky k odborné literatuře. Zvláštní pozornost je věnována esejí psanému na začátku 1. ročníku na téma *Já budoucí učitel* (zamyšlení studenta nad sebou jako budoucím učitelem, jeho silné stránky, vize a přání, cesty, jak dojít k cíli). Dalšími materiály mohou být kupř. videonahrávky, produkty dětí, komentáře učitelů, záznamy o volnočasových pedagogických aktivitách.
3. Probírání se materiály, promýšlení, jak a čím významné jsou z hlediska přípravy každého jednotlivého studenta na učitelskou profesi, drobné písemné komentáře, konzultace ve dvojicích či skupinách.
4. Výběr materiálů do portfolia: Ze všech svých komentovaných materiálů každý vyberte přibližně pět materiálů, které jsou vašimi nejvýznamnějšími, nejdůležitějšími produkty vašeho prvního roku studia. Nemusí to být produkty nejlepší.
5. Desetiminutové volné psaní na téma *Proč jsem vybral tyto materiály, jak mě posunuly na mé cestě k učitelství*.
6. Ve skupinkách prezentace založeného portfolia a zařazených materiálů, diskuse k vybraným materiálům, otázky a komentáře dalších členů skupiny.
7. Společná reflexe činnosti, jak jsme se cítili, co nám pomáhalo, co jsme se dozvěděli, naučili, co oceňuji, o čem pochybuji, co musím ještě promyslet.
8. Vymezení studentského portfolia jako jednoho z podkladů ke zkoušce z *Didaktiky 1. stupně ZŠ*. Diskuse, jak do portfolia zařadíme materiály z tohoto kurzu a z *Učitelského praktika*. Další možná práce s portfoliem v průběhu dalšího studia a jeho smysl.

Využití metody „šesti klobouků“ k reflexi a hodnocení prvního semestru a k plánování druhého semestru kurzu Didaktika 1. stupně ZŠ

Abych mohla co nejlépe reagovat na aktuální potřeby studentů, zařazuji na konci prvního semestru kurzu *Didaktika 1. stupně ZŠ* upravenou metodu *šest klobouků* (viz Edward de Bono: *Šest klobouků aneb Jak myslet*. Argo, Praha 1997). K jednotlivým zapsaným poznámkám se vracíme v průběhu i na konci celého kurzu.



Spolu se zadanými úkoly uvádím některé z odpovědí studentů jedné skupiny.

1. Bílý klobouk – říkáme fakta, čísla, informace, jak to dosud bylo – obsah, způsoby práce v semináři – nestrannost, nehodnotit: *Bílá kniha, RVP, klíčové kompetence, průřezová témata, environmentální výchova, osobnostní a sociální výchova, reflexe náslechu, hry a cvičení v semináři, představování odborné literatury, vybírání tématu ročníkové práce, vytváření a prezentace vlastních názorů, diskuse, spolupráce...*

2. Červený klobouk – vyjadřujeme emoce (hněv, strach, radost, smutek) k tomu, co bylo a je, štvalo mě..., líbilo se mi..., proč: *radost z úspěchu při činnostech, nejistota, když jsem dlouho nemohla najít téma své ročníkové práce, bezpečí v dobré skupině, klady i zápory spolupráce s jinými skupinami...*

3. Černý klobouk – hledáme omyly, nedostatky, chyby, vyjadřujeme negativní hodnocení, ne však emoce: *zima ve školách, neútulné prostředí učebny, dojíždění, problémy s teorií, obtížné soustředění po čtyřech hodinách ve školách, nebezpečí stereotypu...*

4. Žlutý klobouk – pozitivně hodnotíme existující příležitosti, říkáme nápady i jen spekulace, vize, sny co a jak by šlo jinak, nově, lépe: *navštívit některé školy,*

i když byly daleko, byl zážitek, potřebujeme zařadit téma plánování hodiny a integrace dětí se specifickými potřebami, přála bych si krásnou a podnětnou učebnu, pravidelné reflexe praxe jsou nutné, vybrané problémy a způsoby reflexe se ale neopakují...

5. Zelený klobouk – konkretizujeme nové myšlenky, které jsou konstruktivní, hledáme alternativy, řešení, užití: *plánování hodin zařadíme hned na začátku semestru, pak budeme pokračovat plánováním větších celků, je nutné vrátit se k tomu, co už máme za zkušenosti ze zimního semestru, které se vážou k plánování, jednou za čtrnáct dní zorganizujeme seminář na fakultní základní škole – možnost zdržet se v prostorách školní třídy, mít čas radit se s třídními učiteli, zažít jiné aktivity, např. jednání školního parlamentu...*

6. Modrý klobouk – shrnujeme, děláme závěry: *soupis témat, jimž se chceme v letním semestru věnovat, a soupis změn v organizaci seminářů, těšíme se, že začneme sami učit...*

Autorka je odborná asistentka na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze.

Naše zkušenosti s výukou KM na Jihočeské univerzitě

Šárka Miková, Jiřina Stang



Od září 2007 externě vyučujeme na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity studijní program, který má název *Kritické myšlení*. Výuka KM má na katedře již tradici – v roce 2002 ji započala Naďa Johanisová, jedna z prvních lektorek KM u nás. Tento studijní program je zařazen pro učitelství 1. a 2. stupně ZŠ a SŠ jako výběrový seminář/cvičení s typem zakončení formou zápočtu a je realizován jakožto tzv. bloková výuka (5krát 5,5 hodiny výuky). Model blokové výuky jsme zvolili záměrně: domníváme se totiž, že v rámci jednotlivých pětahodinových bloků mohou studenti pochopit některé souvislosti efektivní výuky lépe než ve dvouhodinovém bloku. Mohou si totiž v průběhu analýz jednotlivých modelových lekcí dovolit pokládat nejen

otázky, které souvisejí s konkrétními metodami učení a modelem učení E – U – R, ale i další zajímavé otázky (např. *Jaké dovednosti a čím přesně se v lekci rozvíjí? Co má žákům do života přinést studium právě tohoto tématu? Jaké nepředpokládané situace mohou nastat, když začínáme se žáky pracovat kooperativními metodami učení? Co a jak budeme u žáků v průběhu a po skončení této lekce hodnotit?*). Kolem těchto otázek se většinou rozvinou velmi užitečné diskuse, které napomáhají dalšímu pochopení rozmanitých souvislostí efektivního učení.

Studijní program *Kritické myšlení* byl studentům nabídnut v zimním semestru prostřednictvím této anotace s následujícími cíli: *Na konci semináře budou účastníci umět používat třífázový model učení E – U – R k plánování vlastní výuky, používat užitečné metody z programu KM pro jednotlivé fáze procesu učení a pro vyhodnocování procesu i výsledků učení a efektivně pracovat s klíčovými kompetencemi při plánování výuky a při vyhodnocování práce a výsledků žáků. Naučí se také vytvářet ve třídě prostředí, které u žáků rozvíjí kritické myšlení a vnitřní motivaci k učení, aby se do výuky zapojila většina z nich. Kurz je vhodný pro všechny obory, ale největší význam má pro studenty těch oborů, ve kterých je prostor pro tvořivou práci s texty a diskusi.*

Požadavky na udělení zápočtu si studenti měli možnost přechystat ještě předtím, než se do programu



přihlásili: *Účastníci se budou aktivně účastnit semináře (85% účast). Účastníci naplánují dvě výukové jednotky s využitím metod KM zasazených do modelu učení E – U – R.*

V rámci první části kurzu jsme se studenty (2.–4. ročníků, většinou kombinace ČJ s občanskou výchovou nebo cizím jazykem) mapovali jejich dosavadní zkušenosti v pedagogické oblasti a to, co všechno by se v rámci studijního programu chtěli naučit. Nezřídka se objevovaly např. strategie aktivizace žáků ve vyučování, metody výuky, řešení výchovných potíží se žáky. Rovněž jsme evokovali, jaké povědomí mají studenti o právě probíhající reformě vzdělávacího systému v ČR, a to úvodní otázkou: *Jak a čím se rozvíjejí důležité životní dovednosti a klíčové kompetence u dětí?* Překvapilo nás, že ani studenti 4. ročníku (až na jednu výjimku) nevěděli o RVP a ŠVP nic, neznali pojem klíčové kompetence ani nedokázali tyto kompetence vyjmenovat.

Domluvily jsme se se studenty, že si v rámci výuky povedou portfolio, aby se ho naučili používat při práci se svými budoucími žáky, aby mu porozuměli jako nástroji, který učí žáky vyhodnocovat vlastní práci i pokrok v učení a aby měli shromážděný materiál pro práci v semináři. Specifikovaly jsme, co vše si do něj mohou zakládat, a ujistily je, že portfolio nebude kontrolovaný výkaz práce, že nebude mít ukázkovou (prezentační) podobu, ale bude portfoliem pracovním – souborem materiálů, který jim bude sloužit při plánování výuky během studia v rámci praxí a v budoucnu v rámci vykonávání profese učitele. Součástí portfolio se stal i informační list s cíli a anotací studijního programu, doporučenou literaturou ke studiu, požadavky k zápočtu a dále tabulka metod, která sloužila k průběžnému přiřazování jednotlivých metod do příslušných fází modelu učení E – U – R. Nutno říci, že dotovaný počet hodin pro tento studijní program nám neumožňoval, abychom studenty skutečně mohly přivést k pochopení významu portfolio pro učení žáků a hodnocení jejich pokroku. Navíc nám kvůli děkanskému volnu „odpadl“ poslední blok, takže jsme v tomto ohledu zůstaly studentům mnohé dlužny...

Během jednotlivých modelových lekcí studenti pracovali v roli žáků. Po každé lekci následovala její zevrubná analýza z pedagogického hlediska. Studenti vždy dostali popis právě realizované modelové lekce, a to včetně cílů na úrovni očekávaných výstupů oborů z RVP, na úrovni klíčových kompetencí a průřezových témat. Často se během analýz rozvinula diskuse o dalších tématech – co je prevencí „nekázně“ a nespokojenosti chování žáků, co jsou to tresty a co přirozené důsledky, jak žáky motivovat k celoživotnímu učení atd. Poslední výukový blok měl být završen dílnou k hodnocení, ale z důvodu již zmíněného děkanského volna nebyl realizován. Přesto jsme se problematiky hodnocení vždy dotkli v průběhu analýz a diskusí po skončení modelových lekcí.

Při posledním výukovém bloku jsme studenty požádaly, zdali by byli ochotni vyjádřit své názory písemně v rámci miniankety. Shrnujeme zde reakce studentů na položené otázky.

Co vám výuka didaktických předmětů na PedF dává?

Většina studentů hodnotila výuku didaktických předmětů jako v praxi nepoužitelné teoretické poznatky, které – ač při zkoušce pamětně osvojené „na jedna“ – za několik týdnů člověk zapomene. Vyučující jim čtou skripta nebo vyprávějí „zážitky“ z praxe či o tom, jak by se mělo učit, ale sami většinou pouze přednášejí a nevedou studenty k aktivní práci. Samotná aktivita studentů spočívá zejména v přednášení referátů, které spolužáci většinou stejně neposlouchají.

V rámci didaktiky matematiky sledovali studenti velice zajímavý film o aktivních metodách výuky v matematice. Jeden student mužského pohlaví vyhodnotil výuku didaktiky pozitivně, když uvedl, že: „...obecná didaktika mi umožnila orientovat se v systému didaktiky, pojmech a kategoriích, didaktika předmětů více vycházela z praxe, obě se mi jevily jako smysluplné a srozumitelné.“

Co by vám, podle vás, měla výuka didaktiky dávat?

Studenti by se chtěli dozvědět více o klíčových kompetencích, o tom, jak si stanovit cíle vyučovací hodiny, aby je mohli splnit. Jak správně hodnotit, čeho se vyvarovat při hodinách, jak přistupovat k různým dětem, jak učit tak, aby to děti bavilo, jak plánovat výuku podle měnících se požadavků na absolventy různých typů škol. Chtěli by realizovat vlastní pedagogické výstupy a pak je společně hodnotit. Chtěli by společně analyzovat různé modelové situace z výuky a hledat optimální řešení.

Jaké zkušenosti máte z pedagogických praxí? Jak učitelé ve školách mění výuku v souladu s novými vzdělávacími cíli? Jakou podporu a pomoc byste od těchto „fakultních“ učitelů potřebovali?

Studenti se shodli v tom, že se toto na různých typech škol velmi liší a sladění výuky s novými vzdělávacími cíli velmi záleží na osobnosti konkrétních učitelů – jejich otevřenosti ke změnám, tvořivosti, ochotě o výuce přemýšlet. Uvítali by, kdyby jim fakultní učitelé dali více prostoru pro vlastní tvořivost (více než jednou za semestr) a neodrazovali je od vyzkoušení nových metod výuky. Dle studentů fakultní učitelé neberou vždy inovativní nápady s nadšením a někdy raději setrvávají v „zajetých“ metodách, aby nemuseli měnit přípravu na výuku.

Co nového jste si v rámci předmětu *Kritické myšlení* uvědomil/a?

...jak plánovat a tvořit vyučovací hodinu/jednotku tak, aby v žácích vzbudila hlubší zájem o studium a zároveň naplňovala typově různé vzdělávací cíle („I já jsem se na výuku těšila, chtěla jsem procházet jako žák jednotlivými modelovými lekcemi.“).

...jak do výuky zapojit co nejvíce žáků a co jako učitel mohu udělat pro to, aby si toho z výuky ve svých



hlavách odnesli co nejvíce (mj. udělat dobrou evokaci a dávat žákům příležitosti ke kooperaci a skupinové práci).

...jak promyšlený je model učení E – U – R, jenž je univerzálně aplikovatelný na různé předměty a rozmanitá témata.

...jak důležité pro motivovanost žáků je, aby učitel pracoval paralelně s nimi (*volné psaní* atd.).

Pro svou budoucí práci bych se na fakultě ještě potřeboval/a naučit...

Studenti by uvítali více pedagogické praxe a kromě specificky didaktických dovedností (viz *Co by vám výuka didaktiky měla dávat?*) by se rádi naučili nebo trénovali v některých životních dovednostech (klíčových kompetencích učitele) – např. umět vyjádřit své

názory, prezentovat svou práci ostatním, improvizovat ve výuce.

Výuka studijního programu *Kritické myšlení* pokračuje nyní v letním semestru s novou skupinou studentů. Nutno však dodat, že časová dotace v počtu 25 hodin je skutečně velmi krátká na to, abychom od základních konceptů a dovedností, které kurz *KM* nabízí, pokročili k takovým exkluzivitám, jako jsou velké myšlenky oborů, systémovost výuky jednotlivých předmětů apod. To by koneckonců mohli lépe zajistit učitelé jednotlivých oborů/předmětů praktikující *KM*. To je však zatím hudba budoucnosti.

Autorky jsou psycholožky, lektorky KM.

Příprava na hodinu literární výchovy

Ondřej Hausenblas

Tuto přípravu si nachystaly studentky primární pedagogiky na své průběžné praxi k literární výchově (jeden semestr ve 3. ročníku na fakultě). Praxi jsme vedli vždy jedno dopoledne jednou za 14 dní, ve 4. třídě vedené důslednou, ale docela tradiční paní učitelkou. Studentky odučily níže zapsanou hodinu ve dvojici (studentek je ve skupině 12–15), což pro ně obvykle není usnadněním, spíše naopak – vyžaduje to kromě ohledu k žákům ještě i ohled k partnerce ve výuce. Přípravu mi posílají e-mailem několik dní předem, abych jim k ní mohl vepsat otázky a komentáře a aby stihly mé poznámky zvážit a případně je zapracovat. Po provedené hodině ji společně v celém kroužku studentek rozebíráme (vyslovujeme svá uznání a klademe otázky, které mají „učitelkám“ pomoci k zlepšení). Pokud má paní učitelka čas, požádáme ji, aby se sama k práci adepty učitelství vyjádřila (obvykle však musí svou třídu učit dál). Předkládám zde čtenářům prvotní verzi přípravy, doplněnou mými komentáři. Nakonec ovšem hodina proběhla podle přípravy, kterou si studentky upravily.

Myslím, že je cenné sledovat, jaké představy a dobré nápady má začínající učitel, které složky čtenářství prozatím neumí do hodiny zařadit, co potřebuje doladit, nebo co mu může přinést až opravdová zkušenost se třídou.



Třída: 4.

Věková skupina: 10 let

Obsah: práce s kapitolou *Pipi najde spunka* z knihy *Pipi Dlouhá punčocha**

Cíl:

- procvičovat analýzu textu
- čtení s porozuměním
- zapojit do činnosti tvořivost a fantazii
- rozvoj slovní zásoby
- podporovat schopnost kooperace
- rozvíjet sebevyjadřování a sebehodnocení

Komentář

Myslím, že to bude pěkné, ale pozor na čas – máte toho dost, nesmíte se nikde zastavit a to je riziko. Druhá věc je, že ten úryvek – já ho tu nemám, má určitě nějaký smysl. Pipi v něm dává nějakou myšlenku, poznání, prožitek. Kam se to vytratilo? Je to nějak v tom spunkovi? Ty cíle, co máte výše, jsou dobré, ale možná by děti měly četbou něco pochopit – co je v tom přečteném textu sdělováno. Tak asi v konci práce? Abyste jim to nevykládaly vy, učitelky!

Motivace

- individuální práce
- obrázek Pipi Dlouhé punčochy (děti mají hádat, kdo to je, koho jim holčička na obrázku připomíná, jaké má podle vzhledu asi vlastnosti, kdo jsou její přátelé)

„Cílem vzdělání je umožnit jedincům pokračovat ve vzdělávání.“

**Komentář**

Zase jsme u té „motivace“ z tradiční pedagogiky. Je možné, že to jeden žák zná a uhádne, a ostatním hned nahlas vycinká? Jak to zařídíte, aby se to nestalo? (Poznámka o realizaci hodiny: Děti skutečně všechny Pipi viděly a znaly, jen asi tři ji četly, takže tipování a hádání vlastně neproběhlo, rovnou uváděly vlastnosti a údaje podle filmu nebo knihy. To naplánovaný chod hodiny trochu rozvrátilo.)

Pokud děti nerozpoznají Pipi hned, možná budou opravdu zvědavé, kdo to je. Proč by je však měla tato aktivita s obrázkem vést k tomu, že by se chtěly dozvědět její vlastnosti? Chceme učit děti, aby hádaly podle vzhledu něčí povahu a to, kdo je přítel?

- odpovědi na předchozí otázky zapisujeme na tabuli (na balicí papír)
- své tipy zapisou na mazací tabulku (poté si je ve dvojicích porovnají a podělí se o ně s ostatními) = párové sdílení

Komentář

Porovnat si svá očekávání je prospěšné. Proč by ale děti neměly nejdříve zapsat tipy na svou mazací tabulku a pak teprve sdílet na tabuli? Chce to převrátit pořadí. Takto si tam asi budou mnozí přepisovat věci z tabule, k samostatnému myšlení je tak nedovedeme.

„Hledej cizí slova“

- slova = profesor, hokynářství, krovky, pukrle
- individuální a poté skupinová práce

Komentář

Probrat neznámá slova je moc dobrý postup. Uvažte, zda jsou to opravdu „cizí slova“ – říká se tak normálně slovům přejatým, málo počeštěným nebo vůbec nepočeštěným.

- po třídě na papírcích rozmístíme napsaná cizí slova, která se v textu objevují
- děti je mají nalézt (slova jsou vždy čtyři stejná)
- každý sám odhadne a napíše, co by to slovo mohlo znamenat nebo co mu připomíná

Komentář

Mohly by děti také říkat, jak na ten odhad přišly? Až budou hádat, co je spunk, tak by mohly využít strategií, jako je třeba „odhaduj podle významu okolní věty“.

- poté děti udělají skupiny podle slov, kdo má stejné slovo, je v téže skupině
- děti dostanou do těchto skupinek slovník a mají vyhledat význam daného slova
- prezentují, přečtou význam slova ostatním

Komentář

Měly by si říkat, nakolik se trefily a netrefily v odhadu? Co myslely původně a jak to našly ve slovníku? Když ten původní odhad mají napsaný? Učíme žáka nejenom novému slovíčku, které bude potřebovat v četbě úryvku, ale také strategiím zjišťování významu

neznámých slov... Děti by měly dostat čas i na to, aby si o „hádní“ významu něco pověděly. To může být dlouhé. Asi tedy nabídneme jen některá z neznámých slov k odhadu a dohledání a pak několik dalších jim dáme jako „slovníček“, tj. už i s výkladem významu.

Vlastní čtení

- všichni společně si přečteme začátek a konec příběhu (děti dostanou každý svou kopii)
- začátek příběhu – po motivaci
- konec příběhu – po následující činnosti (Co je to „spunk“?)

Komentář

V přípravě hodiny si dávejte pozor na výrazy, pod kterými se musí skrývat docela určitá činnost dětí, ale vy si ji nejasníte: Co si představujete pod „přečteme si společně“? Právě fáze „načítání“ textu je dost důležitá! Při ní se může některý žák úplně minout významem, jiný bude mít závažné mezery v pochopení, další nemá dost výdrže. Metoda, kterou pro čtení nabídnete, by jim měla pomáhat. Přimějte se rozhodnout, jak jim to zadáte k četbě, s jakou instrukcí. A myslete na to, že chcete, aby každý četl a přemýšlel po celou dobu čtení. Číst nahlas, jedno dítě po druhém, bývá nejméně přínosné.

Co je to „spunk“?

- individuální práce
- poté mají děti přemýšlet, co se dělo uprostřed (nápad na to, co by „spunk“ mohl být a k čemu by mohl sloužit, zda je to zkratka, něco abstraktního, nebo konkrétního)

Komentář

Pro děti je důležité, aby se učily uvědomit si, jak přemýšlely, to jste zařadily něco užitečného!

Až to budou odhadovat, snažte se je přivést k tomu, že své vývody o spunkovi budou opírat o to, co stojí psáno v textu, a o to, co znají ze života, a ať se snaží to vždy říct. Například: „Spunk je asi nějaké zvířátko, já vím, že je podobné slovo skunk, co smrdí...“

- každý na malý lísteček napíše návrh toho, co by mohl „spunk“ být

Komentář

A mají uvést „proč si to myslím“? Tady by děti mohly využít strategie, o kterých se dozvěděly v předchozím hledání slov na lístečkách!

- na konci aktivity učitel vylosuje několik lístečků a návrhy přečte, ostatní lístečky vystavíme ve třídě

Tvoření příběhu

- skupinová práce
- sepsat ve skupinkách jako „spisovatelé“, co by mohlo být hlavní zápletkou příběhu (chybějící část)



Komentář

Jak to zadáte? „Hlavní zápletku příběhu“? Anebo by děti měly „vymyslet a napsat, co se asi stalo do konce příběhu“ nebo „jak to dopadlo“? Zformulujte si přesně, jak jim práci zadáte – stejně jim zadání máte napsat na tabuli, aby se během práce mohly na ně podívat, když se „ztratí“. Myslete na to, které výrazy z literární „hantýrky“ už znají a kterým by mohly neporozumět. „Zápletko“ je dobrý termín, ale musely se mu nejdřív naučit...

- napsat na velký balicí papír

Komentář

Ale kolik na to dostanou času?! To je velká práce, a ještě to napsat! Mají to napsat v souvislých větách? To je zdouhavé, ale je dobré, že je to psaní pro veřejnost čili pečlivé a správné psaní. Zapsat navrženou kostru příběhu by znamenalo sice tvorbu dějové osnovy, ale nebylo by v tom vidět to psaní vět...

- prezentace příběhů – děti si je navzájem přečtou

Komentář

Tedy podle flipu je jeden ze skupiny vypráví třídu, nebo jak? Smí říkat více, než napsali, anebo jen předčítat z flipu?

Hodnocení

- co se mi povedlo, co se povedlo mému spolužákově, co jsem se dozvěděl
- vytvořit hodnocení „smajlíkem“ dle instrukcí

Nakreslete si kolečko jako hlavu. Poté přimalovávejte dle instrukcí a svého uvážení další části obličeje:

- Pravé oko bude tak velké, jak moc bylo dnešní vyučování srozumitelné.
- Levé oko – tak velké, jak jsem se dnes choval.
- Levé ucho – tak velké, jak moc jste poslouchali.
- Pravé ucho – jak moc stála výuka za poslouchání.
- Pusa bude tak velká, jak moc jste byli spokojeni s tím, co jste dnes v hodině věděli a říkali.

- Nos – kolik nového jste dnes vyčlenili pro své další vzdělávání.
- Vlasy – jak moc se mi dnes zjeřily zábavou a zvědavostí.

Komentář

Nezapomněly jste v hodnocení svěřit úlohu dětem. V téhle třídě, jak ji už znáte, ale na takové hodnocení nejsou děti ještě zvyklé, a tak bude trvat, než pochopí tohle zadání a než si to vykreslí. Možná bych dal jen jednoduché smajlíky atp., nebo vybrat jen několik znaků: ucho = jak jsem naslouchal/a, pusa = jak jsem dobře přispíval/a k práci skupiny, a to je dost.

Pro případ, že by zbyl čas...

Vymyslet báseň, rýmováčku na Pipi

- práce ve dvojici

Například:

*Pipi to je dívka správná,
veselá a dost zvědavá.
Celý den si hraje, skotačí,
sama na to ale nestačí.
Pomáhá jí její zvěř,
to mi i ty, Honzo, věř!*

Komentář

Je dobré, že máte pro děti model takové básně. Ukáže jim, že mají Pipi vystihnout v její povaze. Jestli nejsou ještě naučené veršovat, možná jim pomůže, když do vaší veršovanky doplní několik nedopsaných slov, asi jako „celý den si hraje a skotačí, / sama na to ale ...“. Ale na básnění asi nezbude čas, a je to hodně těžká práce, kdoví zda to kdy zkusíte?

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Poznámka:

* Text *Pipi najde spunka* od Astrid Lindgrenové najdete na: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 31/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_31/Co_se_do_cisla_neveslo).

Ukázka práce v semináři didaktiky literatury

Štěpánka Klumparová



Tuto lekci jsem vyzkoušela v semináři didaktiky literatury se studenty 3. ročníku magisterského studia oboru českého jazyka a literatury. Studenti během studia na fakultě absolvují tři semestry didaktiky literatury – s časovou dotací 2x 45 minut jednou za čtrnáct dní. Obsah

prvního semestru didaktiky literatury se zaměřuje na zmapování čtenářství žáků základní školy a na metody napomáhající jeho rozvoji.

Téma lekce: Pubescentní čtenářství

Cíle: Zjistit, co víme o čtenářství žáků 2. stupně my v semináři, ověřit domněnky a hypotézy ze semináře v praxi, uvědomit si úroveň vyspělosti čtenářství žáků na 2. stupni ZŠ, empiricky získané poznatky srovnat s těmi teoretickými z odborných publikací.

Metody: kmeny a kořeny, anketa mezi žáky a učiteli 2. stupně, samostudium – práce s odbornou publikací, shrnutí poznatků formou skupinové prezentace

Časová dotace: 50 minut, domácí příprava (14 dní na zpracování úkolu), 20 minut z další lekce



Pomůcky: fixy, velké papíry – nejlépe z flipchartu, informace o výzkumech čtenářství (viz *Literatura*)

Kmeny a kořeny*

Zadané otázky

1. Jaké žánry preferují dnešní pubescenti a proč?
2. Proč mají pubescenti v oblibě kýčovitou literaturu? (...dívky *Harlequiny* a kluci *Rodokapsy* a *Stopy hrůzy*?)
3. Jaká by měla být kniha, aby splňovala očekávání dnešních pubescentů?
4. Čtou muži a ženy, respektive dívky a chlapci odlišně? (V čem se odlišují jejich čtenářské zájmy, potřeby, čtenářské chování a čtenářská kompetence?)

Skupina se domluvila, kdo bude jejím mluvčím a provede prezentaci sebraných myšlenek a poznatků.

Ukázalo se, že je lepší zapojit do komentování sesbíraných dat všechny členy prezentující skupiny, jinak ti, kteří nemluví, ztrácí o prezentaci zájem, nevěnují jí pozornost (oni už si přece svoje „splnili“). Členové ostatních skupin sledují prezentaci, připraví si otázky, komentáře k dané otázce. Prezentacím, komentářům, případné diskusi jsme věnovali 25 minut.

Ukázka poznatků a myšlenek získaných v semináři

Jaké žánry preferují dnešní pubescenti a proč?

- brakovou literaturu
- fantasy + sci-fi
- červenou knihovnu
- chlapecké a dobrodružné romány
- detektivky + horory (King, *Stopy hrůzy*)
- comics
- populárně naučnou se sexuální tematikou

Proč?

- je jim blízká
- nemusí u toho (o ní) přemýšlet
- nezajímá je reálný svět
- idealizuje a dotahuje životní osudy
- vzrušení
- touha po dobrodružství
- snadná čitelnost
- kopírování černobílých hrdinů

Je rozdíl v tom, co čtou ženy a muži (holky a kluci)?

- kluci nečtou vůbec
- dívky čtou, protože je to baví
- kluci mají potřebu rozvíjet fantazii, proto čtou fantasy
- dívky vyhledávají realitu (dívčí romány, ...)
- dívky mají zájem o pocitovost
- kluky nezajímá literatura s citem
- do knihoven chodí více dívky
- kluci potřebují napětí, zájem, aby dočetli knihu
- dívkám stačí příběh, aby knihu dočetly

Proč dnešní pubescenti čtou kýčovitou literaturu?

- baví je to
- puberta je sama o sobě kýčovitá

- hledají postavy, s nimiž mohou sympatizovat
- intelektuálně nezátěžující, nenáročná
- potřebují emocionální vyžití
- potřebují zažít dobrodružství
- je jim blízká
- jednoznačnost, nemusí číst mezi řádky

Jaká má být literatura, aby ji četli dnešní pubescenti?

- zajímavá – sci-fi, fantasy
- dobrodružná
- napínavá
- nenáročná, krátká, jasná
- nejlépe zfilmovaná
- o počítačích, moderních vymořencích
- zábavně psaná s obrázky
- se zajímavým tématem
- populární mezi vrstevníky
- ze života
- hovorový jazyk (vulgarismy)
- pobuřující

Nashromážděné informace a názory působí poněkud stroze a laicky, ale studenti je při prezentacích dále rozvedli a dali do souvislostí. Dále musíme brát v úvahu, že studenti většinou vycházeli pouze z vlastních čtenářských a životních zkušeností, popř. ze zkušeností svých mladších sourozenců, že, bohužel, ještě nedisponují poznatky z vlastní učitelské praxe. Současný systém studia oboru český jazyk a literatura je nastaven tak, že první praxi studenti absolvují až ve 4. ročníku, tedy teprve po absolvování dvou semestrů didaktiky.

Před koncem semináře jsme několik minut věnovali krátké diskusi o **samotné metodě kmenů a kořenů** z pohledu (budoucího) učitele, promýšleli jsme její výhody a nevýhody, možnosti použití apod.

Domácí příprava – minianketa a samostudium

Studenti dostali za domácí úkol vyzpovídat nejméně jednoho žáka 2. stupně ZŠ ohledně jeho čtenářských zkušeností, případně učitele ZŠ ohledně čtenářství jeho žáků. Součástí domácí přípravy bylo přeformulovat stávající otázky ze semináře takovým způsobem, aby byly srozumitelné žákům základní školy. Názory žáka, učitele a hypotézy ze semináře měli studenti porovnat s odbornou literaturou, s poznatky výzkumů čtenářství. Porovnání všech tří informačních zdrojů měli provést formou poznámek, doplnit o své názory a shrnutí. Poznámky si měli přinést na následující seminář. V dalším semináři se studenti opět rozdělili do skupin, ve kterých pracovali posledně, a ve skupině probrali, co se jim podařilo zjistit v minianketě a studiem odborné literatury. Měli provést závěrečné shrnutí, sdělit ostatním, zda praxe a teorie potvrdily či vyvrátily jejich domněnky ze semináře. Opět je dobré do závěrečného shrnutí zapojit všechny členy skupiny. Členové ostatních skupin opět sledují prezentaci, připravují si otázky, komentáře k dané otázce, případně své kolegy doplňují.



Písemně zpracované poznámky a vlastní shrnutí poznatků o čtenářství studenti odevzdali na konci semestru jako součást svého portfolia.

Ukázka studentské práce

Čtenářství pubescentů: práce studentky Jitky Paškové, 3. ročník

Jaké literární žánry preferují dnešní pubescenti?

Z odpovědí, které jsem sbírala v základní škole v Praze-Krči, vyplynulo, že chlapci nejraději vyhledávají comicsy, a to všeho druhu. Na dalších místech se umístily knihy s tematikou fantasy, sci-fi a horory. Několik dotazovaných uvedlo ještě knihy se sportovní tematikou – hlavně fotbalovou, jednalo se především o monografie, které popisovaly jejich sportovní idol (Tomáš Rosický, Petr Čech).

Naproti tomu dívky jednoznačně vyhledávají dívčí romány, v menší míře dobrodružné cestopisy, detektivky, občas ale také horory a fantasy.

Podstatnou část čtenářství obou pohlaví zaujímají časopisy. I zde se vyskytují již zmíněné zájmy skupin. Chlapci jednoznačně preferují časopisy zaměřené sportovně a na auto-moto. Dívky pak rády čtou časopisy s radami, které se týkají líčení, oblékání, cvičení a v neposlední řadě milostných vztahů.

Ladislava Lederbuchová představuje ve své knize obdobné odpovědi, s nimiž jsem se setkala v terénu. Autorka zaznamenala obrovský nárůst preferencí četby časopisů. Co se týká žánrů, kniha uvádí již zmíněné. Čtenáři se často uchylují ke všemu, co se vymyká banálním životním situacím – hrdelní zločin, přírodní katastrofa. To naplňují především horory, detektivky, sci-fi a únikem se často stává i fantasy. Odtud také vyplývá, že žáci vyhledávají příběhy s dětskými hrdiny, kteří mohou být i výjimeční (Harry Potter). Lederbuchová zmiňuje ještě knihy s přírodní tematikou, tato odpověď se ve škole vyskytla, vyjma cestopisů, jen ve dvou odpovědích z patnácti. Preferované jsou také prázdninové příběhy, kde parta kamarádů odhaluje nějaké tajemství, případně kriminální zápletku. Z výsluní čtenářského zájmu ustupuje pohádka a povinná četba. Nejméně oblíbeným druhem literatury je pak poezie.

Čtou muži a ženy, respektive dívky a chlapci jinak? (V čem se liší jejich čtenářské zájmy, potřeby a čtenářské kompetence?)

Jak již bylo zmíněno v předešlé otázce, respondenti směřují svou četbu k tomu, co je zajímavé. Dívky tedy preferují dívčí romány, chlapci pak comicsy, horory a fantasy. Rozhodně nelze vyvodit závěr, že některý typ literatury je méně hodnotný, neboť důležité je, co přinese čtenáři samotnému. Na mou otázku odpověděli dotazovaní takto: Dívky si o chlapcích myslí, že knihu, kterou přečtou, si vybírají velmi dlouho. Proto jich také

nepřečtou tolik a čtou méně často. Navíc se dívky domnívají, že chlapci začínají číst později než ony.

Chlapecký pohled je tento: Dívky čtou jen červenou knihovnu (holčičí knížky) a vzorně plní povinnou četbu. Co se týče časopisů, vyhledávají jen to, jak se oblékat a nevypadat trapně.

Lederbuchová nastiňuje fakt, že děvčata mají ke čtení jiný vztah. Často mají četbu knih jako svého koníčka, čtou rády. Naopak chlapci vyhledávají především časopisy. Obě pohlaví ovšem spojuje, že preferují delší pasáže před krátkými. Co se týče hovoru o četbě, mnohem častěji se děje u dívek, je to především kvůli znovuprožití obsahu probírané knihy. Dále autorka uvádí, že dívčí čtenářství se jeví jako více vyspělé, oproti tomu chlapecké čtenářství má sice také potenciál, ten však zůstává nevyužit. Zajímavá je statistika nečtenářství, u dívek se k němu hlásí zhruba 13%, u chlapců pak 28 %. Chlapecké čtenářství lze hodnotit ve vztahu k dívčímu jako čtenářství nižší kompetence, na něj působí řada vlivů (preferance časopisů, neochota mluvit o přečtených textech), které brání vytvoření potřebných mechanismů ve čtenářském chování. Navíc dívčí čtenářství lze dle předložených charakteristik hodnotit jako kvalifikovanější (důležitou roli sehrává potřeba rozmluvy o přečtených textech), ale s postupně působícími tendencemi, které se projevují především v akceleraci zájmu o četbu časopisů a o film, jako náhradu četby.

Proč čtou pubescenti rádi kýčovitou literaturu?

Při pokládání této otázky jsem se často setkala s problémem, že tazatelé nedokázali dostatečně formulovat, specifikovat své odpovědi. Proto se největší oblibě těšila jednoduchá odpověď: „Protože se mi líbí.“ Kýčovitá literatura je pro čtenáře velmi dobře srozumitelná, zajímavá a nikdy neurazí. Navíc ji mohou číst kdykoli a kdekoli. Respondentům vyhovuje, že se celkem bez problémů dokážou ztotožnit s hlavním hrdinou, díky čemuž mohou prožít to, co by se jim v reálném životě nikdy nepodařilo. Navíc jsou zmíněné knihy naplněny dobrodružstvím, které čtenáře vždy láká. Dívky navíc oceňují motivy lásky a vztahů dívky s chlapcem. Podstatným magnetem je také erotika. Třešničkou je pak vždy dobrý konec, který může čtenář lehce předvídat.

V knize *Dítě a kniha* je obliba kýčovité literatury vysvětlena tím, že se čtenářství pubescenta ve velké míře omezuje pouze na komunikaci s prvním významovým plánem textu, anebo s jeho látkou prostřednictvím procesu identifikace s postavou textu. Čtenář pubescent pak s textem nekomunikuje integračním, ale narativním nebo fragmentárním přístupem. Všechny tyto požadavky kýčovitá literatura splňuje dokonale, proto je pubescenty tak často vyhledávána.

Jaká by měla být kniha, aby splňovala očekávání dnešních pubescentů?

Průzkumem jsem zjistila, že hlavním požadavkem je srozumitelnost, a to nejen jazyková, ale i příběhová.



Čtenářům dokonce vyhovuje obecná čeština i hovorová podoba spisovného jazyka. Navíc by kniha měla být napínavá, měla by mít spád. Čtenáři oceňují, když se hrdina na své cestě potýká s řadou překážek a odtajňuje nějakou záhadu. Dotazovaní navíc upřednostňují hrdinu vrstevníka, který řeší obdobné problémy jako oni sami, v knize tak mohou najít návod pro řešení své situace. Z toho plyne také požadavek četby toho, co se jich bezprostředně týká. Velmi často se objevoval názor, že kniha by neměla být příliš rozsáhlá. Na druhé straně však nedělá čtenářům problém prolouskat se trilogií *Pán prstenů* a dalšími tlustými publikacemi – čtenáři odpověděli, že tloušťka knihy se odvíjí od zajímavosti tématu, když je přitažlivé, délka nerozhoduje. Dívky často požadují řešení vztahů a zájmů. Naproti tomu chlapci tíhnou i k obrazové stránce knihy a požadují nečekané zvraty.

V prostudované knize se naskytla řada požadavků, které vyjmenovali sami pubescenti. Lederbuchová zmiňuje, že čtenáře opravdu láká dynamičnost příběhu postavená na konfliktu provokujícím dějové napětí. Co se týče dobrodružného obsahu, ten je nejoblíbenější u většiny dětí starších deseti let. Dívky vyhledávají psychologizující prózu, kde se mohou ztotožnit s dívčí hrdinkou.

Závěr

V této lekci si studenti ujasnili, co všechno vědí a nevědí o čtenářství svých budoucích žáků, své domněnky a poznatky si doplnili či rozšířili empiricky (formou miniankety) i teoreticky (samostudiem různých výzkumů

pubescentního čtenářství). Zároveň si na vlastní kůži v roli žáků vyzkoušeli metodu kořenů a kmenů, v roli učitelů promýšleli její užitečnost i úskalí.

Autorka je doktorandka na katedře českého jazyka a literatury PedF UK.

Literatura:

Gabal, I. – Václavíková-Helšusová, L.: *Jak čtou české děti? Analýza výsledků sociologického výzkumu*. Dostupné na: www.veletrhdetskeknihy.cz/history/2004/oveletrhu.htm [on-line / cit. 7. 5. 2008].

Lederbuchová, L.: *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, Plzeň 2004.

Palečková, J. – Tomášek, V.: *Učení pro zítřek – Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. ÚIV, Praha 2005.

Výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech 1995 až 2000. ÚIV, Praha 2002.

Poznámka:

* *Kmeny a kořeny* je kooperativní metoda, při níž se třída rozdělí na několik skupin, aby v každé bylo asi pět žáků. Skupiny si vylosují úkol – otázku, k níž mají podat, pokud možno, vyčerpávající odpovědi. Každá skupina si zvolí svůj kmen – tedy toho, kdo bude sedět u papíru a zaznamenávat, co mu přinesou kořeny. Kořeny se snaží „vyživit“ svůj kmen tím, že v místnosti zjistí názory co největšího počtu osob na problematiku, kterou má jejich skupina řešit. Když se zdá, že všichni měli šanci zeptat se všech, a naopak, že všichni si řekli své, sesednou se skupiny u svého kmenu a připraví prezentaci možných řešení otázky, již měli zadanou.

Krátký komentář k lekci

Irena Věříšová

Opakovaně se setkávám s tím, že z pedagogických fakult přicházejí mladí učitelé, kteří se domnívají, že dnešní děti nečtou – což samo považují za skutečnost, s níž nelze mnoho co nadělat, prostě doba je taková. V této souvislosti oceňuji přístup Š. Klumparové, která se použitím výše popsaných technik pokusila některé zavádějící informace, jež neváhám nazvat předsudky, rozkrýt.

V průběhu minulých dvou let jsem spolupracovala se společností GAC (autorem výzkumu z roku 2004 *Jak čtou české děti*) na projektu, jehož cílem bylo zavést do výuky některé postupy, které pomáhají prohlubovat dětské čtenářství. Součástí projektu, o němž jsme podrobněji informovali v minulém čísle *Kritických listů*, byl i výzkum, který se zabýval podobnými tématy jako studenti ve výše popsané lekci.

Odpovědi na otázku *Jaké knihy čteš nejraději?* jsou obdobné, jaké najdeme v textu – i v uvedeném projektu vyšlo najevo, že žáci ve věku 12–13 let nejraději čtou fantasy literaturu (52 % z 315 sledovaných dětí) a zábavné a humoristické příběhy (39 %) – podrobnější informace o výzkumu naleznete v publikaci *Kudy vede cesta ke čtenářství?*, jež je volně ke stažení na: www.horackova.cz. V čem bych ale ráda zjištění studentů doplnila, je závěr z naší téměř dvouleté činnosti, který může pomoci zodpovědět otázku: *Co můžeme dělat s tím, jak čtou české děti?*... Po více než roce různých interpretačních a motivačních aktivit jsme se vrátili k dílně čtení, tak jak je popisována v *Kritických listech* č. 27 Milošem Šlapalem. Stěžejní pro rozvoj dětského čtenářství je umožnit dětem číst ve škole, a to důsledně knihy dle jejich vlastního výběru. Nemít obavy z toho, že si zpočátku budou pravděpodobně vybírat literaturu, již nazýváme kýč či brak. Jako velmi důležité se ukázalo nechat žáky číst a podpořit je ve využití práva na výběr knihy. Pokud žáci čtou literaturu, kterou nelze považovat za hodnotnou, při každé z dílen čtení položíme zpočátku velmi jednoduchou interpretační otázku (viz popis dílny v *KL 27*).

Obvykle zjistíme, že není tak docela pravda, že současné děti nemají chuť číst, dokonce i dítě, které nepřečetlo dosud víc než jeden časopis *Bravo*, si od vás brzy začne knihy půjčovat – nesmíme ale přeskakovat přirozené vývojové stupně tím, že mu proti jeho vůli budeme předčasně vnucovat poklady literárního „rodinného stříbra“.



SERIÁL K VÝUCE ČEŠTINY

Český jazyk a úpadek vzdělanosti

Miloš Šlapal



Začátek školního roku 2007/2008 byl překvapivý. Zatímco v základních školách a osmiletých gymnáziích začala výuka podle ŠVP, v tisku probíhala **diskuse o úpadku vzdělanosti** vyvolaná peticí „Všem, jejichž hlas je slyšet“, ministryni školství byla dávána a odebírána důvěra a mnoho

učitelů nevědělo, co bude dál. Učitelé středních škol, na které teprve neplacená a náročná tvorba vlastních vzdělávacích plánů čekala, se většinou k petici nadšeně hlásili v očekávání, že nakonec tu reformu školství přece jen někdo zruší, učitelé základních škol, kteří už měli „papírovou práci“ za sebou, byli rozpolceni. Někteří už začínali jednotlivým pojmům a obsahu reformy rozumět, většina nebyla s reformou sice ztotožněna, ale když už s tím bylo tolik práce...

Zajímalo mě, jak se na tento problém dívají učitelé českého jazyka, a na seminářích, dílnách a následových hodinách pořádaných v rámci projektu Šance jsem se setkával s velmi odlišnými názory a představami učitelů ČJ a jejich kolegů na budoucnost výuky češtiny.

Extrémní názor nečeštinářů na některých školách zní velmi radikálně, ale byl míněn vážně. Češtině by se měla výrazně snížit hodinová dotace, protože většina žáků už stejně nedělá přijímací zkoušky a nepotřebuje se učit zbytečností, které zaplňovaly celý český jazyk. Ať se ty ušetřené hodiny dají důležitějším předmětům. Čeština podle nich už teď ztratila svou prestiž.

Druhý extrém zastávají mnozí klasičtí učitelé naší mateřštiny. Mají pocit, že nastal všeobecný úpadek češtiny, popuzuje je nespisovná mluva kolem nich, rozčiluje je zvyšující se množství pravopisných chyb, chtěli by zastavit úpadek kulturnosti, vadí jim současný nepořádek a ptají se, proč s tím někdo něco konečně neudělá.

Čeština je pro každého hlavně nástrojem k tomu, aby se mohl dorozumívat s ostatními.

Vše v českém jazyce, co rozvíjí a umožňuje komunikaci, ať už se týká **mluvení, čtení** či **psaní**, dostává nezpochybnitelný smysl. I při čtení komunikuje spisovatel se čtenářem a čtenář se spisovatelem, v krajním pojetí komunikujeme i sami se sebou, když si vyjasňujeme své myšlenky a nápady.

Odjakživa dodnes jsou ve výhodě ti, kteří dokážou komunikovat s okolím úspěšně.

Co z toho naplňuje tradiční pojetí výuky češtiny? Vyučují a hodnotí se převážně mluvnické jevy, diktáty,

opisy a doplňování cvičení, v nižších třídách krasopisy, na druhém stupni literární pojmy a poznatky. Nic z toho nenaplnuje a nerozvíjí komunikaci (snad jen komunikaci s předchozími generacemi v literatuře, ale to je pro děti dost umělý cíl). Jediné, čím to rozvíjí nebo naplňuje schopnost žáka úspěšně se dorozumívat s druhými, spočívá v tom, že si žák snad neudělá ostudu pravopisnými chybami a nesprávnými koncovkami (pokud se touto výukou pravopisu a gramaticky opravdu naučí). Ale nenaučí se tím souvisle vyjadřovat svoje myšlenky a chápat, co mu říkají druzí.

Učitelé ČJ **hodnotí a učí především formu** (jak psát bez chyb, mluvnicky správně), nezajímá je primárně obsah, nemají kvalitní nástroje pro jeho posuzování. To určitě neznamená, že by učitelé snad měli hodnotit správnost žakovských myšlenek a názorů. Při psaní a následném opravování slohových prací však stále převažují lehce opravovatelná formální hlediska – správné tvary slov, spisovnost, pravopis, opakování slov. Z toho plyne i záliba v žánrech, útvarech – zase forma na úkor obsahu.

Učitel může hodnotit, zda žák při psaní myslel na adresáta textu, zda je text pro adresáta srozumitelný a zajímavý, zda své úvahy a myšlenky podporoval logickými argumenty, jak strukturovaně (přehledně) předkládá druhým to, co chce sdělit, zda používal zajímavá slova a spojení, zda myslí a formuluje přesně a nepoužívá „slovní vatu“, zda rozlišuje ústní a písemný projev.

Neméně důležitý je účel textu – proč vůbec autor psal, čeho chtěl dosáhnout. Pro lepší pochopení uvádím možné účely slohových prací (obecně textů vůbec). Poslední dva účely jsou velmi důležité z hlediska mediální výchovy. Pokud je žáci umí rozeznávat a chápou jejich podstatu, přestávají být pasivními objekty mediální manipulace.

Účel slohových prací

(proč píšu, co tím chci dosáhnout)

- pobavit, vyvolat emoce (rozesmát, vystrašit, navodit atmosféru)
- uvažovat, hledat odpověď
- informovat (přinést nové informace)
- odborně poučit
- přesvědčit (o své pravdě)
- vyzvat k činu
- varovat
- hodnotit = kritizovat
- svěřit se (vypsat se, vypovídat se)



- společně zavzpomínat
- mystifikovat
- obelhat, klamat
- vnutit

Překvapila mě paní učitelka, která na semináři zaměřeném na pisatelské dovednosti považovala zadání textu v podobě – **téma:** Moje nejčastější počítačová činnost, **účel:** informovat (přinést nové informace), **adresát:** předškolák – za nejasný. „Co mají ty děti psát za žánr? Dopis, popis nebo snad charakteristiku? Vždyť bez toho nemohou přece vůbec psát! Nejdřív ze všeho se přece musí zadat žánr.“

Školní češtinářské žánry jsou však často vzdáleny realitě i prosté logice. Kdy ve skutečném životě bude člověk dostávat zadání, aby napsal úvahu s prvky vypravování, charakteristiku, popis statický a dynamický (včetně pracovního postupu), **vytržené z kontextu** a v podobě kontrolní slohové práce?

Tím nechci tvrdit, že člověk nepotřebuje kvalitně popisovat, že nejsou užitečné vystihující a promyšlené charakteristiky a že nemá smysl orientovat se v návodech, vytvářet postupy k řešení problémů v podobě logických, po sobě jdoucích kroků. Ve školním typizovaném zpracování se však i potenciálně zajímavé problémy a témata mění v nudnou, schematickou a nesmyslnou činnost. K čemu je dobré psát kontrolní slohovou práci zaměřenou na popis pracovního postupu, v níž kluci píšou, jak postupovali v dílnách při výrobě ptačí budky, a holky přepisují sehnané recepty. Výsledné slohové práce pouze splňují určitá zadání, číst je vzájemně mezi žáky či ve třídě nemá smysl a opravování takto zadaných prací je i pro učitele úmorné a nudné.

Při důkladnějším promyšlení smyslu jednotlivých žánrů však najdeme užitečná a zajímavá východiska. Pokud by žáci sestavovali přehledný, srozumitelný postup pro určitou činnost a jejich spolužáci podle tohoto návodu skutečně něco zajímavého vyráběli nebo dělali, postup zpřesňovali a vylepšovali, zažili by si na vlastní kůži důležitost a význam kvalitního návodu. Uvařit si podle neznámého receptu jídlo a ochutnáním ověřit, zda postup fungoval, je atraktivní činnost nejen pro žáky.

Učitelé češtiny, kteří působí na školách už delší dobu, prošli většinou podobným výběrovým sítím jako špičkoví fotbalisté či hokejisté. Na základní škole v předmětu český jazyk vynikali, hodně četli, pomocí jazykového citu rozlišovali správné a špatné tvary, s přehledem zvládli těžké přijímací zkoušky na gymnázium, dostali se na specializovanou vysokou školu. A stejně jako prvoligový hokejový brankář dokáže zareagovat na letící puk mnohem rychleji než běžný člověk, jsou češtináři lépe vybaveni k práci s abstraktními mluvnickými pojmy než většina jejich žáků. Jejich mozek byl trénován a navázán na umělá zadání typu „převed sloveso dokonavé do vidu nedokonavého, rozčleň následující věty na jednočlenné, dvojčlenné a větné ekvivalenty, napiš charakteristiku, popis pracovního postupu“. Nyní se takto vybaveni (možná i trochu zdeformováni jako každý specialista) češtinou žijí. Problémem je, že 99% žáků ve třídě nechce v budoucnosti vyjždět na učitelský led a stát v češtinářské bráně.

Mnohým učitelům ČJ na základních školách vyhovoval a vyhovuje systém přijímacích zkoušek na střední školy. I když se tvářili utrápeně, že museli učit v češtině nepotřebné a exkluzivní pojmy kvůli přijímačkám a tlaku rodičů, vedení a inspekce na úspěšnost žáků, jsou dnes zděšení, co by měli učit jiného.

Jsou už příliš **svázáni s nesmyslným učivem** a jeho klasifikací. Mají náplň pro každou hodinu ČJ, nemusí nic nového vymýšlet a jen tak tak stíhají vše probrat.

Pokud by odpadly přijímací zkoušky, a tím i existenciální důležitost přípravy na ně (jinak bude žák v životě nešťastný, že se na tu školu kvůli češtině nedostal), nahradil si vnější autoritu samotnými středními školami. „Tam po vás budou chtít všechno z mluvnice a literatury. Budete rádi, že jste se to učili!“ – „Řeknou vám, že už to máte dávno znát ze základky! Pak si ještě vzpomenete, proč jsme vás to učili...“

Vzniká začarovaný kruh činností a učení bez zřetelného a pochopitelného smyslu – třídy, vidy, přechodníky, romance, preromantismy, doplňkové věty.

Žáci žijí v přítomnosti a vidina toho, že to jednou v životě budou možná potřebovat, není pro ně dostatečnou motivací. Velká část získaných mluvnických češtinářských poznatků je také v životě téměř nepoužitelná. Nemohou si je ověřovat v praxi, nepřipojují je ke svým myšlenkovým konceptům, neumožňují jim lépe chápat život kolem sebe. A pokud se učí literární výchovu jako přehled žánrů, směrů a autorů, nepronikají k podstatě literatury, nesžívají se s hrdiny, nenacházejí souvislosti s vlastními problémy a prožitky. Často v čítankových ukázkách nerozumějí slovům, větám ani životním podmínkám hrdinů. Čtou velmi povrchně a texty je nezasáhnou ani myšlenkově, ani emočně. U žáků se vytváří odpor a nezájem k ČJ místo kladného vztahu ke čtení, psaní, kultuře a kulturnosti.

Přitom skutečné češtinářské dovednosti budou pro jejich další život a uplatnění klíčové. Žáci by se mohli učit **komunikovat**, **číst** s porozuměním, například pohotově a správně porozumět on-line manuálu k přístroji nebo vnímavě pročíst složení koupenního výrobku (či informaci o zemi původu) a vyhodnocovat možná rizika pro své zdraví, **psát** texty tak, aby vyjádřili své myšlenky srozumitelně, zajímavě, a tím dosahovali svých cílů, například si připravit řeč na poradu vedení svého podniku, ve které přesvědčí ostatní, aby se nějaký záměr nerealizoval a nahradil jiným, **spolupracovat**, tj. nezahnat druhé do opozice už svým prvním vstupem do diskuse a taky oceňovat druhé, používat zdvořilostní fráze a zároveň dokázat říci „ne“, hájit si svou osobní zónu např. pomocí já-výroků. Jejich mozky by byly trénovány k **myšlení**, nad cizími návrhy i nad svými postoji by chvíli uvažovali, promýšleli protinávry, posuzovali klady a zápory atp. Pak možná učitelé českého jazyka zvýší prestiž svého oboru, tentokrát již na nezpochybnitelném a smysluplném základu.

Nepochybování a strnulost středních škol vyplývají ze zcela jiné pozice, než mají základní školy. Mají k dispozici jednoznačný represivní systém vnějšího nátlaku. Nechceš dělat to, co po tobě chceme? Vyhodíme tě.



Dále chtějí (zvláště gymnázia) vyselektované děti → pošlete hloupé a nezajímající se na učiliště, s těmi se nechceme otravovat. I studenti učitelství chtějí většinou učit pouze na středních školách a nejlépe na gymnáziu.

Obávají se nekázně dětí, tuší, jak je učivo nudné a nic je nenutí k tomu, aby lépe motivovali své žáky, aby učili zajímavěji a smysluplněji (pokud nemají vnitřní potřebu nebo osvíceného ředitele).

Do škol se valí **agresivní vlna dětí** bez hranic. Jejich rodiče už také vyrůstali bez hranic. Bez ohledu na to, kdo může za **úpadek vzdělanosti v České republice** (podle prof. Bečváře reforma školství, ale ta vlastně v době, kdy byla psána petice, ještě nastala, případně alternativní školy, ale těch jsou však pouze asi 3 %, podle rozumnějších teorií rozpad rodin, prudké technologické změny, televize, reklama, likvidování autorit a vzorů, politici a příklady jejich chování na veřejnosti...), si s tím učitelé musí nějak poradit. Je velmi nepravděpodobné, že by pouze pedagogický tlak a represe tuto situaci mohly vyřešit.

Každý člověk chce, aby ho ostatní **přijímali**, aby někam **patřil** a byl **důležitý** (chce být chytrý, kompetentní, užitečný). Tyto základní lidské potřeby nejenže neuspokojuje, ale přímo rozbíjí tradiční způsob výuky. Třídí známky žáky na chytré a hloupé, nejen v češtině jim předkládá exkluzivní učivo s nemožností úspěšnosti, kázeňsky a prospěchově problémové děti jsou „vyčleňovány z kolektivu“. A dětí, které ve škole zažívají neúspěchy, stále přibývá. Nejsmutnější je logický důsledek tohoto procesu. Neúspěšní žáci si nacházejí asociální možnosti – útočí na ostatní, přidávají se k partám a „gangům“ s vlastními pravidly. Škola je stranou včetně výchovného vlivu, v horších případech se škola a učitelé stávají nepřáteli a protivníky, a nenávisť k nim slouží k úspěšnému začlenění do „náhradní rodiny“. Asocializaci neúspěšných žáků jsou ohroženi i jejich spolužáci a samotní učitelé.

Bude nutné nalezení smyslu vyučování, učení se komunikaci, neagresivnímu řešení konfliktů, základním zdvořilostním návykům, společné vytváření a dodržování pravidel, vytváření a upevňování vztahů ve třídě. Bez toho se školy neobejdou a v současnosti se nemohou spolehat na to, že za ně problém vyřeší rodina a společnost.

Co mohu jako učitel pro vylepšování vztahů (a to nejen mezi dětmi navzájem) a pro větší kompetentnost žáků udělat?

Mohu zajišťovat **bezpečné prostředí**:

- vytvářet společně se žáky funkční pravidla třídy (včetně neshazování, neubližování, důvěryhodnosti, osobního maxima, ...)
- používat a rozvíjet „vzorovou“ komunikaci (používání zdvořilostních frází, oslovení křestními jmény,

udržovat zdvořilou komunikaci i ve vypjatých situacích – nezačít křičet na celou skupinu)

- omezovat soutěže a soutěživost (soutěže velmi klamou, učitelé při nich totiž zažijí, že vítězná skupina žáků má v jejich hodině opravdu radost, a chtějí si ten zážitek zopakovat; jaké pocity mají poražení a co to dělá se vztahy ve třídě, je věc druhá)

Mohu vytvářet možnosti **uspět a zvládnout danou činnost**:

- připravovat otevřené úkoly s možností výběru a volby (u určování vedlejších vět je pro některé žáky velmi malá možnost uspět, totéž platí často u složitějších diktátů, žákům i učitelům je předem jasné, že možnost úspěchu je mizivá, nic se nerozvíjí, činnost plní pouze klasifikační třídící funkci – rozčlenění žáků na jedničkáře a pěťáky)
- předem stanovovat kritéria a indikátory činnosti (ideálně společně se žáky)
- používat přehledné pokyny, trénovat postupy a strategie pro zvládnutí dané činnosti
- modelovat předem kvalitní výkon a postupy při zvládnutí činnosti

Mohu lépe používat a promýšlet **hodnocení**:

- umenšovat význam známek (snižování počtu známek, nahrazování jinými způsoby hodnocení – procenta, body, škály)
- předem oznamovat stěžejní hodnocené činnosti (hned na začátku školního roku oznámit žákům, které důležité činnosti budou hodnoceny a jakým způsobem, stěžejní hodnocené činnosti zpřehledňují hodnocení, které má pak zároveň větší vážnost a důležitost, umožňují uspět a zvládnout určitou činnost a tím, že jde o dovednosti, rozvíjí zároveň velké množství klíčových kompetencí)
- využívat zpětnou vazbu
- oceňovat klady a úspěchy
- vést žáky k sebehodnocení

Češtináři mohou využívat **socializačního potenciálu českého jazyka**:

- vyučování s prvky komunitního kruhu umožňuje využívat zážitky z četby, informace z vlastních psaných textů a mluvních projevů k hlubšímu seznámení s ostatními, zlepšování vzájemných vztahů ve třídě a k většímu respektu ke spolužákům

Pravý úpadek vzdělanosti nastane ve chvíli, kdy **učitelé a žáci budou nesnášet školu a vše, co s ní souvisí**. To je závažná překážka pro veškeré učení (celoživotní), kulturu a kulturnost.

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

„Místem, kde se odehrává tento dvojí pohyb, totiž pohyb vědeckého myšlení a souběžný pohyb sebereflexe a hledání smyslu, je univerzita.“



PŘÍPADY Z PRAXE

S čím potřebuje poradit vysokoškolák?

Šárka Miková

Pedagogicko-psychologická poradna, ve které pracuji, poskytuje diagnostiku a poradenství dětem od 3 do 19 let a jejich rodičům. Vysokoškoláci se u nás v roli klientů téměř neobjevují. Přesto bych se o jednom chtěla zmínit. Vysokoškoláka, jehož případ jsem v rámci poradny řešila, objednala k vyšetření maminka. Zastavila mě cestou do práce, omlouvala se, že už si na ni asi nepamatuji, ale že u mě byli s Michalem na vyšetření v 9. třídě v rámci profesního poradenství. S velkou naléhavostí v hlase mi sdělovala, že Michal je teď na vysoké škole, má před zkouškami po prvním semestru, ale chce studia nechat, pro ni ze zcela nepochopitelných důvodů. Žádala mě, abych si s ním promluvila a přesvědčila ho, aby si to rozmyslel. Nejprve jsem se ji snažila odkázat na nějakého jiného odborníka, který pracuje s dospělými, ale maminka neodbytně opakovala, že Michal by k nikomu jinému nešel, že mi důvěřuje. Nakonec jsem jejímu tlaku podlehl a chlapce si objednala na rozhovor.

V poradně jsem pak zapátrala v kartotéce a objevila dokumenty pocházející z Michalova vyšetření. Jednalo se o skupinové testování s následným individuálním pohovorem s chlapcem a jeho matkou. Ze svých poznámek jsem vyčetla, že se mi chlapec tenkrát jevil jako velmi citlivý, sociálně orientovaný a empatický, avšak silně o sobě pochybující. Uvažovala jsem tehdy o nějaké střední škole zaměřené na sociální práci, matka však byla přesvědčená, že se to pro kluka nehodí, a navrhovala studium na technickém lyceu. Pro tento obor měl chlapec solidní předpoklady – kromě mírně nadprůměrných rozumových schopností také velmi dobrou prostorovou představivost a konstrukční schopnosti. Matka byla prakticky rozhodnutá a do poradny si šla jen pro potvrzení svého názoru. Michal se jejímu tlaku snadno podvolil.

To byl můj první a do nedávné doby také poslední kontakt s Michalem a jeho matkou. Nyní jsem se s Michalem měla setkat znovu a přesvědčit ho o tom, co si přeje matka. Určitě pro něj chce to nejlepší a určitě vždycky chtěla.

Michal se odmala vymykal představě své matky o silné osobnosti, která se dokáže prosadit mezi svými spolužáky a jde houževnatě za svým cílem získat co nejlepší vzdělání. Matku stále překvapovaly jeho přecitlivělé reakce na její upřímně míněnou kritiku, která měla směřovat k zdokonalování jeho schopností a dovedností. Odmalička mu vštěpovala, že se musí stále

učit a zlepšovat, aby mohl jednou vystudovat kvalitní vysokou školu a být v životě úspěšný. Kupovala mu nejruznější encyklopedie a výukové programy, jeho však spíše bavily pohádky a později příběhy lidských osudů. Ve třídě si moc nerozuměl s většinou svých spolužáků, kamarádil spíše s děvčaty, která oceňovala jeho ochotu dát jim opsat domácí úkol či za ně vzít službu ve třídě. Přestože ho matematika a fyzika moc nebavily, nechal se přesvědčit matkou, že technické vzdělání pro něj bude to pravé. Matka získala silný argument pro toto řešení, když jsem při vyšetření v poradně zjistila, že Michal má výbornou prostorovou představivost. Nechtěl ji zklamat a přihlásil se na technické lyceum – ideální obor pro přípravu na studium vysoké školy technického směru. Studium zvládl s průměrným prospěchem, potíže měl v matematice, ze které měl většinou čtyřku. Zpětně ale hodnotí studium jako přínosné – důležité pro něj byli především lidé – spolužáci, se kterými studoval, někteří učitelé, ke kterým měl důvěru.

Odmaturoval a přihlásil se na vysokou školu. Jen kvůli mámě. Aby ji nezklamal. On sám ale studovat dál nechtěl, měl pochybnosti, zda studium vysoké školy zvládne. Matka ho utvrzovala v tom, že na studium má, a zejména mu znovu zdůrazňovala, že v dnešní době se bez vysoké školy neobejde. Aby mu pomohla, přihlásila ho na kurz Silvy metody, která je založena na vědeckých poznatcích o účinnějším používání mozku a mysli. Zdálo se jí, že Michal svůj potenciál málo využívá, že by měl probudit schopnosti, které v něm dřímají. Michal na kurz vzpomíná rád. Některé postupy, které se tam naučil, ho oslovily – zejména ty k relaxaci a odbourání únavy. Ale nejdůležitější pro něj byli lidé – zaujaly ho zajímavé a někdy pohnuté osudy ostatních účastníků kurzu.

Začal studovat na zemědělské fakultě obor pozemkové úpravy. Studium se mu nezdálo příliš náročné, dneska s odstupem říká, že by se dalo zvládnout. Jenže on pochyboval o smyslu toho, co se učí, navíc od různých dospělých slyšel, že vysokou školu je potřeba vystudovat jen „pro ten papír“, všechno důležité se pak naučí až v praxi. Nevyhovoval mu také způsob výuky. Rád vzpomínal na hodiny ekonomie na střední škole – ne, že by ho tolik zaujal předmět sám o sobě, ale bavilo ho, že studenti mohli ve výuce diskutovat, sdělovat i obhajovat své názory a porovnávat je s názory spolužáků. Tohle nebylo na jeho vysoké škole přípustné – když se jedna vyučující ve svých hodinách pokoušela používat aktivní



metody učení založené na kooperaci a diskusi, bylo jí naznačeno, že to není způsob výuky hodný akademické půdy. Po prvním semestru nebyl schopen dál ve studiu pokračovat. Rozhodl se studium ukončit a najít si práci. „Potřebuju dělat něco, v čem bych viděl smysl. Potřebuju něco, co by mě nakoplo a motivovalo pro další učení.“

Případ Michala je ukázkou střetu dvou různých typů osobnosti – matky prometheovského typu (NT) a syna typu apollonského (NF). Tyto dva typy spolu mohou dobře vycházet, protože minimálně jednu věc mají společnou, a to je „pohled na svět“ prostřednictvím intuice (N). Rodiče NT očekávají, že se jejich děti budou zdokonalovat ve svých schopnostech a dovednostech, zejména těch intelektuálních. Pokud si v tomto směru dítě hledá svou cestu, poskytují mu maximální podporu, především ve formě intelektuální stimulace – od nákupu nejnovějších vydání různých knih, výukových programů či modelů všelijakých přístrojů, přes návštěvy výstav a muzeí až k aktivnímu zkoumání vnějšího světa prostřednictvím nejrůznějších výletů, které bývají spojeny s objevováním a získáváním informací. Obdivují na svých dětech schopnost verbálně se vyjadřovat a velmi brzy užívat abstraktní myšlení, schopnost vidět i chápat souvislosti mezi různými jevy. Nejvíce ze všech typů jsou rodiče NT připraveni se svými dětmi diskutovat a brát je ve svých diskusích jako sobě rovné partnery – ovšem pouze v případě, že argumenty jejich dětí jsou podloženy fakty a dostatečně logické.

Tyto rodiče ale zároveň trochu mate, pokud jejich děti bývají přecitlivěle a z jejich splínu je nedokáže vyvést sebelepší logický argument. Nechápu, jak hluboce jejich potomky zasáhne jimi tak dobře míněná kritika směřující k tomu, aby byli schopnější a dokonalejší ve svých dovednostech. Pocity svých dětí někdy až bagatelizují a spíše než empatickou reakci, ve které by rodič vyjádřil pochopení pro pocity svého dítěte, může potomek očekávat racionální analýzu problému, zvážení všech pro a proti, po kterém následuje doporučení, jak celou situaci co nejefektivněji vyřešit.

Protože děti apollonského typu více než jiné temperamenty chtějí vyhovět očekáváním a nárokům okolí, a dobrých známek dosahují s lehkostí, mohou se rozhodnout pro studijní obory a povolání, které nejsou blízké jejich naturelu jen proto, aby udělaly radost někomu, na kom jim záleží. A tak přestože NF inklinují k humanitním či uměleckým předmětům, mohou se stát inženýry, matematiky či účetními. I přesto v těchto oborech mohou být úspěšní – připadají si však občas jako „ryba na suchu“, zejména když nemají příležitost činit ostatní lepšími a šťastnějšími.

Možná vás napadá, proč jsem tohle všechno nějak citlivě neřekla Michalovi a jeho matce při našem prvním kontaktu. Proč jsem se jí nesnažila otevřít oči...? Tenkrát jsem to ještě nedokázala. S typologií MBTI jsem se v té době teprve seznamovala a neodhalila jsem přesně, v čem spočívá problém mezi Michalem a jeho matkou. A i kdybych to dokázala

tenkrát rozpoznat, asi bych to neuměla matce sdělit tak, aby mi porozuměla. S prometheovskými typy je to totiž v tomto ohledu velmi těžké...

Když jsem se měla s Michalem setkat podruhé, už jsem tušila, v čem je problém. Nepoužila jsem ale žádný diagnostický nástroj (test, dotazník), kterým bych si ověřila svou hypotézu, že Michal je „Apollon“. Místo toho jsem se v rozhovoru s Michalem pokusila pojmenovat hodnoty, které vyznávají lidé apollonského typu. Především hledání smyslu života a osobnostní rozvoj, a to jak vlastní, kterého tyto lidé dosahují na základě neustálé sebereflexe, tak ostatních, neboť mají sklon vidět a objevovat v lidech jejich lepší stránky, uvolňovat v nich skryté možnosti. Protože jsou to lidé velmi citliví a vnímaví k potřebám druhých, věnují jim rádi svůj čas i pozornost, berou na sebe jejich břemena. Ve výuce přitom tyto děti preferují kooperativní činnosti, chtějí, aby jejich názory byly brány na vědomí, a zejména, aby to, co se učí, bylo zasazeno do širšího smysuplného kontextu. Faktické znalosti rády propojují do širšího obrazu, např. formou esejí.

Stručně by se jejich přístup ke světu i k sobě samým dal vystihnout větou: „Dělám, co má smysl, abych pomohl ostatním a byl lepším člověkem.“

Michal se s tím naplno ztotožnil a potom jsme mluvili o činnostech, které z uvedených hodnot vycházejí a jimž by se ve svém životě chtěl věnovat – pracovat s lidmi, pomáhat jim hledat a rozvíjet jejich vlastní potenciál. Proto se Michal rozhodl v budoucnosti usilovat o studium jiného typu vysoké školy – učitelství, personalistiky či psychologie. Doufá, že se tam ve výuce setká s jiným pedagogickým přístupem.

Autorka je psycholožka, lektorka KM.

Literatura:

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

Keirsey, D. – Bates, M.: *Jaký jste typ osobnosti?* Grada, Praha 2006.

Miková, Š. – Stang, J.: Typologie MBTI a škola aneb Co Může Být Také Individualizace, *Kritické listy* 21, 2006, s. 5–9.

Poznámka:

Typologie MBTI autorek Myersové a Briggsové vychází z Jungova vidění osobnosti. Jejimi základními dimenzemi jsou extroverze a introverze, myšlení a citění, intuice a smysly, usuzování a vnímání. Kombinací těchto dimenzí vznikají čtyři základní typy osobnosti (apollonský, prometheovský, dionýsovský a epimetheovský), ty se dále člení na celkem šestnáct osobnostních typů. Diagnostika osobnosti prostřednictvím této typologie je velmi populární především v oblasti manažerské psychologie a personalistiky, v USA je rozšířeno používání této typologie i v oblasti výchovy a vzdělávání. Jiřina Stang a Šárka Miková realizují semináře zaměřené na využití typologie MBTI při spolupráci v pedagogickém sboru a při práci se žáky ve výuce.



(AUTO)PORTRÉT

JIŘÍ CIHLÁŘ

V letech 1985–1990 jsem vystudoval učitelství matematiky na (tehdy samostatné) Pedagogické fakultě v Ústí nad Labem. Během studia jsem se setkal s několika výjimečnými učiteli, kteří mě ovlivnili nejen v profesi, ale i v osobním životě. Patřil mezi ně i docent Jiří



Cihlář (dnes již profesor), který přednášel kombinatoriku, pravděpodobnost a statistiku. Byl jedním z mála, který se nestavěl do role neomylného vědce, kterému my studenti ani nestojíme za pozornost, naopak, vším svým vystupováním nám dával najevo, že jsme pro něj zajímaví partneři.

Cosí z něj vyzařovalo. Jeho přednášky byly poutavé, živé, ba i zábavné. Nejvíce vzpomínám na hodinu, v níž řešil z hlediska „vyšší“ matematiky banální úlohu – „Myslíte, že mezi vámi jsou dva lidé, kteří slaví narozeniny ve stejný den? Kolik vás tady je?“ Rychle nás spočítá (že by nenápadně provedená docházka?). „37? Aha, tak to bych si vsadil, že ano. Myslíte, že mám šanci vyhrát?“ Sedli jsme mu všichni na lep – mezi pouhými 37 lidmi taková dvojice přece nemůže být. Éterem posluchárny začaly létat vzorce, výpočty a otázky. Pan docent se postupně dostával do matematické extáze. Zakopl o židli. Otočil se k ní: „Pardon,“ omluvil se jí, zcela zaujat řešením úlohy. Smáli jsme se, ale vyhrál by. Ty dvojice mezi námi byly dokonce dvě. Náš průvodce tajemstvím matematiky nám názorně ukázal, jak ošidný může být „selský“ rozum. V čem nám matematika může být užitečná. A že matematika je skutečně všude kolem nás. A další otázka: „Vsadili byste si ve Sportce čísla 1, 2, 3, 4, 5 a 6. Ne? A proč? Vždyť pravděpodobnost jejich vytažení je přece stejná jako pravděpodobnost vytažení jakékoli jiné šestice čísel!“

Zkouška u něj se vymykala všemu, co jsem během studia na VŠ zažil. Dodnes bych rád podobným způsobem „zkoušel“ své studenty u maturitní zkoušky. U stolu dvě židle vedle sebe, tímto jednoduchým způsobem mi učitel beze slov sděluje, že jsme partneři, že jsme si rovni. Pan docent mi zadává otázku a já od svých spolužáků vím, že nebudu mít čas na přípravu. Okamžitě začíná dialog mezi námi dvěma, vydávám se na cestu na samou hranici svého vědění. V jedné chvíli už nevím, co bych k tématu dodal, a zkoušející rozhodne – dobrá, zkusme se podívat na něco jiného. A po zdolání dalšího vrcholu přichází další otázka, další plahočení. Přibližně za 35 minut (jiní sedí u zkoušky mezi 25 a 45 minutami) jsme v podstatě prošli veškeré učivo, ale já jsem snad ani jednou neodpověděl vyčerpávajícím způsobem. A známka? Říkám si – snad to bude alespoň za tři. Cože? Za jedna? Až později jsem

se pana docenta Cihláře zeptal, proč můj výkon hodnotil výborně. Odpověděl: „Ale pane kolego, vždyť já nechci zjistit, co neumíte, ale co všechno umíte a z tohoto hlediska jste toho jistě uměl dost na to, abyste zaslouženě dostal za jedna!“

Jsem žákem profesora Cihláře a jsem rád, že jsem ho v životě potkal.

Jiří Cihlář se narodil 21. září 1943 v Praze, absolvoval MFF UK a poté působil tři roky na gymnáziu v Ústí nad Labem jako učitel matematiky a fyziky. Od roku 1969 až dosud pracuje na katedře matematiky PF UJEP v Ústí nad Labem. Je autorem mnoha monografií, skript, odborných článků a také kompendia učebnic pro 1. až 9. třídu ZŠ. Řešil řadu výzkumných úkolů a projektů, účastní se odborných konferencí, přednáší pro odbornou i učitelskou veřejnost v rámci republiky i v zahraničí. Pečuje o matematické talenty (organizoval více než dvacet ročníků letních škol pro studenty SŠ a řešitele MO). Je čestným členem Jednoty českých matematiků a fyziků. Jak sám říká, v současné době je i starobním důchodcem. Je ženatý, má tři děti a zatím pouze tři vnoučata. Mezi jeho koníčky patří literatura, hudba a dříve i sport.

Rozhovor

Odkud jste čerpal pedagogický optimismus? Jak to, že jste zůstal u kantořiny tak dlouho?

André Maurois ve své prvotině píše, že někteří lidé mají jakýsi „přebytek fosforu“ v těle, což se projevuje patologickou láskou k lidem. Řekl bych, že nejsem ani pedagogický optimista, ani pedagogický pesimista, mám dostatek informací a snad i soudnosti, abych byl pedagogickým realistou. Ale nemohu si pomoci, můj metabolismus je nějak divně nastaven a fosfor se vyrábí pořád dál, a s kantořinou je to podobné jako s manželstvím – sice si občas zanádváte, ale stejně tam pořád a rád setrváváte.

Jaký je váš názor na současné vysoké školství?

V současnosti zápasíme minimálně se třemi navzájem spjatými a obtížnými okruhy problémů: překotnou diverzifikací vysokých škol, politickým požadavkem na zvýšení podílu absolventů vysokých škol v populaci a dlouhodobým podfinancováním škol, což se ještě navíc prohlubuje tím, že se s poskytnutými dotacemi nenakládá vždy hospodárně. Je jistě nerealizovatelné, aby 70% populace absolvovalo totéž vysokoškolské studium, jehož náročnost byla v minulosti nastavena tak, aby byla únosná pro 20% nejschopnějších. Vysokoškolské studium se tedy bude muset měnit v souladu s potřebami praxe tak, aby většina studentů absolvovala jednodušší bakalářské obory s praktickým zaměřením,



ale aby stávající či nové důležité obory neztratily nic ze své dosavadní kvality. Jednotlivé školy musí najít svou pozici v nově utvářeném systému vysokého školství a bude třeba osvěceně vyřešit otázku financování.

Jaký je váš názor na dnešní mládež, na dnešní studenty VŠ? Jsou odlišní od těch, které jste učil dříve?

Odpradáva každá generace starších dosti příkře odsuzuje chování a názory dalších generací svých dětí a vnuků (viz Sokrates a další). Jsem přesvědčen, že všechny předcházející generace v tom byly nespravedlivé, ale říká se všeobecně, že moje generace má poprvé pravdu.

Ale vážně: Samozřejmě, že dnešní studenti vysokých škol jsou jiní než ti, kteří studovali před třiceti lety, ale nebylo by rozumné vlastní subjektivní pohled skrz „hodnotové brýle“ mé generace vydávat za objektivní soud. Co se mi na mých dnešních studentech líbí nejvíce, je jejich nezdolný a občas i naivní optimismus, co mi někdy vadí, je přespříliš zbytnělé a přitom nepodložené sebevědomí a v některých případech až programová povrchnost, která pak z neznalosti vyúsťuje v ostře černobílé vidění světa.

Co se vám ve vaší pedagogické praxi osvědčilo?

Dávat veškerým svým snažením neustále svým studentům najevo, že mi opravdu záleží na tom, aby dosáhli ve svém studiu úspěchu. To neznamená být k nim málo náročný, ale obsahuje to mimo jiné upřímnou pomoc při správném nastavení jejich sebehodnocení a nutnost bez ohledu na vlastní čas jim účinně pomáhat. Mou osvědčenou metodou je příprava takových studijních materiálů (skript, pracovních listů nebo internetových dokumentů), jejichž forma zpracování studentům umožňuje relativně samostatné řešení úloh a problémů. Pracuji v menších skupinách s následným frontálním zveřejňováním získaných výsledků, důležitých odhalených souvislostí nebo nových samostatně formulovaných problémů. Do jejich práce se snažím zasahovat jen minimálně, svou pomoc dávkuji velmi střídavě. Text nedělám příliš lehký (studenti často říkali: „to nejsou skripta, to je překážková dráha“). Musím přiznat, že toto nelze užívat běžně, vyžaduje to větší časový prostor a určitou volnost při formulaci cílů výuky. Ale atmosféra některých takových seminářů bývá opravdu výjimečná. Studenti se musí „hodně nadřít“, než látku důkladně pochopí, aktivně si navzájem pomáhají, mohou uplatnit svou kreativitu a nakonec získávají uznání kolektivu – to jsou zážitky vyvolávající emoce podobné jako u sportovních vítězů.

Co nejbizarnějšího jste ve škole zažil?

Když jsem v druhé polovině šedesátých let minulého století učil na gymnáziu, šel jsem jednou ze sborovny do svého kabinetu fyziky přes respirium, kde skupinka studentů posledního ročníku čekala na své odpolední laboratoře z biologie (to byl tehdy výběrový předmět na tzv. přírodovědné větvi), a měli v pětilitrové láhvi od okurek připraven pitevní materiál – bílé laboratorní myšky. Můj pohled stranou na tu láhev byl jen o chvilku delší, než by se běžně očekávalo, a to mým studentům už stačilo, aby mě jeden uklidnil: „Neděste se, pane profesore, my je vidíme taky!“ Studentský humor tohoto druhu mám strašně rád.

Na které období své pedagogické praxe nejraději vzpomínáte?

Nemám taková období, na která bych vzpomínal raději než na jiná. Snad je to tím, že ať jsem učil v průběhu let kdekoli a cokoli, dost jsem si to užíval a snažil se poctivě, aby i studenti měli z naší spolupráce dobrý pocit.

Jaké je vaše pedagogické krédo?

Jednoduché: „Nemohu-li na své studenty působit pozitivním příkladem, vychovávám je alespoň příkladem negativním.“

Víte něco o tom, jak si v dalším životě vedli vaši studenti?

Se svými bývalými studenty se masově nesetkávám, ale rád se zúčastňuji jejich srazů „po n-letech“, vždy mě moc potěší, když některé z nich vídám na přednáškách v rámci dalšího vzdělávání učitelů nebo jako organizátory matematické olympiády, když je nalézám na základních, středních i vysokých školách či ve státní správě jako učitele, ředitele nebo jako zodpovědné funkcionáře. Je milé, když mi někteří posílají k posouzení své didaktické práce, které chtějí publikovat. Nejpríjemnější je, když čas způsobí, že s některými začneme na něčem spolupracovat a postupně se náš vztah přesune od kolegiálního k přátelskému, nebo dokonce kamarádskému.

Co by se mělo vyučovat na pedagogických fakultách? Jak by měla probíhat příprava budoucích učitelů?

Odborná příprava učitelů v předmětech jejich aproby musí významně přesahovat oblast vyučované látky, odborně málo erudovaní učitelé nedokážou své žáky pro svůj předmět ani získat, natož nadchnout,

„Středověké vysoké učení bylo místem, kde se pěstovala theoria – zření pravdy, kde se pečovalo o jednotu vědění – o jeho univerzalitu. V tom spočívala idea univerzity, snad nejkrásnější květ naší kultury. Univerzita naplňovala odkaz evropského středověku, že vědění je hodnotou per se, hodnotou, kterou je třeba opatrovat a vzdělávat.“



a škody mohou být někdy i nevratné. Odbornost je nutná, ale samozřejmě nikoli postačující podmínka pro to, aby se absolvent mohl stát dobrým učitelem. V obecném základu studia existuje okruh jakýchsi základních poznatků, které pedagogika, psychologie a didaktika shromáždily dlouhým vývojem a které jsou nezpochybnitelným základem učitelského vzdělávání. Potud snad panuje obecná shoda. Ale co víc? Zdá se mi, že náplň učitelských studijních programů jen pomalu reflektuje měnící se podmínky, za nichž budou naši absolventi vykonávat své povolání, a způsob výuky trpí přílišnou akademičností, odtržeností od současné praxe škol. Chybí například semináře, kde by se studenti prakticky učili tvořivému přístupu k využívání informačních a komunikačních technologií ve vyučování, předměty, jejichž náplní by bylo kritické posuzování nových směrů a metod ve vyučování na základě vlastních zkušeností, nestandardní pedagogická praxe zahrnující souvislou práci studentů s žákovskými kolektivy v oblasti blízké jejich aprobaci atd.

Je důležité rozvíjet u studentů dovednosti? Nebo jsou důležitější znalosti?

Nemyslím, že je možné stavět tuto otázku jako alternativu. Obojí je stejně potřebné a navíc spolu navzájem propojené. Řešíme-li jakýkoli problém pomocí matematiky, potřebujeme pro jeho přeformulování do jazyka matematiky dobré znalosti, k vyřešení příslušného matematického problému jsou obvykle důležité kalkulativní (speciálně algoritmické) dovednosti a zpětná interpretace řešení matematického problému se zase neobejde bez znalostí.

Proč je výuka matematiky na ZŠ a SŠ důležitá?

Rozvíjí specifický druh myšlení: žáci i studenti si postupně vytvářejí relativně složitou a logicky spjatou strukturu pojmů a jejich vlastností, kde míra abstrakce i stupeň potřebné přesnosti postupně rostou, a přitom favorizující metodou je řešení problémů včetně aplikačních. Žádný jiný vyučovací předmět tuto komplexní aspiraci nemůže naplnit.

Proč je podle vás pro žáky ZŠ a SŠ matematika „strašákem“ a co by měli učitelé dělat, aby to tak nebylo?

Hlavním důvodem je, že naše výuka je orientována „na celé třídy“ a poměrně málo diferencujeme vyučo-

vání matematice podle individuálních potřeb žáků. Je to podobné tomu, jako kdyby lékaři v nemocnici napravovali tělesné neduhy pacientů tak, že by předepisovali lékovou terapii pro celé oddělení najednou a nepřihlíželi ke specifickým potřebám jednotlivců. Každý žák či student má specifickou „diagnózu“, myšlení jedněch je více konkrétní a budou zvládat úsudky spíše jen o dobře představitelných objektech, například číslech, geometrických útvarech, u jiných je více rozvinuta schopnost abstraktního myšlení a mohou dobře opeřovat i s třídami objektů, s proměnnými, funkcemi atd. Vyučuje-li učitel látku překračující schopnosti jeho žáků a volí-li ještě někdy nepřiměřený jazyk, kterým se snaží důležité ideje sdělit, pak výuka nutně sklouzne do formalismu, žáci se látku snaží naučit bez porozumění, praktikuje se tzv. vzorečkáda a matematika se časem pochopitelně stane neoblíbeným strašákem. Pomohla by nám odvaha důsledněji uplatňovat pravidlo, že někdy méně může znamenat více, a snaha přichýlit výuku matematiky více pojetí „výchov“, kde je kromě znalostí a dovedností důležité rozvíjet i schopnosti a postoje.

Jaký je váš názor na povinnou maturitu z matematiky?

Předměty školního kurikula by se daly rozdělit zhruba do čtyř skupin: výchovy, předměty humanitní, předměty přírodovědné a předměty základní. Do skupiny základních předmětů bych zařadil český jazyk, cizí jazyk (jazyky) a matematiku, a to proto, že to jsou jakési „metajazyky“, které musíme dobře ovládat, abychom se jejich prostřednictvím mohli dále vzdělávat ve všech dalších specializovaných oblastech. Toto jejich výsadní postavení je také důvodem, proč se domnívám, že by právě tyto předměty měly být u maturity povinné. Ostatní humanitní a přírodovědné předměty by mohly tvořit buď výběrovou, nebo nepovinnou část maturitní zkoušky. Myslím si, že diskuse o zařazení – či nezařazení – matematiky nebyly způsobeny důležitostí či nedůležitostí tohoto předmětu, ale spíše obavami z neúspěchu nemalé části středoškoláků. Možná by mohly pomoci současné diskuse o dvojí úrovni maturity a o jejím obsahu a smyslu.

*Pana profesora Cihláře se ptal
a úvodní vzpomínku napsal Pavel Miškovský.*

„Geometrie by se však neměla vyučovat primárně jako něco užitečného, nýbrž jako něco krásného, jako něco, bez čeho nebude možné porozumět světu a naší kultuře. Musí to být proniknutí do geometrického světa, musí to být trvalý prožitek. A musí to být na něčem konkrétním, detailním – přičemž na tomto konkrétním nezáleží; důležité je, co zbude, až se to zapomene. Tomuto cíli je možné obětovat množství „učiva“, skutečně zredukovat osnovy.“



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Chystané projekty

Pokračujeme v přípravách velkého projektu zaměřeného na systematické zavádění průřezových témat do výuky na základních, středních a vysokých školách. Spojili jsme se za tímto účelem s dalšími organizacemi, které mají s průřezovými tématy zkušenosti (Tereza, Projekt Odyssea, Člověk v tísni, Gemini). Úloha *Kritického myšlení* bude obecně metodická. Důležitým výstupem z tohoto projektu by měly být standardy práce učitele a školy, které popíší, jak by měla celá škola i jednotlivý učitel pracovat, aby byla šance, že bude rozvíjet u žáků porozumění průřezovým tématům.

Letní škola 2008 pro lektory

Letní školu letos chystáme pro lektory. Chceme si dát příležitost k tomu, abychom zhodnotili lektorský přínos *Kritického myšlení* reformě, abychom reflektovali, co se nám podařilo, i to, na čem je třeba dále pracovat.

Co nás bude zajímat...

- Kam jsme posunuli program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* – co z původního programu stále zachováváme, co jsme domysleli, doplnili, předělali?
- Jak vyučujeme novým tématům – jako jsou průřezová témata, klíčové kompetence, hodnocení rozvoje žáků v oblasti kompetencí aj.?
- Jak vyučujeme naše stěžejní téma – čtenářství? (I s ohledem na výsledky PISA...)
- Od koho jsme se inspirovali? Koho jsme inspirovali my? Co jsme publikovali? S kým spolupracujeme?

...a také:

- Jaké máme problémy s výukou dospělých (ovšemže myslím učitelů...)? Co bychom měli společně řešit a v čem hledat cesty ke zlepšení?
- Jak učinit výuku učitelů co nejefektivnější?
- Jak nebýt frustrován odmítáním ze strany našich účastníků? Jak nevyhořet?

...a také:

- Jak zajistit v inflaci lektorů a programů co nejvyšší kvalitu našemu programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*?
- Jaká etická pravidla zachovávat?

Certifikace lektorů během letní školy

Program *RWCT* si vydobyl poměrně široký respekt, ale ne všechny naše výkony si ho zaslouhují. Některé jsou slabé proto, že jen opakují to, co už máme jako lektori dobře nacvičeno, a nic nového nerozvíjejí, anebo málo respektují potřeby účastníků daného kurzu. Jiné jsou naopak kreativní až příliš (ačkoli to je asi lepší než stagnace), ale vyprchává z nich konstruktivistické pojetí učení nebo kritické myšlení. Pochopitelně, pokud něco nového vyvíjíme a zkoušíme, tak

se může snadno stát, že se nám to nezdaří. Naším úkolem je tento risk podstoupit, ale současně se stále učit z takto nabytých zkušeností, reflektovat svou práci a vylepšovat ji. Také terén se proměňuje, s texty a nápady starými deset let už mnohdy učitelům nic nového nepřineseme.

Počet lektorů roste a je těžké mít osobní přehled o práci většiny z nich. Pokud někdo začíná, školí sem tam pro svůj sbor nebo pro skupinu učitelů z okolí, lze omluvit i případnou nižší kvalitu. Pokud ale někteří lektori učí jako o život, a přitom zprávy o jejich výkonech nejsou povzbudivé, je třeba se zamyslet, co s tím.

Abychom dostali své profesní cti a zkvalitnili naše služby učitelům, reformě a společnosti, vracíme se k lektorské certifikaci. V průběhu letní školy bude možné získat lektorský certifikát nebo si obnovit prošlý či se na jeho pozdějším získání domluvit s certifikátory.

Na webu *Kritického myšlení* vznikne na podzim 2008 sekce, kde budou certifikovaní lektori „vystaveni“. Zprávu o tom, kdo je lektorem s certifikátem *RWCT*, dostanou i vzdělávací instituce a další potenciální zájemci. Ostatním školitelům využívajícím postupy *RWCT* i naše materiály často bez udání zdrojů samozřejmě nelze zabránit v jejich činnosti, ale můžeme se od ní alespoň distancovat, je-li jejich práce málo kvalitní. Takoví školitelé nepoškozují jen nás, ale celou reformu a dávají v plen naši profesní čest.

Příští příležitosti k získání nebo obnovení certifikátu lektora budou v průběhu roku, ale pak budou uchazeči muset pokrýt skutečné náklady, které mohou být poměrně vysoké – kolem 10 tis. Kč.

O certifikát lektora se může na letní škole ucházet ten, kdo:

- již odlektoroval plný kurz *RWCT*
- si promyslí, čím může doložit splnění jednotlivých standardů lektora *RWCT*, popíše, čím který standard naplňuje (krátký komentář – viz níže)
- připraví a přiveze profesní lektorské portfolio, které bude obsahovat doklady o těch položkách lektorského standardu, které je možné doložit portfolioem
- v rámci letní školy představí svou práci (dílňa)
- doloží portfolioem nebo jinak, jak vyřešil (případně stále řeší) nějaký problém ve vzdělávání učitelů
- připraví si krátkou lektorskou prezentaci na webovou stránku *KM* včetně fotky

Co by mělo obsahovat portfolio:

- plán jednoho celého kurzu v libovolném časovém uspořádání, poznámky o průběhu a změnách v plánu, k nimž došlo v průběhu kurzu



- reflexi toho, jak se zdařilo dosáhnout cílů kurzu a na základě čeho si to lektor myslí; co udělá (nebo již udělal) lektor pro to, aby byl kurz lepší
- přípravy na jednotlivé lekce v rámci popsaného kurzu (podle vlastního lektorova „mustru“), včetně textů, případně prací účastníků
- originály zpětných vazeb ze všech částí kurzu od účastníků, případně přepisy
- v portfoliu by mělo být označeno, který materiál dokládá splnění kterého ze standardů, a to by mělo být vysvětleno krátkým komentářem („Tento materiál je důkazem o splnění standardu XXX, protože...“)
- originální, lektorem vyvinuté adaptace původního programu, nebo jiné lekce, které reagují na reformu a současně míří ke stejným cílům jako program *RWCT* (např. lekce k rozvíjení klíčových kompetencí; naopak tento účel neplní lekce přejaté z programu *Etika*, *Tvořivá škola* nebo z *Mozkové kompatibilní společnosti*...)
- lektor by měl označit takový materiál, o němž si myslí, že dokládá jeho zatím nejvyšší dosaženou metu

- písemná sebereflexe dosavadní lektorovy dráhy
- pokud lektor lektoruje ve dvou, mělo by portfolio obsahovat i jeho reflexi toho, v čem spoléhá na svého partnera a proč, a čím je on sám platným členem dvojice
- úvaha o tom, co by se měl lektor dále naučit, v čem by se měl zlepšit a jak to hodlá udělat (plán rozvoje dlouhodobý i nejbližší plánované kroky)

Cena pro dosud necertifikované lektory: 1500 Kč (odpouští se rodičům na rodičovské dovolené)

Obnovení certifikátu

Lektoři kdysi certifikovaní na tři roky by měli splnit tytéž požadavky jako noví uchazeči. Platí poloviční poplatek za certifikaci, tj. 750 Kč, pokud nejsou právě na rodičovské dovolené.

Hana Košťálová

Ohlédnutí za kurzem *KM* pro středoškolské učitele ČJ

Kateřina Šafránková

Kurzů *KM* se zúčastňují zejména učitelé ze základních škol, případně lidé z různých vzdělávacích organizací, učitelů středních škol zde najdeme velmi málo. Čím je to způsobeno? Můžeme tyto učitele nějak přesvědčit, že metody aktivního učení jsou použitelné i na středních školách? Je v našich silách vyvrátit častý názor, že na SŠ či gymnáziu má převládat výuka formou přednášek, aby se studenti co nejlépe připravili na studium vysokých škol? Co učitelé na třetím stupni potřebují? Jak jim můžeme pomoci?

Z vlastní zkušenosti vím, že jedním z největších problémů učitele na SŠ, který se snaží o zajímavou formu výuky, je čas. V začátcích mé pedagogické kariéry jsem si téměř každou hodinu připravovala nejméně 45 minut. Na hodnocení mi zbýval čas jedině pozdě v noci a o víkendech. Na vlastní vzdělávání a odpočinek už čas nezbyl vůbec... Kolega, který mi byl ochoten poskytnout svoji hotovou přípravu k určitému tématu, pro mě byl opravdovou spásou. I já jsem se snažila takto kolegům češtinářům vypomáhat. To mě přivedlo na myšlenku, že by bylo ideální spojit čas věnovaný sebevzdělávání s časem věnovaným přípravám na hodiny. Seznámit se v rámci kurzu *KM* se skupinou podobně smýšlejících učitelů a předávat si s nimi nápady, náměty a osvědčené postupy.

Při zavádění aktivizačních metod učení do výuky mi chyběly také základní zkušenosti, proto jsem často dělala i základní chyby. Například jsem metody *KM* vrhla na studenty ve velkém množství a předpokládala, že je ihned pochopí a budou ovládat. Přeskočila jsem tedy fázi, ve které si studenti osvojují dovednosti

potřebné k tomu, aby mohli jejich pomocí zvládnout i více znalostí. Zapomněla jsem se řídit pravidlem, že méně je někdy více. Druhým cílem kurzu, jehož náplň začala pomalu získávat jasnější obrysy, bylo tedy seznámit účastníky s metodami, technikami a strategiemi *KM* a zároveň i s úskalími, která se mohou při jejich zavádění vyskytnout.

Kurz pro středoškolské učitele českého jazyka probíhal v učebně *KM* ve FZŠ Trávníčkova od září 2007 do března 2008. Scházeli jsme se jednu sobotu v měsíci a několik společných hodin nám uteklo vždy velmi rychle. Účastníci (muž byl mezi nimi pouze jeden, tedy spíše účastnice) se sjížděli na kurz z různých míst republiky (např. z Brna, Čáslavi, Prachatic a z Bratislavy) a z různých typů škol (gymnázií, středních odborných škol, vysokých škol). Velmi rychle se však ukázalo, že nás spojuje touha reformovat klasickou výuku českého jazyka.

V čem se tento kurz lišil od otevřeného kurzu *KM* pro učitele všech předmětů a stupňů škol? Nejvíce asi právě v tom, že všichni účastníci byli češtináři. Zaměřili jsme svoji pozornost na metody využitelné v tomto předmětu. Například drobná aktivita představující metodu *volné psaní* (inspiraci k této aktivitě jsem načerpala u Květy Krüger) probíhala tak, že si účastníci vybrali jednu osobnost, která má – či měla – něco společného s literaturou nebo českým jazykem (jazykovědec, spisovatel, vydavatel, novinář apod.). Promysleli si, proč si ji vybrali a co o ní vědí. To muselo zůstat až do konce



aktivity utajeno. Poté se účastníci vydali na tzv. korzo a snažili se oslovit alespoň čtyři své kolegy, kteří měli na vizitkách nalepené jméno „své“ osobnosti. Úkolem bylo sdělit kolegovi, proč si podle našeho názoru vybral právě tuto osobnost. Každý účastník tak měl možnost vyslechnout si od kolegů jejich zdůvodnění svého výběru. V této fázi museli účastníci zapojit i svou empatii a odhadnout způsob myšlení a důvod výběru svého kolegy z kurzu. Na závěr všichni účastníci napsali volné psaní o své osobnosti: proč si ji vybrali, co o ní vědí. Volná psaní dobrovolníci přečetli a vyvěsili na chodbě.

Také modelové lekce byly koncipovány tak, aby v nich převažovala češtinářská témata (např. téma nešťastné lásky v literatuře, píseň *Ktož jsú boží bojovníci*, *Legenda o sv. Kateřině*). Texty, s nimiž jsme pracovali, nesměly být pro učitele českého jazyka příliš snadné. Samozřejmě jsem chtěla, aby i u nich proběhlo během lekce učení, aby se dozvěděli něco nového či si uvědomili, že si některé informace zapamatovali zkresleně nebo nesprávně. Ne vždy tedy mohli účastníci použít modelovou lekci ve svých třídách v nezměněné podobě. To nás poučilo v tom, že vlastní příprava na hodinu je nezastupitelná. Můžeme se někde inspirovat, můžeme převzít od ostatních strukturu či text, ale vždy budeme muset přizpůsobit náplň hodiny i její formu dané třídě a hlavně našemu cíli.

V kurzu si účastníci zkusili napsat *argumentační esej*, jehož tvorba se řídí poměrně přísnými pravidly. Vytvářeli jsme také sadu kritérií pro hodnocení argumen-

tačních esejů našich studentů. Mnozí učitelé vše použili ve svých hodinách a zjistili, že pevná forma studenty nejen svazuje, ale i osvobozuje. Pro studenty je zajímavější psát argumentační esej na určité aktuální a kontroverzní téma než úvahu.

Během jednoho setkání jsme mluvili o možnostech rozvíjení studentského zájmu o poezii. Častokrát jsme přemýšleli o tom, jak zavést do výuky dílnu čtení a psaní.

Pevnou součástí každého našeho sobotního setkání byly také prezentace hodin, které účastníci realizovali ve svých třídách a ve kterých se snažili uplatnit principy *KM*. V rámci tzv. burzy nápadů si každý účastník připravil pro ostatní ukázkou tří svých osvědčených nápadů do výuky.

Nad čím přemýšlejí učitelé českého jazyka na SŠ? V dotaznících zpětné vazby ke kurzu *KM* pro středoškolské češtináře jsem se mimo jiné ptala: **Jakou máte otázku k tomu, co jsme společně dělali? Co vám vrtá hlavou?** Uvádím zde několik příkladů, jak účastníci na můj dotaz reagovali:

- *Pokud v hodině zkouším (ústně), nedaří se mi stihnout vždy vše, co si naplánuji (všechny fáze KM).*
- *Jaká kritéria používáme k hodnocení slohových prací?*
- *Někdy propadám beznaději z výuky slohu – mám pak pocit, že není v mých silách a schopnostech pomoci těm, kteří mají s psaním slohů problémy. Neumím zařídit, aby se zlepšili. Těm, kterým je dáno, to jde samo, ostatním neumím pomoci, i když se snažím.*
- *Pokud používám metody KM, je potřeba je ve výuce používat vždy? Nakolik jsou účinné, pokud je kombinuji s klasickým výkladem?*
- *Jak se argumentační esej daří studentům? Jaká jsou vhodná témata?*
- *Jak často zařazovat do výuky volné psaní? Nebudou žáci zmateni, když někdy po nich bude vyžadována korektura textu za běhu (formulování ihned) a jindy budou moci psát volně?*
- *Jak např. k práci s textem zařadit i faktografické informace o dalších dílech, autorovi.*
- *Jak pracovat v hodině s časem?*
- *Jak přesně metodu I. N. S. E. R. T. uplatnit v literatuře? (Při vytyčení hlavních znaků, nebo u autora.) Jak pracovat u této metody s pasivitou? (Okamžité vyřčení: Nic nevím.)*

Jak jsem při dalším setkání reagovala kupř. na první otázku?

Je potřeba si rozmyslet, co je cílem dané hodiny. Chceme v této hodině se studenty projít všemi fázemi třířázového modelu E – U – R a zajistit, aby u nich proběhlo učení? Nebo chceme ústně zkoušet a hodnotit studenty za jejich výkon? Oba tyto cíle nebudeme schopni během jedné hodiny, která trvá jen 45 minut, naplnit.

Jaký je náš cíl, když studenty ústně zkoušíme? Většina učitelů by jistě odpověděla, že úroveň mluvního projevu u studentů je velmi chabá, protože si během studia málokdy vyzkouší, jaké to je mluvit



Prezentace projektu Ruce.



před větší skupinou lidí. U maturitní zkoušky se pak projeví, že student nebyl v této dovednosti trénován. Ústní zkoušení může být jednou z příležitostí, jak tuto situaci změnit. Je to však vhodná příležitost? Při zkoušení jsou studenti ve stresu, mnohdy odpovídají na uzavřené otázky, u kterých učitel vyžaduje přesnou odpověď. Učitelé sami vnímají ústní formu jen jako další způsob testování, nezohledňují tedy při hodnocení, zda student mluvil dostatečně nahlas, kultivovaně, jestli neodbíhal od tématu apod. Student tedy nezíská zpětnou vazbu ohledně svého ústního projevu, ale jen informaci o tom, jak si osvojil potřebné znalosti.

Jak účastníci hodnotili celý kurz v závěrečné zpětné vazbě? Na otázku: **V čem spočíval největší přínos kurzu pro vás osobně?** – např. odpověděli:

- *Setkání s lidmi naladěnými na stejnou vlnu; řešení problémů z praxe; nové metody, nápady; příjemné a tvůrčí prostředí. Každá lekce mě nabila na celý měsíc dopředu, mám z čeho čerpat i do budoucna.*
- *Uklidnila jsem se, že mi nemusí jít vše hned (metody KM), ale ujistila jsem se, že přestože je to „běh na delší trať“ a je to náročné, dává KM smysl mému učení.*
- *Ověřila jsem si, že metody a postupy, které používám intuitivně a které pro mě vyplynuly z obsahu předmětu (VV), mají teoretické zakotvení. A získala*

jsem tu zázemí a posilu pro práci na ŠVP, kde mám na starost češtinu.

- *Naučila jsem se nové metody interaktivní výuky a poznala zajímavé lidi.*
- *Impulz, inspiraci pro další tvořivou práci, pro hledání způsobu, jakým učit, aby se při tom bavili žáci i učitel a zároveň měla hodina co největší efekt.*
- *Cítím se velice inspirovaná a motivovaná, mám chuť do učení.*
- *Že jsem se k tomu dokopal – dřív jsem šel po informacích, forma mě nezajímala. Dnes zjišťuji, že forma výuky je důležitější a v některých případech je sama výukou. Navíc je to zábavné.*

V průběhu kurzu se ukázalo, že jeho délka (40 hodin) nám neumožňuje probrat některá zajímavá témata do hloubky. Stranou tak zůstalo plánování výuky, promyšlení velkých myšlenek ve výuce českého jazyka a literatury, formulování cílů. Také jsme se nestihli věnovat možnostem využití Bloomovy taxonomie či klíčovými kompetencím, které můžeme ve výuce ČJ naplňovat. Proto jsem se rozhodla v kurzu pokračovat i příští školní rok. Účastníci tento můj nápad podpořili. Zároveň jsem začala uvažovat o zopakování základního kurzu KM, tentokrát pro češtináře z druhého i třetího stupně.

Autorka je lektorka KM a editorka KL.

Nabídka základního kurzu KM pro učitele českého jazyka v roce 2008/2009

Již podruhé se bude konat kurz zaměřený na možnosti využití kritického myšlení ve výuce **českého jazyka a literatury**. Hlavním cílem je nabídnout vám metody aktivního učení využitelné právě ve vašem předmětu a zároveň společně s vámi vytvořit zásobník metod, textů, pracovních listů ap., které jsou ověřeny praxí a souvisejí s obsahem učiva českého jazyka.

Orientační obsah kurzu

- třífázový model učení jako rámec pro aktivní učení studentů
- metody vhodné pro rozvíjení dovedností číst, psát, diskutovat, argumentovat
- metody využitelné při zprostředkovávání znalostí o literatuře a jazyce: poslední slovo patří mně, učíme se navzájem, I. N. S. E. R. T., tabulka I. N. S. E. R. T., podvojný deník, trojitý zápisník, řízené čtení, čtení s předvídáním, interpretativní otázky, čtenářské kluby, dopis hlavnímu hrdinovi, brainstorming, myšlenková mapa, pětilístek, volné psaní, T-graf, Vennovy diagramy, třífázový rozhovor, srovnávací tabulka, argumentační esej, skládkové učení, kostka
- hodnocení jako součást učení: sady kritérií pro kvalitní práci, uznání/otázka, popisný a posuzovací jazyk
- diskuse o zajímavých tématech (mediální výchova na SŠ, četba, maturita z ČJL ap.) – dle zájmu účastníků
- práce s vlastní četbou účastníků
- drobné aktivity, ledolamky a hry využitelné pro zpestření hodin ČJL

Kurz se uskuteční ve FZŠ Trávníčkova v Praze 5 vždy jednou za měsíc v sobotu.

Začátek kurzu je stanoven na říjen 2008, konec na duben 2009.

Více informací na webu: www.kritickemysleni.cz, či na e-mailu: katerina.safrankova@gmail.com.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Duha

David Herbert Lawrence

(...)

Ursula pocítila, jak jí slábne odvaha. Proč musí tohle všechno pochopit, proč musí nutit pětadesát dětí, aby se něčemu naučily, a přitom má za sebou ohavnou, hrubou žárlivost, jež ji kdykoli může předhodit na milost a nemilost tomu stádu dětí, které by ji, jakožto slabšího představitele autority, nejraději rozsápaly? Začala se svého úkolu děsit. Viděla pana Brunta, slečnu Harbyovou, slečnu Schofieldovou – všechny učitele, jak žalostně dřou na tom nechutném úkolu přinutit mnoho dětí, aby vytvořily jeden ukázněný mechanický útvar. Jak pak celý ten útvar zredukuje na automatický stav poslušnosti a pozornosti a poté dětem vnucují různé vědomosti. První velký úkol tedy spočíval v tom: zredukovat šedesát dětí na jedno myšlení či bytí. Tohoto stavu bylo třeba dosáhnout automaticky, vůlí učitele a vůlí veškeré autority školy, jež se vnutila vůli dětí. Záleželo na tom, aby ředitel a učitelé měli jednu vůli jakožto autorita, která by pak sladila vůli dětí. Avšak ředitel byl úzkoprsý a povýšený. Vůle učitelů se nemohla shodovat s jeho, jejich jednotlivé vůle se mu odmítaly podříditi. Takže vznikala anarchie, v jejímž důsledku nakonec rozhodovaly děti o tom, která autorita by měla existovat.

Vznikl tedy soubor samostatných vůlí, z nichž každá se snažila co nejvíce prosazovat svou autoritu. Děti nikdy přirozeně nepřivolí k tomu, aby seděly ve třídě a podrobily se získávání vědomostí. Musí je k tomu přinutit nějaká silnější a moudřejší vůle. Této vůli se však neustále musejí snažit vzpírat. Tudíž předním úsilím každého učitele velké třídy musí být sladit vůli dětí se svou, což může udělat jedině tehdy, když se zřekne vlastního já a zavede jakýsi kodex, aby docílil jistého předpověditelného výsledku – předání určitých znalostí. A to si Ursula myslela, že se stane první moudrou učitelkou, když bude mít k dětem osobní přístup a nebude používat donucovacích prostředků. Naprosto věřila vlastní osobnosti.

Ocitla se tudíž ve velkých obtížích. Za prvé nabízela třídě vztah, který bylo schopno ocenit tak jedno či dvě citlivější děti, a většina zůstala mimo, a tudíž proti ní. Za druhé se stávala pasivním nepřítelem té jediné zavedené autority, totiž pana Harbyho, takže školáci ji mohli sužovat o to snadněji. Nevěděla to, ale instinkt ji postupně varoval. Mučil ji hlas pana Brunta – drásavý, drsný, nenávistný, ale tak jednotvárný, že ji doháněl téměř k šílenství, neustále táž daná, drsná jednotvárnost. Ten muž se stal mechanismem, který pracoval jako na klíček. A přitom jako člověk celou dobu tiše skřípal zuby. Všechna ta nenávist byla šílená! Musí se Ursula stát něčím podobným? Cítila tu hrozivou nutnost. Musí být stejná, odhodit své já, stát

se nástrojem, abstrakcí, která opracovává jistý materiál, totiž třídu, aby dosáhla stanoveného cíle a vnutila jim každý den trochu vědomostí. A tomu se nemohla podvolit. Postupně však cítila, jak ji to ocelové sevření zmáhá. Jako by přestávala vidět slunce. Často, když vyšla v době vyhrazené hrát ven a uviděla zářivou modrou oblohu s letícími mraky, připadalo jí to jako pouhá fantazie, jako namalovaná kulisa. V srdci měla černo, vězela v učení, její osobnost byla zavřená ve vězení a naprosto nicotná, podřízená zlé, ničivé vůli. Jak by tedy mohla obloha zářit? Žádná obloha neexistovala, neexistovalo zářivé ovzduší venku. Pouze uvnitř školy to bylo skutečné – tvrdé, konkrétní, skutečné a zlovolné.

(...)

Třebaže se nevzdávala, nedařilo se jí. Její třída se zhoršovala, Ursula si připadala ve výuce stále nejistější. Měla by toho nechat a vrátit se domů? Měla by si říci, že zvolila špatné místo, a odejít? Byla to pro ni životní zkouška.

Pokračovala tedy tvrdošíjně, slepě, čekala na kritický okamžik. Pan Harby už ji začal pronásledovat. Její strach z něj a nenávist vůči němu rostly a čnely. Bála se, že ji bude tyranizovat a nakonec ji zničí. Začal ji pronásledovat, protože nedokázala udržet třídu v tom správném stavu, protože se její třída stala slabým článkem řetězu, který tvořil školu.

Jedním z přečinů bylo, že její třída hlučela a rušila pana Harbyho, který učil sedmou třídu na druhém konci místnosti. Jednou ráno vyučovala kompozici a chodila mezi žáky. Někteří chlapci měli špinavé uši a krk, jejich oblečení nepříjemně páchlo, ale dokázala si toho nevšímat. Postupně opravovala dětem písemku.

„Když říkáte ‚králičí doupě‘, jak napíšete to -pě na konci?“ zeptala se.

Nastala krátká pauza; kluci si posměšně vždycky dali s odpovědí na čas. Začali si z její autority už očitě tropit posměch.

„Prosím, prosím – p-ě,“ vykřikl trochu posměšně jeden kluk. V tu chvíli šel kolem pan Harby.

„Vztyk, Hille!“ zavolal silným hlasem.

Všichni sebou trhli. Ursula sledovala kluka. Byl zjevně chudý a lišácky chytrý. Vepředu měl tuhou kšticí do čela, zbytek vlasů na malé hlavě nakrátko ostříhaný. Byl bledý a nevýrazný.

„Kdo ti řekl, že máš tak hulákat?“ zahřímal pan Harby. Chlapec vzhledl a zahanbeně, ale chytrácky zase sklopil hlavu.

„Já jsem, prosím, odpovídal,“ řekl s touž pokornou drzostí.

„Jdi k mému stolu.“

Chlapec se vydal na druhý konec místnosti, velké černé sako na něm viselo ve schlíplých záhybech, hubené nohy s poněkud otlučenými koleny



už se šinuly tím plíživým krokem chudáků, nohy ve velkých botách sotva zvedal. Ursula sledovala jeho plíživý, kradmý postup přes místnost. Byl to přece její žák! Když došel ke stolu, kradmo, ale s chytráckým zašklebením a smutnou pořouchlostí se rozhlédl po velkých klucích ze sedmičky. Pak tam žalostný, bledý, v těch svých neradostných šatech postával pod hrozivou ředitelskou katedrou, jednu hubenou nohu měl ohnutou v koleni a chodidlo vytočené ven, s rukama v nízko zavěšených kapsách pánského saka.

(...)

Hodina skončila, pan Harby odešel. Na druhém konci místnosti zaslechla písknutí a dopad rákosky. Srdce se v ní zastavilo. Nesnesla to, nemohla snést, že toho chlapce bije. Dělal se jí z toho špatně. Měla pocit, že musí z té školy odejít, odejít z té mučírny. A ředitele nenáviděla, veskrze a s konečnou platností. Copak to zvíře nemá pocit studu? Nemělo by se mu dovolit pokračovat v té otřesné tyranské krutosti. Pak se Hill s žalostným brekotem připlížil zpátky. V jeho breku bylo cosi tak bezútěšného, že jí z toho mohlo puknout srdce. Protože nakonec, kdyby svou třídu dovedla správně ukáznit, nikdy by se to nestalo, Hill by nevykřikl a nedostal by rákoskou.

Začala hodinu aritmetiky, ale nemohla se soustředit. Hill seděl vzadu, celý schoulený brečel a lízal si ruku. Trvalo to dlouho. Neodvažovala se k němu jít nebo na něj promluvit. Styděla se před ním. A také měla pocit, že by mu nemohla odpustit, že tam sedí schoulený jako raneček a brečí, celý mokrý a unudlený.

Opravovala dětem aritmetické výpočty. Ale dětí bylo příliš mnoho. Nemohla obejít celou třídu. Navíc Hill trápil její svědomí. Konečně přestal plakat, seděl a tiše si hrál. Pak se na ni podíval. Tvář měl celou ušmudlanou od slz, oči měly zvláště vymytý vzhled, jako obloha po dešti, jakousi bledost. Neměl jí to za zlé. Už na to zapomněl a čekal, až se bude smět vrátit na své normální místo.

„Pokračuj v práci, Hille,“ vybídla ho.

Děti si při počítání hrály a, jak věděla, hodně podváděly. Napsala další příklad na tabuli. Nemohla obejít celou třídu. Šla znovu k předním lavicím a dívala se. Někdo byl hotov, někdo ne. Co s nimi měla dělat?

Konečně nastal čas k odpočinku. Nařídila jim, aby přestali pracovat, a nějak dostala třídu z místnosti. Pak stála nad změtí zpřeházených, pokažkaných, neopravených sešitů, zlámaných pravítek a okousaných per. A znechuceně ztrácela odvahu. Trápilo ji to čím dál víc.

Trápení pokračovalo den za dnem. Neustále měla před sebou stohy sešitů ke kontrole, myriády chyb, které musela opravovat, což byl pro ni únavný a protivný úkol. A práce se zhoršovala. Když se snažila si namluvit, že jejich kompozice už jsou živější, zajímavější, musela si zároveň povšimnout, že písmo je čím dál lajdáctější, sešity špinavé a hanebné. Snažila se, jak mohla, přesto to nebylo nic platné. Ale nebude si z toho dělat těžkou hlavu – proč by měla? Proč by si měla vyčítat, že se jí nepodařilo naučit žáky psát úhledně? Proč by z toho měla vinit sebe?

(...)

Ředitel se postupně dostal do stavu běsnícího zaujetí proti ní. Přál si jedině: aby odešla. Přišla sem a s ubíhajícími týdny se jen zhoršovala, byla naprosto k ničemu. V bodě, kde působila Ursula, byl napaden a ohrožen přímo jeho systém, jeho život ve škole, výsledek jeho tělesného pohybu. Ona byla nebezpečím, které hrozilo jeho tělu ranou, pádem. A veden silnou antipatií, pustil se slepě a důkladně do práce, aby ji ze školy vypudil.

Pokud trestal jednoho z jejích žáků, tak jako chlapce Hilla, za přestupek proti sobě, natloukl mu o to silněji, a bylo zřejmé, že tu ránu navíc utržil kvůli slabé učitelce, která dopustila, že se to stalo. Pokud ho trestal za přestupek vůči ní, potrestal mírně, jako by přečiny proti ní neměly význam. Což všechny děti věděly a chovaly se podle toho.

Občas se pan Harby přihnal, aby jim zkontroloval sešity. Celou hodinu pak chodil po třídě, bral do ruky sešit po sešitu, srovnával stránku za stránkou, zatímco Ursula stála stranou, aby se na její hlavu přenesly veškeré poznámky a výčitky určené žákům. Pravda, od té doby, co sem přišla, byly sešity na kompozice čím dál neupravenější, nepořádnější, špinavější. Pan Harby poukázal na stránky napsané před jejím příchodem na školu a na ty psané později a rozzuřil se. Mnoho dětí poslal se sešity na stupínek. Když tedy důkladně prošel celou ztichlou a třesoucí se třídu, nařezal těm největším hříšníkům před ostatními a z jeho hřímání se ozýval skutečně vášnivý vztek a zklamání.

„Ta třída je v takovém stavu, nemůžu tomu uvěřit! Je to prostě hanebné! Nechápu, jak to někdo mohl připustit! Budu sem chodit každé pondělí ráno a prohlížet vám sešity. Nemyslete si, že protože si vás nikdo nevšímá, můžete se klidně odnaučit všechno, co jste se kdy naučili, a vracet se až třeba do třetí třídy! Každé pondělí budu kontrolovat všechny sešity –“

Pak celý vztekly odešel s rákoskou pryč a nechal Ursulu stát před bledými roztřesenými žáky, jejichž dětské tváře se uzavřely tupou záští, strachem a trpkostí, jejichž duše se naplnily hněvem a opovržením spíše k ní, než k řediteli, jejichž dětské oči ji s nelidským chladem obviňovaly. A ona sotva nacházela slova, jak by k nim promluvila. Když jim něco přikázala, poslechly s vyzývavou okamžitostí, jako by říkaly: „Myslíte si, že bychom vás poslouchaly, nebýt pana ředitele?“ Brečící potrestané kluky poslala na místa s vědomím, že i oni se posmívají jí a její autoritě a vinu za trest, který je stihl, vidí v její slabosti. Věděla to všechno a i její hrůza z fyzického bití a utrpení se proměnila v ještě hlubší bolest a stala se jejím morálním odsudkem, horším než jakákoli urážka.

Během příštího týdne musí tedy dohlížet na jejich sešity a trestat veškeré nedostatky. V duši se k tomu chladně odhodlala. Její osobní touha alespoň ten den už byla mrtvá. Nic víc už z ní ve škole nemůže být, musí být pouze učitelkou páté třídy. To je její povinnost. Ve škole bude pouze učitelkou páté třídy, Ursulu Brangwenovou musí ponechat stranou.

David Herbert Lawrence: Duha. Přel. Kateřina Hilská. Argo, Praha 1999, str. 405–407, 408–410, 412–413 a 415–416.



PŘEČETLI JSME

Nové publikace o pragmatických aspektech komunikace

Hana Krulíková

Jako učitelka českého jazyka a také předmětu český jazyk – komunikace jsem velmi ocenila publikaci *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Toto téma se do výuky na středních školách dostává nově, navíc je na ně kladen velký důraz v nových kurikulárních dokumentech RVP a následně i v ŠVP. Pro většinu učitelů, kteří se s těmito novými tématy musí ve výuce nějakým způsobem vyrovnat, by mohla být kniha přínosná. Kolektiv autorů v redakci Svatavy Machové a Markéty Šámalové zkoumá nejrůznější oblasti řečové komunikace, které jsou vhodné pro výuku zaměřenou na zvýšení komunikačních kompetencí studentů. Publikace je rozdělena do jedenácti kapitol, jež se věnují nejrůznějším komunikačním strategiím, jako jsou například kooperativní komunikace, asertivita, manipulace (jak v interpersonálních vztazích, tak v médiích), neverbální komunikace, dále se kniha zabývá komunikačními tématy, jako je zdvořilost, správná argumentace či konflikt v interpersonální komunikaci. Knížka se rovněž dotýká témat mediální výchovy a využívání internetu při výuce pragmatických aspektů řečové komunikace.

Každá kapitola (většinou zpracovaná různými autory) je dále strukturována do čtyř částí, a to na teoretická východiska tématu, didaktické transformace, literaturu k danému tématu a na glosář užitých termínů. V první a nejrozsáhlejší části kapitoly, v teoretických východiscích, se seznámíme se základními teoriemi a termíny vztahujícími se k dané problematice. Pro výuku na střední škole je v knize zvolené množství informací (podle mého názoru minimálně pro uvedení do problematiky) většinou dostačující.

V druhé části kapitoly, v didaktických transformacích, autoři podávají přehled zpracování určitého tématu v běžně dostupných a používaných učebnicích českého jazyka, což je jistě podnětné a může nám to usnadnit orientaci v nich. V použité literatuře nám pak autoři dávají tipy na další možné zdroje informací pro rozšíření a prohloubení dané problematiky. V poslední části kapitoly pak nalezneme glosář, který nám poskytuje vysvětlení základních termínů.

Jak už jsem výše zmínila, je tato publikace vhodná a velmi přínosná pro rychlou orientaci v komunikační problematice. Bohužel zde nalézáme především informace teoretického rázu. Navíc zpracování kapitol týkajících se mediální výchovy je velmi stručné, zvláště vzhledem k dnešní dobré dostupnosti jiných výukových materiálů včetně DVD či CD-ROM.

Autoři však připravili pokračování této publikace, jež by se mělo jmenovat *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace II*. Tuto knihu jsem recenzovala pro vydání, proto vás mohu seznámit s jejím obsahem. Nalezneme zde připravené metodické listy, které obsahují krátkou instrukci pro učitele o organizaci aktivity a potřebách pro její realizaci. Oproti prvnímu dílu jsou přidána dvě témata, a to čtení s porozuměním a aktivní naslouchání.

U každé aktivity je uveden její cíl, doba trvání, potřeby nutné k uskutečnění činnosti, popis jejího průběhu a případná možná řešení. Tyto informace velmi oceňuji, neboť vyučující si může udělat předběžnou představu, kolik každá aktivita zabere času a jak bude náročná. Ve většině kapitol jsou také znovu uvedeny nejdůležitější teoretické informace, jejichž znalost je klíčová pro řešení dané aktivity. Většina činností vychází z práce s texty, které jsou velmi vhodně vybrány a měly by studenty zaujmout, k realizování ostatních aktivit je pak potřeba videotechnika (kamera, videopřehrávač, televize či dataprojektor) nebo počítač s přístupem na internet, což by při dnešní technické vybavenosti škol snad neměl být větší problém. Také pracovní listy pro studenty jsou zpracovány přehledně a srozumitelně. Tento druhý díl by měl vyjít v letních měsících letošního roku.

Závěrem bych chtěla poděkovat za tento počín, protože mi rozhodně v mnohém ulehčil práci, ušetřil můj čas a přinesl zajímavé nápady a podněty. A jeden praktický tip na závěr: knihu lze koupit v knihkupectví na Pedagogické fakultě UK v Rettigově 4 v Praze 1.

Autorka je učitelka předmětů český jazyk a český jazyk – komunikace na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze a studentka doktorského studia na katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze.

Machová, S. – Šámalová, M. – a kol.: *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha 2005.

Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je: **individuální, školní, pro knihovny a lektory.**

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 či knihovna, 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)
- knihovny 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **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.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – individuální

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

Jméno: **Příjmení:**

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě RWCT – KM – školní

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

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

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

Podpis ředitele: datum:

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

Edičně přípravy: 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

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v červnu 2008. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. července 2008**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2008.

Přední obálka: Foto ze semináře H. Košťálové na PedF UK.

Zadní obálka: Foto ze semináře O. Hausenblase na PedF UK.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzertující organizace.

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.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5
tel.: 251 091 644
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz