

Kritické listy 34

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2009



Naše téma:
KM NA STŘEDNÍCH
ŠKOLÁCH

Učitelova autorita
a žákova poslušnost

Vzurní žáci
a mýtus o možnosti
jejich proměny

Fyzika Země

Experimentování
v hodinách matematiky

Čtenářské dovednosti
a řízené čtení

Filmové adaptace
literárních děl

Přijď si na to sám

Jak číst
filozofické texty

 **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*. Přinášejí kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



Často bych ráda na nějaký článek reagovala nebo něčím přispěla, ale neumím si pracovní kalup zorganizovat tak, aby v něm zbývaly čas a energie na takovou činnost, navíc nevlastním PC, takže mě fakt mrzí, že k už několika Vaším výzvám zůstávám prakticky hluchá.

Vážím si Vaší práce, redakce si zaslouží velkou pochvalu a přeji hodně sil. Je to extra časopis díky extra erudované redakci a je to poznat z každého čísla.

Oceňuji ukázky z odborné literatury i beletrie, komentované čtenářem, nejednou jsem si sehnala a přečetla knihu právě v KL představenou – také si párkrát do roka vyberu velmi zajímavý titul, o který bych se ráda podělila, ale v 99 % se to netýká mé profese, zajímají mě teď témata prvoplánově „neučitelská“ (Cílkovy Krajiny, Hovory s porodní bábou...).

Z ankety o KL



Úvodník

Na jednom ze soukromých gymnázií se na jaře roku 1995 odehrála tato situace: v kabinetu, který býval před nedávným založením školy obyčejným pokojem v obyčejném činžáku, sedí mladá učitelka a proti ní studentka. Paní profesorka říká: „Tvoje chování je v poslední době zcela nevhodné. Jsi drzá. Měla by sis uvědomit, že za měsíc maturuješ. Mimo jiné i z českého jazyka. Z tohoto předmětu tě budu zkoušet já. Jsi dost chytrá na to, abys věděla, co to pro tebe znamená...“ Studentka má po celou dobu založené ruce, nohu přes nohu, zírá na jeden drobek na podlaze a zarytě mlčí. Ve tváři je celá rudá vzteky. Pak vstane a beze slova odchází.



Co přimělo učitelku k tomu, aby své studentce nepokrytě vyhrožovala? Co dovedlo jinak zcela bezproblémovou studentku na pokraj výbuchu vzteku?

V několika předcházejících měsících, které uplynuly od seznámení obou akterek, měla učitelka na žáky příliš vysoké nároky, její tresty za jakýkoli kázeňský přestupek vykazovaly snahu udržet si moc a autoritu za každou cenu, její hodnocení bylo posuzující a často znevažovala znalosti i charakter svých žáků.

Studentka nahlas komentovala její činy tímto způsobem: „Jak máme psát esej o existencialismu, když o něm nic nevíme?“ – „To snad nemyslíte vážně, že tady máme zůstat po škole?“ – „Můžete nám už konečně rozdat znění maturitních otázek, když jste teď dva měsíce chyběla a my jsme se nemohli učit?“

Začínající a nezkušená učitelka dělala začátečnické chyby. Nikdo ji neučil, jak reagovat na provokace, drzosti a invektivy studentů.

Studentka byla vzhledem ke svému typu osobnosti vykořeněná z toho, že jí v maturitním ročníku vyměnili učitelku předmětu, který měla ráda a který chtěla dále studovat na vysoké škole. Měla obavy, že její další osud je v rukou nekompetentní osoby.

Jak jste jistě poznali, vyprávím o sobě. V roce 1995 jsem to byla já, kdo vnímal češtinářku jako svého úhlavního nepřítele. O deset let později se vše opakovalo, jen já měla jinou roli. Protože mým studentům vyměnili češtináře už poněkolikáté, domluvila se celá třída, že moji výuku budou všichni bojkotovat. Protože jsem měla za sebou podobnou osobní zkušenost, reagovala jsem snad správně. Stačilo říct, že jsem to nebyla já, kdo tuto situaci způsobil, že vím, jak je to nepříjemné, protože jsem to sama zažila. Byla to pravda a pomohlo to.

V jiných případech (kdy mi chyběla osobní zkušenost i jakýkoli trénink či školení) jsem mnohokrát nebyla daleko od toho, abych se chovala ke svým studentům stejně jako moje učitelka kdysi ke mně. Nerozuměla jsem jim a bála jsem se jich.

Za vyhrožování, ponižování ze strany učitele a drzostí či rezistencí studentů se totiž často skrývá jedna z nejsilnějších emocí – strach. Naučme se strach ovládat, protože naši studenti a žáci to zatím nedokážou.

Katka Š.

Naše téma: KM NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Učitelova autorita a žákova poslušnost, H. Košťálová	4
Vznešenost učitele, O. Hausenblas	5
Vzpurní žáci a mýtus o možnosti jejich proměny, B. T. Williams	6
V čem „selhávají“ praktikující studenti učitelství?, O. Hník	10
Rozvoj funkčního myšlení žáků, P. Eisenmann, P. Miškovský	13
Značky v naučném textu pomáhají porozumění, J. Hazlbauer	15

Rozhovor

O tvorbě ŠVP, o projektech a o životě vůbec, S. Dobrovolná, L. Slejškova	18
--	----

Lekce a komentáře

Fyzika Země, Š. Kvasničková	22
Vědecká konference – Atmosférické jevy, Š. Kvasničková	23
Experimentování v hodinách matematiky, Z. Šíma	25
Brambory a bazén, Z. Binar	29
Čtenářské dovednosti a řízené čtení, H. Antonínová Hegerová	31
Filmové adaptace literárních děl, K. Šafránková	32
Jak jsem zaváděla metody KM do výuky, H. Homolková	37
Přijď si na to sám, I. Poláková	39
Jak číst filozofické texty, T. Srpová	42
Dětský svět, P. Skalická	44

Představujeme učitele a lektory KM

Petra Skalická	46
----------------	----

Případy z praxe

Tři setkání s Mirkem, Š. Miková	48
---------------------------------	----

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

H. Košťálová	52
--------------	----

Co se děje jinde

Kompetence pro trh práce, B. Zmrzlík	53
--------------------------------------	----

Zajímavé otázky

Otázky ze zpětných vazeb II, H. Košťálová	56
---	----

Škola v literatuře

Džungle před tabulí, E. Hunter	58
--------------------------------	----

Tentokrát si zopakujeme

Transmisivní škola v informačním věku, M. Šlapal	60
Modelování, K. Šafránková	61

Z redakční pošty

Kritické myšlení v kostce, J. Lukavská	62
--	----

Citáty

Marie-Thérèse Augerová, Christiane Boucharlatová: <i>Učitel a problémový žák</i> . Portál, Praha 2005	12, 17, 21, 49, 50, 55
---	------------------------

Na www.kritickemysleni.cz/KL_34/Co se do čísla nevešlo najdete:

- materiály k textu *Rozvoj funkčního myšlení žáků* od P. Eisenmanna a P. Miškovského
- tabulku k lekci *Experimentování v hodinách matematiky* od Z. Šímy
- texty k lekci *Asertivita* od H. Homolkové
- texty k lekci *Dětský svět* od P. Skalické

K ÚVAZE

Učitelova autorita a žákova poslušnost

Hana Košťálová

*„Přitom je daleko snazší přijmout nebo napodobit rozhodnutí či jednání někoho jiného než si sám získávat znalosti potřebné pro vlastní dobré jednání a rozhodnutí.“ **

Stojíme bezradně před třídami odmítajícími spolupráci a čekáme, kdy tomu nepořádku a nekázni někdo učiní přítrž a umožní nám vyučovat.

Dnešní učitel marně spoléhá na váhu svého postavení; autoritu si musí budovat sám a stále znovu. Jsme to my učitelé, kdo neseme zásadní díl odpovědnosti za to, jak malý respekt má dnes společnost k našemu povolání. Místo abychom o svou autoritu pečovali, čekáme jako nedospělé děti, že se nám o ni někdo postará. Nedočkáme se. A zoufalé pokusy suplovat autentickou autoritu mocí (učitel jako veřejný činitel) ničemu dobrému nepomohou.

Vyžadovat od dnešních dětí poslušnost nebo je k ní vychovávat je nezodpovědné. Děti se musejí učit rozhodovat na základě vlastního úsudku s vědomím, že nesou odpovědnost za své rozhodnutí. Aby jejich rozhodnutí a z nich plynoucí jednání byla pro ně i pro společnost co nejsprávnější, musíme je učit samostatně rozpoznávat pozitivní sdílené hodnoty. A naučit je, aby svá rozhodnutí a své činy vždy prověřovaly právě těmito hodnotami, i když jim osobně to může přinést nesnáze. A jako učitelé být důslední.

Poslušnost i autoritu je potřeba nahradit samostatnou odpovědností u žáků i u učitelů. Poslušnost se dobře hodila v jiné době; garantovala život ve shodě s prověřenými nezpochybňovanými hodnotami. To bylo v časech, kdy rodiče, pan učitel a farář mluvili stejně. Vyznávali stejné hodnoty, na veřejnosti i doma. Lidé mohli být poslušní, neboť bylo koho poslouchat. Netápali, nemuseli se rozhodovat, které autoritě mají věřit. Pokud někdo pochybil a hodnoty svým jednáním ohrožoval, hodnoty vítězily. V případě, že se jednotlivci pokoušeli odmítnout poslušnost, nediskreditovalo to základní hodnoty a jejich roli životního vodítka. Bylo snazší rozpoznat, co je dobré a co zlé, neboť to bylo i personifikováno zřetelnou autoritou.

Děti dnes od malička žijí v úplně jiném prostředí – setkávají se velmi různé kultury, věda zpochybňuje naše i svá přesvědčení každých deset let, hodnoty vnímáme jako relativní a jednoznačné pozitivní autority vzaly za své. Děti nemají, čeho by se chytily, často ani v rodině, a rozhodně ne ve veřejném a především mediálním prostoru. Proto přicházejí do školy a nemohou poslouchat někoho jen proto, že se od nich očekává, že ho budou poslouchat. Čím jsou starší, tím vícekrát se jim už stalo,

že byla jejich přirozená potřeba důvěřovat autoritě otřesena. Dnešní děti se musejí vždy znovu přesvědčit, že učitel je důvěry hodný a že má nárok na to, aby mu naslouchaly.

Učitel, kterému se podařilo si autoritu u žáků vybudovat, ji nesmí užívat k tomu, aby vychovával poslušné žáky.

Má vést děti k samostatnému a o hodnoty opřenému myšlení a rozhodování. To je kritické myšlení – takové uvažování o světě, které se snaží zjistit i bez záštity autorit, co je dobré a co ne. Opírá se při tom o přijaté hodnoty, o maximum dostupných informací vsazených do kontextu a o vědomí odpovědnosti každého jednotlivce za celou společnost. Zodpovědný učitel učí děti, jak žít ve světě, který je nepřehledný a komplikovaný a v němž je každá autorita bez záruky. Učí děti, jak se vyrovnat s tím, že samostatné rozhodování bolí a že unést odpovědnost není snadné, ale dnes nezbytné. Kritické myšlení nevede ani k chaosu, ani k tomu, že „dětem vše zpochybníme a kde pak mají hledat jistoty“. Svět už je pochybný dost a berlička poslušnosti dětem pro život neprospěje.

Jistoty ale děti potřebují a potřebují je i dospělí. Pokud děti nenaučíme samostatnému a kritickému myšlení, budou i v dospělosti hledat jiné pomocníky. Neodolají svůdné nabídce jednoduchých řešení složitých problémů, otcovské opoře sektářského vůdce nebo vládě pevné ruky.

Nesnadná cesta k samostatným a odpovědným žákům vede jen přes samostatné a odpovědné učitele. Takové, kteří se neschovávají za vnější autoritu. Kteří dopřejí žákům, aby si v bezpečném prostředí budovali spolehlivý hodnotový žebříček a učili se ho využívat k nezávislému zodpovědnému rozhodování. A kteří unesou riziko neodmyslitelně spojené se samostatným jednáním, které je v jádru nového pojetí učitelské profese.

Autorka je lektorka a koordinátorka KM.

Poznámka:

* Citováno podle Wikipedie. Wikipedie nabízí tuto definici autority: Autorita je schopnost jedince nebo společnosti vést druhé tak, aby přijali autoritou reprezentovaný životní styl (hodnoty, pravidla, vztahy, způsob chování). Přijetí autority jako životního vodítka se nazývá poslušnost.





Vznešenost učitele

Ondřej Hausenblas

Učitelé musejí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojnosti a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž nic není pod sluncem většího. (J. A. Komenský, Velká didaktika)

Obávám se, že v mnohém čtenáři vyvolají – v českém negativismu – slova „důstojnost“ a „vznešený úřad“ vzpomínku na některého ze svých vzdělavatelů jako na nafouklého kohouta na smetišti malicherných poznatků, nebo jako na šikovatele, pro kterého neexistují otázky ani námitky poddaných, anebo jako na nekompromisního slouhu přijímačkových a maturitních testů.

Ale určitě si vzpomenete aspoň na jednoho učitele, který navzdory společenskému ponížení i nádenické mzdě a omezeným osnovám ukazoval žákům, jak úžasné je zkoumat a dozvídat se, kam až člověka povznášá, když se jeho mozek a srdce obírají tajemnými výzvami světa kolem nás i v nás.

Může se dnešní učitel od vás dočkat uznání, a cítit se tak *povznesen*? Vzpomenete si, čím jste mu dali najevo – jako student nebo jako rodič –, že ho berete vážně a se ctí? Je vás takových málo. Své sebevědomí a důstojnost neopře dneska většina českých učitelů o veřejné mínění. *Povznese* ho spíše díky tomu, že sami **věří ve vysokou hodnotu myšlení a vědění**. Kdo si je vědom své důstojnosti, nejenže se nenechá ponížovat, ale hlavně své poklady – myšlení a vědění – stále cvičí a posiluje. Jak? Četbou a diskusí nebo v kurzech. Myslet se dá chabě i zdatně, stejně jako lze chabě a zdatně řídit auto. Kdo ani nevědí (nejen mezi učiteli), že výkonné myšlení si žádá trvalý trénink, stejně jako tvrdě trénuje výkonný hokejista, těm to budete jen těžko vysvětlovat. Některí se jistě ze své chabosti nedokážou sami vznést k **profesní zdatnosti**. Těm by měl (ve vzdělaném národě) profesní růst zařídit jejich nadřízený – kdyby ovšem o tom sám měl potuchy.

Žáček by mohl spatřit, jak je učitelská profese *vznešená*, kdyby mu učitel dost často dával nahlízet do své dílny. Ukazovali vám vaši učitelé, jak pro vás vymýšleli cesty k pochopení zatemněných problémů? Říkali vám, jak pro vás vymýšleli otázky, které vedou k jasným odpovědím a přitom neznásilňují pravdu? Mistr truhlář i mistr zubař rádi vysvětlují přihlížejícím, jak „se to dělá“, proč vybrali ten a onen materiál nebo zub. Takovému sdílení své profese se většina českých učitelů musí teprve naučit. Možná, že je o to vy, jako rodiče žáků, poprosíte? Když teď pracují podle nového programu a mohou do něj vkládat dobré nápady.

Ale v čem je to *mistrovské zvládnutí*? Je v pořádku, že míváme úctu a obdiv k těm, kdo hodně znají, a že máme sami radost, když díky studiu nebo aspoň



přibýváním věku máme sami více a více vědomostí. To je z dob, kdy jsme běhali po savaně míle sem tam a hledali vodu, plodiny nebo mršiny – a přesto jsme si zapamatovali orientační body, takže jsme se uměli navečer vrátit k tlupě. Jenže dneska běháním a čekáním nezískáte dost poznatků k tomu, abyste uměli chápat a řešit nečekané situace, jaké se v savaně ani na poli nikdy nenaskytanou.

Komenský k tomu radil: „Vyučovati mládež není přednáseti jim z rozličných autorů hromady slov, frází, sentencí, nesmyslů všelijakých, a tím je vycpávati, ale otvírati jim rozum.“ (*Česká didaktika*) Z mnoha slov, frází a sentencí se dnes rychle stávají překonané domněnky (jak ve vědě přírodní, tak společenské). Taková znalost nepřidá na důstojnosti a nezískává mnoho důvěry u mládeže. Ale kdo umí *otvírat rozum*, ten dává žákům pocit, že sami dokážou odkrývat záhady a nacházet pro sebe i pro druhé dobrá řešení. Proč vlastně nemáme v češtině takový výraz jako anglické „open-mindedness“? V základu téhle přístupnosti vůči otázkám a poznatkům je *důvěra v sebe*. Aby člověk, zejména mladý, mohl věřit v sebe, nemohou ho učitelé ponížovat, protože by sami ztratili svou důstojnost. Svým moudrým chováním mu pomohou vybudovat jeho vlastní důstojnost. Učitel národů nám radí, že „**jest povinností těch, kdo lidi formují, aby je na důstojnost svou hleděti napřed učili**“.

Češi často ustrašeně pokřikují, že dnešní děti mají sebevědomí až moc. Ale takové *sebevědomí*, před kterým varují, jistě není založeno na pocitu důstojnosti! *Důstojnost* člověka znamená, že on *do-стоj* všem nárokům, že unese, když jsou na něho kladeny, protože se dokáže s nimi čestně potýkat a protože zná své síly a dokáže vykonat maximum. I kdyby prohrál a úkol nevyřešil, může s dobrým svědomím, ač nerad, nést důsledky.

Vzpomeňte nyní, prosím, na někoho, kdo vám tohle v mládí vštěpoval. To byl *vznešený* učitel. Měli vaši blízcí a kolegové také někoho takového? A jak vypadají spoluobčané, kteří nikoho takového, bohužel, nepotkali? Kolik procent jich okolo vás běhá savanou?

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Poznámka:

Převzato z přílohy Literárních novin *Školní noviny*, 30. března 2008.

Vzpourní žáci a mýtus o možnosti jejich proměny

Bronwyn T. Williams

Ve své práci jsem zodpovědný za začínající učitele. Bez ohledu na to, jak jsou obětaví a nadšení, dříve nebo později přijde chvíle, kdy se spolu začneme bavit o určitém typu žáka, který je doháněn k šílenství a zoufalství. Nejde o žáky, kteří nezvládají učivo, jde o takové, které učení vůbec nezajímá.

„Sedí v poslední lavici, kšiltovku naraženou do očí, se založenýma rukama a nasupeně se na mě dívá. Je to jako by mě vyzýval, ať ho něco zkusím naučit,“ to je typický komentář. (Abych byl spravedlivý, slyším podobné stížnosti také od zkušených učitelů, mužů i žen.) Někdy student trucuje mlčky, jindy se hlasitě vyjadřuje ke všemu, co učitel dělá.

Úplně učitelům rozumím. Chtějí přece zaujmout všechny žáky a pozitivně je ovlivňovat a já jsem z problémových žáků znechucen naprosto stejně jako ostatní. Nabízím jim podporu a mnoho různých strategií, které mohou použít ve třídě i při osobním rozhovoru s problémovým žákem. Povzbuzuji je, aby neztráceli odvalu, aby s žákem nadále pracovali a zároveň kvůli němu neztratili kontakt se zbytkem třídy.

V určité chvíli, někde mezi poskytováním podpory a vyjádřením sympatií, cítím, že bych se měl k něčemu přiznat. V mládí jsem býval právě takovým tichým a vzdorovitým studentem, který sedí v zadní lavici. Tehdy jsme nenosili kšiltovky, ale vždycky jsem se rozvalil na židli, zavile se díval na učitele a dělal jsem všechno pro to, aby bylo zřejmé, že bych ve třídě nejraději nebyl. Vyprávím začínajícím učitelům o tom, že jsem býval v hodinách psaní nesnesitelným žákem, ze dvou důvodů. Chci, aby si uvědomili, že se žáci stejně jako všichni ostatní lidé vyvíjejí – z trucuujícího studenta v zadní lavici se může později stát učitel. V souvislosti s předcházejícím tvrzením je také důležité, aby znovu přemýšleli o osobnosti vzpurného studenta a také o důvodech, které ho vedou k takovému chování.

Tito žáci často dostanou nálepku „vzdorující“¹. Toto přídatné jméno není špatné, vyjadřuje opozici vůči učiteli i předmětu, který je pro ně často charakteristický. Při jejich označování je slovo „odpor“ užitečné, protože může mít aktivní i pasivní význam. Nicméně můj problém s tímto označením spočívá v tom, že jeho užívání většinou ukazuje na oboustranný vztah s učitelem. Jinými slovy, musí tady být někdo, proti komu žák vzdoruje, a ten někdo je učitel. Potíže vedou k boji mezi učitelem a žákem, ve kterém chtějí obě strany za každou cenu vyhrát, ale ani jedné se to nepovede. Žákův odpor je možná nesmyslný, ale určitě je rušivý, a má tedy svůj efekt. Je to však učitel, který dohání žáka k odporu? Nebo je to složitější?

Znepokojuje mě, že při označování žáků tímto slovem možná nepřemýšlíme důkladně a s představivostí o důvodech jejich odporu. Když si neumíme představit, co vyvolává v žácích vzdor a proč, nevyjímaje z toho i nás učitele, pak nemůžeme zastavit urputný boj s žáky a zapojit je do výuky.

Odpor studentů při výuce čtení a psaní²

Přestože se rezistentní student může objevit v hodině jakéhokoli předmětu, výuka čtení a psaní se vyznačuje specifickými podmínkami, které mohou být příčinou odporu spojeného s vlastní identitou studentů. Při výuce čtení a psaní jsou osobní témata vždy přítomná, ať už implicitně, nebo explicitně. Když učíme žáky číst, chceme, aby nejen porozuměli slovům na stránce, ale i probádali a interpretovali text. Při čtení básně, románu či eseje by žáci měli vložit do čtení sami sebe – propojit své zkušenosti a názory s textem. Při výuce psaní (i když téma není osobní) chceme, aby žáci zaujali osobní postoj, vyžadujeme, aby psali sami o sobě a o svých názorech.

Protože čtení a psaní předpokládá vzájemné sdílení, to, co požadujeme po žácích při výuce čtení a psaní, má mnohem bližší vztah k jejich identitě než podobná práce v hodinách matematiky, historie nebo chemie.

Jedním z důsledků osobního zapojení studentů při výuce čtení a psaní je, že mohou při těchto hodinách vnímat hodnocení nikoli jen jako soud o jejich schopnostech číst a psát, ale také jako soud o nich samých. Mohou vnímat známku, kterou dostali, nikoli jako výsledek svých schopností, ale jako reakci na svou osobnost, identitu a zkušenosti. (To je problém, se kterým bojuje mnoho učitelů.) A pokud je pravda jen polovina z toho, co mi žáci během let vyprávěli o zkušenostech s učiteli čtení a psaní, pak není jejich pocit, že byli hodnoceni učiteli nejen za své schopnosti, ale i za svou osobnost, neodůvodněný. Někdy bylo hodnocení pozitivní a inspirující, ale jindy se žáci cítili pokořeni, odmítnuti a měli dojem, že nejsou bráni vážně.

Výsledkem těchto negativních zkušeností je pro některé žáky pochopitelná obezřetnost při vstupu do hodin čtení a psaní. Pokud už někdy dříve odhalili své názory, které vyrůstaly z jejich osobité interpretace a rozboru, ale jejich myšlenky byly ignorovány a přezíravě odmítnuty, dají si pozor, aby nebyli znovu zahanbeni stejným způsobem. Říkám učitelům, kteří mě žádají o radu, že odpor někoho ve třídě bývá projevem strachu. Ať už je to strach z toho, že budu vypadat hloupě, z toho, že moje nápady jsou bezcenné nebo že se ztrapním před spolužáky, důsledkem je ztráta důvěry v učitele. To, co vypadá jako nuda, zlost nebo vzdor, může být ve skutečnosti obranou proti opětovnému zesměšnění nebo zranění.



UŽ VÍCKRÁT NEBUDU ZA BLÁZNA

Někdy je student, který vypadá znuděně, prostě jen znuděný student a žádné učitelovy tanečky v něm neprobudí sebemenší zájem. Přesto věřím (na základě svých studentských i učitelských zkušeností), že mnohem častěji pramení vzdor a nuda ze strachu a obav. Nechci projektovat svoje vlastní zkušenosti na ostatní, ale popíšu vám svoje pocity, které jsem před mnoha lety měl jako žák. Nebylo to tak, že bych neměl rád své učitele, že bych si myslel, že mě nic nenaučí nebo že už umím dost. Ale někdy přišla chvíle, kdy jsem si myslel, že moje nápady – reakce na přečtený text či myšlenky ve slohových pracích – učitelé přehlíželi nebo odmítali. V té době jsem se uchýlil do zadní lavice, mračil jsem se na učitele a byl jsem rozhodnut nedělat ze sebe bláznů. Když jsem nic nenabízel – žádné komentáře, myšlenky a své psaní jsem omezil na minimum –, pak jsem nemohl být za nic hodnocen. Měl jsem toho na srdci víc, než jsem prozradil učiteli, ale chtěl jsem být vnímán jako průměrný student, pokud mi to umožňovalo zachovat si důstojnost. Každý den, který jsem ve škole proseděl mlčky, byl mým malým vítězstvím. Byl jsem přecitlivělý student, který se potřeboval uvolnit a naučit se přijímat konstruktivní kritiku? Možná. Bylo moje chování vyvržené a mělo nějaký efekt? Samozřejmě, že ne. Nabízím vám svou zkušenost nikoli jako příklad hodný následování, ale jako příklad ze života. Byl jsem nadšený čtenář a rád jsem psal, ale před zmatenými a frustrovanými učiteli jsem se uzavřel.

Pokud čelíme strachu, nemůžeme očekávat rozumné reakce. Když se žáci uzavrou do sebe z obav z učitelových soudů, k získání jejich důvěry nepomohou učitelův výzvy, aby se chovali rozumně. První krok, který by měl místo toho učitel udělat, je přijmout fakt, že problém tkví v jejich strachu, a pak zjistit, jak vznikl. „Příběhy o čtení a psaní“³ v tom mohou pomoci (Williams, 2003). Zjistil jsem, že při psaní těchto textů jsou žáci ochotni popsat detaily o tom, jak jim učitel čtení a psaní ublížil či je nepochopil. Při diskusi ve třídě nebo při osobním rozhovoru by se zdráhali mi něco prozradit. To je velká výhoda tohoto typu esejů. Když zjistím, jaké jsou kořeny studentova strachu či odporu, mohu si naplánovat, jaký přístup k němu ve třídě zvolím. Stále dělám svoji práci, tedy učím, ale zároveň mohu přemýšlet o tom, jak propojím probírané téma se zkušenostmi studentů. Například zjistím, že můj student má příšernou zkušenost s konzultacemi se spolužáky, mohu tedy připravit aktivity tak, abych se vyhnul běžným úskalím této metody. Mnohem důležitější však je, že mi příběhy o čtení a psaní umožňují, abych vyjádřil studentům sympatie. Občas mohu vyjádřit své rozhořčení nad tím, jak s nimi učitelé zacházeli. Přestože si myslím, že žáci reagovali přehnaně, mohu uznat, že situace pro ně byla bolestivá. Není to všelék na problémové žáky, ale takový obyčejný projev lidskosti mi vždy pomohl zmírnit obavy a potenciální odpor mnoha studentů.

Zdá se, že pokud nasloucháme rozhořčenému hlasu žáků a ujišťujeme je, že mu rozumíme, můžeme rozbít

začarovaný kruh strachu a zatrpklosti, které panují mezi učitelem a studentem a které se mohou stupňovat. Tak jako mají strach z ponížení plynoucího z odmítnutí jejich nápadů i jejich osoby žáci, mají ho často i učitelé. Nepoznal jsem ještě učitele, který by nevstupoval do třídy s obavami, zda žáci neodmítnou jeho nápady a nebudou klást odpor k připravené činnosti. Nemáme v oblíbě, když nás někdo ponižuje, když jsme za blázny stejně jako žáci. Patersonová (2006) uvádí, že žákův odpor v nás učitelích vyvolává pochybnosti o nás samých a pocity neschopnosti, které bychom raději uchovali ve skrytu duše: „Když budu dělat všechno ‚správně‘, vyhnu se slovním útokům?“ (s. 23) Když žáci ve třídě vzdorují, ať už aktivně, nebo pasivně, zneklidňují nás a naše reakce pak nemusí být zrovna vstřícná a nápomocná. Můžeme být v defenzivě, blahosklonní, ironičtí, naštvaní, znechucení nebo cítit jakoukoli jinou veskrze lidskou emoci. Když reagujeme tímto způsobem, stupňujeme boj o moc, který nepopíratelně ničí vztah mezi žákem a učitelem a může rozvrátit celou třídu.

Strach z toho, že někam patřím, strach ze změny

Nějaký čas poté, co jsem zjistil, jak předchozí zkušenosti znejišťují žáky při výuce čtení a psaní, jsem byl spokojen, že více rozumím tomu, proč žáci někdy stojí v opozici. Brzy se ale ukázalo, že existují žáci, kteří mají prostě špatnou zkušenost se špatnými učiteli.

Někteří žáci mají větší strach ze vzdělávací instituce než z jednotlivých učitelů. Obava z toho, že nejsem součástí třídy nebo ze změny, kterou musím učinit, abych byl, straší mnoho studentů. Cíle a zájmy školy mohou být příliš úzké, aby je někteří žáci dokázali naplnit, a ti se cítí donuceni je přijmout, aby zůstali součástí systému. Jak jsem zmínil výše (Williams, 2005), projevy osobnosti, které jsou ve škole vnímány jako legitimní, se často dostávají do konfliktu se způsobem života a prostředím mimo ni.

Obavy studentů ze změny, kterou musejí projít, aby splnili očekávání školy, souvisejí s mýtem, který ovlivňuje chování učitelů: možností studentovy proměny. Neznám ani jednoho učitele, který by nežil pro chvíli, kdy mu student řekne, že „změnil jeho život“. Učitelé, které znám, vstupují do třídy s nadějí, že všechny žáky (od nadšených po lhostejné) naučí nejen znalosti a dovednosti, ale také milovat čtení a psaní tak, jako je milují oni sami. Jak tvrdí Patersonová (2006), mýtus o proměně a o učitelích jako nástrojích této proměny je podstatnou součástí naší identity a naši žáci to vědí.

Mýtu o proměně věří nejen sami učitelé, i celá současná kultura si oblíbila vizi učitele, který promění vzdorujícího studenta v dychtivého čtenáře a autora vytříbených textů. Stačí se jen podívat na filmy, jako jsou *Osudové setkání*⁴ (Van Sant, 2000), *Nebezpečné myšlenky*⁵ (Smith, 1995), *Společnost mrtvých básníků*⁶ (Weir, 1989) či mnoho dalších, abychom viděli, jak je tento mýtus v současné kultuře neustále omílán.



Každý příběh, který lidé vyprávějí znovu a znovu, je mýtus, který se stává významnou součástí kultury. Mýty ovlivňují každého, žáky i učitele. Žáci často touží po takovém momentu proměny, který viděli ve filmu nebo v televizi, stejně jako jejich učitelé. A někdy nám říkají to, co chceme slyšet, tedy otřepané fráze o tom, jak jim naše výuka opravdu změnila život.

Přesto chceme zažít skutečnou změnu, my i žáci. Ale skutečná změna, zejména pokud se jedná o radikální proměnu osobnosti, není rychlá a jednoduchá. Stručně řečeno, proměna je boj. Housenka se nestane motýlem jen tím, že si nasadí křídla. Místo toho se dlouho, složitě a zásadně proměňuje. Taková změna také znamená vzdát se předchozí identity. Pro housenky a motýly je to nevyhnutelné a vždy předpokládáme, že motýli mají lepší život než housenky. Ale já přemýšlím o motýlovi, který si po vylíhnutí ze zátku pomyslí: „Opravdu nenávidím létání!“

Zásadní změna v náhledu na sebe sama jako žáka, učitele nebo člověka je často děsivá, náročná a vyžaduje také se podívat kriticky na svou bývalou osobnost a kulturní status, což může být nepříjemné. Co zanecháváme za sebou, když se změníme? A když jednou tento proces začal, můžeme ho ještě zvrátit?

Touha po změně a zároveň strach z ní vytvářejí v některých žácích napětí, které jen zvyšuje jejich obavy. Na jedné straně mohou mít strach, že se jim nepodaří být součástí školy.

Na druhou stranu se mohou obávat, že když se úspěšně přizpůsobí požadavkům, zcela se změní a možná se přestanou cítit doma ve svém prostředí. Tyto obavy mohou vést k rezistenci ve třídě, která mate a znechucuje jak učitele, tak žáka.

Nedávno jsem edičně připravil soubor esejů s názvem: *Identity papers: Literacy and power in higher education* (Williams, 2006). Kniha se zabývá konfliktem mezi touhou po změně a strachem z ní, který mnoho studentů prožívá. Autoři článků vysvětlují, jak matoucí a bolestivý může být boj za novou identitu pro žáky, kteří se automaticky necítí součástí vzdělávacích institucí. Píší o sobě nebo o svých žácích, kterým bylo často opakováno, že gramotnost a vzdělání jsou klíčem k ekonomické a společenské moci. Žáci zažívají konflikt mezi tím, jak prožívají svou vlastní identitu odvozenou od příslušnosti ke společenské třídě, rase, pohlaví, sexuální orientaci, prostředí nebo dalších kulturních faktorů, a tím, jaká je převládající kulturní a institucionální povaha jejich identity – za koho jsou považováni ve škole.

Když vidíme studenta tiše sedícího ve třídě, můžeme se domnívat, že nereaguje, protože není vtažen do práce. Co už nevidíme, je, že mlčící student neriskuje, že by se při aktivním zapojení ukázal jako outsider. Tato obava pramení nejen z toho, že budu hodnocen za vlastní práci, ale i z toho, že pocítím svoji kulturní odlišnost. Zebroski (2006), Ottery (2006) a další doká-

zali, že tito žáci věří, že jejich spolužáci přišli na způsob, jak zapadnout, který oni sami ještě neobjevili. Svou pozici ve třídě považují za vratkou a domnívají se, že kdyby hovořili se svými učiteli nebo před spolužáky, jen by se odhalili. Může to skončit obviňováním sebe sama, že se necítí součástí školy, i když skutečný problém se týká jejich identity a institucionální moci.

Otázky na identitu mohou vyprovokovat okamžitou a hlasitou negativní reakci. Žáci, kteří jsou nuceni kritizovat, či dokonce odmítnout kulturní status, který zastávají, se začnou bránit. Stejně jako motýli si mohou uvědomit, že taková změna je jednosměrný proces a že nadále nebudou moci věřit tomu, čemu věřili, a žít život, který žili. Jednou jsem měl studentku, která se naštvála, když jsme diskutovali o gramotnosti jako o prostředku možné proměny člověka, protože se domnívala, že tato diskuse je kritikou inteligence manuálně pracujících, ke kterým patřila její rodina. Musíme pochopit, jak silně zneklidňující a absolutně hrozná je případná změna takového rozsahu. Některé žáky potřeba takové změny provokuje k hlasitému umíněnému odmítnutí všech hodnot, které reprezentují učitel a škola. (Alsopová, 2006; Farmer, 2001; Patersonová, 2006).

Ze vzdoru se můžeme vyspat

Jedna věc je pochopit, že to, co se jeví jako tvrdohlavý odpor, může skrývat mnohem složitější pocity – zranitelnost a obavy. Když jsme dospěli k takovému pochopení, co kromě „příběhů o psaní a čtení“ s tím můžeme ve třídě dělat?

Za prvé musíme poodstoupit od problémového žáka a zeptat se sami sebe, co se děje. Když de Certeau (1984) mluvil o převaze většinové společnosti a jejích institucí jako o „strategii“ k usměrnění jedinců, připustil také možnost, že jedinci mají svoji „taktiku“, jak si prostřednictvím nevýznamných činů odporu vybojovat a uchovat aspoň nějakou kontrolu nad svým životem. Je-li žákův vzdor v hodinách čtení a psaní taktika, není lepší na ni reagovat adresně a „s taktem“ než za ni žáky trestat a ztrapňovat?

Když budeme my učitelé více přemýšlet o důvodech žákova odporu, budeme si také dávat větší pozor na své reakce vůči těmto žákům. Souhlasím s Patersonovou (2006), která volá po tom, aby se silným emocím učitelů, kteří čelí útokům, věnovalo více výzkumů. Jednotliví učitelé by také měli mít přístup k trvalé péči o svou psychiku, aby si nevědomě neulevovali tím, že se budou navážet do žáků vyrovnávajících se se změnou (s. 27). Musíme si být vědomi našich emocí a reakcí i toho, že pramení z našich očekávání ohledně chování žáků, stejně jako našich vlastních obav z žáků. Potřebujeme si stále opakovat, že nejsme kouzelníci stojící mimo dění, kteří mohou libovolně měnit žáky, ale že jsme jenom lidé ovlivnění nedokonalým zákonem „dej-a-ber“, který je typický pro všechny lidské vztahy.

Konečně si také musíme přiznat, že věříme mýtu o možnosti proměny žáka při výuce čtení a psaní,



a pochopit, že skutečná změna bývá bolestivá. Paradoxem je, že povrchní tvrzení o možnosti změny některých žáků nás neuspokojují. Ale žáci, kteří bojují sami se sebou, s látkou a s námi, často nacházejí cestu k trvalé změně neočekávaným způsobem. Pamatujme na to, že výuka čtení a psaní má v tomto procesu důležitou roli. Žáci si mohou přečíst příběhy o čtení a psaní od autorů, jako jsou Maxine Hong Kingstonová (1989), Richard Rodriguez (1983), Sharon Jean Hamiltonová (1997) nebo Mike Rose (1989), aby viděli, jak jiní lidé bojovali s obavami ze změny a s nutností přizpůsobit se škole. Žáci i učitelé mohou prostřednictvím psaní vytvářet alternativní postavy, díky kterým se jejich školní identita propojí s jejich vnitřními touhami a pocity.

Když máme ve třídě žáka, který se hrbí v zadní lavici a vypadá nedosažitelně a vzpurně, nemůžeme zoufale lomit rukama. Místo toho můžeme, doufám, pracovat s tímto žákem a reflektovat, co si všichni přinášíme do třídy ze svého života a zda to koresponduje s požadavky školy. Měli bychom myslet na to, co nám motýli nemohou prozradit – že proměna bolí jako čert.

*Převzato z časopisu Journal of Adolescent and Adult Literacy, roč. 50, č. 2, únor 2007.
Přeložila Kateřina Šafránková.*

*From Williams, B. (2006, October).
Literacy and Identity: Metamorphosis hurts:
Resistant students and myths of transformation.
Journal of Adolescent & Adult Literacy, 50(2),
s. 148–153. Reprinted with permission of the
International Reading Association,
www.reading.org.*

Poznámky:

- ¹ Jedná se o překlad anglického slova *resistant*, které můžeme chápat jako *rezistentní, vzdorující, kladoucí odpor*. Důležité je, že rezistence může být pasivní i aktivní.
- ² Jde o překlad anglického sousloví *literacy classes*, tedy výuku ke gramotnosti neboli hodiny čtení a psaní. U nás takový předmět ve škole neexistuje, nejbližší mu stojí hodiny literatury a slohu.
- ³ „Příběhy o čtení a psaní“ je překlad anglického výrazu *literacy narratives*. Jedná se o slohový útvar, ve kterém student vypráví autobiografický příběh. V příběhu popisuje svoje zážitky, které jsou spjaty se čtením a psaním. Žáci si v textu odpovídají např. na otázky: Vzpomeň si na chvíli, kdy jsi byl/a na rozpacích ze svého způsobu komunikace nebo kdy jsi byl/a na svou schopnost komunikace naopak pyšný/á. Proč? Řekl/a jsi či napsal/a někdy něco, čeho jsi později litoval/a? Popiš okolnosti. Kdo je ve vaší rodině vypravěčem příběhů? Jaký příběh si nejčastěji vyprávíte? Kdo ti pomohl stát se čtenářem a autorem textů, kdo tě učil dobře mluvit? Jak?
- ⁴ Ve filmu *Osudové setkání* se nerudný a tajemný starý spisovatel W. Forrester, uzavřený ve svém bytě v Bronxu, seznámí s černošským mladíkem Jamalem, studentem s velkými literárními ambicemi a mimořádným talentem. Inteligentní chlapec nachází u podivínského spisovatele podporu, díky níž dokáže překonat sociální bariéry a rozvinout své schopnosti. Na oplátku dává svému učiteli radost ze života i odvahu vyrovnat se s minulostí.

- ⁵ Hlavní hrdinka filmu *Nebezpečné myšlenky* Lou Johnsonová přijme místo učitelky na Parkmontské střední škole. Vstupuje tím do otevřené války se svými žáky, kteří jsou sice inteligentní, ale naprosto neovladatelní. Pro zkušnou a vzdělanou mladou ženu se však její vzpurní, arogantní a vulgární žáci stanou výzvou. Aby je zaujala, uchýlí se k metodám, které nejsou zrovna v souladu se školními pravidly. Po roce stojí tvář v tvář docela jiným lidem než první den. Vzdělání už pro ně není jen prázdným pojmem.
- ⁶ Na chlapeckou akademii ve Vermontu přichází nový učitel John Keating, aby zdejší žáky učil anglické literatuře. John praktikuje velmi nezvyklý způsob výuky, čímž si své žáky nejen získá, ale hlavně je naučí mnohem více, než by se mohli dočíst v knihách. Stane se jejich vzorem a oni se rozhodnou, že budou pokračovat v tradici Společnosti mrtvých básníků, které byl John dříve také členem.

Literatura:

- Alsop, J.: *Speaking from the borderlands: Exploring narratives of teacher identity*. In: B. T. Williams (ed.), *Identity papers: Literacy and power in higher education*. Utah State University Press, Logan 2006.
- Certeau, M. de: *The practice of everyday life*. Z franc. orig. přel. S. Rendell. University of California Press, Berkeley 1984.
- Farmer, F.: *Saying and silence: Listening to composition with Bakhtin*. Utah State University Press, Logan 2001.
- Hamilton, S. J.: *My name's not Susie: A life transformed by literacy*. Boynton/Cook, Portsmouth 1997.
- Kingston, M. H.: *The woman warrior: Memoirs of a girlhood among ghosts*. Vintage, New York 1989.
- Otter, J.: „Who are they and what do they have to do with what I want to be?“ The writing of multicultural identity and college success stories for first-year writers. In: B. T. Williams (ed.), *Identity papers: Literacy and power in higher education*. Utah State University Press, Logan 2006.
- Paterson, S.: Lashing out at „intellectuals“: Facing fear on both sides of the desk. *The Journal of the Assembly of Expanded Perspectives on Learning*, 2006, roč. 12, s. 22–27.
- Rodriguez, R.: *Hunger for memory: The education of Richard Rodriguez*. Bantam, New York 1983.
- Rose, M.: *Lives on the boundary*. Penguin, New York 1989.
- Williams, B. T.: Heroes, rebels, and victims: Student identities in literacy narratives. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2003, roč. 47, s. 342–345.
- Williams, B. T.: Home and away: The tensions of community, literacy, and identity. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2005, roč. 49, s. 342–347.
- Williams, B. T. (ed.): *Identity papers: Literacy and power in higher education*. Utah State University Press, Logan 2006.
- Zebroski, J.: Social class as discourse: The construction of subjectivities in English. In: B. T. Williams (ed.), *Identity papers: Literacy and power in higher education*. Utah State University Press, Logan 2006.

Filmy:

- Dangerous minds*. Režie: Smith, J. N. Walt Disney Video, USA 1995.
- Dead poets society*. Režie: Weir, P. Walt Disney Video, USA 1989.
- Finding Forrester*. Režie: Van Sant, G. Walt Disney Video, USA 2000.



V čem „selhávají“ praktikující studenti učitelství?

Ondřej Hník

Nepovažuji se za vynikajícího učitele, ale především vlastní výuková praxe, vedení praxí a množství odhospitovaných hodin čtení a literární výchovy na různých typech a stupních škol mi poskytly nedocenitelný prostor pro zpětnou reflexi některých přístupů v literární výchově, a to třeba i vlastních.

Nebylo by správné chtít po studentech učitelství, aby hned při své první praxi učili stejně jako zkušený učitelé, když se na budoucí učitelské povolání teprve připravují.

Rovněž by bylo velmi nespravedlivé jejich selhání ve všech případech hodnotit jako chybu, protože na mnohých praxích jde jen o jednorázové výstupy budoucích učitelů. Studenti, bohužel, nemají šanci děti vždy před praxí dostatečně poznat, nemají možnost je kontinuálně vést, ale ke škodě věci spíše jen jednorázově „vidět“. Navíc nemají (ani ve fakultních školách) k dispozici adekvátní zázemí. Zdaleka ne na každé škole se setkávám s ochotou poskytnout samostatnou místnost pro následné společné zhodnocení studentských výstupů, ne všude mají studenti možnost kopírovat výukové materiály, přístup na internet atp. Někteří učitelé nejsou otevření novým nebo odlišným přístupům a nápadům, které si studenti přinášejí. Koncepční záležitost systému současných praxí a stinné stránky současného českého školství však pro účely tohoto článku ponechme stranou.

Naznačil jsem je jen proto, abych zdůraznil, že studentské výstupy bychom měli posuzovat s dostatečnou rezervou, s ohledem na ono „vytržení z výukového kontextu“, neodpovídající materiální zázemí i zkostratělé klima.

Přesto se domnívám, že poukázat na některá vybraná selhání není (především pro učitele a oborové didaktiky) bez zajímavosti. Následující text není tedy odsouzením chyb studentů učitelství, ale spíše poukazem na některé rezervy a selhávající přístupy ve výchově a vzdělávání a jejich kritickou reflexi. Ačkoli se závěry týkají hodin čtení a literární výchovy, jednotlivé přístupy je samozřejmě možné vztáhnout na výchovu a vzdělávání obecně.

Přiznejme, že selhávání studentů vrhá (ať již právem, nebo neprávem) stín nejen na kvalitu vysokoškolské výuky, ale na celý současný vzdělávací systém. Mnohokrát se setkávám s tím, že studenti nemají nejen středoškolské, ale ani elementární, základoškolské znalosti. Často si pletou *verš* a *rým*, nedokážou vysvětlit, co je to *sloka*... Chybí základní schopnost znalosti používat, dávat do souvislostí, měnit v dovednosti, selektovat informace: praktikující studenti nemají ponětí o tom, že tvorbou osnovy vstupují žáci také do roviny *kompozice* textu a doplňováním slov do konců veršů především do problematiky básnického *rytmu*. Nechápu, že dopisováním příběhu se žáci rovněž trefují do



autorského stylu a že naopak vymyšlením začátku vedeme žáky také k volbě *časoprostoru* a *rozvržení postav* atp.

Skromné závěry z mých autentických zkušeností, bohužel, mnohdy platí i pro zavedené učitele. Nabízí se smutná vyhlídka, že vše je uzavřený kruh. Pojďme však k zásadním rezervám, které jsem vyhodnotil na základě zúčastněných pozorování hodin praktikujících studentů, následných studentských individuálních i společných reflexí, ale

také vedením ostatních seminářů pro tytéž studenty. Není bez zajímavosti, že to jsou většinou semináře teorie literatury pro příslušný typ učitelství. Znalost obsahu a metody (tedy teorie oboru a didaktiky oboru) je prokazatelně provázána a na důležitost této provázanosti se ve vědě se stále většími akcenty upozorňuje: viz Schulmanova didaktická znalost obsahu.

Protože vedu různé typy praxí (průběžné praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ; souvislé praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ; souvislé praxe studentů, jejichž jedním oborem je český jazyk a literatura), formuluji společné závěry v obecné rovině, příklady jsou však většinou vzaty z praxí studentů učitelství 1. stupně ZŠ.

Nedostatečná znalost obsahu

Studenti neznají svůj obor natolik, aby mohli adekvátně volit cíle, metody, jednotlivé aktivity a svůj výkon adekvátně zpětně reflektovat. Nedostatečná znalost obsahu potom stojí za mnohými dalšími selháními a osobně bych ji hodnotil jako nejzávažnější.

Studenti formulovali jako cíl hodiny, že se *žáci seznámí s moderní autorskou pohádkou*, ale neznali ani základní rozdíl mezi pohádkou moderní a folklorní a neměli například ponětí o *pohádce naruby*. Chtěli s dětmi *vstupovat do role postavy*, ale neměli základní povědomí o existenci postav *hlavních* a *vedlejších*. Studenti nechali děti charakterizovat vybranou literární postavu, aniž by si byli vědomi *přímé* a *nepřímé* možnosti *charakteristiky*. Když jsem se jich v té souvislosti ptal, co je to *situační charakteristika*, většina z nich odpovídala, že charakteristika nějaké situace. Nevěděli, že *situační charakteristika* je typ nepřímé charakteristiky, který v krásné literatuře pro rovinu postav převažuje.

Bez znalosti obsahu nemohu jako učitel dokonce ani připravit kvalitní hodinu, protože nedokážu vybrat, které oblasti (jednotlivé poznatky i vztahy mezi nimi) oboru jsou natolik podstatné, že se mají stát (v daném ročníku v dané hloubce a daném sledu) součástí připravované hodiny; které jsou méně podstatné, jen odvozené, a tedy se stanou součástí až druhotných výkladů nebo dalších, rozšiřujících aktivit. Studenti velmi často zařazují do výuky zcela redundantní informace, které děti jen matou nebo vytváří dojem složitosti. Toto



mohu doložit odpověďmi dětí, které si v klíčových kontextech doslovně zapisují.

Bez znalosti obsahu si nemohu ani dobře časově rozvrhnout učivo a například ho kvalitně cyklicky vrstvit. Nedovedu adekvátně vyhodnocovat reakce a odpovědi dětí, pracovat s nejčastějšími chybami, odstupňovat obtížnost jednotlivých úkolů a přiměřeně se tak třeba věnovat rychlejším a pohotovějším dětem, nebo naopak slabým žákům.

Učitelova znalost obsahu se ve výuce mění v jeho zásadní nástroj. Teprve s ním přicházejí další nástroje.

Celková absence cíle

Pokud si jako učitel nezvolím cíl, hodina se mi s velkou pravděpodobností rozpadne. To, že se praktikantům hodina sesypala, mnohdy studenti ani neví, protože se v jejich pojetí ani nikam neubírala. Nejednou praktikující student zařadil na začátek hodiny křížovku, aniž by na ni v další fázi hodiny nějak navázal. Mnohdy se uprostřed hodiny objeví aktivita, která nemá ani z jedné strany žádnou návaznost, a v rámci hodiny dokonce ani žádné opodstatnění. Ta potom z hodiny logicky „přečnívá“, a co je zajímavé, vytuší to i sedmi- a osmileté děti. Mnoho studentů stále nechápe, že formulace cíle není samoučelná, že to není „buzerace“ ze strany fakulty nebo vyučujícího, ale opět „jen“ pomocná ruka, která nám šetří čas a energii; té mnohdy vydává dobrý učitel už tak až příliš.

Absence adekvátního cíle

Nemám-li jako učitel přiměřený cíl, hodinu buď předimenzuji, nebo naopak poddimenzuji. Bývám svědkem hodin „přecpaných“ křížovkami, hádankami a doplňovačkami, ale ony křížovky, hádanky a doplňovačky zapadají do zvoleného cíle jen částečně nebo je danému typu aktivity věnováno zbytečně moc prostoru. To, že v těchto případech méně bývá více, si studenti uvědomí až po několika hodinách, které takzvaně „nemohou utáhnout“ (předimenzovaná hodina).

Někdy se k cíli nedojde, protože některé mezistupně nebo pojítka mezi jednotlivými činnostmi zkrátka schází, z příslušných aktivit nemohou žáci nebo studenti vyvodit konsenzus potřebný pro zdárné pokračování hodiny (poddimenzovaná hodina).

Absenci adekvátního cíle znamená pro hodiny čtení a literární výchovy i volba neliterárního cíle, který se primárně netýká výchovy ke čtenářství a k hodnotám literárního umění, ale, zjednodušeně řečeno, všeho ostatního. Bývám svědkem hodin, kdy děti mají (podle pokynů praktikujících studentů) z delší lyrické básně o lese *vypsát do levého sloupce všechny listnaté stromy a do pravého sloupce všechny jehličnaté stromy* nebo po přečtení romské pohádky odpovědět na otázku, *zda v okolí jejich bydliště žijí nějakí Romové a zda s nimi nejsou problémy*. To jsou výsostně příklady nepochopení umělecké intence textu a absolutizování jejich neliterárních aspektů. Z hodin čtení a literární výchovy se tak stává cokoli jiného, jen ne literární výchova: biologie, vlastivěda nebo dějepis, základy společenských věd, dokonce i sexuální výchova nebo přednáška o protidrogové prevenci. Literární texty sice mají i jiné

funkce než estetickou, ale práce s textem v hodinách literární výchovy by je neměla absolutizovat.

Nabízí se otázka, zda na vině není špatné pochopení kategorií *mezipředmětových vztahů a průřezových témat*, kterými jsou studenti (i v příslušných základních nebo středních školách) zahlcováni.

Studenti si často volí cíl více jazykový než literární. Náplň hodiny se tak v jejich podání stává více prací s vybranými (a izolovanými) gramatickými nebo lexikologickými jevy než přiměřenou prací s literárním textem (z básně *Antonína Sovy U řek vypište všechna slovesa a určete jejich gramatické kategorie; napiš antonyma ke slovům večer a světlý a synonymum ke slovu zavařenina*). Takový způsob práce (pokud není v daném kontextu didakticky opodstatněn např. jako nezbytný mezistupeň pro další činnost) pak zcela „zabíjí“ *uměleckou intenci textu* a vše, v čem by text mohl děti obohatit. Jazyk je sice klíčová součást školního vzdělávání, v literární výchově je s ním však třeba pracovat jako se stavebním kamenem literárních textů, tedy jako s kódem jim podřazeným.

Nedostatek sebereflexe a vůle k inovaci

Skutečným učitelským selháním je neochota svou činnost reflektovat a následně cokoli měnit. Myslet si, že (již) není co zlepšovat, byť třeba jen na úrovni drobností, je přímou cestou k ustrnutí, upadnutí do stereotypu a ztrátě smyslu učitelského povolání. Dobří učitelé své hodiny neustále reflektují, případně přípravy neustále předělávají, každá jejich životní zkušenost se logicky promítá do jejich hodin, protože se promítá do jejich osobnosti, a žádná jejich hodina není stejná.

Ve výukové praxi je však učitelů otevřených neustálé sebereflexi a dalšímu osobnímu i odbornému růstu velmi málo. Nezbyvá mi v této souvislosti než zopakovat jednu z replik rozhovoru o školské reformě (Právo, 31. října 2008, s. 17), že „nelze vyučovat čtyřicet let to samé, dokonce ještě stejným způsobem“.

Někteří studenti si myslí, že za jejich selháním stojí především klima ve třídě a „*nastavení žáků na jiný typ práce a na jinou paní učitelku*“. To může být samozřejmě jedna z příčin, sám jsem si takové přesvědčení z několika hodin odnášel, a zkušeností se mi dokonce potvrdilo, ale zásadní práci je třeba odvést sám na sobě jako na učiteli.

Příliš mnoho předpokladů

Dobrý učitel ví, že nemá raději nic předpokládat, nebo alespoň předpokládat méně než více. Sám jsem při svých prvních hodinách vždy něco předpokládal: že žáci vědí, co je to *mýtus*, a že dokážou *rozlišit mytický čas od reálného*, že dokážou *odlišit umělecký text od populárně naučného*, že dokážou *vyhledat podstatnou informaci v textu*, že se zeptají, když něco nebudou vědět, že nebudou mít problém s *formulací myšlenek*. Téměř žádný z mých předpokladů se nepotvrdil. Od té doby jsem začal méně předpokládat a více spoléhat na vlastní potenciál, na to, že „v každé hodině je něco téměř od začátku, že každá hodina se vaří až na místě“.



Několikrát jsem byl svědkem hodiny, kterou praktikující student připravil tak, že se její jednotlivé fáze zakládaly na konkrétní odpovědi nebo reakci dětí, a očekávaná odpověď nebo reakce pak vůbec nenastaly. Hodina se buď opět „zhroutila“, nebo ubírala takovým směrem, se kterým si student nedovedl poradit, z jeho pohledu se mu „hodina vymkla z rukou“. Ještě častěji se stává, že studenti připraví hru pro určitý počet žáků ve třídě, ale když přijdou do třídy, najednou je dětí méně nebo více, s čímž student v přípravě vůbec nepočítal.

Nedostatek pružnosti a vůle improvizovat

Každý učitel ví, že škola je neustále v pohybu. Mění se počet žáků ve třídě, atmosféra, a to i během jedné hodiny, prostředí, výuková situace. Dobrý učitel učí jinak v pondělí první hodinu, kdy děti jsou plny dojmů z víkendu, jinak v pátek poslední hodinu, kdy jsou již duchem mimo školu. Ale i tak je každá hodina jiná. Studenti, protože nemají danou zkušenost, se mnohdy diví: „*Hodina Katky byla tak skvělá, ubíhalo to, stihla všechno a děti bavila, a stejné aktivity se v béčku vůbec neujaly...*“

Učitel někdy musí vhodně navázat na nečekané téma (hodině např. předchází přednáška o práci policie) nebo zareagovat na právě vzniklou situaci (ředitel z technických důvodů vyhlásí odchod na oběd výjimečně o čtvrt hodiny dříve).

V některých situacích (a může to být i nečekaná odpověď jednoho žáka) musí během několika vteřin změnit předpokládanou strukturu hodiny, některé aktivity vynechat, přeformulovat připravené úkoly, změnit typ práce s nimi, nebo si naopak nové rychle vymyslet atp.

Nepokládají otázky, dávají jen odpovědi. Nejsou otevření diskusi...

Nevím, zda je to pozůstatek ryze *frontální výuky*, která nejčastěji dává uzavřené otázky a očekává uzavřené odpovědi, v horším případě jen sugeruje odpovědi, nebo strach z otevření se diskusi. Otevřeně diskutovat je totiž pro učitele mnohem těžší než vést monolog, vyžaduje to jak obrovské množství energie, tak potřebné oborové i jiné znalosti. Mnoho učitelů má strach, že se žáci zeptají na něco, co nebudou vědět, nebo se bojí předem nepředvídatelné reakce. Diskutovat znamená také dát najevo, že nejsem vševědoucí, a přiznat své slabiny.

Ruku v ruce s tím jde mnohdy i formalismus a encyklopedismus. Stále dokola se opakují úkoly typu *u básničky urči rýmové schéma, kolik veršů má básnička*, na vyšším stupni potom úkoly typu *k uvedenému dílu připiš jméno autora, ke jménu autora připiš názvy jeho děl* atp. bez jakéhokoli zasazení do interpretačního rámce díla.

Volba neadekvátního jazyka (neadekvátní úroveň diskurzu)

Studenti na prvním stupni používají odborné termíny, se kterými se žáci setkávají až na středních školách. Sám jsem byl svědkem toho, když praktikantka ve čtvrté třídě základní školy použila během jedné hodiny termíny *rámec*, *rozkrývání*, *interpretace*, *identita*, *narativní*. Někdy dokonce studenti nechápou, že k ukázání na to, že ta která postava je *epizodní*, nepotřebují nutně *epizodní postavu* jako pojem zavádět. Že naplnit cíl *žák chápe rozdíl mezi lyrikou a epikou* nemusí znamenat zavést tyto pojmy ihned, v první fázi. Když jsem studenty upozornil, že pohádka *O zmrzlínové chaloupce* je zřejmě *aluze* na známou pohádku *O perníkové chaloupce* a že by právě od toho mohli odvíjet hodinu, jeden z nich odpověděl, že je to sice hezké, ale že takovému slovu děti přece nerozumí.

Nedostatek přesvědčení

Poslední (nikoli však nejméně důležitý) závěr zní poněkud idealisticky, ale praxe ho potvrzuje. Nejedna student poprvé vstupuje před třídu bez potřebného přesvědčení o obsahu vlastní připravené hodiny, nebo dokonce bez víry, že jeho aktivita i aktivita žáků k něčemu povedou.

Pokud nejsem sám přesvědčen, že se mi podaří děti naučit číst a přivést je k tomu, aby měly rády literaturu, velmi pravděpodobně se mi to ani nepodaří. Někdy to může souviset s nedostatečnou znalostí obsahu (viz bod č. 1): pokud sám nedokážu pracovat s informacemi (které mi umělecký i populárně naučný text přináší a které četbou získávám), nebudou to logicky umět ani děti, které učím. Pokud sám nemiluji knihy a nejsem vášnivý čtenář, nemohu nikdy vychovat budoucí milovníky knih a vášnivé čtenáře.

Závěr

Mnoho zmíněných nedostatků by nevzniklo při dostatečné znalosti oboru, jak to potvrzují mé soukromé srovnávací sondáže ze seminářů teorie a didaktiky s příslušnou praxí. Pedagogické fakulty by se proto měly v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů zaměřovat na přiměřenou hloubku oborových znalostí a maximální prostor by měly v rámci oborových didaktik věnovat reflexi.

Autor je odborný asistent katedry českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty UK v Praze. Několik let vede průběžné a souvislé praxe studentů učitelství 1. stupně ZŠ i učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ, v posledních letech sám vyučuje na jedné z pražských základních škol.

„Obecně lze říci, že jen velmi výjimečně učitel otevřeně řekne, že má u žáků problém s kázní, toto téma zůstává stále tabu.“



Rozvoj funkčního myšlení žáků

Petr Eisenmann, Pavel Miškovský



Tento příspěvek nabízí úlohy a podněty vedoucí k rozvoji funkčního myšlení žáků a studentů. Co se termínem *funkční myšlení* vlastně rozumí? Můžeme ho popsat jako dovednost rozpoznávat příčinnost jevů, závislosti proměnných, dovednost číst a kreslit grafy (i grafy funkcí) a diagramy, pracovat s tabulkami závislostí. Termín funkční myšlení začal používat na přelomu 19. a 20. století německý matematik Felix Klein (1849–1925), který byl v Evropě vůdčí osobností hnutí za reformu matematického vzdělávání. Klein za osu veškerého vyučování matematiky prohlásil právě funkční myšlení.

Funkční myšlení jedince se začíná vyvíjet daleko dříve, než je pojem funkce na druhém stupni základní školy vysloven a definován. Již od předškolního věku se děti v běžném životě setkávají s příčinností jevů, různými závislostmi a pěstují si smysl pro kauzalitu, který je nezbytný pro zdravé myšlení a logické uvažování. Na prvním stupni základní školy pracují s různými tabulkami závislostí, připravují se na souřadný systém a kreslí grafy a diagramy. I když se v této tzv. motivační (či propedeutické) fázi o funkci ještě vůbec nehovoří, má na vznik a posilování funkčního myšlení rozhodný vliv.

V jednoduché podobě je funkce „definována“ na druhém stupni základní školy a formálně důkladnější definice je studentům předložena na střední škole. Výuka na základní a střední škole má žáky a studenty vést k tomu, aby rozpoznali určité typy změn i závislostí, které jsou projevem jevů reálného světa, a seznámili se s jejich reprezentacemi. Tyto závislosti mají žáci analyzovat z tabulek, diagramů a grafů, v jednoduchých případech je konstruovat a vyjadřovat matematickým předpisem. Zkoumání těchto závislostí směřuje k pochopení pojmu funkce. Schopnost správně interpretovat graf funkce se rozvíjí tehdy, jsou-li žákům a studentům na všech stupních škol předkládány k řešení úlohy o závislostech s reálným kontextem, odpovídajícím jejich zkušenostem¹.

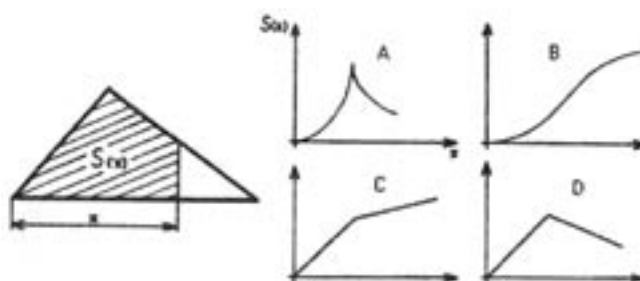
Následující tři sady úloh rozvíjejí především jeden důležitý aspekt funkčního myšlení, a to schopnost vytvářet a popisovat grafy funkčních závislostí. Úvodní dvě sady úloh jsou uvedeny jednou testovou položkou z dotazníkového šetření, které proběhlo

v roce 2004 a které organizovala Přírodovědecká fakulta UJEP Ústí nad Labem. Dotazník obsahující mimo jiné i tyto úlohy vyplnilo 490 žáků základních škol (7., 8. a 9. ročník) a 380 studentů různých typů středních škol s maturitou (3. a 4. ročník) ze severočeského regionu.

Sada první – obsahy obrázků

Úvodní úloha

Grafy vpravo na obr. 1 vyjadřují závislost obsahu vyšrafované části trojúhelníku $S(x)$ na vzdálenosti x . Jen jeden z nich odpovídá této situaci. Zaškrtněte jej.



obr. 1

Správná odpověď je možnost B. Tabulka ukazuje souhrnné výsledky žáků základních a středních škol. Čísla vyjadřují četnost odpovědí v procentech.

	A	B	C	D	neodpovědělo
ZŠ	6	7	10	76	1
SŠ	9	14	25	52	0

Nejčastější odpovědi na základní i střední škole je chybná možnost D. (Obsah zvětšující se části trojúhelníku zde podle tohoto grafu ubývá!) Důvod uvedení této odpovědi je zřejmý. Jde o možnost, ve které graf vyjadřující závislost odpovídá příslušnému obrázku znázorňujícímu danou situaci. Na základní škole je to pochopitelné, protože tam se žáci s interpretací závislostí z běžného života vyjádřených grafem příliš často nesetkávají. Většina žáků ještě graf číst neumí, a tak volí odpověď podle podobnosti grafu funkce s obrázkem příslušné situace. Tento jev se objevil i u podobně koncipovaných úloh ve výzkumu PISA v roce 2000 (rozsáhlý výzkum matematických znalostí a dovedností žáků provedený v mnoha zemích světa²).

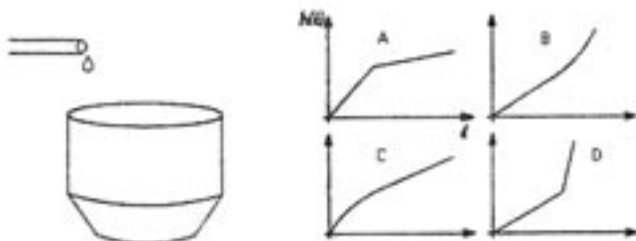
Alarmující jsou výsledky středoškoláků – studentů závěrečných ročníků. Druhá nejčastější odpověď v této věkové kategorii, tedy možnost C, není fatálně chybná. To, že se jedná o závislost kvadratickou, a nikoli lineární, bylo nejčastější chybou i u menšího vzorku respondentů z řad vysokoškolských studentů – budoucích učitelů matematiky.



Sada druhá – naplňování nádob

Úvodní úloha

Nádoba se v čase $t = 0$ začne naplňovat stálým přítokem vody. Grafy vpravo na obr. 2 vyjadřují závislost výšky hladiny $h(t)$ na čase t . Jen jeden z nich odpovídá této situaci. Zaškrtněte jej.



obr. 2

Správná odpověď je možnost C. Tabulka ukazuje souhrnné výsledky žáků základních a středních škol. Čísla vyjadřují četnost odpovědí v procentech.

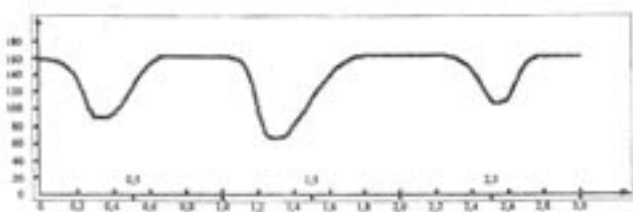
	A	B	C	D	neodpovědělo
ZŠ	12	27	27	33	1
SŠ	25	31	39	5	0

Na základní škole je nejčastější odpovědí možnost D. Stejně jako v úvodní úloze předchozí sady jde o variantu, ve které graf vyjadřující závislost odpovídá příslušnému obrázku znázorňujícímu danou situaci. Na střední škole je již nejčastější odpovědí správná možnost C.

Sada třetí – závodní okruhy

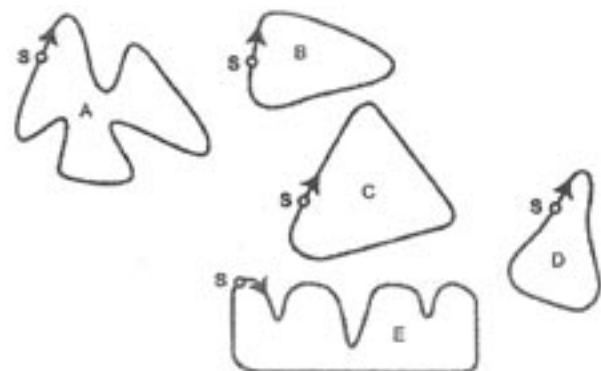
Úvodní úloha

Následující graf (obr. 3) ukazuje, jak se měnila rychlost závodního auta v závislosti na čase při jeho druhém průjezdu závodním okruhem.



obr. 3

Na následujícím obrázku (obr. 4) vidíme pět závodních okruhů. Po kterém z nich auto jelo?



Tato úloha je převzata z výše zmíněného výzkumu PISA. Správnou odpovědí je varianta B. Pro zajímavost uvedme u této úlohy výsledky respondentů vybraných čtyř zemí (výsledky žáků z ČR nejsou, bohužel, k dispozici). Čísla v tabulce udávají četnost jednotlivých odpovědí v procentech.

	Německo	USA	Nizozemsko	Japonsko
A	16	18	19	12
B	30	21	43	56
C	10	9	11	10
D	6	5	7	8
E	36	44	19	12

Je vidět, že nejčastější odpovědí německých a amerických žáků je chybná varianta E. Jde opět o případ, kdy je graf vyjadřující závislost podobný příslušnému obrázku znázorňujícímu danou situaci – zde závodnímu okruhu. Oproti tomu v Nizozemsku a Japonsku největší část respondentů zvolila správnou odpověď B. Jedná se o země, ve kterých hrají ve výuce matematiky tradičně velkou roli aplikační úlohy, při jejichž řešení se žáci mimo jiné učí vytvářet a popisovat grafy funkčních závislostí.

Další úlohy jsou k dispozici na webové adrese kritického myšlení ([www.kritickemysleni.cz/KL č. 34/Co se do čísla nevešlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_34/Co_se_do_cisla_neveslo)) a na http://katmatprf.ujepurkyne.com/00_vyucujici.asp?ID=158.

Velice živé diskuse, které při ověřování problémů spojených s funkčním myšlením ve výuce probíhaly mezi žáky (ve třetí sadě úloh především mezi chlapci), byly vždy podnětné a pro ostatní přínosné vzhledem k rozvíjení jejich schopnosti číst, rozumět a vytvářet graf funkční závislosti.

Výuku funkcí na střední škole je možné omezit jen na zkoumání vlastností funkcí, jejich grafů a řešení úloh, ve kterých je funkce zadána například tabulkou nebo souřadnicemi bodů a úkolem je najít rovnici této funkce nebo načrtnout její graf. Studenti pak zřejmě budou věrným obrazem této výuky – vznikne v nich přesvědčení, že funkce jsou jen jakousi hříčkou učitelů matematiky bez jakéhokoli praktického využití, nebudou mít zájem proniknout do jejich podstaty a ani nenaleznou důvod, proč by tak měli činit.

Studentům by v hodinách matematiky mohly být předkládány praktické úlohy formulované buď jako výzva k rozhodnutí, který z několika nabízených tarifů telefonního operátora je nejvýhodnější pro určitou situaci, nebo jako prosba o pomoc při výběru nejlevnější ze sady nabídek půjčoven jakéhosi zboží (auto, lyžařská výbava apod.). V tomto případě by studenti mohli poznat, že pomocí funkcí je možné řešit praktické situace, a možná by se mohli dopracovat i ke schopnosti správně interpretovat grafy některých funkcí.

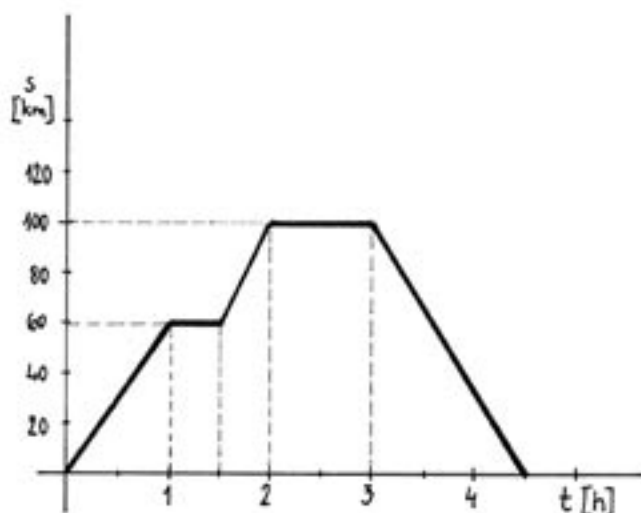
V rámci výuky lineárních funkcí (4. ročník šestiletého gymnázia, nematematická skupina) jeden z autorů (P. Miškovský) řešil se studenty úlohy zmíněné v předchozím odstavci. Ve snaze umožnit studentům



nahlédnout na funkce i z jiné strany, využil nejen úlohy nabízené publikací uvedené v seznamu literatury³, ale i možnost propojit závislost vyjádřitelnou grafem lineární funkce s psaním textu. Cílem bylo dovést studenty k přemýšlení o tom, co je vlastně grafem funkce vyjádřeno.

Formulace úkolu

Je zadán graf, který popisuje závislost vzdálenosti od určitého místa na čase. Sepište příběh, který bude odpovídat tomuto grafu funkce (obr. 5).



obr. 5

Ukázka studentské práce

Autobus jel s dětmi z Prahy na hory. Za jednu hodinu ujel 60 km. Poté děti potřebovaly na záchod. Řidič tedy na půl hodiny zastavil. Po dalších 40 km, které ujel během půl hodiny, dorazil na místo. Trvalo hodinu, než se děti sbalily. Pak jel zase zpátky do Prahy stejnou cestou a trvalo mu to jeden a půl hodiny.

Petr Eisenmann je pracovník katedry matematiky Přírodovědecké fakulty Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

Pavel Miškovský je učitel matematiky na Gymnáziu Karla Čapka v Dobříši.

Poznámky:

- ¹ Kopáčková, A.: Podpora funkčního myšlení žáků. *Učitel matematiky*, 2005, č. 3, s. 174–179.
- ² Leuders, T. – Prediger, S.: Funktioniert's? – Denken in Funktionen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 2005, č. 2, s. 1–7.
- ³ Eisenmann, P. – Kopáčková, A.: *Rozvoj funkčního myšlení ve výuce matematiky na základní škole*. Přírodovědecká fakulta UJEP, Ústí nad Labem 2006.

Značky v naučném textu pomáhají porozumění

Jan Hazlbauer

Podle zahraničního pramene nabízím k vyzkoušení jednoduchou metodu, která může pomoci žákům do hloubky porozumět naučnému textu. Žák si speciálními značkami označuje různé typy informací. S označovaným textem pak žáci společně pracují. Zahraniční model doplňuji svou zkušeností z výuky na základní škole i na gymnáziu.

Článek Joleny Zywicové a Kimberley Gomezové *Metoda značkování jako podpora učení v naukových předmětech: Jak vyučovat a učit se vědu* vyšel v časopise *Journal of Adolescent and Adult Literacy* v říjnu 2008. Autorky v něm představují jednu z metod kognitivního čtení, tedy *čtení za účelem učení se*. Jde o jednu z čtenářských strategií, které pomáhají studentům vidět strukturu textu, analyzovat myšlenky v něm obsažené, odvozovat tvrzení, orientovat se v textu a také sdílet své porozumění s ostatními. Ačkoli se původně jedná o metodu určenou pro analýzu beletrie (narativních fikčních textů), výborně se hodí i pro práci s texty odbornými, které je ve škole věnováno mnohem méně času než práci s texty literárními. (Je důležité vědět, že za odborný



text není považován učenicový výklad, nýbrž skutečné odborné pojednání. To nemusí být „vědecky nesrozumitelné“, může jít i o text určený laické veřejnosti se zájmem o poznávání, jako jsou například články ve „vědních“ přílohách novin nebo v časopisech.)

Co metoda obsahuje

Podstatou této metody je anotování – jakési „označkování“ odborného textu, při němž se přímo do textu vepisují určité symboly, značky či zkratky, které signalizují, jak jednotlivým pasážím či slovům žák rozuměl – či nerozuměl – a jak pochopil jejich roli v textu. Při následném pohledu na označovaný text je jasné, které informace čtenář považuje za klíčové, kterým formulacím či slovům nerozumí, příp. které pasáže vyžadují předchozí znalosti či které odkazují k dalším textům. Značkami opatřený text je pak mnohem přístupnější pro další práci, je přehlednější, a pokud si žák dohledá všechny informace, které mu v textu chyběly nebo které se mu zdály nejasné či nesrozumitelné, je jeho pochopení textu úplnější.



Základním krokem je:

zakroužkování (1) nadpisů a podnadpisů, přičemž je třeba žákům vysvětlit, že nadpisy v naukovém textu shrnují obsah níže uvedeného a jsou poměrně jistým vodítkem k tomu, abychom poznali tematické zaměření článku a jeho dílčích částí.

Obdélníčkem (2) se vyznačí výběr klíčových slov,

široký trojúhelník (3) se nakreslí přes složitě nebo nesrozumitelné slovo.

Dvojitě podtržení (4) dostanou důležitá fakta a hlavní myšlenky textu,

jednoduché podtržení (5) označí rozvíjející (podpůrné) myšlenky – tzn. detailní rozepsání myšlenek hlavních, argumenty ap.

Šípkou (6) se značí slova znamenající instrukci – aktivitu, kterou má žák provést (např. zapiš, změř, vlij, zakresli, vytvoř...).

Zkratkou def (7) se označují v textu definice,

hvězdičkou (8) slova, která oznamují navázání nových informací (např. „zaprvé“ oznamuje, že přijde výčet, „avšak“ nebo „na druhé straně“ uvádí informaci odporující té předchozí – i když děti ta slova znají, obvykle si neuvědomí, že za nimi mají hledat novou informaci),

zkratkou shr (concl – 9) shrnutí důležitých myšlenek nebo závěru.

Zkratka vyv (inf – 10) označuje inferenci čili vyplývající, vyvozený poznatek – něco, co se vyvozuje z předchozích poznatků žáka (s tím budou mít žáci potíže a učitel by jim to měl předvést),

rovnítko (11) značí důležité vzorce nebo rovnice,

otazník (12) znamená matoucí či nejasné informace.

Značkování (plakát do třídy, list k rozdávaní):

1. nadpisy a podnadpisy
2. výběr klíčových slov
3. složitě nebo nesrozumitelné slovo
4. důležitá fakta a hlavní myšlenky textu
5. rozvíjející (podpůrné) myšlenky
6. instrukce
7. def = definice v textu
8. * = navázání nových informací
9. shr = shrnutí důležitých myšlenek nebo závěru
10. vyv = vyplývající, vyvozený poznatek, inference
11. = (rovnítko) = důležité vzorce nebo rovnice
12. ? = matoucí či nejasné informace

Jak se metoda zavádí ve třídě

Nejpodstatnější je, aby se touto metodou ve třídách pracovalo soustavně, dlouhodobě a aby byla zaváděna postupně. Na začátku (během září) autorky doporučují pracovat s body 1–5 a bodem 12, s body 6–8 v říjnu, body 9 a 10 zavádět někdy v lednu a bod 11 může být údajně představen kdykoli, záleží na konkrétních podmínkách ve třídě. Velký důraz kladou autorky i na pravidelné opakování postupů během školního roku a také na neustálé připomínání a vysvětlování žákům, že se jedná o metodu, kterou využijí i v jiných předmětech a bez které se neobejdou při dalším studiu na střední či vysoké škole. Je nutné, aby na viditelném místě ve třídě visel plakát s přehledem všech bodů metody a aby takovýto přehled dostali žáci hned v první hodině jako hand-out. (Plakát může sloužit také učitelům jiných předmětů. Bylo by dobré, aby se s nimi učitel mateřštiny domluvil, zda mohou metodu zavést i ve svém předmětu.)

Při diskusi o značkování si žáci všimnou rozdílů – *Proč soused označil jako hlavní myšlenku něco docela jiného než já? Který údaj je hlavní a který podpůrný, když to máme označeno každý jinak?* Žáci se chtějí dobrat „správného řešení“, musejí věc a text promýšlet, a tím se učí základním dovednostem diskuse, argumentace, analýzy a syntézy nad zdrojem informací. To je velmi cenné v naukových předmětech a v dalším žákově studiu. (Podpora argumentačních a komunikativních dovedností vůbec je v nových RVP pro předmět ČJL jedním z klíčových témat.)

Podle autorek textu se prokázalo, že systematické vyučování pomocí značkování buduje v žácích či studentech dovednost samostatného učení a také posiluje dovednost studovat odborné texty, což studenty připravuje na vysokoškolské studium a vědeckou kariéru.

Jak „značkování“ zavádět u nás?

Podle mého názoru je tato metoda i pro naše žáky velmi přínosná, problémy v její aplikaci na základní škole jsou však více než očividné, nespočívají však přímo v metodě samé, ale ve stavu našeho základního školství. Problémy s přeplněnými třídami, s pasivitou žáků a, což je nejdůležitější, s nevyhovujícími podmínkami pro výuku (především z hlediska vedení školy a spolupráce mezi pedagogickým sborem) zná, bohužel, téměř každý. Problémy se zaváděním metody mohou nastat ve školách, kde vedení nepodporuje časté kopírování předloh do vyučování¹. Tento problém se může někomu zdát banální, ale fakt, že jej zmiňují i autorky (jelikož takové případy znají z americké školské praxe), naznačuje, že by mu měla být věnována pozornost. Další potíže může zavádění této metody způsobit učitelům ostatních předmětů, než jsou jazyky, málokterí jsou seznámeni s metodami zvyšujícími čtenářskou gramotnost a jejich vyučování mohou spatřovat jako úkol ostatních předmětů, a ne toho svého. Jistým problémem je časová náročnost, ale vezmeme-li v úvahu potenciál metody a její pozitivní dopad na rozvoj dovedností žáků, myslím, že se její zařazení do výuky vyplatí. Přijde mi komplexnější a efektivnější než podobná, ale jednodušší metoda I. N. S. E. R. T., která je u nás, myslím, poměrně známá. Zatímco I. N. S. E. R. T.



používá pouze čtyř znamének a mnozí učitelé si jej upravují (doplňují podle konkrétního textu další značky), značkování má možností mnohem více. Základní rozdíl mezi metodami však spočívá v tom, že zatímco v metodě I. N. S. E. R. T. třídíte informace v textu na známé a nové a na údaje, se kterými nesouhlasíte a které se vám zdají podnětné k dalšímu přemýšlení a bádání, při značkování jde pouze o vaše rozumnění textu, nikoliv o jeho hodnocení (žádný *souhlas* x *nesouhlas*, *chci* x *nechci se dozvědět více* jako u metody I. N. S. E. R. T.). Z toho vyplývá, že metoda značkování počítá více s aktivním zájmem žáka nebo studenta, nijak už nepracuje s jeho motivací². Souhrnně řečeno, v metodě I. N. S. E. R. T. nejde na prvním místě o hlubší porozumění textu, ale o jeho hodnocení a o třídění informací z hlediska novosti a zajímavosti či věrohodnosti³. U metody značkování je cílem pochopit složitý odborný text co možná nejpřesněji a do hloubky, případně si v něm označit pasáže, na které je třeba se podívat znovu, něco si k nim načíst ap. Zájem o další informace se automaticky předpokládá, i to je důvod, proč si myslím, že se tato metoda pro základní školy příliš nehodí.

Další chyby v její aplikaci by mohly vzniknout, kdyby vyučující metodě nevěnoval dostatečný prostor a kdyby nebyla využívána paralelně i v dalších předmětech⁴. On je obecně u nás problém s tím, ve kterém předmětu takovým metodám učit. Očekává se, že to bude v českém jazyce⁵ nebo v občanské výchově, nejspíše by to ale asi mělo být v mediální výchově, v předmětu⁶, který není (dle mého naprosto nepochopitelně) zařazen mezi předměty povinné a zásadní. Říká se, že každý pedagog vidí jen svůj předmět, já osobně jsem ochoten se vzdát minimálně třetiny toho, co se na základní škole v rámci ČJL učí, ve prospěch mediální výchovy, která podle mého názoru učí dovednosti pro život každého z nás jednoznačně důležitější, a tedy primární. Podmínkou efektivního fungování metody je zdravé ovzduší ve škole, tvůrčí atmosféra a uvědomělost žáků, což je ovšem opravdu malý zázrak i v těch lepších základních školách.

Napadá mě ale jiné využití. Při rozhodování o koncepci výuky ČJL na našem gymnáziu jsme se shodli, že vstupní úroveň jednotlivých studentů prvního ročníku je velmi různá. Obecně lze říci, že jen málokterý z nich ovládá svůj mateřský jazyk lépe než na intuitivní úrovni a téměř nikdo neovládá žádnou z metod kritického čtení, neumí se vlastně pořádně učit a systematicky pracovat. Navíc i na gymnázium přicházejí čím dál tím více studenti „nestudijního typu“. Rok co rok se vstupní

úroveň studentů snižuje a pedagogové jsou tak nuceni stále slevovat ze svých požadavků. Rozhodli jsme se tedy celý první ročník zaměřit na „práci s jazykem jako materiálem“, tedy na praktický výcvik vědomého využívání základních funkcí jazyka, jeho jednotlivých útvarů a funkčních stylů. V souvislosti s tím jsme do výuky prvního ročníku začlenili také různé metody učení se a právě značkování se zvláště pro potřeby gymnázia samo nabízí.

*Autor je student PedF UK
a učitel Gymnázia Na Zatlance.*

Poznámky:

- ¹ Sám jsem tuto situaci zažil v základní škole.
- ² Pomineme-li to, že umět pracovat s odborným textem by samo o sobě mohlo být motivující, jak uvádějí autorky.
- ³ Tyto aktivity (věnují-li jim žáci dostatečnou pozornost) nakonec vedou k zájmu o text a následně i k jeho pochopení, ale jde vlastně o jakýsi bonus. Navíc tyto texty nemusejí být náročné na pochopení, jde nám například jen o to, aby si žáci nějakou informaci zapamatovali nebo se něco dozvěděli.
- ⁴ Podle zahraničních výzkumů velice dobře fungují metody, kterými se má žákům pomoci pochopit odborné texty (ale dokonce i pouhá zadání úkolu, např. ve fyzice). Z tohoto hlediska je nutné, aby se postupy rozvíjející čtení textu používaly ve všech předmětech. Základní poučení a hand-out může žák dostat v jednom z předmětů, ale pak je nutné tento postup stále trénovat a posléze i soustavně využívat nikoli jako novinku, ale jako rutinní prostředek studia.
- ⁵ Osnovy předmětu ČJL však už teď množstvím látky „přetékají“ a pro většinu učitelů je velmi těžké se rozhodnout, co z osnov vypustit a co ponechat.
- ⁶ Otázku pojetí předmětu nechávám otevřenou, není to můj obor, ale představoval bych si v něm kromě vyučování způsobů, jak se učit, kritického myšlení a čtení (zaměřených nejen na média) i výuku praktických dovedností a znalostí z oblasti ekonomiky (obsluha internetového bankovníctví, principy fungování bank, ostatních finančních ústavů a jejich produktů – kreditních karet, úvěrů, úroková politika u hypoték, splátkových prodejů, leasingu atd. – především z hlediska rizik a výběru nejvhodnějších produktů).

Literatura:

Zywica, J. – Gomez, K.: Annotating to support learning in the content areas: Teaching and learning science. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2008, č. 2, s. 155–164.

„Podle toho, jak učitel vnímá vlastní osobu, podle jeho pocitů a podle toho, jaký má vztah sám k sobě, se pak utváří jeho vztah k ‚problémovému‘ žákovi. Pokud v učiteli chování a projev žáka vyvolává mnoho emocí, je to právě proto, že se toto chování dotýká určité velmi zranitelné oblasti učitele (jeho obav, nadějí apod.).“

ROZHOVOR

O tvorbě ŠVP, o projektech a o životě vůbec

Saša Dobrovolná, Lucie Slejšková



Po letech strávených v občanském sdružení Aisis, lektorování kurzů kritického myšlení a osobnostní a sociální výchovy jsem zakotvila ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze (dále jen VÚP). Po letech spolupráce – převážně se základními školami – jsem se stala součástí realizačního týmu projektu *Kurikulum G*, jehož cílem je podpora učitelů a koordinátorů při zavádění kurikulární reformy na gymnáziích.

Projekt *Kurikulum G* navazuje na projekt *Pilot G/GP*, který se celým názvem jmenuje *Tvorba a ověřování pilotních ŠVP ve vybraných gymnáziích*. Abych se po nástupu do nového zaměstnání zorientovala, začala jsem nejprve studiem informací o projektu *Pilot G/GP*. Vzhledem k tomu, že toto číslo *Kritických listů* je věnováno právě rozvoji kritického myšlení ve středních školách a profesionalitě učitele, přišlo mi, že informace o projektu mohou být zajímavé i pro vás.

K přiblížení projektu *Pilot G/GP* a jeho výsledků jsem pro vás připravila rozhovor s osobou nejpovolanější, **Lucíí Slejškovou**, která byla jeho manažerkou.

Lucie pochází z Prahy. Vystudovala pražskou pedagogickou fakultu, obor český a francouzský jazyk. Po studiích nastoupila jako učitelka na Gymnázium Jižní Město v Praze a od roku 2003 pracuje ve VÚP. Tato instituce je přímo řízenou organizací MŠMT. Odborná činnost ústavu se zaměřuje na všechny stupně všeobecného vzdělávání. Jde především o vytváření dlouhodobé koncepce vzdělávání, uplatňování moderních metod ve vzdělávání a v přístupu k němu. VÚP vydává kurikulární dokumenty a metodické materiály. Poskytuje didaktickou pomoc učitelům. Snaží se o zapojení pozitivních prvků zahraničního vzdělávání do českého školského prostředí. Provozuje metodický portál www.rvp.cz.

Především kvůli funkčnímu propojování jednotlivých okruhů aktivit dojde v první polovině letošního roku k sloučení VÚP s Národním institutem dalšího vzdě-

lávání (dále jen NIDV), resortní organizací MŠMT, jejímž posláním je další vzdělávání pedagogů, tedy nabídka přednášek, kurzů a seminářů. Spojením obou organizací vznikne Národní pedagogický institut.

Lucie, jak se to stane, že se učitelka gymnázia stane manažerkou tak významného projektu za desítky milionů?

Po svém příchodu do VÚP jsem se věnovala koordinaci tvorby Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (dále jen RVP G) a bylo jen logické, že jsme také zároveň začali připravovat podpůrné mechanismy, které by učitelům přijetí tohoto dokumentu a tvorbu vlastního školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) usnadnily. Do toho přišla možnost financování vzdělávacích aktivit z prostředků Evropského sociálního fondu, bez nichž by rozhodně podpora škol nemohla probíhat tak plošně, jak tomu bylo díky projektu *Pilot G/GP*. Po dohodě s MŠMT jsme tento projekt připravili a v červnu 2005 spustili. Odborně jsem k problematice projektu měla velmi blízko, jako manažer jsem se ale, musím přiznat, docela zapotila. Jako učitel jsem na projektové řízení, byť je to možná paradox, moc dobře připravená nebyla.

Mnoha pedagogům připadá, že řídit projekt představuje zaobírat se nudnými tabulkami, výkazy atd. – prostě otravná práce. Ty na mě od našeho prvního setkání působíš jako nesmírně tvůrčí a kreativní bytost. Proč jsi změnila práci ve škole za řízení projektů?

Práce se studenty a řízení projektu mají jednu společnou vlastnost, kterou jsi zmínila – kreativitu. Učitel, který není kreativní, časem děti nudí – a koneckonců i sebe. Manažer, který není kreativní, dopadne stejně a ještě k tomu z jeho projektu často padají výsledky, které nejsou zajímavé. Jedním z hlavních hesel minulého operačního programu (v rozpočtovém období 2004–2006) byla inovativnost. Někdo to může brát pouze jako klišé, já to беру vážně. Jde o to, vymýšlet a nabízet učitelům takové produkty, které nás někde posouvají, nutí nás k přemýšlení, vytvářejí nám nové prostory. Takže v tom mě řízení projektu neklamalo. A nudné tabulky? Jasně, že se při řízení projektu musíš věnovat i finančnímu řízení a různému výkaznictví. To je snad ale v každé profesi. Kromě toho mě zrovna to finanční řízení spoustě věcí naučilo. Jednou jsem slyšela, jak se někdo „ošklíbá“ nad rádobou manažery, kteří jen něco organizují. Když si to zkusíte, zjistíte,



že to je docela fuška. Řídit lidi a starat se o peníze, to zná každý ředitel školy, je to velká odpovědnost, starosti a spousta plánování.

Můžeš nám, prosím, přiblížit jednotlivé aktivity projektu? Jaký měly cíl a co v nich probíhalo?

Projekt *Pilot G/GP* byl zahájen 1. června 2005 a ukončen 30. září 2008. Měl dvě realizační fáze. V první, která trvala do června 2006, jsme s pilotními školami a dalšími přizvanými odborníky vytvářeli metodiku tvorby ŠVP pro gymnázia. Pilotní školy nám dávaly zpětnou vazbu, kde se objevily problémy, a společně jsme hledali řešení a doporučení pro další školy. Naším cílem bylo najít slepé cesty, aby je nemusely hledat nepilotní školy, a nabídnout školám pestrout paletu ukázek ze ŠVP pilotních škol a rady, jak při tvorbě ŠVP postupovat. Zároveň jsme podle připomínek škol dopracovali a vydali RVP G. V druhé fázi od začátku školního roku 2006/2007 do konce projektu pilotní školy podle svých ŠVP učily a v podstatě teprve toto období ukázalo, jak to vlastně s našimi ŠVP je. Současně jsme v této realizační části projektu vytvářeli metodické materiály k tvorbě ŠVP a věnovali se vzdělávání učitelů. A zkusili jsme i takový menší experiment, totiž vybudovat virtuální koordinátorskou a učitelskou komunitu. Nazvali jsme ji s trochou odlehčení Gymplíště a funguje na adrese www.rvp.cz/gympliste. Jejím prostřednictvím je možné sdílet názory s kolegy z ostatních gymnázií.

Překvapily tě nějaké závěry, ke kterým jste při realizaci *Pilotu G/GP* došli?

Na konci projektu jsme dospěli k zajímavým závěrům. Mnohé školy, které s námi spolupracovaly, byly i před začátkem projektu dost pokrokové nebo byly minimálně hodně otevřeny změnám. Ale i pro tyto školy byla tvorba ŠVP velkou zkouškou. Čekali jsme, že spojit síly, začít vzájemně spolupracovat a komunikovat nad tvorbou ŠVP, dá všem zabrat. Ale nečekali jsme, že to bude hodně náročné i pro ty takzvané pokrokové školy. Naši koordinátoři ŠVP zase zjistili, že největší práce nastala až tehdy, když jejich škola začala podle ŠVP vyučovat. Jenže právě v tu dobu byli učitelé docela unaveni spoustou práce, kterou na tvorbě ŠVP odvedli, a bylo velmi těžké je motivovat k evaluaci jejich vzdělávacího programu a k případným změnám.

Téměř každý má rád, když nějakou práci úspěšně dokončí a pak na ni zase nějakou dobu nesáhne. Je to naprosto přirozené, ale právě v případě ŠVP to není zrovna dobrý model. I proto si koordinátoři nejčastěji říkají o pomoc v oblasti motivace svých kolegů. A pak ještě jeden zajímavý poznatek – školy, které s námi spolupracovaly, se během projektu pohybovaly ve svém vývoji jakoby v takových soustředných kružnicích. Začaly v jejich středu a vše zpočátku vyplňoval cíl vytvořit ŠVP, což se v chápání některých škol tak trochu omezilo na tvorbu učebního plánu a osnov. Teprve tehdy, když tuto urgentní potřebu naplnily, byly ochotny se začít zabývat složitějšími a někdy i mnohem „měkčími“ tématy. Zpočátku například autoevaluací nebo profilací školy, pak hodnocením klíčových

kompetencí a až mnohem později takovými tématy, jako je motivace sboru, potřeba trvalé zpětné vazby ke své práci, principy školy jako učící se organizace nebo vlastní profesní rozvoj. Byla to taková variace na Maslowovu pyramidu potřeb. V podstatě teprve na konci projektu začaly některé pilotní školy samy cítit, že se potřebují těmto tématům věnovat, zatímco do té doby jsme jim tu potřebu sugerovali my. To považují zároveň i za jeden z největších úspěchů projektu. Nutno ale říct, že ne všichni učitelé pilotních škol se během projektu ve svém myšlení posunuli tak, jak bychom si přáli.

Kolik bylo v rámci projektu podpořeno škol a osob?

Intenzivně jsme pracovali s 16 pilotními školami, s jejich pedagogickými sbory a koordinátory. Mezi podpořené osoby počítáme i žáky těchto škol, kteří se vzdělávali podle ŠVP. Našimi kurzy a semináři prošlo přes 4000 pracovníků z oblasti školství, převážně učitelů. Výstupy projektu jsme distribuovali na všechna gymnázia v ČR, kterých je něco přes 380.

Co mohou „běžní“ učitelé po skončení projektu ke své práci využít?

V době, kdy ještě tvořili ŠVP, tak to mohl být právě *Manuál pro tvorbu ŠVP v gymnáziích* nebo více než 160 ukázek z ŠVP pilotních škol. Při realizaci ŠVP mohou využít metodickou příručku *Klíčové kompetence pro gymnázia* nebo *Příklady dobré praxe* s multimediálním DVD, kde najdou náměty pro výuku oborů, pro rozvíjení klíčových kompetencí a pro provádění autoevaluace. Mohou se zapojit do virtuální komunity Gymplíště, kde se řeší otázky a problémy vztahující se k tvorbě ŠVP a výuce podle něj, ale nejen to. Netmoderátory Gymplíště jsou učitelé, kteří mají se ŠVP bohaté zkušenosti. Všechny výstupy projektu si může kdokoli stáhnout na stránkách www.pilotg-gp.cz nebo na metodickém portálu www.rvp.cz.

V čem vidíš největší úspěch projektu?

Jak už jsem řekla, hlavně to, že řada škol začala mít sama potřebu na sobě pracovat a nebrala to jako neblahé přiznání své nedostatečnosti. A pak také to, že dnes, když se setkáme s řediteli gymnázií třeba na jednání ARG, tak hlavními tématy našich debat již nejsou nářky nad reformou, ale spíše snaha něco se od sebe vzájemně naučit a vyrovnat se se ŠVP tak, aby to škole něco pozitivního přineslo.

Každý úspěch bývá v životě vyvážen i neúspěchem. Když se ohlédneš za *Pilotem G/GP*, mrzí tě něco?

Například to, že projekt přišel až tak říkajíc za pět minut dvanáct. Bylo těžké poslouchat, že takovou podporu potřebovali učitelé již dříve. Jako bývalý kantor jsem tomu rozuměla, ale věděla jsem, že to záviselo na příliš mnoha okolnostech, na které jsme neměli sebemenší vliv.

Tématem tohoto čísla *Kritických listů* je kritické myšlení a profesionalita učitele. Jak projekt *Pilot G/GP*



přispíval k rozvoji kritického myšlení v gymnáziích a podporoval profesionalitu pedagogů?

Já nevnímám profesionalitu učitele jen v tom, že se soustředí na svůj obor, na výuku svého předmětu, ale že se zamýšlí nad tím, co se ve škole jako celku odehrává. A o tom by vlastně tvorba ŠVP měla být. Snažili jsme se podporovat takový přístup, kdy učitel jen nesepeší své učební osnovy, ale aktivně se zapojuje do tvorby koncepce celého vzdělávacího programu. Vedli jsme k tomu i ředitele a koordinátory, protože u nich to celé začíná – když takový přístup nepodporují, mohou se učitelé snažit sebevíc, aniž by uspěli. Kritické myšlení má při tvorbě a realizaci ŠVP určité svoje místo, je to neustálé kladení si otázek, hledání odpovědí, přehodnocování, reflexe.

Proč je důležité v současné době u pedagogů i u žáků rozvíjet kritické myšlení?

Jana Straková někde řekla, že současný svět je čím dál složitější a nenabízí jednoduchá řešení. Mladí lidé se musí naučit v takovém světě žít. Mně je tahle myšlenka hodně blízká a myslím si, že my, jako učitelé, bychom právě tomu měli svoje žáky učit.

Pokud si myslíš, že ty sama umíš kriticky myslet, kdo/co tě to naučil/o?

Napadá mě řada lidí, která mě ovlivnila a od nichž jsem se učila. Na vysoké škole mě hodně inspiroval například můj vedoucí diplomové práce PhDr. Miloš Sládek. Vlastně byl na mě docela tvrdý, ale učil mě klást si otázky, nepřebírat hotové odpovědi a ptát se proč. Jako učitelka a manažerka jsem potkala další osobnosti, hodně mě oslovil pan profesor Kotásek, velmi ctím například Janu Strakovou, zajímavá byla spolupráce s Hankou Košťálovou – ale nechtěla bych při tom vyjmenovávání na někoho zapomenout. Zajímavá pro mě byla také zkušenost práce pro Evropskou komisi, kde jsem se podílela na tvorbě rámce klíčových kompetencí. Nemám ráda klišé, že v komisi pracují jen úředníci. Toto byli odborníci, velmi vzdělaní lidé s bohatými zkušenostmi. Úžasné na nich bylo, že neměli žádný problém svoje zkušenosti sdílet. To u nás není vždy pravidlem. A koneckonců mě vyškolili také „naši“ koordinátoři. Někdy to byly i perné chvíle, ale na tu spolupráci vzpomínám moc ráda.

Řadě pedagogů při zmínce o klíčových kompetencích, jimž se *Pilot G/GP* také věnoval, v lepším případě naskočí husí kůže, v horším se jim „otvírá křivák v kapse“. Myslíš si, že je dobře, že se o nich teď tolik mluví?

Setkávali jsme se se dvěma extrémy – klíčové kompetence jsou věc naprosto známá a vytahuje se něco, co se dávno dělá na jedné straně. Na druhé straně pocit, že to je něco naprosto nového, co naše školství nezná. Ani jedno tvrzení není podle mě pravdivé. Ověřili jsme si, že je stále hodně učitelů, kteří učí proto, aby si jejich studenti zapamatovali „odvykladané“ učivo. Proto je dobře, že se o klíčových kompetencích mluví, i když se z nich udělalo dost nešťastně takové kladivo na čarodějnice. Když se pak s učiteli bavíme,

co si myslí, že by jejich studenti měli ovládat za dovednosti, které znalosti jsou nezávislé vyložené na daném oboru nebo které postoje by jim chtěli vštípit, s řadou z nich se shodneme. A to je podstata. Podle mě má v současné době smysl mluvit hlavně o tom, jak si můžeme ověřit, že naše studenty těmito znalostem, dovednostem a postoji učíme. Někteří učitelé řeší tuto nesnadnou otázku cestou nejmenšího odporu a tvrdí, že to zjišťovat nelze. Jde to, jenom není vždy snadné ověřit některé znalosti. To se musíme všichni v našem školském systému učit.

Co „inovativního“ přinesl školám a pedagogům *Pilot G/GP*?

Pro některé koordinátory byla nejvíce inovativní sama myšlenka tvorby ŠVP. Vzdělávací program, který učitelé na škole dělají společně, to bylo v řadě škol opravdu nové. Soustředíme-li se jen na projekt *Pilot G/GP*, tak mnoho nového přinesly všechny věci týkající se předávání zkušeností a inspirace zvláště v oblasti rozvoje klíčových kompetencí anebo autoevaluace. Ale skutečně zcela novým prvkem byl vznik komunity pro koordinátory a učitele Gymplíště. Fórum, na kterém tato komunita postupně vznikala, bylo spuštěno na podzim 2007. Od té doby jej pravidelně navštěvují koordinátoři a sledují, co nového by je mohlo inspirovat.

V jednom regionálním tisku se prezentovalo místní gymnázium rodičům a veřejnosti. Mimo jiné tam byla zmínka o tvorbě ŠVP a o výhodách, které žákům nové metody přináší, ale hned za tím bylo ujištění, že škola bude i nadále používat hlavně frontální výuku. I toto je důkazem, že řada pedagogů a rodičů ještě stále „novotám“ nevěří a mají pocit, že změna výuky znamená ztrátu znalostí. Máš nějaké důkazy pro potvrzení, nebo naopak vyvrácení tohoto názoru?

V projektu *Pilot G/GP* jsme na toto téma nedělali žádný seriózní výzkum, takže mohu říct jen své dojmy. Osobně si myslím, že velmi často je to větší problém rodičů než učitelů. Stále se v naší společnosti objevují zjednodušení, že takzvané nové metody – rovná se hrát si a neučit se. Podívej se do médií, i renomované celostátní deníky jsou schopny taková zjednodušení právě ve spojitosti s reformou tvrdit. Navíc současná generace rodičů ještě stále staví na představě, že vzdělanost znamená mít velké znalosti. Jenže dnes jsme za tímto konceptem, za stejně důležité považujeme rozvoj dovedností a postojů dětí. Ty se ale nedají ve škole rozvíjet frontální výukou, a tak dochází k tomu paradoxu, že rodiče se bojí poklesu vzdělávací úrovně škol. V projektu *Kurikulum G*, který se právě rozjíždí a který navazuje na *Pilot G/GP*, se budeme mimo jiné věnovat plošnému výzkumu v souvislosti se zaváděním ŠVP v gymnáziích. Učitelé v gymnáziích cítí takový „obrozenecký“ závazek udržet úroveň vzdělanosti a my bychom v rámci nového projektu chtěli mimo jiné ukázat, že změny, které souvisejí s reformami, neznamenají pokles úrovně, ale naopak mohou být příležitostí úroveň v některých oblastech



zvyšovat. Nechceme ale předjímat výsledky výzkumu a sami jsme zvědaví, jaká budou zjištěná data.

V čem bude projekt *Kurikulum G* stejný a v čem se bude lišit od projektu *Pilot G/GP*?

Podstatnou částí projektu *Pilot G/GP* byly aktivity, které spočívaly ve spolupráci s pilotními školami a na podporu koordinátorů při vytváření ŠVP. Naproti tomu projekt *Kurikulum G* by ve svých aktivitách měl reagovat na potřeby, které mají koordinátoři a učitelé v gymnáziích v souvislosti se samotnou výukou podle ŠVP. Druhou odlišností je tentokrát využití dobré spolupráce s pilotními školami k provedení výzkumu zaměřenému na přínosy tvorby a realizace ŠVP.

V současné době se zabýváš projektovou podporou ostatních projektů, které VÚP realizuje. Kolik jich je a čím se zabývájí?

Kromě *Kurikula G* je před spuštěním projekt *Metodika II*, který je čtenářům znám asi nejspíše ve spojitosti s metodickým portálem www.rvp.cz. Připravujeme pro MŠMT projekt zaměřený na problematiku klíčových kompetencí a další na problematiku nových typů učebnic. Na jaře budeme po sloučení s NIDV pomáhat s realizací projektu věnovaného vybudování systému DVPP. Zahájíme také realizaci projektu podporujícího zavedení ŠVP do základních uměleckých škol. Plánujeme zapojit se do některých mezinárodních projektů. Takže se rozhodně nenudíme.

Kde mohou zájemci získat informace o jednotlivých projektech?

O projektech, jejichž realizace již běží nebo byly uzavřeny, se čtenáři mohou informovat na webových

stránkách VÚP www.vuppraha.cz. Postupně zde budeme informovat také o projektech, které teprve připravujeme. Diskusní prostor Gymplíště pro učitele gymnázií najdou čtenáři na stránkách VÚP v rámci projektu *Pilot G/GP*. Většina výstupů je přehledně publikována také na metodickém portálu www.rvp.cz.

Co chceš čtenářům *Kritických listů* vzkázat?

Často vzpomínám na jednu glosu Ondřeje Hausenblase, kterou komentoval postoje některých učitelů. Tehdy řekl, že si nedovede představit, že by někdo z nás šel k doktorovi, který prošel vysokou školou a od té doby se již nevzdělával, takže na nás vyzkouší metody staré dvacet let. Ale k učiteli, který se takto chová, klidně své děti pošleme. Takže bych nám všem přála, abychom neustrnuli.

Tento rozhovor vznikl v průběhu ledna, kdy se projekt *Kurikulum G* teprve připravoval k zahájení. Proto jsem se ve svém rozhovoru věnovala hlavně projektu *Pilot G/GP*, který mu předcházela. Informace o projektu *Kurikulum G* vám přineseme v některém z dalších čísel, včetně nabídek, které jednotlivým školám a pedagogům projekt přináší.

*Saša Dobrovolná je manažerka aktivity Komunita a Poradna v projektu Kurikulum G.
Lucie Slejšková je manažerka projektu Pilot G/GP.*

* * *



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání
pro konkurenceschopnost



Výzkumný ústav
pedagogický
v Praze

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

„Mimo školu žijí mladí lidé v prostředí plném zvuků, obrazů, ve světě plném pohybu, ve světě, který je mnohem víc duševně-smyslový než rozumový. Škola velmi málo počítá se životními zkušenostmi žáků a upřednostňuje intelektuální disciplíny v podobě jednotlivých předmětů, při kterých musí žáci sedět v lavicích dlouhé hodiny, aniž by mohli provádět jakékoli tělesné, sportovní či rukodělné aktivity nebo se mohli věnovat aktivitám umělecké nebo technologické povahy.“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Fyzika Země

Šárka Kvasničková

Na konci loňského školního roku jsem využila příležitosti nabídnout studentům nový seminář s fyzikálním zaměřením. Seminář jsem nazvala *Fyzika Země*, byl určen pro studenty 4. ročníku gymnázia a do anotace jsem kromě přibližného programu napsala, že si předmět bere za cíl nastínit a srozumitelně vysvětlit ty nejzajímavější fyzikální jevy, které probíhají ve světě kolem nás a jejichž pochopení nám umožnilo „procházet se po Měsíci“. Nepůjde o počítání složitých příkladů, nicméně předmět je určen pro všechny, kteří chtějí společně přemýšlet a diskutovat o zajímavých problémech.

K mému velkému překvapení se hned v prvním kole přihlásilo 24 studentů, což jsem, vzhledem k neoblíbenosti fyziky na střední škole, považovala za úspěch. Moje představy o programu semináře nebyly zcela konkrétní, ale chtěla jsem se věnovat fyzikálním jevům, které probíhají od nitra planety Země, přes zemský povrch až k vzdálenému vesmíru. Při přípravě jednotlivých hodin vycházím téměř výhradně z repertoáru programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

V úvodní hodině jsme si se studenty stanovili pravidla pro archivaci a hodnocení práce, kterou studenti odvádějí v hodinách *Fyziky Země* i v rámci domácích úkolů. Studenti si do svého portfolia zakládají všechny materiály, texty, svoje práce, postřehy, písemné testy, pracovní listy. Musím napsat, že rozhodně odpadlo neustálé pobízení studentů, aby si vůbec dělali nějaké poznámky, nebo dokonce vedli sešit. Naopak velká část studentů si pečlivě hlídá, aby ode mne dostala zpátky překontrolované a ohodnocené práce, které si mohou založit.

Při tvorbě tematického plánu jsem postupovala následovně. Na první hodinu jsem připravila širší tematické celky:

Zemské nitro a procesy, které v něm probíhají
Zemský povrch – místo pro život
Atmosféra – vzdušný oceán obklopující Zemi
Blízký vesmír – sluneční soustava
Vzdálený vesmír – putování k velkému třesku

Studenti ve skupinách procházeli postupně jednotlivá témata na flipcech a ke všem psali poznámky o tom, co k danému tématu už vědí, a naopak, co by se dozvěděli chtěli a jaké mají otázky. Tak nám vzniklo množství otevřených otázek a témat, ze kterých vycházím



při plánování i realizaci vyučovacích hodin. Jedná se spíše o obecnější problémy a otázky (*Můžeme cestovat v čase? Může se zastavit rotace Země? Jak využít horkého jádra Země? Jak víme, co je uvnitř planety Země? Co je ve vzdáleném vesmíru? Existují další civilizace?...*) Většina těchto otázek nabízí prostor k zajímavým diskusím a práci se zajímavými texty. Během prvního pololetí nám velmi pomohla skutečnost, že loňský rok byl vyhlášen jako Mezi-

národní rok planety Země, a tedy např. *Týden vědy* pořádaný každoročně na podzim Akademií věd ČR byl zaměřen právě na planetu Zemi. Studenti semináře se tak mohli zúčastnit několika přednášek a výstav na dané téma.

Jedním z pedagogických cílů, které jsem si na začátku školního roku stanovila, bylo ukázat studentům možnosti práce s populárně vědeckým textem. Texty čerpám hlavně z populárně vědeckých časopisů (*Vesmír*, *Scientific American*), z vědeckých internetových portálů (*Osel*, *Geoweb*, *Astro*) nebo z knih (edice Aliter – nakladatelství Argo a Dokořán, edice Kolumbus – nakladatelství Mladá fronta). Zpočátku to bylo pro studenty poměrně obtížné, protože fyzikální texty (byť populárně napsané) jsou plné složitých myšlenek, pojmů a formulací. Navíc čtení takových textů vyžaduje určitý trénink. Metody *RWCT* nám ale pomohly tyto těžkosti překonat.

Jedna z úspěšných aktivit semináře byla vědecká konference na téma *Atmosférické jevy*. Popis konference najdete na straně 23.

Domnívám se, že pro seminář, který si vyučující může naplánovat zcela podle svého a podle potřeby studentů (není svázán „osnovami“), jsou metody *RWCT* ideální. Velmi mi pomohly při plánování obsahu i celkového pojetí semináře. Také odezvy studentů jsou příznivé, proto se těším na druhé pololetí. Vzhledem k tomu, že letošní rok je vyhlášen jako Mezinárodní rok astronomie, určitě se nám naskytne příležitost navštívit nějakou zajímavou přednášku, pracoviště nebo výstavu, a tím ještě obohatit obsah semináře.

A jaké jsou názory studentů na seminář po jednom pololetí výuky?

...přijde mi to zajímavé, protože jsou ty hodiny pojaty netradičně a nejsou to jen stereotypní přednášky na dané téma. Do budoucna by mě zajímalo něco z teorie relativity a taky nějaké zajímavosti o vesmíru.



...seminář mi vyhovuje, protože to není klasický nudný výklad, ale hodně pracujeme ve skupinách nebo jinými netradičními metodami. Také se mohu dozvědět zajímavé informace a to jinou metodou než strohým výkladem.

...určitě mi to vyhovuje. Myslím si, že už teď si hodiny vytváříme podle našich představ a věnujeme se tématům, která rozhodně zajímavá jsou, a je dobré o nich přemýšlet. Faktem je, že se tu nedozvídáme jen nové věci z fyziky, ale že tu spolupracujeme a řešíme další problémy. Náplň hodin mě velice baví a myslím, že je to daleko lepší předmět než jakýkoli jiný, kde se jen fádne přednáší látka.

...líbí se mi, že se nejedná jen o přísun informací z fyziky, ale zároveň se učíme pracovat různými způsoby a v různých podmínkách (skupiny, texty...).

...informace, které se zde dovídáme, asi nikdy nebudu potřebovat, ale tento předmět mě baví a líbí se mi.

...na probírané věci nahlížíme jinak a hravě, žádné drcení zbytečných informací, spíše třídění a hledání souvislostí – nic bych neměnil.

A jak se studentům zamlouvá vedení portfolia?

...myslím si, že portfolio je dobrá věc. Nemám v těch papírech takový nepořádek, a když něco potřebuji najít, vím kde.

...mám všechno na jednom místě, tak to mohu rychle najít, na druhou stranu je to každého věc, v některých předmětech by mi to přišlo zbytečné.

...v tomto předmětu, kde si nevedeme žádný sešit, je určitě dobré mít všechny texty a práce uspořádané. V ostatních předmětech by to taky nebylo špatné, aspoň bychom si mohli sesbírat a ucelit množství papírů, které dostáváme. Neztráceli bychom je.

...v ostatních předmětech (bohužel) stačí sešit. Doplnujících materiálů je minimum.

...raději bych to jinde nezaváděl, jelikož spoustu materiálů ztratím.

...dobré na tom je, že člověk má přehled o tom, co se kdy dělalo, a v případě potřeby mohu do portfolia

nahlédnout. Myslím, že to má ale smysl v těch hodinách, kde se pracuje více s nějakými texty a materiály a nepišou se zápisky do sešitu.

...portfolio je rozhodně užitečné. Zaznamenává naši práci, díky němu si znovu a znovu můžeme jistě informace ověřit a vracet se k oblíbeným či zajímavým tématům. Klidně bych ho zavedla i v jiných předmětech.

Autorka je učitelka matematiky a fyziky
na Gymnáziu Na Zatlance v Praze 5, lektorka KM.
sarka.kvasnickova@zatlanka.cz

Poznámka redakce:

Co je ve fyzice problém

Šárka Kvasničková popisuje s potěšeným překvapením, že studenty práce v jejím semináři zaujala, nebylo třeba je pobízet do studia jinak ne příliš populárního předmětu. Její výuka potvrzuje, co říkal už Sokrates – že skutečné učení je možné tam, kde se lidská bytost naplno ponoří do zkoumání problému, přistupuje ke světu s údivem a úžasem. Ve škole se mají žáci učit řešit problémy, a učitelé jim je tedy připravují. Domnívají se, že to, co oni sami za problém považují, představuje problém i pro žáky. Ve fyzice se například předkládají žákům k řešení úkoly, někdy i experimentální, které jistě není snadné vyřešit. A přesto pro mnoho žáků žádný problém nepředstavují – údiv ani úžas v nich totiž neprobouzejí, naopak často je otráví. Nejsou to totiž problémy jejich. Aby problém motivoval k řešení, musí ho řešitel cítit jako vlastní a být zaujatý pro jeho rozuzlení. Šárka Kvasničková ukazuje, že není nepřekonatelně obtížné vyjít z toho, jaké problémy žáky doopravdy zajímají, protože jsou nějak spojeny s jejich vlastními zkušenostmi a otázkami, a současně udržovat vysokou kvalitu výuky a dobré pracovní nasazení žáků. Škola může žáky současně bavit i mnohemu naučit.

Vědecká konference – Atmosférické jevy

Šárka Kvasničková

V rámci semináře *Fyzika Země*, který vyučuji na gymnáziu ve čtvrtém ročníku, jsme se studenty uspořádali vědeckou konferenci na téma *Atmosférické jevy*. Domnívám se, že simulace konference napomůže tomu, aby studenti byli motivováni připravit si své referáty opravdu dobře, zároveň se tvorbou powerpointových prezentací podpoří informační gramotnost studentů, vystupováním na vědecké konferenci se studenti učí prezentovat na veřejnosti a zvyšují si sebevědomí. Vystoupit ve třídě a vystoupit na konferenci prostě není totéž.

Odborným cílem konference bylo prozkoumat některé zajímavé atmosférické jevy, prostudovat od-

bornou literaturu, věcně správně o dané problematice referovat ostatním a psát stručný výtah z přednášek do sborníku.*

Kromě kompetence k učení se při organizaci takové konference rozvíjí i kompetence sociální a komunikační. Studenti si zvolili role, ve kterých pracovali v době příprav i v době samotné konference. Pokud učitel dobře promyslí úkoly pro jednotlivé role, může pak veškerou práci nechat na studentech. To je také na celé akci velmi přínosné. Naše role vypadaly následovně...



- **předseda konference**
 - uvádí konferenci
 - hlídá časový harmonogram přípravy konference
 - hlídá časový harmonogram průběhu konference
- **registrační agenda**
 - vybírá registrační poplatek
 - rozdává program konference
 - shromažďuje abstrakty jednotlivých přednášek, sestaví sborník a předává ho technické podpoře a předsedovi konference
- **technická podpora**
 - zajišťuje místnost, PC a další potřebnou techniku
 - tiskne cedule potřebné k jednotlivým stolům
 - tiskne programy konference
 - tiskne sborník
 - zajistí místo pro vyvěšení posterů
- **občerstvení + public relations**
 - zajišťuje občerstvení v průběhu konference
 - vyrábí a distribuuje hostům pozvánky na konferenci
- **finanční agenda**
 - připraví rozpočet
 - určí registrační poplatek
 - připraví vyúčtování po skončení konference
- **účastník**
 - přednáší na konferenci
 - připraví abstrakt přednášky k tisku, který předá registrační agendě
 - připraví odborný plakát na téma přednášky, který bude vystaven v době konference na výstavním panelu
- **zpracovatel reflexe**
 - připraví dotazník o průběhu konference pro všechny zúčastněné
 - statisticky zpracuje a ostatním přednese výsledky dotazníku

Určitě by se uplatnila i role **oponenta**, který by měl za úkol jednak klást otázky přednášejícím a jednak opovnovat text, který chce přednášející zveřejnit ve sborníku. Studenti by se tak učili, že oponentní posudek není osobní útok, ale příležitost k zlepšení vlastní práce.

Dále bych doporučovala zařadit mezi role také **tisk**. Fotografie, reportáže na webových stránkách školy nebo rozhovory s účastníky by konferenci určitě oživily. Studenti, kteří by měli toto na starosti, by samozřejmě mohli připravit i nástěnku na chodbě školy.

Účastníci konference si volili mezi následujícími tématy:

- **tlakové útvary v atmosféře**
- **záření v atmosféře**
- **fyzika oblaků a srážek**
- **atmosférická optika**
- **elektřina v atmosféře**
- **atmosférická akustika**
- **katastrofy**
- **metody sledování atmosféry**

Přípravě konference (odborné i organizační) jsme věnovali jednu dvouhodinovou našeho semináře. Studenti, kteří připravovali odborné referáty, pracovali

u počítače, případně vyráběli plakát, kterým měli prezentovat své téma. Ostatní v organizačních rolích se věnovali přípravě (výroba pozvánek, rezervace auly, dataprojektoru a počítače, zajištění panelů na vyvěšení plakátů, výroba reklamních a informačních plakátů konference, předběžná příprava rozpočtu podle plánovaného počtu výtisků sborníku a podle rozsahu občerstvení). Celou tuto přípravu koordinoval předseda konference. V další dvouhodinové předseda konferenci zahájil a byla přednesena první část referátů. Druhá část konference a její závěr pak proběhl v dalším týdnu. Tím jsme zajistili, že nebyla narušena ostatní výuka studentů, což je pro studenty čtvrtých ročníků vzhledem k maturitní přípravě hodně důležité. Vše probíhalo podle programu, který připravila technická podpora konference.

Samotná konference proběhla v aule školy, přišli se podívat i někteří pozvaní vyučující a nechyběli ani spolužáci z nižších ročníků. Všichni studenti se zhostili své role velmi odpovědně a celá konference se opravdu zdařila. Referáty měly vysokou úroveň. Každý student semináře obdržel od studenta v roli technické podpory sborník (jednotlivé příspěvky s abstrakty přednášek poslali přednášející účastníci v předstihu studentovi, který měl na starosti registrační agendu). Studenti v roli registrační agendy zároveň vybírali registrační poplatek, který sloužil na finanční pokrytí občerstvení a sborníku (v našem případě činil registrační poplatek 25 Kč pro studenty semináře, kteří obdrželi sborník, a 15 Kč pro hosty z jiných ročníků). Protože máme v aule malou kuchyňku, nebyl problém s občerstvením. Kdo chtěl, dostal o přestávce kávu, čaj, sušenky nebo domácí jednohubky. Já osobně jsem si pro tentokrát přivlastnila roli tisku, takže jsem kladla všetečné dotazy a pořizovala fotodokumentaci. Před koncem konference všichni přítomní vyplnili jednoduchý dotazník, připravený zpracovatelem reflexe.

Během dalších hodin semináře jsme průběh konference společně zhodnotili (zpracovatel reflexe nás seznámil s výsledky svého šetření) a studenti psali pomocí sborníku, který vydali, písemnou práci na téma *Atmosférické jevy*. Také já jsem od studentů přijala poměrně podrobnou zpětnou vazbu. K ilustraci toho, jak studenti na vědeckou konferenci reagovali, uvádím několik autentických formulací:

...že se každá dvojice zhostila svého tématu se zájmem a nadšením a témata si připravila na kvalitní úrovni.

...že jsme tuto konferenci brali opravdu vážně, nejen jako přednes dalšího referátu.

...líbilo se mi, že to bylo hezky rozčleněné a s přestávkami na občerstvení, protože když to jde rychle za sebou, tak člověk přestane vnímat.

...nejpřínosnější pro nás byla organizace, že jsme museli spolupracovat a celkový zdárný průběh záležel na každém z nás.

...taky jsme si vyzkoušeli, co to vůbec taková konference je. Možná už to nikdy nezažijeme.☺

...nejpřínosnější bylo, že jsme si to celé organizovali úplně sami. Nebyl to tedy obyčejný referát, ale týmová práce.



...hlavně mi přišlo dobré, že jsme konferenci pojali opravdu velmi odborně až profesionálně, ale zároveň se tam člověk i příjemně pobavil, a dokonce i najedl.

Domnívám se, že konference splnila účel, pro který jsme ji zorganizovali. Velmi doporučuji pečlivě rozvrhnout všechny role a jejich úkoly. Moje zkušenost je taková, že studenti se potom postarají o všechno ostatní a sami mají z práce dobrý pocit.

V druhém pololetí tohoto školního roku plánuji uspořádat vědeckou konferenci se třetím ročníkem gymnázia, kde učím ve třech třídách. Vědecká konference se 120 studenty bude akce velmi rozsáhlá a náročná na přípravu, ale pro studenty to bude ještě větší motivace k přípravě. Tématem konference bude *Energie a její využívání v historii i v budoucnu*. Ráda bych, aby kromě referátů byly některé příspěvky založeny na experimentální práci žáků. Konference bude celodenní a studenti si tak zažijí opravdovou vědeckou konferenci a seznámí se alespoň částečně s podstatou vědecké práce.

Autorka je učitelka matematiky a fyziky na Gymnáziu Na Zatlance v Praze 5, lektorka KM.
sarka.kvasnickova@zatlanka.cz

Poznámka:

* „Informační gramotnost znamená mít přístup k informacím, umět získat informace, přetvářet je a přenášet. Mít přístup k informacím znamená, že je člověk schopen rozlišit a najít potřebný zdroj, a to v tištěné, mluvené i v grafické podobě, získat informace vyžaduje porozumět zdroji, analyzovat, syntetizovat a vyhodnocovat informace, přetvářet informaci vyžaduje způsobilost o informacích psát, mluvit o nich svými slovy a vyjadřovat je v různých grafických uspořádáních, a přenášet informace znamená publikovat nebo jinak šířit nově pojatou znalost.“ (Kibby, 2000, s. 380, cit. dle Fehring, H.: *Literacy Assessment*, s. 1.)



Foto: z archivu autorky.

Prezentace tématu *Optické jevy* v atmosféře.

Experimentování v hodinách matematiky

Zdeněk Šíma



Na základě vlastních zkušeností jsem dospěl k závěru, že pouze dokonale vedené experimentování vede k dokonalosti žáka. Nejdůležitější je v tomto případě ponechat žákům dostatek času, vést je k promyšlenému, preciznímu a neuspěchanému řešení problému, který musíme srozumitelně a jasně formulovat. Nikdy nesmíme

u žáků předpokládat znalosti a dovednosti, které nemají. Žáci musí vědět, oč nám jde, musí si zvolit jistou strategii, najít platný algoritmus, odhalovat postupně vztahy mezi veličinami a být přesvědčeni o tom, že to, co dělají, je zajímavé. Mým krédem je: „Cílem vzdělání není osvojit si nejisté pravdy, ale osvojit si procesy, kterými je možné pravdy hledat a ověřovat.“

„Činnost a oprava“ jsou potřeby cyklické a je nutné je opakovat, dokud si žáci dovednost neosvojí. Při experimentování probíhá činnost a oprava současně. Chceme-li žáky naučit jisté dovednosti, je nutné, aby byly uspokojeny potřeby: vysvětlení, ukázky, činnosti, opravy a kontroly, vybavovací pomůcky, aktivní opakování a testování. Žák musí mít dále možnost vyjasnit si nejasnosti otázkami.

Učitel musí proto při práci s žáky dodržovat jisté zásady:

- nepředkládá žákům hotová vysvětlení, ale připravuje příležitosti k jejich objevování na základě experimentování
- zadává žákům takové úkoly, v nichž se může uplatnit rozmanitost řešení, a tím umožňuje skutečné porozumění
- využívá skupinové diskuse, aby se žáci naučili přijímat i nezvyklá řešení a přemýšleli o nich
- vybuduje ve třídě bezpečné prostředí, ve kterém se cení názory každého jedince
- hledá silné stránky žáka tak, aby si žák sám uvědomil, v čem spočívá jeho cena
- využívá třífázového modelu procesu učení (evokace, uvědomění si významu informací, reflexe)
- snaží se vyvolat a udržet vnitřní motivaci žáků k učení
- využívá při vyučování různé formy párových a skupinových aktivit
- dává žákům dostatek příležitostí k sebereflexi
- učí žáky stanovit si cíl učení, hledat efektivní cestu, která povede k cíli
- umí vyhodnotit, jak je jeho výuka úspěšná, a nalézá v učení uspokojení
- ovládá metody aktivního učení a způsoby rozvíjení kritického myšlení
- využívá při práci brainstorming
- snaží se o individuální přístup ke každému žákovi s respektem k jeho potřebám a možnostem



- zadává alternativní domácí úkoly
- dává prostor individuální práci (využívá fáze **Já**), práci ve dvojici (fáze **Ty**) a společné prezentaci poznatků (fáze **My**)
- spolupracuje aktivně s rodiči žáků
- zadává promyšlené individuální, jindy skupinové práce formou projektů

Jaký úkol zadávat?

Ten, který:

- má více než jednu odpověď nebo více než jedno řešení
- je zajímavý pro žáky
- přispívá k obohacení žáků dle jejich schopností
- je smyslově komplexní
- je pro žáky výzvou

Experimentování je pro žáky zábavnou zkušeností, při níž mají aktivní roli. Oproti tradičnímu vyučování je však náročnější na čas. Žák potřebuje pro experimentování, hledání vhodné strategie řešení problému dostatek času. Umožňuje nám to fáze **Já**. Stejně důležitá je i fáze **Ty**, která plní funkci prvotní zpětné vazby pro žáka. Při prezentaci, v rámci fáze **My**, má žák možnost porovnat všechny strategie řešení, které spolužáci objevili (více informací najdete v článku *Metoda trojkroku* v KL č. 30).

Nejprve jsem experimentoval vždy pouze s žáky téhož ročníku, dnes volím heterogenní skupiny. Práce je pestřejší a žáci mají možnost se seznámit s větším počtem strategií, což koresponduje s učivem osvojeným v jednotlivých ročnících.

Cílem je, aby žáci něco vymysleli, připravili a uskutečnili formou „projektu“. V současné době pracují např. žáci sexty na projektu *Stereometrie v běžném životě*. Cílem je si zvolit jistou stavbu a tu řešit s využitím polohových a metrických vlastností. Základním rysem matematicky gramotného jedince je kompetence rozeznat v úloze problém a slovně ho formulovat, sestavit matematický model situace a použít ho při řešení. Jedná se o přenos řešení matematického problému do reálné situace.

Z kvantitativní analýzy výsledků vyplývá, že jen část respondentů dokáže správně interpretovat zadaný matematický model. To potvrzuje názor, že se žáci snaží často řešit problémy bez tvořivého přístupu.



Foto: z archivu autora.

Zlepšení vidím v tom, že se skutečně naučí pracovat tak, aby si rozdělili úkoly podle svých schopností, dokázali využívat různé strategie a pracovali v hodině tvůrčím způsobem. Tvůrčí činnosti jsou pro žáky zábavné a zvyšují v nich pocit vlastní hodnoty. Tvořivost je však nutné procvičovat. Díky tvůrčímu způsobu práce jsem u žáků vyzníval:

- rozvoj schopnosti přemýšlet tvůrčím způsobem
- zvyšování motivace
- uspokojování potřeby seberealizace
- chápání matematiky jako zábavného, a tedy oblíbeného předmětu
- schopnost zkoumat své pocity a představy
- schopnost dávat zkušenostem osobní význam
- schopnost podněcovat vlastní tvořivost
- osvojení si obecných pracovních návyků
- rozvoj mezilidských vztahů
- připravenost na skutečnou práci
- schopnost vyjádřit svůj názor a obhájit si ho
- schopnost shrnout své poznatky a provést jisté zobecnění
- schopnost pomoci spolužákovi a zkontrolovat jeho práci
- více než 50% žáků třídy každoročně maturuje z matematiky

Experiment s věkově různorodou skupinou dětí

Založil jsem si ve škole matematický kroužek z žáků od primy do sexty. Celkem v kroužku pracují tři žáci z primy, šest z tercie, jedna žákyně z kvarty a šest žáků ze sexty. Tito žáci tvoří základní kádr kroužku. Vzhledem k tomu, že jsme kroužek otevřený, navštěvují jednotlivé hodiny i další žáci podle svého zájmu o problematiku, kterou se zabýváme. Zveřejňuji na nástěnce v učebně matematiky s týdenním předstihem, co bude hlavní náplní další hodiny. Sice mluvíme o hodině, ale její délka se mění od jedné až do tří hodin podle problematiky, kterou řešíme.

Cílem práce matematického kroužku je vždy vyřešit danou úlohu, zpravidla jednu. Například jsme řešili úlohu s koláči:

Pekař má 869 polotovarů koláče, z okrojů tři koláčů vznikne nový koláč. Kolik celkem dostane koláčů?

Nejprve jsem určoval problematiku sám, využíval jsem knih prof. Kopky, Hejného, Kubínové. Dnes je situace taková, že žáci sami přinášejí náměty pro práci kroužku.

Stará čínská úloha

V minulém roce jsme řešili starou čínskou úlohu, kterou přinesl jeden žák z tercie. Jedná se o úlohu:

Kohout stojí 5 penízů, slepice 3 peníze a 3 kuřata 1 peníz. Celkem za 100 penízů bylo koupěno 100 ptáků. Kolik bylo nakoupeno kohoutů, slepic a kuřat?

Pracujeme metodou trojkroku, takže nejprve řeší úlohu každý žák sám. Zpravidla nechávám žákům dostatek času na práci. Jistým vodítkem je mi čas, který ve většině případů žákům stačí k řešení, tj. převážně 35 minut.

Žáci z primy (12 let) řešili úlohu tak, že si udělali tabulku a tu doplňovali.



kohouti	slepice	kuřata	celkem ptáků	peníze za K	za S	za Ku	celkem
1	1	3	5	5	3	1	9
1	2	3	6	5	6	1	12
1	1	6	8	5	3	2	10
1	1	9	11	5	3	3	11
1	2	6	9	5	6	2	13
2	1	3	6	10	3	1	14
2	1	6	9	10	3	2	15

Došli k závěru:

- nejméně lze nakoupit 5 ptáků a zaplatit 9 peněz
- pro 6 ptáků již existují dvě řešení (1, 2, 3), (2, 1, 3)
- pro 7 ptáků tři řešení (2, 2, 3), (1, 3, 3), (3, 1, 3)
- pro 8 ptáků pět řešení
- pro 9 a 10 ptáků sedm řešení
- pro 11 ptáků osm řešení, nastává první situace, kdy souhlasí počet ptáků a počet zaplacených peněz

Dál se nedostali ani při fázi **Ty**, kdy pracovali ve trojici. V podstatě zvolili strategii zjednodušení situace.

Žáci z tercie (13 let) si ve čtyřech případech sestavili rovnice:

$$5 \cdot x + 3 \cdot y + \frac{z}{3} = 100, x + y + z = 100$$

Řešili soustavu a dostali diofantickou rovnici:

$$7 \cdot x + 4 \cdot y = 100$$

Došli k závěru:

- počet kohoutů roste o 1 ks, počet slepic klesá o $\frac{7}{4}$, a proto nejméně lze koupit 4 kohouty
- čtyřem kohoutům odpovídá 18 slepic a 78 kuřat
- zvýšíme-li počet kohoutů na 8, bude 11 slepic a 81 kuřat
- existuje další možnost: 12 kohoutů, 4 slepice a 84 kuřat
- další možnost není, 16 kohoutům by odpovídaly 3 slepice, což nelze
- existují tři řešení, pro kohouty (4, 8, 12), pro slepice (18, 11, 4), kuřata (78, 81, 84)

Při fázi **Ty** se zabývali otázkou, jak se změní situace, jestliže koupíme 200 ptáků za 200 peněz, rozdělili si práci a hledali odpovědi na 50, 150, 250, 300, 350, 400, 450, 500 ptáků a peněz.

Došli k závěru:

- pro 50 ptáků a 50 peněz jsou dvě řešení
- pro 100 ptáků a 100 peněz tři řešení
- pro 150 ptáků a 150 peněz 4 řešení
- pro 200 ptáků a 200 peněz 6 řešení
- pro 250 ptáků a 250 peněz 7 řešení
- pro 300 ptáků a peněz 8 řešení
- pro 350 ptáků a peněz 8 řešení
- pro 400 ptáků a peněz 11 řešení

Žákyně z kvarty (14 let) požádala o možnost jít do učebny IVT a snažila se sestavit program v excelu.

Žáci ze sexty (17 let) se snažili tradičně řešit úlohu geometrickou cestou. Tři žáci hledali řešení pomocí grafu lineární funkce:

$$y = 25 - \frac{7}{4}x \text{ a } z = 75 + \frac{3}{4}x$$

Jeden žák sexty si položil otázku, zda je možné získat libovolný počet ptáků za stejný počet peněz. Ověřil si na počtech 96 až 100 ptáků.

Zvolil si počty 96 až 99 ptáků. Sestavil si rovnice:

$$y = \frac{96 - 7x}{4}$$

a dostal tři řešení:

x	4	8	12
y	17	10	3
z	75	78	81

(x: počet kohoutů, y: počet slepic, z: počet kuřat)

- pro 97 ptáků dostal – x: (3, 7, 10), y: (19, 12, 5), z: (75, 78, 81)
- pro 98 ptáků (2, 6, 10), (21, 14, 7), (75, 78, 81)
- pro 99 ptáků (1, 5, 9, 13), (23, 16, 9, 2), (75, 78, 81, 84)

Udělal závěr, že se pouze mění počet kohoutů a slepic, počet kuřat je vždy stejný. Je tedy možné získat vždy stejný počet ptáků a penězů.

Při fázi **Ty** se snažil vnutit svůj názor spolužákovi. Ten však chtěl, aby si to ověřili na menším počtu ptáků a začali zkoumat situaci pro $n > 7$, protože došel k závěru, že pro n ptáků musí platit:

$$y = \frac{n - 7 \cdot x}{4}$$

Sestavili společně tabulku na tři strany listu formátu A4. (Tabulku najdete na webu *KM*.)

Popis tabulky dvojicí žáků:

- vznikají zlomky s jmenovatelem 4, zapisovali jsme pouze čitatele zlomků



- čitatelé dělitelní 4 jsou řešením úlohy
- ve všech sloupcích platí, že každé čtvrté číslo je řešením úlohy
- čitatelé zlomků rostou vždy o 1
- v druhém sloupci je řešení posunuto o jedno místo směrem nahoru
- stejný posun je i mezi druhým a třetím, třetím a čtvrtým a čtvrtým a pátým sloupcem
- od $n = 29$ má úloha vždy alespoň jedno řešení
- úloha nemá řešení pro $n < 11$, dál pro $n = 12, 13, 14, 16, 17, 20, 21, 24, 28$
- v řádcích se čísla zmenšují o 7
- řešení tvoří šikmé řádky ve sloupcích, klesají ve směru posunu vždy o 8

Při fázi **My** (první dvě fáze nám zabraly 65 minut) provedli žáci z primy, tercie i sexty prezentaci svých poznatků. Největší úspěch měla dvojice sextánů, jejichž řešení je popsáno výše.

Při prezentaci se objevily otázky:

Existuje pravidlo, které platí obecně pro všechny možné případy?

Pro násobky 11 platí, že se počet ptáků rovná počtu peněz. Platí něco takového i pro 100 ptáků?

Téměř každý žák si připravil obměněnou úlohu (žáci z primy to nezvládli z časových důvodů), zapsal ji na tabuli v rámci prezentace a vyzval ostatní, aby mu odevzdali příští hodinu řešení. Jedná se o akt „hodnocení spolužákem“. Jednalo se o úlohy:

1. Kohout stojí 5 penízů, slepice 3 peníze a kuře 1 peníz. Celkem za 20 penízů koupili 10 ptáků. Kolik koupili kohoutů, slepic a kuřat?
2. Kohout stojí 5 penízů, slepice 3 peníze a 2 kuřata 1 peníz. Celkem bylo za 55 penízů nakoupeno 20 ptáků. Kolik kterých?

3. Kupec koupil 30 ptáků za 30 penízů. Za 3 kuřata zaplatil 1 peníz, za 2 slepice také 1 peníz a za kohouta 2 peníze. Kolik kterých ptáků kupec koupil?
4. Dva kupci šli na výstavu chovatelů, kde se prodávali kohouti a slepice. Slepice stála o 45 penízů více než kohout. Jeden z kupců koupil 8 kohoutů, druhý 5 slepic. U pokladny zaplatili stejnou částku. Kolik stál kohout, kolik slepice?
5. Kohout stojí dvakrát víc než slepice, slepice o 16 penízů více než kuře a kuře třikrát méně než kohout. Kolik stojí kohout, slepice, kuře?
6. Přidáme-li 4 peníze, můžeme koupit místo kohouta slepici. Když přidáme 28 penízů, budeme moci koupit 3 slepice. Kolik stojí kohout, slepice?
7. Kupec při nákupu uvažoval: Koupím-li slepice po 8 penězích za kus, bude mi chybět 6 penízů. Koupím-li stejné množství kohoutů po 6 penězích za kus, zbude mi 8 penízů. Kolik měl kupec u sebe penízů?
8. Jsou dvě ohrady, kde jsou vždy slepice a kuřata. V první ohradě je o 9 ptáků více než v druhé. Přendáme-li z první ohrady 12 ptáků do druhé ohrady, bude v druhé ohradě dvakrát více ptáků než v první. Kolik bylo původně slepic a kuřat v každé ohradě?
9. Za slepici se zaplatilo třikrát víc než za kuře, za kohouta se zaplatilo dvakrát více než za slepici a kuře dohromady. Celkem se zaplatilo 108 penízů. Kolik stál kohout, slepice, kuře?
10. Cena kohouta, slepice a kuřete je v poměru 7 : 5 : 3. Celkem se nakoupilo za 180 penízů ptáků. Kolik se zaplatilo za kohouty, slepice, kuřata?

Vedu žáky tak, aby se snažili najít více strategií řešení úlohy, uvědomili si význam historie matematiky, snažili se vysledovat zákonitosti, jež platí u úlohy, připravili si ve dvojici prezentaci pro spolužáky a dokázali provádět vhodné obměny úlohy.

Žáci jsou zvyklí pracovat touto metodou. Cíle bylo dosaženo, žáci pracovali se záplem, diskuse v rámci prezentace byla plodná. Líbila se mi i otázka, jak asi byla řešena úloha v době, kdy vznikla. Práci všech žáků jsem hodnotil jako velice dobrou. Když jsem ukončil prezentaci, žáci ani neměli zájem skončit. Slyšel jsem je ještě na chodbě, jak diskutují o úloze a těší se na další úlohu příštího týdne. Jedná se o úlohu, kterou přinesla žákyně kvarty:

Délky stran pravoúhlého trojúhelníku jsou celá čísla. Počet jednotek obsahu se rovná dvojnásobku počtu jednotek obvodu. Určete délky stran trojúhelníku.

Autor je učitel matematiky na gymnáziu v Aši.



Foto: z archivu autora.

Literatura:

- Hejný, M.: *Skúmanie matematického riešiteľského postupu*. Metodické centrum v Bratislavě, Bratislava 2001.
- Kopka, J.: *Výzkumný přístup při výuce matematiky*. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Ústí nad Labem 2004.
- Kubínová, M.: *Klíč k matematice aneb Přijdu na to sám!* Albatros, Praha 2005.



Brambory a bazén

Zdeněk Binar



Předmět: Matematická cvičení
Ročník: 4. ročník obchodní akademie (14 žáků)

Délka vyučovací jednotky: 45 minut

Kontext vyučovací jednotky (co předcházelo, na co se navazuje): Studenti si v této vyučovací jednotce trénovali

dovednosti používat v reálném životě znalosti obvodů a obsahů rovinných obrazců v tematickém celku planimetrie. Hodina navazovala na znalosti a dovednosti, které studenti získali v 9. třídě základní školy a ve 2. ročníku střední školy. Studenti mohli použít tabulky se vzorci, kalkulačky, internet.

Cíle vyučovací jednotky

Na úrovni oboru/předmětu...

- logicky vytrídí rozhodující informace potřebné pro výpočet a následnou kalkulaci

Na úrovni klíčových kompetencí...

Kompetence komunikativní

- formuluje myšlenky
- diskutuje a sdílí informace s ostatními
- argumentuje logicky a věcně správně

Kompetence k řešení problému

- uvědomuje si základní vztahy v řešeném problému
- rozhoduje, které faktory jsou pro řešení problému důležité
- navrhuje postup řešení problému
- vyhodnotí různé varianty řešení
- usiluje o týmové řešení

Matematické kompetence

- odhaduje reálná data
- aplikuje matematické postupy při řešení praktické úlohy

Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi

- získává informace z otevřených zdrojů

Odborné kompetence – efektivně hospodařit s finančními prostředky

- sestaví kalkulaci
- vyhodnotí efektivnost své činnosti

Na úrovni průřezových témat...

- informační a komunikační technologie – užití programového vybavení počítače v praxi

Popis lekce

EVOKACE

Studenti jsou rozděleni do čtyř skupin. Každý student obdrží stránku textu, který je rozdělen na dvě části. Stránka je přeložena a přelepena tak, aby 2. část textu zůstala zakryta. Studenti si čtou 1. část textu samostatně – je v něm popis stavu s nedostačujícími informacemi, text je zakončen otázkami, které budou žáci řešit.

V jedné slezské vesnici za řekou Opavou bydlel ve velkém rodinném domě pan Erich s manželkou Gertrudou. S nimi bydlely obě jejich dcery s manželi a dětmi ve věku 4–13 let. Starší dcera měla dvě holčičky a chlapce, mladší dcera měla osmiletá dvojčata – chlapce. Před domem byla pěkná zahrada a za domem pole o rozměrech 15 a 40 metrů. Jak už to na vesnicích v uvedené oblasti chodí, nedílnou součástí hospodářství byla také domácí zvířata, v chlívků spokojeně chrochtal vepřík Michal, děti si hrály s kocourem Oliverem a psem Oskarem, po dvorku pochodoval kohout Filip, který se staral o 8 nosnic (plemeno česká zlatá kropenka), děda Erich choval drzého papouška slyšícího na jméno Zbyněk.

Pan Erich s manželkou byl v důchodu, oba byli zdraví a rádi se věnovali svým zálibám. Děda Erich si občas vyjel na svém horském kole, v pátek si dával s kamarády partičku mariáše, babi si jednou týdně zahrála s kamarádkou Anežkou squash a občas si zašla s kamarádkami do místní cukrárny na – jak sama říkala – „poradu“. Volný čas trávili od jara do podzimu na zahradě, občas se věnovali políčku za domem, kde na malé ploše pěstovali zeleninu pro vlastní spotřebu. Zbytek pole zůstával většinou ladem.

Ve čtvrtek 17. ledna 2008 se pan Erich rozhodl, že se pokusí v tomto roce zabezpečit spotřebu brambor pro celou rozsáhlou rodinu a Michala sám tak, že zasadí brambory na poli za domem, v září sklídí úrodu a brambory uskladní ve sklepě. Doposud kupoval brambory pro celou rodinu i pro Michala u místního sedláka Hahna. Za ušetřené peníze chtěl v zimní akci koupit u hluchínské pobočky firmy Mountfield pro svá vnoučata bazén.

V sobotu 19. ledna dopoledne si pan Erich naliil skleničku kvalitní whisky Jack Daniels, zapnul počítač, vzal papír, tužku, kalkulačku a začal psát a počítat.

P. S. Pan Erich chtěl 5 metrů políčka na délku ponechat na pěstování zbývajících zeleniny a případný přebytek brambor prodat.



Bude moci pan Erich koupit další zimu pro svá vnoučata zahradní bazén? Pokud ano, v jaké cenové relaci?

Studenti zapisují do T-grafu, které informace bude pan Erich pro svůj výpočet potřebovat. Rozdělí je na ty, které zná, a na ty, jež bude muset někde zjistit (internet, pan Hahn apod.). Zápis provádějí jednotlivě, pak jej konzultují v rámci skupiny, poté v rámci třídy – vyučující zapisuje na flip. Příklad T-grafu, který vznikl v hodině:

informace, jež zná • informace, jež musí zjistit

odrůda	výnosy této odrůdy
prodejní cena brambor Laura k uskladnění	spotřeba sadby
cena brambor pro Michala	cena sadby
spotřeba na rodinu	podíl poškozených a malých brambor vhodných pro Michala
spotřeba Michala	cena bazénu (můžeme počítat s minimální 12% slevou v Kole štěstí)

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Studenti si rozlepi stránku s textem – mají zde uvedeny všechny základní informace potřebné k výpočtu.

Základní údaje:

- odrůda Laura: (polorané, kvalitní brambory, vhodné jako příloha) – internet
- výnosy této odrůdy: průměrně 25 t/ha – internet
- spotřeba sadby: 2500 kg/ha – internet
- cena sadby: 13,5 Kč/kg – internet
- prodejní cena brambor Laura k uskladnění: 900 Kč/q – Hahn, vlastní zkušenost
- cena brambor pro Michala: 250 Kč/q – Hahn, vlastní zkušenost
- podíl poškozených a malých brambor vhodných pro Michala: 5 % z výnosu – Hahn
- spotřeba: 200 kg/rodina – vlastní zkušenost
- spotřeba Michal: 150 dní – 2 kg/den – vlastní zkušenost
- cena bazénu: můžeme počítat s minimální 12% slevou v Kole štěstí

Ve skupinách studenti promyslí postup výpočtu, seřadí jednotlivé kroky. Diskuse v rámci skupiny, pak třídy, vyučující zapíše postup na flip.

Zadání: „Promyslete po skupinách, co budete muset spočítat – jednotlivé kroky, co můžeme považovat za příjem (+), co za výdej (–).“

Co budou muset žáci spočítat (zápis, který vznikl v této hodině):

- plochu obdělávaného pozemku
- kolik pan Erich vypěstuje
- spotřeba pro všechny rodiny a pro Michala

- kolik bude pro Michala, kolik pro rodiny (zda bude muset něco dokoupit)
- kolik zaplatí za sadbu
- kolik získá za případný prodej
- kolik ušetří tím, že nebude kupovat u Hahna (pro rodiny i Michala)

Společná diskuse – označíme k jednotlivým položkám na flipu, co jsou:

- + (plusy) = příjmy, ušetřené nebo vydělané peníze...a co jsou
- (minusy) = výdaje

Studenti provedou ve skupinách výpočet, porovnájí výsledky. Provedou kalkulaci.

Zadání: „Ve skupinách proveďte výpočet a závěrečnou kalkulaci.“

Kalkulace: příjem – výdaje

- v případě kladného čísla zjistí informace o možnosti nákupu bazénu na internetu (www.mountfield.cz)
- v případě ztráty bude pan Erich nakupovat u sedláka Hahna i nadále

REFLEXE

Studenti diskutují v rámci celé třídy – porovnávají výsledky jednotlivých skupin.

Poté pracují na následujícím úkolu: „Vyhodnoťte si, proč byste se vy osobně pouštěli do pěstování brambor – a proč nepouštěli. Všechny argumenty si sepište.“ Studenti si poté zapsané argumenty sdělí ve dvojici, následuje diskuse v celé třídě.

Moje pedagogická sebereflexe

Vzhledem k nižšímu počtu studentů ve třídě (matematická cvičení jsou volitelný předmět) jsem použil některé netradiční formy výuky častěji, většina studentů se připravovala k maturitní zkoušce z matematiky, nebylo těžké je motivovat, byla to navíc skupina, se kterou se velmi dobře komunikovalo, studenti se vzájemně respektovali.

Co se studentům při práci dařilo:

- základní matematické dovednosti, převody, výpočty
- analýza úkolu – T-graf

Co se studentům nedařilo:

- správný postup při řešení – posloupnost jednotlivých kroků

Co se povedlo, s čím jsem byl spokojen:

- studenty zaujalo téma
- vhodná motivace
- zajímavá forma výuky

Co bych příště udělal jinak:

- drobné úpravy v časových relacích
- pokud budu pracovat s věkově podobnou skupinou studentů, vynechám v textu základní údaje (některé mohou odhadnout z vlastní zkušenosti, některé získají z internetu – v učebně je více počítačů s připo-



jením k síti) – bude pravděpodobně velice zajímavé, jak reálné představy mají studenti o cenách a spotřebě tak běžné potraviny, jako jsou brambory

V závěrečné debatě v rámci reflexe jsme porovnali výsledky jednotlivých skupin, kupodivu nebyly příliš rozdílné. Hospodářský výsledek pana Ericha byl kladný (více než 9000 Kč), při minimální 5% slevě vytočené v Kole štěstí by mohl zakoupit např. bazén Azuro. Některé studentky se rozhodly podrobně infor-

movat o našich výpočtech své prarodiče v důchodovém věku. Debata ukázala, že někteří studenti mají zkušenosti s prací na pozemcích svých rodičů – to se projevilo např. při odhadech spotřeby. Mě osobně potěšilo nadšení, s jakým studenti přistoupili k řešení úlohy, i ocenění praktického využití matematiky.

Autor je učitel matematiky na Obchodní akademii v Opavě.

Čtenářské dovednosti a řízené čtení

Hana Antonínová Hegerová

Ve svých hodinách literatury na gymnáziu usiluji o výuku rozvíjející myšlení a učení. Jsem přesvědčena, že takto postupuje velká část učitelů a že hodiny v duchu „narodil se – umřel“ jsou minulostí. Myslím, že většina z nás skutečně pracuje s texty a snaží se o jejich interpretaci společně se studenty. Snažíme se o společné sdílení prožitku z díla, který má vést k postupnému uvědomění a fundovanému čtení s porozuměním. Pro mě je velmi důležité, abychom v hodině hodně a často četli. Je to málo?



Jedním z mých výukových cílů je, aby studenti skutečně četli, aby se pro ně čtenářství stalo vnitřní potřebou. Zdá se mi ale, že před vlastní interpretací musíme se studenty ujít cestu, během níž si osvojí potřebné čtenářské strategie a dovednosti. V praxi totiž vidím, že pouze část studentů umí z domova nebo z nižšího stupně školy např. shrnout vlastními slovy obsah textu, vybrat klíčová slova nebo motivy, vztahovat text k vlastním prožitkům a zkušenostem, rozčlenit (nebo naopak složit) text do logických a navazujících částí (celků), klást si k textu otázky. Chci, aby dokázali číst s porozuměním, tj. fundovaně. Aby dílo nejen prožívali, ale aby jejich zakoušení vyrůstalo z dobrého teoretického základu. Jsou texty, které nás k sobě pustí jedinečně tehdy, když spolu budeme sdílet určitá východiska, budeme rozumět jistým kontextům. Mým cílem také je, aby studenti nejrůznější obsahy nepřijímali nekriticky, ale aby si nad nimi kladli otázky a zkoumali je.

Mezi metody, jež často používám, patří **řízené čtení**. Za velmi důležité přitom považuji, aby studenti měli dostatek příležitostí číst přímo v hodině nejen ukázky, ale právě celé texty. Je to požadavek časově i technicky poměrně náročný a řeším ho tak, že pro společné čtení vybírám nepříliš rozsáhlé povídky, jež často čteme na pokračování několik hodin. Vzhledem k tomu, že nemám k dispozici potřebný počet knih a kopírovat takové množství textů je nákladné, zvolila jsem strategii společného hlasitého předčítání.* Má to kupodivu mnoho kladů, i když to po všech vyžaduje notnou dávku soustředění. Pro lepší orientaci v textu připravuji studentům pracovní listy; jde o jakési průvodce povídkou. Studenti

si do nich vpisují poznámky a současně si tvoří podklad pro následnou diskusi.

Pro **evokační fázi** takovéto hodiny používám např. *klíčová slova* nebo *brainstorming* či *volné psaní*, jejichž předmětem je zamyšlení nad názvem povídky, eventuálně celé knihy. Pro ukázkou jsem vybrala povídku *Zátiší* od J. K. Šlejhara z knihy *Dojmy z přírody a společnosti* (NLN, Praha 2002, s. 130–147). Pro Šlejharovu povídku jsem zvolila následující otázky – *Co si představíte pod pojmem zátiší? V jakém kontextu se typicky objevuje? Jaké zátiší vidíte vy sami? Máte nějaké oblíbené a proč? Co můžeme od povídky takového názvu očekávat? Láká vás titul ke čtení a proč?* Obvykle už v této fázi narazíme na to, že název může vystihovat určitou slohovou tendenci, a podezíraví studenti uvedou, že by mohlo jít o nějakou ironii, nadsázku, o nějaký opak utěšeného zátiší. Myslím si, že už název povídky může studentům sloužit k nácvičce určitých strategií, jakými jsou třeba utváření vizuální představy, předvídání anebo hledání souvislostí s vlastními zkušenostmi i znalostmi.

Ve fázi **uvědomění si významu informací** čteme text po částech. Zde sleduji dvě roviny – v první pracujeme s pracovním listem, studenti zjišťují, co nového do něj mohou připsat, co upravit, protože se situace v povídce začala odvíjet jinak, co rozšířit apod. Jindy tvoří jakousi osnovu pro interpretaci (v zadání např. stojí: kompozice, stylové postupy, slovní zásoba, postavy/vypravěč, idea textu). Druhá rovina se týká samotného čtení – každou část povídky doprovázejí otázky, jimiž usilujeme o hlubší porozumění textu. Se zlepšujícími se čtenářskými zvyklostmi a dovednostmi studentů se má role „kladače“ otázek upozaďuje, neboť oni sami jsou schopni a ochotni o textu hovořit a všimnout si zajímavých a nosných prvků. Kompozice Šlejharovy povídky mi přijde šikovná na čtení po částech, neboť sám autor ji rozčlenil do několika částí, v nichž nás pomyslně vybízí k vytváření hypotéz a k předvídání. *Jak bude osud rodiny pokračovat? Co ještě se jim při té hrůze může stát horšího? Sám vypravěč nám klade otázku, zda je možné osud rodiny zvrátit. Má rodina nějaké jiné možnosti?* Vzhledem k tomu, že se v povídce uplatňuje silně po-



pisný jazyk, můžeme „trénovat“ představivost, Šlejharův jazyk navíc není suchý, věcný, ale naopak se vyznačuje silnou expresivitou. Studenti tak mohou hovořit o svých vizuálních, sluchových, ale i dotykových prožitcích. Užité jazykové prostředky kladou poměrně velké nároky na porozumění. Ve slovní zásobě najdeme knižní i nespisovné prostředky, cizí výrazy a „módní“ termíny, jazyk je navíc dost básnický. Kromě toho, že četba takového textu může čtenáři rozšířit slovní zásobu a znalosti o stylu určitého autora i období, myslím, že ve studentech podporuje i potřebu porozumět. To znamená, že se cvičíme ve vyhledávání nesrozumitelných míst, nestydíme se za to, naopak s tím pracujeme dál. Tím, že text čteme na pokračování, je třeba upevňovat další dovednost, a tou je shrnutí přečteného textu, vypíchnutí důležitých motivů, charakteristika postav a prostředí.

Pro fázi **reflexe** ráda používám *čtenářské kluby*, dramatizaci, jindy píšeme dopis některé z postav nebo s ní vedeme interview, za nejobtížnější výstup považuji esej. Studentům předložím polemické zadání a chci po nich, aby na základě prožití a porozumění dílu byli schopni sumarizovat svůj názor. Pro tuto povídku jsem zvolila metodu otevřeného konce, to znamená, že studenti měli sami povídku dokončit dvěma způsoby – nejprve v intencích autora, poté podle sebe (*Jak byste si přáli, aby text skončil? Jak by jinak mohl příběh skončit? Jaké vás napadají možnosti?*). Na závěr je možné napsat esej, pro jehož zadání lze použít Šlejharova slova z konce povídky: „*Co značí všechna civilizace, její pokroky a parádní zřízení, pravím, co značí všechna ta chloubka lidstva, jsou-li možné výjevy, jaké jsem právě našel? Co je to všechno!*“ (s. 147)

Jaké cíle jsem takto postavenou lekcí sledovala? Jistě se studentům naskytla příležitost cvičit se v určitých čtenářských strategiích a dovednostech, kromě toho ale museli přemýšlet, proč jsem pro společný poslech zvolila právě tento text. Jedním z mých cílů totiž také bylo ukázat, do jaké míry může polozapomenutý autor poslední třetiny 19. století otevírat aktuální, respektive důležité téma. V závěrečném diskusním kroužku jsme si kladli otázku, zda jsou možné takové výjevy i dnes. Zamýšleli jsme se nad tím, co by společnost i jednotlivci měli dělat, aby popsané situace bídy a utrpení nenastávaly. Porovnávali jsme příběh s vlastním životem. Uvažovali jsme o tom, jak velká je rodičovská láska, co od ní čekáme a co si nedovedeme představit, že by nám rodiče mohli udělat. K jaké proměně lidství u člověka dochází pod tíhou chudoby? Studenty totiž nejvíce šokovala pasáž, kdy rodiče (s malými dětmi) v noci tajně opustí těžce nemocnou dceru a nechají ji skomírat osamělou, bez pomoci. Myslím si, že povídka může sloužit jako zdroj zásadních otázek a může otevírat nějaké sociální téma.

Autorka je učitelka Podještědského gymnázia v Liberci (t. č. na mateřské dovolené) a lektorka KM.

Poznámka:

* Je třeba brát v úvahu, že tento postup není ideální, ovšem technické zlepšení v dohledné době nevidím. Zdůrazňuji také, že pracujeme-li s poezií nebo kratšími texty, mají je k dispozici všichni.

Filmové adaptace literárních děl

Kateřina Šafránková

Na úvod

Naši současní studenti hledají informace mnohem častěji (ne-li výlučně) na internetu než v knihovně a slavná literární díla znají spíše z filmových zpracování než z knih. Můžeme se snažit proti tomu bojovat, můžeme to kritizovat a mluvit o úpadku čtenářské gramotnosti. Nebo to můžeme pojmout jako výzvu a moderní média využít ve svůj (a hlavně studentův) prospěch. Obohatit jimi výuku, nebo dokonce srovnáním tištěné knihy a jejího filmového zpracování studenty něco naučit o spisovatelském a filmovém řemesle. Nejedná se tedy o to, pustit studentům místo výkladu o *Babičce* stejnojmenný film, ale při četbě původního textu porovnat jeho interpretaci s interpretací, kterou přináší filmové dílo.



vše stihli přečíst a zhlédnout na videu či DVD během jedné, maximálně dvou vyučovacích hodin. Pokud je text i film delší, sdělím studentům stručný děj nebo ho společně s nimi rekonstruuji a poté zaměříme pozornost jen na několik vybraných klíčových pasáží. Vždy vybírám takové úseky, které jsou zásadní jak pro interpretaci původního díla, tak i pro nový pohled, který přináší film. Někdy si přečteme celou předlohu a pouštíme si na videu jen některé úseky filmu. Protože považuji po-

drobnou znalost alespoň jedné Shakespearovy hry za nezbytnost, rozhodla jsem se při přípravě lekce o hře *Romeo a Julie* po studentech požadovat, aby si před zhlédnutím celého filmu přečetli i celou předlohu. Jejich představa toho, co se může odehrávat na jevišti, byla konfrontována s velmi moderním filmovým pojetím.

Časová náročnost

K interpretaci si vybírám kratší texty, a tedy i kratší filmy (viz níže popsaná lekce k Erbenovu *Vodníkovi*), abychom

Sdělení klasických literárních děl

Mnoho literárních děl staršího data jsou díla stále živá, nesmírně obsahově i formálně zajímavá, rezonující



s dnešní dobou (tedy veskrze moderní). Přesto je studenti z neznalosti či letmého a povrchního prolístování považují za díla nudná, zastaralá a hlavně vypovídající o jiných lidech, jiných povahách a jiných konfliktech. V jejich očích jako by lidé již v nedávné minulosti (i jejich rodiče?) řešili jen banální problémy, nepocítili nikdy existenciální tíseň, nevěděli, co je deprese, silná vášeň či snaha proplout životem bez námahy, nuda a splín. Neutuchající zájem filmařů, divadelních režisérů i čtenářů o časem prověřené tituly dokazuje, že ostatní si to nemyslí. Jedním z úkolů učitelů literatury je podle mého názoru také zprostředkovávat studentům moment překvapení, že ta zaprášená „klasika“ je dílo, které je může oslovit a zasáhnout. Proč by učitelé nemohli využít pro studenty přijatelného filmového média k tomu, aby jim tuto práci usnadnil?

Plánování

Nosná myšlenka: Filmová adaptace literárního díla přináší díky filmovým prostředkům i jeho novou interpretaci, která nám může pomoci lépe pochopit výchozí text.

Jiná formulace nosné myšlenky:

Při filmovém zpracování literárního díla dochází i k odkrytí dalších možných interpretací předlohy.

Zásadní otázky

- Proč se točí filmové adaptace, když si můžeme přečíst knihu?

- Má literární dílo nějakou kvalitu, kterou nemá film?
- Jaký má smysl adaptovat literární dílo?
- Existuje nějaká nezfilmovatelná kniha? Proč ji nelze zfilmovat?
- Kterými prostředky disponuje režisér, ale nikoli spisovatel?
- Dává filmová adaptace divákům stejné možnosti vlastní interpretace, jako dává literární dílo čtenářům?
- Existuje nějaký objektivní způsob, jak zjistit, zda je lepší filmová adaptace, nebo kniha?

Trvalé porozumění

- žáci budou znát prostředky, kterými disponuje film a které jsou pro něj specifické (např. filmová hudba, informace a emoce podávané prostřednictvím obrazu, nikoli slov)
- budou znát prostředky, kterými disponuje literární dílo a které není možné jednoduše přenést do filmu
- posoudí, jak se filmové prostředky podílejí na nové interpretaci literárního díla
- víc vychutnají a ocení kvalitní filmové adaptace
- pod vlivem zhlédnutého filmu budou lépe interpretovat původní text
- přenesou své pochopení těchto principů i na vztah předlohy a nového divadelního zpracování, nového překladu apod.

Ukázková lekce I

Karel Jaromír Erben: Vodník

Srovnání s filmovou adaptací F. A. Brabce (film *Kytice* z roku 2000)

S filmem F. A. Brabce se mi ve škole pracuje velmi dobře. Jsem si vědoma toho, že je tento film kontroverzní a názory na něj se diametrálně liší, právě proto jsem si ho vybrala. Líbí se mi odvaha, se kterou se režisér pustil do zfilmování jednoho z národních literárních pokladů. Ze srovnání jeho osobité interpretace s předlohou vyplývá zřetelně nosná myšlenka, ke které by se studenti měli díky této lekci dopracovat. Dalším důležitým kritériem při výběru právě tohoto filmového titulu je fakt, že se jedná o poezii, ke které mívají studenti odpor, a o text z 19. století, o kterých mívají studenti silné předsudky.

Popis lekce

Nejprve si studenti přečtou 1. oddíl Erbenova Vodníka:

Na topole pod jezerem seděl Vodník podvečerem: „Sviť, měsíčku, sviť, ať mi šije nit.	Zelené šaty, botky rudé, zejtra moje svatba bude: sviť, měsíčku, sviť, ať mi šije nit.“
---	--

Otázky pro studenty:

Jak si představujete Vodníka? Jak podle vás vypadá? Odpovědi si запиšte.

Studenti svoje představy prezentují. Poté zhlédnou první část filmu (prvních osm minut).

Poznámka:

Vodník nijak nepřipomíná klasickou pohádkovou postavu, tedy „zeleňého mužíčka“, kterého známe třeba z filmových pohádek. Je polonahý, živočišný a smyslný, jeho předpověď zítřejší svatby je hrozivá.

Otázky pro studenty po první části filmu, odpovědi na otázky si запиšte:

Jak se liší režisérova představa Vodníka od té vaší?

Jaký nový motiv se objevuje ve filmu? Co to vypoovídá o Vodníkovi?

Poznámka:

Ve filmu se objevuje nový motiv sexuálního vztahu k vodní ženě. Tím se výrazně posouvá význam celé básně. Hlavní postava příběhu není ubohý a bezcitný tvor jako v předloze, ale spíše tvor se silnou vůlí, který nás může omámit a svést.

Studenti si přečtou druhou část textu:

Ráno, raničko panna vstala, prádlo si v uzel zavázala: „Půjdu, matičko, k jezeru, šátečky sobě vyperu.“	Vyvalily se vlny zdola, roztáhly se v širá kola; a na topole podle skal zelený mužík zatleskal.
--	--



Studenti zhlédnou další část filmu, která odpovídá přečtené části (10 minut od začátku).

Otázky pro studenty:

Kolikrát matka dceru prosila, ať nechodí k jezeru?

Přesto ji dcera neuposlechla. Jak se ve filmu chová? Jak byste její chování interpretovali?

Poznámka:

Dcera se chová velmi uvolněně, až lehkomyšlně, zcela bez obav a se smíchem se blíží k jezeru. Matku neposlechne, a tím se proviní proti rodinnému a společenskému řádu. Celý další děj můžeme vnímat jako důsledek tohoto jejího činu. Vodník dceru k jezeru nalákal (předem si naplánoval svatbu). Matčin příkaz nebyl dostatečnou překážkou, dcera je již dospělá a svým neuposlechnutím se z matčina vlivu vymaňuje. Musí však nést sama následky svého činu.

Studenti čtou celý třetí oddíl Erbenovy básně:

Nevesely, truchlivy	Od klekání do klekání
jsou ty vodní kraje,	dávám lhůtu tobě:
kde si v trávě pod leknínem	avšak mi tu na jistotu
rybka s rybkou hraje.	zůstavíš to robě.“
...	
...	

Úkoly pro studenty:

Zapište si, jaké pocity měla dcera ve vodní říši. Vypiš-te si z textu verše, které váš názor podporují.

Jakou podmínku propuštění ženy si Vodník stanovil?

Studenti zhlédnou odpovídající část filmu (18 mi-nut od začátku).

Otázky pro studenty:

Jaké pocity měla dcera ve filmu? Jaký posun zde nastal oproti textu? Je možné tuto část filmu interpre-tovat shodně jako Erbenův text?

Poznámka:

Ve filmu vypadá vztah mezi ženou a Vodníkem idylicky. Ženu nikdo k ni-čemu nenutí. V textu jsou obsaženy její stížnosti (Nevdala se tvá matička ve příbytek lásky... Obluzena, polapena v ošemetné síť, nemá žádné zde radosti, leč tebe, mé dítě! Apod.), které režisér do filmu nezařadil.

Studenti čtou první dvě sloky čtvrtého oddílu:

Jaké, jaké by to bylo	...
bez sluněčka podletí?	...
...	nedopustím, by tě v moci
...	měla vodní příšera!“

Otázky pro studenty:

Splnila žena Vodníkovi důležitou podmínku?

Jak vnímá matka Vodníka? Jakými slovy ho po-jmenovává? O jakém vztahu k Vodníkovi toto označe-ní vypovídá?

Poznámka:

Matka o Vodníkovi mluví jako o příšeře a vrahovi. Nerespektuje v něm manžela své dcery (dle ní se jí zmocnil neprávem, násilím a nemá na ni žádné právo). Svým oslovením „vrahu“ předjímá budoucí události.

Studenti zhlédnou film do konce. Poté si přečtou i zá-věr textu:

Přišel večer. – Muž zelený Dvě věci tu v krvi leží –
chodí venku po dvoře; mráz po těle hrůzou běží:
dvěře klínem zastrčeny. dětská hlava bez tělíčka
Matka s dcerou v komoře. a tělíčko bez hlavy.
...
...

Otázky pro studenty:

Režisér filmu vynechal pasáž, ve které Vodník klade dceři podmínku:

Neobjímej matky své,
ani duše jiné:
sic pozemská tvoje láska
s nezemskou se mine.

Jak tato vynechávka ovlivní interpretaci celého příbě-hu? Čím se v textu provinila dcera?

Jakým filmovým prostředkem zpracoval režisér závěrečnou pasáž textu?

Jak můžeme interpretovat filmový závěr? Jak se liší od textu?

Čím se provinila matka?

Poznámka:

Ve filmu není vidět mrtvé tělíčko, jen hrůza ve tváři matky, která ote-vře dveře a objeví ho. Do místnosti teče krví zbarvená voda. Dceřin výraz poukazuje na její začínající šilenství, Vodník pláče – cítí bolest. Režisér nám tedy ukazuje i další vývoj příběhu, naznačuje, jaké vyústění by mohl mít. V předloze si možné další následky musí čtenář vyvodit sám.

V textu se dcera proviní dvakrát: neposlechne matku i svého muže (za obojí ji stihne trest), ve filmu jí Vodník klade jen podmínku včasného návratu, v tom jí ale zabrání matka. Interpretace je tedy jiná. V Erbenově básni platí, že děti musí poslouchat svoje rodiče, manželka musí poslouchat svého muže, nesmí jeho ani dítě opus-tit, matka musí novou dceřinu rodinu akceptovat a neuplatňovat na dceři moc, kterou nad ní měla, když byla svobodná. Ve filmu se dcera vůči manželovi neproviní (pouze tím, že není schopna bojo-vat s matkou o své právo být s manželem a dítětem, i když nejsou podle matčiných – a asi ani jejich vlastních – představ). Větší vinu na tragickém konci má matka.

Každopádně, ať se dcera rozhodne jakkoli (ve filmu i v textu), tra-gédii se nevyhne. Pouto mezi matkou a dítětem považuje Erben za nejsilnější – v tomto příběhu se však sváří dvě tato pouta (matka a dcera, dcera a vodníček).

Úkol pro studenty:

Srovnajte původní Erbenův text Vodník s moderní filmovou adaptací. Co se z původního textu vytratilo, co nového režisér přidal? Jak můžeme interpretovat báseň a jak filmovou báseň?

Srovnání učiňte písemně (minimálně jedna stra-na A4).



Ukázková lekce II

William Shakespeare: *Romeo a Julie*

Srovnání s filmovou adaptací Baze Luhrmanna (film *Romeo + Julie* z roku 1996)

Velmi zdařilou a krásnou filmovou adaptaci *Romea a Julie* natočil už Franco Zeffirelli, známý italský divadelní a filmový režisér Shakespearových her (mimo jiné i *Hamlet*, *Othello*). Přesto jsem vzhledem k svému cíli zvolila modernější verzi od australského režiséra B. Luhrmanna, kterému se podařilo v moderních kulích akcentovat několik hlavních sdělení předlohy, třeba že smrt mladých lidí je nesmyslná, zbytečná, přesto vzhledem k okolnostem zákonitá, nevyhnutelná.

V této lekci jsem měla před očima kromě nosné myšlenky o filmových adaptacích i myšlenku týkající se Shakespearova díla. Ta by mohla znít takto: „Ačkoli jsou Shakespearova díla založena na individualitě, obecně pojednávají o věcech, které se týkají většiny lidí na většině míst a po většinu času, jsou vyjádřením velkých samozřejmostí lidské existence (jako je láska a přátelství, nenávist a zášť apod.).“ Tuto nosnou myšlenku studenti postupně přijímají při dalších výukových aktivitách věnovaných tvorbě tohoto velkého dramatika.

Popis lekce

Studenti si doma přečtou divadelní hru *Romeo a Julie* v překladu Jiřího Joska. Do čtenářského deníku si poznamenají odpovědi na následující otázky a splní zadané úkoly.

Poznámka:

Studenti četli hru *Romeo a Julie* ve vydání z nakladatelství Romeo, protože překlad Jiřího Joska byl použit pro český dabing filmu. Studenti se tedy ve filmu lépe orientovali.

1. V prologu a na začátku druhého jednání vystupuje chór. Co to bylo? Jakým způsobem byl na jevišti zpodobňován?

Poznámka: Chór byl sbor tanečníků a zpěváků, který se objevoval zejména v antickém divadle. Chór do děje aktivně nezasahoval a omezoval se na jeho sledování a komentování. V jeho zpěvu autor často vyjadřoval své názory.

2. Jak si po přečtení divadelní hry, ve které nejsou popisy postav, představujete hlavní hrdiny *Romea a Julie*? Popište, jak by podle vás mohli vypadat (zvažte, jak jsou staří).

3. Srovnajte Romeův způsob vyjadřování, když je zamilován do Rosalindy (text A), se způsobem, jak mluví zamilován do Julie (text B):

Text A

Zuřivá láska, sladká nenávist.
Z ničeho něco, co vznikne jak nic.
Obtížná lehkost, vážná nerozvážnost.
Půvabné tvary v zhovadilé změti:
z oliva pírko, jasný dým, studený žár,
nemocné zdraví, spánek při bdění,
tak milence neláska promění.
(s. 25)

Text B

To je má láska. Moje vyvolená.
Škoda, že o tom nevím!
Mluví, i když nic neříká. Jak to?
Oči má výmluvné. Odpovím jí!
Jsem příliš troufalý. Nemluví ke mně.

...

Žkus ještě něco říct, můj anděle.
Vznášíš se nade mnou jak posel z nebe,
jsi stejně čarokrásná jako on,
když osedlá si bílý obláček
a tiše pluje lidem nad hlavou,
že všichni strnou a s očima v sloup
zírají užasle na vzácný div.
(s. 61)

Poznámka: V textu A se jedná o neadresnou řeč. Romeo nemluví k dívce, je to hovor o lásce, nikoli o dívce, kterou miluje. Romeo se trápí, proto je jeho řeč depresivní. V textu B je zamilován do opravdy, cítíme, že je pravdivější. Romeo je zcela okouzlen, oslovuje přímo Julii (i když ta ho v tuto chvíli neslyší).

Romeo zde prezentuje manýristické veršování, pro něž jsou typické oxymorony (viz ukázkou A), v renesanci nosili pánové u pasu notesy, a jakmile slyšeli něco hodné zápisu, nebo je to dokonce napadlo, hned si to poznamenali a pak se tím ve společnosti blýskali. Je to brilantní a virtuózní, třebaže je tam cítit určitá emocionální prázdnota (Korecká, 2007).

4. Vysvětlete první vzájemný dialog *Romea a Julie*. Jakou symboliku zde Shakespeare používá?

Romeo:

Vás dotýkat se neurvalou dlaní
je stejný hřích jak svátost znesvětit,
ale mé rty, poutníci uzardělí,
spěchají polibkem tu vinu smýt.

Julie:

Křivdíš své ruce, poutníčku můj milý,
vždyť poutá moji ruku oddaně,
tím dotykem se obě políbily,
jak při modlitbě jsou teď spoutané.

Romeo:

Člověk se modlí nejen rukama.

Julie:

Máš pravdu, k modlení jsou hlavně rty.

Romeo:

Dopřej jim taky zbožnost, láska má,
ať v modlitbě jsou k sobě sepytá.

Julie:

Mé rty jsou němé, prahnou po modlení.

Romeo:

MLč, svěťice, a dej mi rozhřešení.
Líbá ji.

Teď tvoje rty z mých všechny hříchy sňaly.
(s. 53)

Poznámka:

Symbolika svatosti – modlitby, znesvěcení, smytí hříchu. Romeo a Julie slouží jakousi malou mši lásky.

5. Mercurio, Romeův nejlepší přítel, si z něj často utahuje a lásku vnímá materiálně, sexuálně. Tím



vytváří k *Romeovi* kontrast. Najděte v textu doklad tohoto tvrzení.

Poznámka:

Například: láska je jako bezduchý šílenec, jenž se svou zbytnělou přirozeností běhá sem a tam a hledá skulinku, otvor či díru (s. 81).

6. Klíčová událost hry je souboj Tybalta s Merkuziem (když se *Romeo* odmítne bít). Proč Merkuzio Tybalta v souboji nahrazuje? (Považuje *Romeovo* chování za nepochopitelnou zbabělost.)

7. Po Merkuziově smrti se kontrastní postavou k *Romeovi* stal někdo jiný. Kdo to podle vás byl? (Juliina chůva.)

8. V textu se několikrát míchá bezstarostnost, slovní hříčky, vtip a tragická, nesmírně vážná situace. Najděte v dramatu taková místa.

Poznámka:

Úvodní chvástání Kapuletových sluhů se změní v bitku a vážné vévodovo varování (Jedinkrát ještě porušíte klid, a splatíte to oba životem, s. 21), dvojsmyslné a erotické narážky Merkuzia před plesem se mění ve vážný, až šílený proslov o královně Mab apod.

9. Jakým způsobem bylo možné tragédii zabránit?

Ve škole studenti diskutují o odpovědích na otázky. Poté zhlédnou celý film *Romeo + Julie*.

Vyplňují pracovní list.

Pracovní list

1. Co nahrazuje ve filmu chór z divadelní hry? (TV zprávy, novinové titulky.) Proč režisér chór ztvárnil právě takto?

2. Jaké změny oproti předloze režisér učinil? Co naopak zachoval?

Poznámka:

Režisér přenesl příběh do současnosti (meče jsou nahrazeny pistolemi apod.), naopak striktně zachovává Shakespearův jazyk – to působí kontrastně, až šokujícím, proto na sebe jazyk, řeč postav upoutává větší pozornost.

3. Dochází při těchto změnách někdy k posunu v interpretaci? (Ano, např. na ples u Kapuletů přichází *Romeo* pod vlivem drogy, jeho náhlá zamilovanost může být ještě důsledek jejího požití.)

4. Jak je ve filmu ukázán kontrast mezi *Romeem* a *Merkuziem*? (*Romeo* je světlovlasý a drobný, Merkuzio je vysoký Afroameričan.)

5. Proč režisér Luhrmann ve svém filmu využívá kýče? Najděte doklady jeho zájmu o kýč. (Zařízení Kapuletova paláce, sošky svatých, tetování, erby rodů na zbraních, na autech apod.)

Poznámka:

Shakespeare ve své hře zesměšňuje manýrismus, v jeho době populární způsob veršování – formálně dokonalé, ale obsahově vyprázdněné. Moderní „kultura kýče“ zobrazená ve filmu je také zesměšňována. Dnešní divák může snáze pochopit vnější efektnost, ale vnitřní bezobsažnost kýče než manýrismu.

6. Srovnejte závěrečnou scénu v hrobce v předloze a ve filmu. K jakým změnám dochází ve filmu? Jak na vás tato změna působí?

Poznámka:

V předloze se v hrobce či kolem ní objevuje mnoho postav (Lorenzo, Baltazar, strážní, páže), *Romeo* v souboji zabije i Parise; nejprve zemře *Romeo*, pak se teprve *Julie* probudí. Ve filmu jsou *Romeo* a *Julie* v hrobce sami – tím se podtrhuje intimnost této chvíle; *Romeo* spolkně jed, těsně před smrtí ještě spatří probouzející se *Julii* – tím se zdůrazňuje fatálnost okamžiku (tak málo stačilo, snad jen vyčkat několik vteřin a tragédie mohla být zažehnána).

Nad odpověďmi z pracovního listu diskutujeme.

Další klíčové aktivity ve výuce vztahující se k nosné myšlence

Kromě podrobně popsaných ukázkových lekcí se studenti účastní i dalších aktivit, které jim pomáhají samostatně pochopit danou nosnou myšlenku. Toto pochopení přichází postupně, nikoli na základě jedné lekce, ale spíše několika lekcí. Mnoho děl, která čteme a jejichž adaptace zhlédneme, si nesou svou vlastní myšlenku, na niž mohou studenti přijít (zejména pokud se jedná o zásadní, časem prověřené texty). Tato možnost lekce obohacuje a také „dívání se na filmy“ ospravedlňuje a činí je smysluplným.

- Každý student vybere z literárního textu klíčové pasáže, které by mohly zaznít ve filmu ve formě dialogu mezi postavami, příp. jako hlas hlavního hrdiny či vypravěče. Svůj výběr zdůvodní.

- Studenti diskutují o zhlédnuté filmové adaptaci a její literární předloze – část studentů se přiklání k názoru, že je lepší film, část argumentuje ve prospěch knihy, poté si úlohy vymění (metoda akademické kontroverze).

- Studenti sestaví žebříček tří nejlepších filmových adaptací a své rozhodnutí adekvátně zdůvodní.

- Každý student napíše po zhlédnutí filmové adaptace filmovou kritiku. V ní zaměří pozornost nejen na věrnost předloze, ale také na specifické filmové prostředky, díky kterým jí bylo – či nebylo – dosaženo (hudba, kamera, střih apod.).

- Studenti si zapisují, jak bude film podle nich pokračovat a proč si to myslí (učitel film zastavuje na klíčových místech děje). Studenti diskutují s učitelem o tom, co jim pomohlo děj předvídat (např. napínavá či dramatická hudba, v místnosti se zešeřilo). Studenti identifikují, které z těchto prostředků jsou ryze filmové a které by se mohly objevit i v textu.

- Studenti připraví filmový scénář k vybranému krátkému literárnímu textu, dle technických možností film podle scénáře i natočí. Reflektují, do jaké míry se jim podařilo vystihnout předlohu.

Příklady dalších filmů vhodných k výuce

2001: Vesmírná odysea, režie S. Kubrick (1968)

Amerika, režie V. Michálek (1994)



Canterburské povídky, režie P. P. Pasolini (1972)
Dekameron, režie P. P. Pasolini (1970)
Hamlet, režie F. Zeffirelli (1990)
Louis de Funés – Lakomec, režie J. Girault (1980)
Mnoho povyku pro nic, režie K. Branagh (1993)

*Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu,
 lektorka KM.*

Literatura a jiné zdroje:

Erben, K. J.: *Kytice*. SPN, Praha 1959.

Kol. autorů: *Malá československá encyklopedie*. Academia, Praha 1985.

Korecká, L.: *Martin Hilský – Když ticho mluví*. Portál, Praha 2007.

Kytice, film v režii F. A. Brabce, 2000.

Prokop, V.: *Literatura 19. a počátku 20. století*. O. K. – Soft, Sokolov 2000.

Romeo + Julie, film v režii B. Luhrmanna, 1996.

Shakespeare, W.: *Romeo a Julie – Romeo and Juliet*. Přeložil J. Josek, Romeo, Praha 2000.

Wells, S.: *Věčný Shakespeare*. BB/art, Praha 2004.

Jak jsem zaváděla metody KM do výuky

Hana Homolková

Má dosavadní pedagogická praxe čítá šest let v různých typech gymnázií (osmi-, čtyř- a nyní šestileté). Má aprobace je český jazyk a literatura. Když jsem začala učit, byly pro mě obrovským problémem dvě věci – jednak jsem se necítila dostatečně připravena teoreticky, ale především mi chyběly jakékoli didaktické znalosti a zkušenosti. Během prvních dvou let jsem se tedy nejdříve vyrovnávala s tím, co učit, co je důležité, co mohu vypustit, zjednodušit apod. V okamžiku, kdy jsem toto jakž takž zvládla, přišla otázka, jak mám učit. Do této chvíle jsem pracovala především klasickým způsobem, tzn. frontálním vyučováním. Nicméně tento způsob příliš neuspokojoval ani studenty, ani mě. Nejdříve jsem se začala zajímat o různá školení, která se týkala vylepšení výuky českého jazyka a především jsem se přihlásila do kurzů mediální výchovy. Tento obor mě velmi zajímal a také už bylo zřejmé, že podle RVP ho budeme muset začlenit do výuky. Postupně jsem začala svou výuku obohacovat o různé formy skupinové práce, o projekty, začala jsem používat *brainstorming*, *myšlenkovou mapu* (tyto dvě metody vyhovují mému způsobu myšlení) a také nejrůznější nápady, se kterými jsem se na školeních setkala. Dlouhá léta jsem působila v ochotnickém divadelním souboru, takže jsme také ve výuce se studenty dramatizovali vybrané texty, zvláště z období pro žáky méně atraktivních, např. *Mastičkáře*.

Před třemi lety, když se na pokyn ministerstva školství navyšoval počet hodin na gymnáziích, vytvořili jsme na naší škole zcela nový povinný předmět, jenž se jmenuje *Český jazyk komunikace*. Tento předmět má dotaci dvou hodin týdně a vzhledem k jeho náplni je lépe, když je učen ve dvouhodinovce. Komunikace je vyučována ve čtvrtém ročníku, kdy jsou podle mého soudu studenti na tento předmět již dostatečně psychicky vyspělí. Proč tento předmět vznikl? Domnívali jsme se, že je důležité, aby se studenti naučili prezentovat svou práci a sami



sebe, komunikovat mezi sebou i s okolím a kriticky přistupovat k informacím, které jim zprostředkovává jejich okolí a především média. Vyzbrojena skvělými materiály (skripta, CD-ROM, DVD) z nejrůznějších mediálních školení, jsem začlenila do tohoto předmětu i mediální výchovu. V současné době je tedy výuka komunikace rozdělena podle pololetí, v prvním pololetí se věnujeme komunikačním strategiím a v druhém mediální výchově. Nejdříve se studenti učí

porozumět neverbálním projevům druhých a zvládat ty své, rozeznávat typy manipulace a manipulátorů a vhodně na manipulaci reagovat; učí se principům etikety a zdvořilosti, asertivitě a argumentaci. V druhém pololetí se věnujeme podrobně zpravodajství, manipulaci s informacemi, tištěným médiím nejrůznější úrovně, reklamě a sociálním spotům. Toto pololetí je završeno projektem, kdy si studenti na zadané téma musejí vymyslet produkt, cílovou skupinu, které budou produkt prodávat, a následně celou reklamní kampaň, kterou musejí zpracovat a prezentovat. Ve výuce komunikace se neobejdeme bez audiovizuální techniky, běžně používáme dataprojektor, notebook, audiotechniku. V současné době u nás ve škole vzniká mediální učebna. Aby byla výuka efektivní, nelze tato témata učit frontálně. Studenti si potřebují tato témata prožít a zažít. Proto hledám různé způsoby, jak toho dosáhnout.

Na seminář *kritického myšlení* jsem se původně předloni přihlásila jako na jedno z dalších školení, které mi může přinést nové podněty. Postupně jsem začala začleňovat do své výuky jednotlivé metody. Některé metody jako například *volné psaní*, *diamant*, *skládankové učení*, *čtení s předvídáním* a další jsem začala používat jak ve výuce češtiny, tak i v předmětu ČJ komunikace. Při zavádění těchto metod jsem neměla se studenty téměř žádný problém, většinou metodu velmi rychle pochopili. Také s organizací větší problémy nenastaly, studenti si rychle zvykli, že budou pracovat např. ve skupinách či ve dvojicích.



Studenti jsou u nás dost studijně vytížení a někteří z nich měli pocit, že znalosti a dovednosti získané v předmětu komunikace sice někdy v budoucnu asi potřebovat budou, ale nepotřebují je aktuálně nyní. Nicméně z konzultací s rodiči vyplynulo, že velmi oceňují, že se jejich děti něčemu takovému ve škole věnují. Podle reakcí studentů si myslím, že postupně i oni začínají oceňovat využitelnost tohoto předmětu a především jsou vděční za jakýkoli prostor pro své názory a postoje.

Metody KM jsem dlouho používala jednotlivě, bez začlenění do třífázového modelu E – U – R. Až letos v lednu jsem odučila hodinu komunikace podle tohoto modelu. A byla jsem nadšená. Líbila se mi propracovanost systému E – U – R i to, jak hodina pěkně fungovala. Studenti ocenili, že mohli být aktivní, a ne jen poslouchat celou hodinu výklad. Hodina o asertivitě je podrobněji popsána níže.

Asertivita

Ročník: IV. ročník šestiletého gymnázia, hodina byla odučena paralelně ve dvou třídách

Počet žáků: 2x 27 žáků

Doba trvání: 45 minut

Předmět: Český jazyk komunikace

Cíle:

- student si na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností vybaví, co je to asertivita
- na základě četby textu o asertivní komunikaci vybere po domluvě v expertní skupině důležité informace z textu a dohodne se se spolužáky na metodě sdělení obsahu textu ostatním
- vybrané informace naučí své spolužáky z domovské skupiny
- porovná nově získané informace se svými dosavadními zkušenostmi a znalostmi

Pomůcky: pět různých textů vztahujících se k asertivní komunikaci*

EVOKACE

Brainstorming (probíhal ve třech fázích)

Každý student si napíše všechno, co ví, nebo co si myslí, že ví o asertivitě.



Foto: z archivu autorky.

Studenti si ve dvojicích vzájemně sdělují, co se jim vybavilo při slově asertivita.

Učitel zapíše na tabuli vše, co se studentům vybavilo o asertivitě.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Skládkové učení

Studenti se rozdělí do domovských skupin, poté se podle přidělených čísel rozdělí do expertních skupin.

Každá expertní skupina dostane jiný text o asertivitě.

Studenti čtou texty, vybírají ve skupině stejné informace z textu, které pak budou předávat dále, a zvolí si metodu, jakou budou nové informace dále sdělovat.

Studenti se vrátí zpět do svých domovských skupin a učí své spolužáky z domovské skupiny vše, na čem se dohodli v expertních skupinách.

REFLEXE

Studenti se spolu s učitelem vracejí k brainstormingu na tabuli, revidují předešlý zápis a doplňují na tabuli své nové poznatky.

Reflexe metody a skupinové práce z pohledu studentů

Otázky pro studenty ve zpětné vazbě:

Jak se vám pracovalo?

Co byste příště vylepšili?

Co bylo pro vás v hodině nejvíce přínosné, zajímavé?

Studenti ve zpětné vazbě většinou hodnotili pozitivně, že samostatná práce byla pro ně více přínosná než jen pouhý výklad učitele. Dále oceňovali možnost výměny názorů mezi sebou, během práce totiž vznikaly různé diskuse, především k otázkám: *Co je to konflikt? Kde vede hranice mezi konfliktem a výměnou názorů?* Studenti také oceňovali, že se dozvěděli nové informace o asertivitě, které značně změnily jejich postoj k ní. Většinou ji totiž vnímali jako něco negativního, ne jako zdravé a přiměřené prosazení vlastních názorů a postojů.

S čím se studenti občas potýkali, byla práce ve skupinách, stěžovali si, že někteří z nich pracovali méně než ostatní. Také organizování do skupin přišlo některým chaotické, musím ale podotknout, že tuto aktivitu dělali alespoň v mých hodinách poprvé, a naopak jsem ocenila, že organizaci s rozdělováním do skupin zvládli bez větších problémů.

Z pohledu učitele

Mile mě překvapilo, jak hodina pěkně „šlapala“, studenti byli ochotni se pustit do této aktivity a podle mého názoru ji zvládli velice dobře. Časově byla samozřejmě hodina velmi našlapaná a stihli jsme ji úplně přesně od zvonění ke zvonění, což samozřejmě může být problémem v okamžiku, kdy je třeba se studenty řešit nějaké organizační věci. Také považuji za důležité zdůraznit studentům, že nesou osobní odpovědnost za to, co své spolužáky z domovské skupiny naučí.

Z obou hodin jsem měla pocit, že jak studenty, tak mě aktivity bavily, a podle zpětné vazby alespoň většinou splnily svůj cíl. Samozřejmě, že se někteří



studenti domnívají, že je lepší výklad, protože u něj nemusejí pracovat.

Na další hodinu jsem měla také nachystanou aktivitu z metod *kritického myšlení*. Ve fázi **evokace** si studenti měli sestavit vlastní asertivní desatero na základě toho, co už se o asertivitě dozvěděli v předešlé hodině. Poté si desatero doplnili ve dvojicích a nakonec jsme si zapsali „zákony“ desatera společně na tabuli. Ve fázi **uvědomění si významu informací** jsem jim asertivní desatero rozdala a následoval můj výklad a samozřejmě otázky a komentáře žáků. Ve fázi **reflexe** jsme se vrátili k desateru na tabuli a nakonec měli žáci za úkol vytvořit vlastní *diamant* na téma *asertivita*. Poté trojice



Foto: z archivu autorky.

studentů vytvořila jeden společný diamant. V jedné třídě se mi tato aktivita podařila, samozřejmě, že trochu déle trvalo, než jsem žákům vysvětlila princip *diamantu*. V druhé třídě se rozproudila bohatá diskuse na různá témata týkající se asertivity. Tuto debatu mi bylo líto ukončit, takže jsem nakonec od *diamantu* upustila.

Opravdu jsem z metod *KM* a systému E – U – R nadšená a chtěla bych je i nadále implementovat do své výuky, i když pravděpodobně neproběhne vše bez problémů jako dosud. Velmi mi v mé pedagogické praxi pomohl také systém hodnocení pomocí kritérií, s nímž jsem se také poprvé setkala v kurzech *KM*. Mé poděkování patří vedení školy, které mi jednak umožnilo navštěvovat různá školení a jednak mi umožnilo nové metody do výuky zavádět.

Autorka je učitelka předmětů český jazyk a český jazyk komunikace na Gymnáziu Jana Nerudy v Praze.

Poznámka:

* Texty, se kterými žáci pracovali, najdete na: [www.kriticke-mysleni.cz/KL č. 34/Co se do čísla nevešlo](http://www.kriticke-mysleni.cz/KL_č._34/Co_se_do_čísla_nevešlo). Jsou převzaty z knihy: Machová, S. – Šámalová, M. – a kol.: *Výuka pragmatických aspektů řečové komunikace ve vyšších třídách gymnázií a na SOŠ*. Pedagogická fakulta UK v Praze, Praha 2005.

Přijď si na to sám

Irena Poláková

„Přijď si na to sám, jo?“ – „Jak ti mám pomoci?“ Takto bych ve stručnosti charakterizovala své pedagogické přesvědčení i pedagogické otázky.

Dovolit žákům, aby si na poznání přišli sami, vyžaduje nejen didaktickou „zručnost“, ale také pokoru nechtít vše zastřešit vlastní „moudrostí“. Domnívám se, že té se člověk učí dalším a dalším vzděláváním, a právě tím postupně dochází k Sokratovu: **To, co nevím, ani se nedomnívám, že vím.**

Prvního požadavku – didaktické zručnosti – pomáhají dosáhnout mimo jiné postupy nám známé z programu *RWCT*. Jedním z dalších způsobů, jak rozvíjet kritické myšlení své i svých žáků nabízí Sokratova metoda dialogu. Ve své době se Sokrates zabýval řadou otázek, které se týkaly podstaty ctnosti, dobra, přesným definováním pojmů, ale i politickými problémy (Rádl, s. 135). Jeho „výukovým“ prostředkem byl rozhovor, jehož cílem nebylo předat nějakou pravdu, nýbrž pomoci ji spoludebatérovi nalézt. Sokrates „předpokládal, že bystrým rozbořením pojmu, o který jde, stálým vyptáváním a analyzováním odpovědí přivede spolubesedníky hloub a hloub až k pravému poznání“ (Rádl, s. 136). Pokud si přečteme, jak Platon



zaznamenává (a bezesporu i interpretuje) Sokratovy dialogy, mnohdy se neubráníme úsměvu – Sokratův partner leckdy odchází zahanben... I to je jeden z důvodů, proč je definic tzv. sokratovského dialogu více. Některé ze Sokrata dělají až ironického manipulátora, který díky své inteligenci a verbálním dovednostem dovede udělat ze soupeře hlupáka a dovést ho tam, kam chce, jiné ho představují jako poctivého, pokorného hledače pravdy toužícího pomáhat duším svých bližních – je obecně známo Sokratovo „babické“ umění – maieutika (postup, pomocí něž Sokrates vedl partnery k novým poznatkům a hlubšímu poznání – „stejně jako porodní bába sama nerodí, ale pomáhá rodit“).

Pro plánování školních aktivit, jimiž jsem zamýšlela pomoci žákům tříbit myšlení (cíl není nikterak malý a krátkodobý), jsem vycházela z textů Josefa Petrželky, který se v článku *Pedagogické aspekty sokratovského dialogu* pokusil definovat, co je podstatou sokratovské metody, a zabývá se jejím didaktickým využitím. Petrželka cituje německého vědce I. N. Kanakise, který „analyzuje Sokratovu metodu na hlubší úrovni a za její nejdůležitější prvek považuje



aporii – do ní se partner dostává v tom okamžiku, kdy přizná, že nezná odpověď na Sokratovy otázky. Je z toho zmaten, neboť zpočátku byl přesvědčen, že na dané téma dokáže dávat správné odpovědi. Aby jej Sokrates vůbec přiměl ke zkoumání zvoleného problému, musí ho proto nejdříve dovést do aporie. Teprve potom v dalším přemýšlení o položeném problému snad může partner nalézt skutečné odpovědi. Cílem sokratovské strategie tedy není v první řadě výsledek, správná odpověď – etické otázky (jež Sokrates většinou kladl) jsou totiž „otevřené otázky“, v nichž není jednoznačně správná, nebo špatná odpověď. Cílem je vést partnera do posledních důsledků jeho tvrzení a k znejistění (Verunsicherung), což vytváří reflexivně-kritický postoj.“

Petrželka rozlišuje v Sokratových hovorech dva prvky – vyvracející, kdy Sokrates lidem vštěpuje nedůvěru vůči jejich předpokladům, a maieutický, při němž pomáhá novým myšlenkám. Výsledkem rozhovoru pak není nový poznatek ani nějaké dané poučení, ale ujasnění pojmů či mravní výchova posluchače.

Inspirována sokratovským vedením rozhovoru (v různých modifikacích) je řada škol. Jmenujme třeba sokratovský dialog v tradici Nelsona a Heckmanna vzniklý v předválečném Německu. V tomto pojetí probíhá rozhovor ne jako dialog, ale jako řízená diskuse skupiny šesti až patnácti lidí. Účastníci rozhovoru hledají společnou odpověď na nějakou výchozí otázku z oblasti etiky, filozofie, matematiky apod. Cílem není najít co nejrychleji odpověď ve formě obecně přijatelné pravdy, ale společné hledání odpovědi, v závěru se dospívá k určitému konsenzu. Podstatné je, že účastníci své názory nezastřešují autoritami, nýbrž argumentují vlastními zkušenostmi a názory... (Více na: www.sokratice.estranky.cz.) Na rozdíl od Sokrata, kterému stačil souhlas, či nesouhlas, přítomný učitel nebo lektor podněcují žáky k tomu, aby sami přicházeli s nápady a navrhovali vlastní řešení problémů.

Prvky sokratovského rozhovoru využívá i *Filozofie pro děti* rozvíjená v České republice na teologické fakultě v Českých Budějovicích.

Právě výše uvedenými pojetími jsem se nechala inspirovat při plánování lekce.

Ráda bych ze svých žáků vychovala lidi, kteří důvěřují vlastnímu úsudku, protože jsou zvyklí používat mozek, a to i způsobem mnohdy bolestivým a frustrujícím. Možná každý z nás má zkušenost s tím, že nad něčím raději přemýšlet nechce. Forma dialogu inspirovaného Sokratem se mi jeví jako velmi užitečný způsob, jak probudit v žácích důvěru ve vlastní úsudek a současně jim pomoci nazít rozpory v jejich myšlení, resp. i v mém myšlení.

Mým cílem bylo umožnit žákům rozhovor, při němž nejprve cvičně „učitel“ (a pak i žáci sobě navzájem) bude klást takové otázky, jež jim napomohou najít rozpory v názorech, otevřou jim cestu k hlubšímu zkoumání otázky, která je samotné zajímavá, přičemž jsem nepředpokládala, že se dobereme k obecně přijatelné shodě.

Jednodušeji řečeno – sokratovský dialog považuji za způsob, který může žákům pomoci přezkoumat vlastní mínění. Něco jako zkouška při řešení rovnic.

Současně považuji metodu za vhodný postup při řešení mezilidských konfliktů a nedorozumění. Mnozí učitelé ji používají naprosto přirozeně při zpětnovazebních rozhovorech, při kladení korektivních otázek (např. v metodě *uznání – otázka*).

Protože jsem zastánce poznání v souvislostech a učení se dovednostem ruku v ruce se znalostmi i fakty, zamýšlela jsem umožnit žákům dozvědět se více také o Sokratovi i základech jeho filozofie. Kromě výše uvedeného cíle jsem tedy chtěla, aby na konci 1,5hodinové lekce žáci dokázali Sokrata zařadit do doby a prostředí a sami zformulovali, co z jeho filozofie považují za nejpodstatnější.

Potkal jsem Sokrata...

Lekce je určena studentům gymnázia.

Časové trvání: 2–3 vyučovací hodiny

Cíle:

- žáci vyvodí z textu prostředky Sokratova vedení rozhovoru
- si zkusí pomocí sokratovského rozhovoru řešit problém, který je zajímavý
- si prakticky vyzkouší, že mohou objevit nová řešení, nalézt rozpory, které jejich názor má
- zařadí Sokrata do doby a prostředí, zformulují, co z jeho filozofie považují za nejdůležitější

EVOKACE

V úvodu jsem žákům položila následující otázky:

Stalo se někdy, že jste si něco mysleli a někdo jiný vám to v hovoru vyvrátil?

Vzpomeňte si, jak se to stalo? Jak jste se při tom cítili?

Nebo vy sami jste chtěli někomu ukázat, že se mýlí? Jak jste postupovali?

Žáci přibližně pět minut přemýšleli a pak někteří udávali konkrétní případy typu: *Nevěřil jsem Davidovi, že se do kečupu dává určitá přísada, šli jsme se zeptat učitele, který Davidovo mínění potvrdil. Nevěřil jsem ani jemu a informace jsem si vyhledal na internetu. Nebyl jsem rád, že jsem se mýlil, ale důkazy byly jasné.*

Většinou žáci uváděli jen příklady faktografického charakteru, nepodařilo se mi je dovést k nějakým sporným otázkám, jejichž odpovědi se nenalézají „přeměřením, převážením...“. Posun nastal při následující úvaze nad samotným textem:

Představte si, že žijete v antickém Řecku ve 4. století před n. l., stojíte si u sloupořadí a vidíte svého známého Euthyfrona, který se zrovna žene k soudu; stala se totiž hodně nemilá věc. Jeden z jeho dělníků se opil a zabil jiného člověka. Euthyfronův otec zavřel vraha do vězení a poslal do Athén dotaz, co s ním má



dělat. Odpověď nepřišla hned a v průběhu dní zatím dělník ve vězení zemřel hladu a zimou – Euthyfronův otec se o něj vůbec nestaral. Když se to Euthyfron dozvěděl, usoudil, že jeho otec spáchal velkou bezbožnost, a protože on sám se považuje za zbožného člověka, šel na svého otce podat žalobu. Jeho příbuzní mu to měli za zlé, ale on je odbyl s tím, že nevědí, co říká božské právo o tom, co je zbožné a co hříšné. No, a právě teď jde Euthyfron k soudu...

Co byste Euthyfronovi řekli? Co si o jeho postupu myslíte? Své názory zdůvodněte?

Žáci několik minut přemýšleli, jejich postupy jsem posléze zapsala na flip.

Ve třídě se nenašel nikdo, kdo by s jednáním žalobce souhlasil, protože všichni cítili, že je potřeba promyslet ještě některé aspekty:

Zeptat se žalobce, zda jeho otec žije morálně.

Zjistit, odkud žalobce ví, co je zbožné, čím to může doložit – mytickými příběhy nebo dotazem ve věštině?

Zjistit, proč se o vraha nepostaral Euthyfron.

Zvážit, jak moc je závazné ctít otce a matku.

Většinou se žáci na okolnosti chtěli zeptat přímo Euthyfrona. V průběhu sepisování odpovědí jsem se snažila žákům modelovat způsob, jak se mohou tázat, chtějí-li si něco upřesnit, ukázat na rozpor.

V této fázi hodiny jsem sdělila hlavní téma i cíl lekce s tím, že se nyní podíváme, jak se této situace zhostil Sokrates.

Vyzvala jsem žáky, aby si do pracovního listu, který jsem jim rozdala, zapsali, co vědí o Sokratovi. Společně jsme pak udělali snos na tabuli a zapsali otázky.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Žáci dostali ukázkou z rozhovoru *Euthyfron*. Dohodli jsme se, že ho budeme číst dialogickou formou a představitelé Sokrata a Euthyfrona se budou střídát po přečtení stránky.

Protože se v textu nacházela slova, u nichž jsem předpokládala, že je žáci nebudou znát, vyzvala jsem je, aby si je zapisovali do pracovních listů. Tamtéž si v průběhu společného čtení mohli psát jakékoliv otázky, které je při četbě napadly.

Po skončení četby jsme nejprve odvodili význam neznámých slov (*démos* a *daimonium*), pak jsem požádala žáky, aby si zapsali otázky, které je v průběhu napadly, a informace o Sokratovi, jež se o něm v textu dozvěděli.

Zodpověděli jsme si otázku: *Čeho Sokrates v rozhovoru dosáhl?* (...ukázal Euthyfronovi, že pro své mínění nemá žádné logické důkazy) a následně hledali odpověď na otázku: *Jak toho dosáhl?*

Žáci si všímali způsobu kladení otázek, uvádění příkladů, které byly vždy z prostředí známého partnerovi, i toho, že Sokrates nešel ve vyvozování dál, dokud se neujistil, že s ním partner souhlasí – vedl ho

v poznání postupně s použitím jeho vlastních výroků a cyklicky se po vyřešení dílčích sporů vracel k původní otázce... Zaznamenali i pozici Sokrata, který se staví do role člověka potřebného poučení.

REFLEXE

Vyzvala jsem žáky, aby přednesli nějaký problém, nad nímž by se rádi více zamysleli. Nedošli jsme k žádné obecně lidské sporné otázce, ale přemýšleli jsme nad tím, jak měla jedna z žákyň reagovat na hrubé jednání školníka. Zkoušeli jsme si vytvářet otázky, které mu mohla pokládat, aby mu pomohla nazřít, že jeho požadavek je nesmyslný. Téma jsme ale ani zdaleka nevyčerpali.

V této fázi jsem zdůrazňovala, že Sokrates mohl tak obdivuhodně lehce argumentovat, protože měl problém promyšlený – i přemýšlení samotné je návykem.

Na závěr jsme se podívali na vstupní flip týkající se Sokrata, některé informace se nám potvrdily, některé vyvrátily, na některé bychom našli odpověď v zamýšleném pokračování lekce.

Možné pokračování lekce...

Uvědomění si významu informací

Žáci dostanou ukázkou z knihy J. Gaardera *Sofiin svět* a čtou ji metodou podvojeného deníku. Cílem této fáze je nejen, aby žáci získali informace o Sokratovi, ale aby si téma zvnitřnili a našli si v něm to, co právě koresponduje s jejich životem.

Po přečtení textu dobrovolníci přečtou své záznamy a komentáře. Vzniklé otázky, které zůstaly bez odpovědi, píše učitel na tabuli. Do pracovního listu z předchozí části si žáci dopisují, co nového se o Sokratovi dozvěděli.

Reflexe

Agora – žáci ve skupině zpracují souvislý text na flip podle struktury např.: „Já, Sokrates, žiji..., myslím si..., ptám se...“ Následně ho vystaví na „agoře“.

Mohou též napsat Sokratovi osobní dopis, v němž vyjádří svůj postoj k jeho myšlenkám, metodám, mohou s ním polemizovat, spílat mu, poděkovat mu, vyjádřit, jak se cítili, když je v jeho duchu někdo vedl k určitému poznání.

Co jsem zjistila po skončení lekce?

Osobně mě velmi potěšilo, že už vstupní problém žáky zaujal a chtěli o něm diskutovat, i to, že se jim podařilo víceméně vyvodit způsoby, jimiž Sokrates postupoval, když se snažil Euthyfronovi ukázat mezery v jeho názoru. Jako pozitivní hodnotím i to, že se nám podařilo sokratovský způsob tázání alespoň v náznaku vyzkoušet na problému, s nímž se právě třída potýkala. Dle zpětných vazeb usuzuji, že žáci odcházeli s pocitem, že tento způsob dialogu mohou použít v běžném životě, daleko méně, než jsem čekala, se mi podařilo rozvinout rozhovor, který by odhaloval hlubší podstatu problému i rozpornost náhledů etc.

Lekci považuji za první vlašťovku na poli mého zkoumání, jakým způsobem je možné sokratovský dialog v hodinách využít. Předpokládám, že na něj budu



odkazovat i dále, případně pokračovat v dalších diskusích. Současně bych ráda téma opětovně zpracovala do celodenního projektu s výše uvedenou extenzí.

Jak tato lekce vznikala?

Jak jsem již uvedla výše, v začátku byl (a stále je) můj dojem, že Sokratův dialog může být velmi inspirující prostředek dosažení mých vzdělávacích cílů. Přečetla jsem si několik pojednání o Sokratovu způsobu tázání i ukázky z Platona, posléze jsem naplánovala lekci v dosti odlišné podobě, než v jaké jsem ji realizovala. Nejprve jsem některé její části zkonzultovala s kolegou, který vyučuje filozofická témata na vysoké škole v Olomouci, a pak požádala o komentář dva z lektorů *Kritického myšlení*. Díky jejich poznámkám jsem obrátila časový plán lekce – Sokratovým dialogem jsme se zabývali před seznámením se Sokratem jako člověkem, filozofem, zpřesnila jsem evokační otázku a našla způsob zpětné vazby. Po realizaci lekce jsem přesvědčena, že změny proti mému původnímu plánu byly jednoznačně k lepšímu. Současně mám řadu námětů, nad nimiž se v souvislosti se sokratovským dialogem chci zamýšlet i nadále.

Pro čtenáře, který by snad chtěl absolvovat podobný postup (a ochotných oborových odborníků i lektorů *Kritického myšlení* je jistě dost), zbývá zodpovědět ještě jedna otázka:

Jak jsem se cítila, když mi přišla má dlouze plánovaná lekce s řadou laskavě psaných, leč korektivních

komentářů? Chvilí jsem spolu s Euthyfronem chtěla říct: „Sokrate, už nemám čas se s tebou bavit“, konkrétně: příjemné to moc nebylo, zato přínosné ano a jistě i malým krokem k tomu „nechtít vše zastřešit vlastní moudrostí“.

Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu v Lauderových školách v Praze (t. č. na mateřské dovolené) a lektorka KM.

Literatura:

Gaarder, J.: *Sofiin svět*. Albatros, Praha 2006.

Kratochvíl, Z.: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Herrman a synové, Praha 1995.

Petrželka, J.: Pedagogické aspekty sokratovského dialogu. *Pro-fil*, č. 3. KF FF MU, Brno 2000. Dostupné na: http://pro-fil.muni.cz/03_2000 [cit. 13. 2. 2009].

Petrželka, J.: „Sokratovská metoda“ na internetu. *Pro-fil*, č. 1. KF FF MU, Brno 2000. Dostupné na: http://profil.muni.cz/01_2000 [cit. 13. 2. 2009].

Rádl, E.: *Dějiny filosofie*. Votobia, Praha 1998.

Internetové odkazy:

www.sokratici.estranky.cz

www.p4c.cz

www.palmknihy.cz (dialog Euthyfron v elektronické podobě)

Jak číst filozofické texty

Tereza Srpová

„Do třetáku si připrav lekci o renesanční filozofii. Cokoli chceš, nějaké perličky, nebo co tě zajímá. Probrali jsme zatím jen úvod do renesance a charakteristické znaky doby,“ znělo zadání od mého učitele praxe k hodině ZSV. Ihned mi problesklo hlavou: Á, hodina vhodná pro moje experimenty! Ne vždy má totiž praktičtka tak volné pole působnosti. Pravda, metody a cíle výuky většinou učitelé nechávají na praktikantech, ale téma bývá často přesně dané. To odpovídá modelu výuky, která vychází z témat, a nikoli cílů či motivace a už vůbec ne z nosných myšlenek.

Ani já jsem, bohužel, nevycházela při plánování lekce z nosné myšlenky či nějaké zásadní otázky. Věděla jsem zpočátku pouze to, že bych chtěla zkusit pojmout výuku filozofie tak, jak jsem si ji vždy představovala, tedy jít ad fontes a číst se studenty autentické filozofické texty. Vždyť právě čtení textů, přemýšlení a diskutování nad nimi je pravý základ pro filozofické myšlení studentů, ve kterém spatřuji největší přínos, který může výuka filozofie vnést do jejich životů. Chtěla jsem poopravit názor žáků i učitelů, že filozofické knihy jsou pro školní výuku příliš slo-



žité a nudné. Z vlastní zkušenosti totiž vím, že tomu tak nemusí být, že záleží hodně na výběru textu a na tréninku čtenářských dovedností (jak těch žákových, tak i učitelových). Navíc období renesance nabízí hned několik zásadních a relativně čtivých textů. Studenti by mohli vidět, že filozofové nejsou jen zasmušení vousatí pánové ohánějící se slovy cizího původu a šmordchající je do klubka nesrozumitelných nebo alespoň nepoužitelných myšlenek.

Vraťme se ovšem do reality. Ta představovala 45 minut čistého času, třídu 18 studentů, kteří nikdy dříve filozofický text nečetli a přistupovali k němu s despektem, třídu studentů, ve které jsem nikdy předtím neučila a ve které jsem už také nikdy více učit neměla. Pozitivní však bylo, že jsem nebyla nucena dosáhnout se studenty nějakého významnějšího poznatkového cíle a mohla jsem lekci směřovat spíše k tréninku kompetencí, konkrétně dovednosti číst s porozuměním. Chtěla jsem, aby se studenti učili vnímat čtení jako proces, který má fázi přípravnou a předvídací, fázi samotného čtení, při němž si všímají míst, které jsou důležité pro ně samé a u kterých se pozastaví a za-



znamení své vlastní myšlenky, a fázi po čtení, kdy žáci hodnotí, kam se díky čtení jejich myšlení posunulo. Věděla jsem, že pokud toto studenti ještě nikdy cíleně nedělali, bude nutné vybrat text jednodušší, a to zejména obsahově. Téma musí být blízké i dnešnímu mladému člověku, mělo by mu připomenout něco z jeho vlastního života nebo ze života společenství, jehož je součástí. Ke čtivosti textu také velkou měrou přispívá humor, proto jsem nakonec zvolila text veskrze ironický: *Chvála bláznivosti* od Erasma Rotterdamského, konkrétně části, v nichž bláznivost chválí ženy. Z textu pak vyplynul další cíl lekce: studenti umí charakterizovat pohled renesančního člověka na ženu a umí ho srovnat s pohledem dnešním.

Téma: Erasmus Rotterdamský: *Chvála bláznivosti*

Předmět: ZSV, vhodné i v ČJL

Čas: 45 min.

Ročník: 3.

Počet studentů: 18

Cíle:

- studenti aplikují své dosavadní znalosti o filozofii, renesanci a Erasmu Rotterdamském – předvídají formální i věcnou stránku textu
- umějí porovnat svou hypotézu s významy přečteného textu
- dokážou vybrat místa v textu, která jsou pro ně osobně zajímavá, a umí z nich doslovně vypsát to nejpodstatnější; takovéto citáty okomentují vlastními úvahami, zhodnotí jejich význam
- umějí charakterizovat pohled renesančního člověka na ženu (a srovnat ho s dnešním pohledem)

EVOKACE

Hypotézy ve skupinovém brainstormingu:

Vybavte si, co už víte o renesanci. Zamyslete se nad tím, jak asi mohl renesanční filozof ve svém díle zobrazit ženu. Co o ní asi mohl říct? A z čeho tak usuzujete?

Učitel postupně odhaluje další náležitosti textu (jméno autora, název knihy), studenti podle toho své hypotézy zpřesňují. Všechny návrhy učitel zapisuje na tabuli.

Budete číst úryvky z Chvály bláznivosti. Jaká jsou vaše další očekávání ohledně tohoto textu?

Očekáváte, že text bude psán srozumitelně, nebo pro vás příliš složitě? Proč? V čem konkrétně tuto srozumitelnost/nesrozumitelnost textu očekáváte? (Cizí slova, přirovnání, dlouhá souvětí, odbočky od tématu, odkazy na jiné autory...)

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Před individuálním čtením textů zadá učitel úkoly k textu. Zadání dostanou studenti i v písemné podobě:

1. Sledujte, zda se naplňuje vaše očekávání ohledně pohledu Rotterdamského na ženu a ohledně stylu, jakým je text napsán.
2. Podvojný deník: Udělejte si dva až tři doslovné výpisky z textu. Měly by mít rozsah citátu, tedy neopisujte celý dlouhý odstavec a vyberte jen to nejpod-

statnější. Vypište si to, co vás osobně zaujalo! Ne to, co si myslíte, že by mělo být vypsáno (že by to tak chtěl učitel apod.). Zaujmout vás může to, co potvrzuje už váš dřívější názor, a je to zde hezky trefně vyjádřeno, nebo to také může být to, co je v rozporu s tím, co si myslíte a v co věříte, nebo prostě něco zvláštního, co vás vyprovokovalo alespoň k malé úvaze. Ke každému doslovnému výpisku ještě napíšete vlastní komentář. Tento komentář vyjadřuje váš vztah k výpisku, jsou v něm zachyceny myšlenky, ke kterým vás tento výpisek vyprovokoval.

3. Doplňte text vhodnou ilustrací vztahující se k tématu a významu textu. Pro vaši ilustraci slouží prázdné místo uprostřed textu.

(Tento úkol je spíše doplňkový, je určen pro ty, kteří budou mít kvalitně splněny předchozí úkoly a museli by čekat na zbytek třídy.)

Úryvky z textu

„A brzy jsem mu dala radu, (...) aby totiž přidružil k mužovi ženu. Je to arci stvoření hloupé a ztřeštěné, ale za to veselé a příjemné, jež může v domácím soužití rozjasňovat a zmírňovat svou hloupostí onu zasmušilost, jež tkví v povaze muže.“

„Platon je, jak se zdá, na rozpacích, zda má ženu zařadit mezi tvory rozumem obdařené či nerozumné; tím chtěl jistě jen naznačit charakteristickou známku ženského pohlaví, totiž bláznivost. A kdyby snad některá žena chtěla vypadat jako moudrá, nedosáhne tím nic jiného, než že bude vypadat dvojnásobně hloupá; právě tak, jako by někdo natřel vola olejem pro zápasníky a myslel si, že z něho udělá bojovné zvíře přesto, že jeho nedostatek vynikne dvojnásobně.“

REFLEXE

Na závěr proběhne diskuse, jejímž moderátorem je učitel, který k porovnávání využívá zápisu z evokace.

Naplnila se vaše očekávání? Byl text nudný?

Byl plný cizích slov? Co jste tam objevili nového, co vám znesnadňovalo čtení? Co narušovalo plynulost textu? Co vám naopak pomohlo k tomu, že se vám text četl lépe?

Další otázky, které byly v reflexi diskutovány:

Podle čeho jste si vybírali úryvky? Dopřáli jste si dostatek času k přemýšlení nad úryvky a k záznamu myšlenek? Překvapily vás výpisky a komentáře některých vašich spolužáků?

Co jste si na počátku lekce mysleli o renesančním pohledu na ženu? Které z těchto domněnek se vám ne/potvrdily? Co jste se dozvěděli nového o renesanční ženě a co o renesančním pohledu na ženu? Líbí se vám takovýto pohled na ženu? Jaký je rozdíl v renesančním pohledu na ženu a v současném pohledu na ženu? Jaký je váš osobní pohled na ženu – co si myslíte o její inteligenci, o jejím zkrášlování, o jejích půvabech, o rolích, které plní, o jejím statutu? Jak se cítíte vy jako ženy/muži?



Moje pedagogická sebereflexe

Lekci jsem zkoušela ve dvou třídách v hodinách ZSV, konkrétně filozofie. Obě třídy byly velmi aktivní ve všech fázích, zejména v evokaci. Do čtení textu se studentům příliš nechtělo, ale hned na počátku si je text získal a snad všichni ho dočetli se zájmem až do konce. Studentům se většina hypotéz ohledně obsahu textu potvrdila, formální stránka je však překvapila. Výpisek volili někteří podle vlastního zaujetí, např. „mýtí les na stydkém místě“, většina výpisků obsahovala nějakou hodnotící formulaci. Problematické pro ně bylo napsat vlastní komentář k výpisku do *podvojného deníku*, výpisek si většinou udělali, ale komentář buď neuměli učinit, nebo ho provedli jen ústně, a to ještě jen vlastními slovy shrnuli obsah výpisku. Snažila jsem se tedy uvést příklady, jak by se onen výpisek dal různými způsoby okomentovat.

Vytváření *podvojného deníku* by bylo vhodné modelovat (tu šanci jsem, bohužel, neměla), studenti by pak lépe viděli, co si mají zapsat do komentáře

a v lekci bychom ušetřili čas, který je k vysvětlení metody nutný. Pro modelování metody bych užila třeba text *Vladař* od Machiavelliho, i když nevím, zda se dá považovat za snazší text než *Chvála bláznivosti*.

Na lekci mně nesedí, že vychází z obecných poznatků, které se už v předešlé hodině studenti o renesanci dozvěděli (viz evokace). Spíše by se mi líbil postup indukce.

Také si uvědomuji, že je v cílech lekce opomíjena poznatková stránka, studenti se toho o renesanci opravdu příliš nedozvěděli. A také si dostatečně neodpověděli na otázku: „Co je mi do renesance?“ Mám ale pocit, že by lekce byla příliš rozsáhlá, kdyby se do ní přidávaly ještě další úkoly.

Autorka je studentka Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni, v současné době pracuje jako učitelka češtiny pro cizince a koordinátorka jazykových kurzů.

Dětský svět

Petra Skalická

Lekce je převzata z příručky *Bohouš a Dáša za lidská práva*, kterou vydala o. p. s. Člověk v tísni v roce 2008.

Cíle:

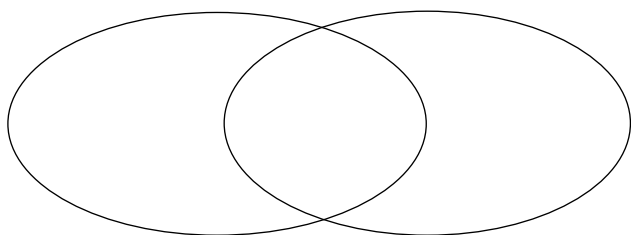
- studenti uvedou souvislosti mezi životem dětí v různých zemích a naplňováním dětských práv
- zprostředkují a předají informace získané při skupinové práci s textem
- uvedou příklady porušování dětských práv
- navrhnou řešení vedoucí k zajištění a podpoře práv dětí

Předpokládaný čas: asi 75 minut

Co potřebujeme: kopie textů k vybraným tématům do skupin¹, kopie fotografií² do skupin, tabule nebo flipchart

Popis lekce

Rozdělte studenty do skupin po čtyřech (domovské skupiny). Každá skupina dostane dvojici fotografií. Úkolem studentů je zapsat do *Vennových diagramů*, co mají děti z obou fotografií společného (prostor, ve kterém se oba diagramy překrývají) a v čem se odlišují (nepřekrývající se části diagramů). Při svých



Vennův diagram.



Foto: Iva Zimová.

Děti z fotografie A.



Foto: Iva Zimová.

Děti z fotografie B.

úvahách se studenti nedrží pouze toho, co přímo na fotografiích vidí, ale snaží se i domýšlet si příběhy dětí z obrázků.



Ve společné diskusi zapisujte všechny nápady, které studenti prezentují za jednotlivé skupiny, do předem připravených *Vennových diagramů* na tabuli (nebo na flipchartu).

Vyzvěte studenty, aby zkusili najít souvislost mezi některými charakteristikami zapsanými do *Vennových diagramů* a právy dětí. Zmiňovaná práva dětí zapisujte na tabuli (flipchart). Diskutujte se studenty o tom, jak bývají nejčastěji práva dětí porušována.

Skládkové učení. Nechte studenty se přerozdělit z původních domovských skupin do skupin expertních a vysvětlíte jim princip skládkového učení. Z každé domovské skupiny budou její členové ve čtyřech různých expertních skupinách. Každá expertní skupina dostane jiný text na konkrétní téma – *Úmluva o právech dětí, Násilí na dětech, Děti a ozbrojené konflikty, Dětská práce a ekonomické vykořisťování dětí*. Úkolem každé expertní skupiny je prostudovat si text a prodiskutovat, které informace jsou v textu podstatné. Dále ať se domluví na společné strategii, jak tyto informace předají svým kolegům v domovských skupinách. Zprostředkování informace domovské skupině by nemělo být pouze formou přednášky, ale interaktivním způsobem (mohou si připravit otázky, kvízy, obrázky apod.).

Dětská práce a ekonomické vykořisťování dětí

Světová organizace práce (ILO) odhaduje, že v roce 2004 přes 200 milionů dětí vykonávalo nějakou formu dětské práce – tj. práce dětí mladších 12 let nebo práce dětí starších 12 let pracujících více hodin, než je povoleno, nebo vykonávajících nepovolený druh práce a práce dětí starších 15 let, kterou lze označit za nebezpečnou.

Více než 122 milionů dětí pracuje v asijsko-pacifickém regionu, 49 milionů dětí pracuje v subsaharské Africe a téměř 6 milionů dětí pracuje v Latinské Americe a Karibiku. Většina dětí ve venkovských oblastech pracuje v zemědělství, mnoho dětí pracuje v domácnosti, děti z měst pracují v obchodu a službách, méně jich pracuje v průmyslu a stavebnictví. Například v Egyptě pracuje přes jeden milion dětí v bavlněném průmyslu. V Ekvádoru téměř 600 tisíc dětí pracuje v zemědělství, například na banánových plantážích a v masokombinátech. Odhaduje se, že ve Spojených státech pracuje přes 300 tisíc dětí v komerčním zemědělství. Miliony žen a dívek na světě pracují v domácnosti, kde jsou často vystaveny různým formám zneužívání. K častému zneužívání pomocnic v domácnosti dochází například v El Salvadoru, Indonésii, Malajsii, Maroku, Filipínách, Singapuru, Srí Lance nebo Spojených arabských emirátech. Miliony dětí v Indii pracují jako nevolníci, kdy rodiče za určitou částku dají dítě k dispozici zaměstnavateli [HRW].

Na práci dětí však často závisí jejich přežití i přežití celé rodiny. Na dětskou práci je však třeba nahlížet jako na příčinu, nikoli jako na důsledek chudoby. Ačkoliv z krátkodobého hlediska může docházka dítěte do školy prohlubovat materiální nouzi rodiny, z dlouhodobého hlediska se rodině ekonomicky vyplatí. Dětská práce má negativní dopad na zaměstnanost dospělých, na jejich mzdy a pracovní podmínky, protože děti jsou v zaměstnání často zneužívány a dostávají za svou práci nižší mzdu než dospělí. Zákaz dětské práce musí jít ruku v ruce nejen s bezplatnou povinnou školní docházkou. Eliminace dětské práce úzce souvisí s právy zaměstnanců na pracovišti (právo na kolektivní vyjednávání, minimální mzda, zákaz nucené práce). Důležitý je také význam, který společnost přikládá vzdělání, a společenské normy a předsudky, které mohou vylučovat ze vzdělávání určité skupiny dětí (např. dívky). V budoucnu by k eliminaci dětské práce také měla přispět lepší úprava odpovědnosti nadnárodních společností za využívání dětské práce při jejich podnikatelských aktivitách (viz kapitolu 11).

Poté, co se studenti vrátí do domovských skupin, je vyzvěte, aby se vzájemně učili postupně to, co si připravili v expertních skupinách. Sledujte, jak učení ve skupinách probíhá, nejen co se týče obsahu, ale i formy předávání informací.

Vraťte se společně zpátky k právům dětí, která byla zapsána na tabuli. Pokud mají studenti pocit, že jim tam něco důležitého chybí, mohou to doplnit.

Zadejte studentům ve skupinách úkol navrhnout plakát s hesly, která by použili pro kampaň na podporu dětských práv.

Autorka je koordinátorka globálního rozvojového vzdělávání programu Varianty a zahraničních vzdělávacích rozvojových programů společnosti Člověk v tísni, lektorka KM.

Poznámky:

- ¹ Texty najdete na: [www.kritickemysleni.cz/KL č. 34/Co se do čísla nevěšlo](http://www.kritickemysleni.cz/KL_34/Co_se_do_cisla_neveslo).
- ² Na fotografiích Ivy Zimové jsou chlapci v Afghánistánu, kteří se učí hygienickým návykům pomocí obrázků, a děvčátka v baletní škole v Jordánsku.



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

PETRA SKALICKÁ



„Milá Petro, za ty dva roky, co uplynuly od doby, kdy jsme spolu učily v Lauderových školách v Praze, jsem tě moc často neviděla, moc volného času nemíváš. Na dnešní rozhovor s tebou se tedy velmi těším...“

Je už skoro devět hodin večer, náš roční Tonda klidně spí, čaj je uvařený, monitor září, diktafon by byl zapnutý, kdybych nějaký měla... Petra přichází, vypadá vesele, možná trochu unaveně.

Odkud jdeš takhle zvečera?

Mně je to úplně hloupý říct, ale... z práce. Ale určitě nechci, aby to vypadalo, že takhle chodím z práce každý den, i když... často. Teď se toho zrovna nakumulovalo víc, chystáme workshop do Iráku, dokončujeme tříletý evropský projekt, připravujeme konferenci rozvojového vzdělávání... Dnes jsme měli tiskovou konferenci o projektu *Dovedu to pochopit*, zaměřeného na hrozby neonacismu.

A kde tohle všechno děláte?

Pracuji v *Člověku v tísní*, ve *Variantách*, což je vzdělávací program, který má dvě sekce. Jedna se věnuje globálnímu rozvojovému, druhá interkulturnímu vzdělávání. V obou sekcích se snažíme pomoci českým školám a učitelům, pořádáme pro ně semináře, připravujeme materiály, podporujeme je v přípravě školních projektů.

Co je smyslem *Variant*?

Naší snahou je napomoci rozvoji jednotlivce, který se dokáže zorientovat v dnešním světě, dokáže kriticky vyhodnocovat informace, kriticky přistupovat k různým názorům, být tolerantní k odlišnostem a dokáže respektovat. Zároveň bychom rádi, aby takový člověk pozitivně ovlivňoval dění v dnešní společnosti. Mezi to patří třeba i to, že se snažíme přispívat k minimalizaci různých projevů extremismu.

Několikrát jsi použila spojení kriticky vyhodnotit, přistupovat... Dnes tě představujeme jako lektorku programu *RWCT*. Kde vidíš styčné body mezi tím, co děláš ve *Variantách*, a svým lektorováním?

Sdružení *Kritické myšlení* stálo u samotného zrodu *Variant*. Právě ti, kteří tehdy *Varianty* zakládali, úzce spolupracovali s Hankou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. Na prvních materiálech *Variant* se *KM* významně podílelo.

Nejen já sama, ale i ostatní, kteří ve *Variantách* pracují, vycházíme z programu *RWCT*, jeho principy se snažíme uplatňovat při přípravě seminářů pro učitele a vysokoškolské studenty i vzdělávacích materiálů pro učitele.

Hanku Košťálovou jsem trochu znala již z dřívějšího semináře *Variant* a pro mě samotnou sehrála ona i *KM* důležitou roli. Blíže jsem ji poznala, když jsem začala pracovat pro *Člověka v tísní* a jela do Etiopie, kde jsem měla koordinovat program zaměřený na vzdělávání učitelů v moderních vyučovacích metodách, který byl postaven právě na principech *RWCT*.

Odjela jsi do Etiopie vyučovat učitele?

Ano, Hanka mi v prvních týdnech pomáhala program připravit. Bylo fajn, že jsem se od ní mohla řadu věcí naučit a prodiskutovat s ní. Etiopii znala už ze své předchozí návštěvy a měla určitou představu, jak k místním učitelům přistupovat.

Vnímám to tak, že mi bylo dopřáno velkého luxusu, že jsem se mohla spoustu věcí naučit přímo od Hanky. První den, kdy jsem měla předstoupit před etiopské učitelé sama, jsem měla sice obavy, ale brzy se to zlomilo. Pak už jsem se jimi nijak nezabývala, otevírali jsme nové kurzy, později jsme přijali místního člověka, kterého jsme začali zaškolovali, pak i další. Postupně jsme se snažili nastavit spolupráci s univerzitou. Také jsem navštěvovala učitele přímo v hodinách a snažila se jim pomoci uplatnit, co se v tréninku naučili.

Co sis z Etiopie přivezla jako nejpodstatnější zjištění?

Asi to, že metody *RWCT* mohou fungovat kdekoli. Nejenom v jiné zemi, jiné kultuře, ale i v odlišných podmínkách, jako jsou třídy s téměř stovkou dětí.

To je povzbudivé. A co jsi v Etiopii četla?

V prvé řadě příručky *RWCT* v angličtině. Knížek se mi do letadla moc nevešlo, pamatuji si na *Století zážraků* od Jaromíra Štětiny a *Fříštu* Petry Procházkové. Snažila jsem se sehnat i nějaké etiopské autory, v Etiopii je obecně problém sehnat dobrou beletrii. Koupila jsem si knížku *Land of the Yellow Bull*, kterou napsal Fikremarkos Desta. Je to etnografický román a jedna velká červená knihovna. Nejslavnější etiopská kniha současnosti se jmenuje *Láska až za hrob*.



V Etiopii se celkově málo čte, pokud ale někdo čte, tak je to na něm hned poznat – je tam jasně vidět, jak čtení rozvíjí myšlení.

Dostalo se mi do ruky tvé curriculum vitae, pojďme to tedy vzít podle něj – retrospektivně... Kde jsi působila před *Člověkem v tísní*?

Učila jsem na dvou pražských gymnáziích zeměpis a biologii, především ale zeměpis.

Jednu profesní zajímavost máš uvedenou už v době, kdy jsi zjevně studovala na gymnáziu...

Jé, to mám opravdu v životopisu, to jsem netušila... Mezi gymnáziem a vysokou školou jsem pracovala jako trenérka běžeckého lyžování ve sportovní škole.

Zapomnělas ale do životopisu napsat, že nejsi jen nějaká trenérka běžeckého lyžování, že jsi...

To je trochu jinak. Běžecké lyžování už dávno netrénuji, ale kolem lyžování se pohybuji pořád, zejména kolem běžeckých závodů jako rozhodčí a jako mezinárodní technický delegát.

Číslo *Kritických listů*, pro které rozhovor připravujeme, má vyjít na jaře, to už se u nás běžkovat nebude, vraťme se tedy ještě k tvé práci, která je pro mnohé z nás dosti neobvyklá... V jaké situaci se ti během tvé práce v *Člověku v tísní* takzvaně zatajil dech?

Nad tím se musím více zamyslet, protože řada věcí, která mě při práci v *Člověku v tísní* zpočátku šokovala, se postupně stala běžnou součástí práce a nyní nad nimi přemýšlím již úplně jinak. Napadají mě spíš momenty, které mě šokovaly spíš pozitivně, mile mě překvapily. V Etiopii to určitě byla jakákoli hodina, která se podařila, kde bylo vidět, že učitel změnil svůj přístup, děti neseděly jenom v lavicích, ale všechny něco dělaly, co je bavilo, a zároveň se u toho něco učily.

V jedné státní škole jsem se setkala s dětmi, které na mě při vstupu do školy křičely, stejně jako na každého cizince: „Ferendž, ferendž, many, many...“

Moc krásný moment nastal, když jsem po dvou měsících přišla znovu a děti místo obvyklého pokřiku volaly: „Petra, Petra...“ Dokonce pro mě složily písničku.

Naopak velmi nepříjemné pro mě bylo vidět fyzické trestání dětí ve školách. Snažila jsem se s tím ale hned



Foto: J. Plecítý.

při trénincích pracovat, říct nějaký smyšlený příběh, který by situaci přiblížil, a ptala jsem se učitelů, co by mi poradili. Pak jsme se vrátili ke konkrétnímu příkladu.

Některé naše čtenáře by jistě zajímalo, jak „dobíjíš baterky“? Při té příležitosti bych se tě ráda zeptala, proč jsi odjela dřív z letní školy KM?

Nejradši dobívám v horách, v kopcích, v létě i v zimě. V létě jsem byla s kamarády v Tádžikistánu na Pamíru a ve Fanských horách. Mám ráda pohyb, ten samotný mi dělá dobře, současně mám ráda trochu adrenalinu, také mohu v horách naprosto vypnout od každodenních starostí, mohu si přemýšlet a snít, o čem chci.

Petro, děkuji za rozhovor a přeji ti, aby tvá nadcházející služební cesta do Iráku byla adrenalinová jen tak akorát.

Já taky děkuji, až tento rozhovor vyjde, budu už doma. Smyslem toho, co dělám, je pracovat hlavně tady, v Čechách, a spolupracovat s tak skvělými lidmi, kteří se pohybují okolo *Kritického myšlení*, a s těmi, kteří jsou se mnou ve *Variantách*. Cítím se mezi nimi dobře, jsou pro mě profesní inspirací, ale především je považuji za své přátele.

Tak šťastnou cestu a brzy na viděnou. A propos, jakou knížku si bereš do Iráku?

Kafku na pobřeží od Haruki Murakamiho.

Petry Skalické se ptala Irena Poláková.



Foto: z archivu autorky.



Foto: J. Plecítý.



PŘÍPADY Z PRAXE

Tři setkání s Mirkem

Šárka Miková

Setkání první

S Mirkem jsem se poprvé setkala v páté třídě – rodiče žádali posouzení, zda má jít studovat na osmileté gymnázium. Mirek chodil do venkovské málotřídky, pokud by nešel na gymnázium, stejně by musel začít dojíždět na nějakou základní školu do blízkého většího města. Mirkovi jsem tehdy na základě testových výsledků studium víceletého gymnázia nedoporučila – jeho rozumové schopnosti se pohybovaly na hranici pásma průměru a mírného nadprůměru, nedalo se s jistotou říct, že to bude pro studium na gymnáziu dostačující. Moje argumenty vycházely právě z tohoto zjištění, tenkrát jsem ještě nebyla schopna odhadnout osobnostní charakteristiky chlapce a dát je do souvislostí s jeho možnou úspěšností či neúspěšností při studiu osmiletého gymnázia. Stejně by asi moje argumenty nepomohly – matka sama tehdy chlapce do studia vůbec netlačila, patřila k několika málo rodičům, kteří nevidí ve víceletém gymnáziu „pojištění“ studia vysoké školy v daleké budoucnosti. Iniciátorem úvah o tomto studiu byl Mirek – jeho bratranec tam již studoval a paní učitelka ve třídě mu to taky doporučovala – na venkovské málotřídce patřil se svými výsledky k těm nejlepším.



zaujmout kohokoli za každou cenu, protože Mirek nemá dobrého kamaráda a ve škole je neúspěšný.

První dva roky studia se zdály bez výraznějších potíží, Mirek měl z většiny předmětů dvojky a trojky. Ke zhoršení prospěchu došlo v tercii, kdy měl dokonce sedm čtyřek – z českého, anglického i německého jazyka („protože jazyky mi vůbec nejdou“), ze zeměpisu („protože máme přísné bodování v písemkách“), dále z matematiky, dějepisu a chemie. V kvartě se v pololetí zlepšil na čtyři dostatečné. Rodičům se tyto výsledky samozřejmě nelíbily a stále víc na Mirka tlačili, aby se pravidelněji připravoval a učil. Věděl, že rodiče to s ním myslí dobře, rozuměl tomu, že maminka na něj tlačí mimo jiné proto, že sama má špatnou zkušenost ze svého mládí – studovala na střední škole, byla dokonce premiantka, pak se zamilovala a školu nedodělala, takže má jen základní vzdělání a musí pracovat v továrně u pásu. On ale nechtěl trávit celé odpoledne nad knížkami, chtěl být s kamarády, něco zajímavého podnikat. „Dřív jsem si s mámou mnohem víc rozuměl, teď se pořád dokola řeší škola, jako by nic jiného neexistovalo.“

Když jsem s Mirkem po vyšetření zvažovala možnost nejít na osmileté gymnázium, ale „jenom“ na některou ze základních škol ve městě, nechtěl o tom ani slyšet. Snažila jsem se být ve svých argumentech opatrná, abych ho neklamala, nevzala mu iluze a nesrazila příliš jeho sebevědomí. S maminkou jsme se dohodly, že s Mirkem ještě promluví a bude se ho snažit přesvědčit. Přestože ji měl Mirek velmi rád a respektoval ji, její snaha měla vyloženě negativní dopad – Mirek se úplně změnil, přestal se ve škole snažit, doma odmítal s ostatními komunikovat. Matka mu tedy raději vyhověla. Přihlášku na gymnázium podali, dostal se tam bez problémů – poptávka totiž nepřevyšovala nabídku.

Setkání druhé

Když mi Mirkova matka o čtyři roky později zavolala, byla dost zoufalá. Nevěděla si s ním rady. Chodil už do kvarty, měl velmi špatný prospěch a v nedávné době s ním byly i výchovné problémy. Dvakrát utekl z domova a toulal se po nocích (když měli oba rodiče noční), chytil se špatné party. Rodiče mají podezření, že kouří marihuanu, a bojí se, že se brzy dostane i k tvrdším drogám. Matka si jeho chování vykládá jako snahu

Mirek mi během vyšetření ochotně popisoval, co mu na gymnáziu vyhovuje a co ne. Ve fyzice mu vadí nová vyučující, ta předtím byla lepší, protože se jim vše snažila vysvětlit na pokusech: „Je v nich vidět, co přesně se děje, než když se to jenom řekne.“ V češtině mu připadá, že to, co se učí, nemá vůbec smysl – např. shoda podmětu s přísudkem –, je přesvědčen, že to nebude do budoucna potřebovat, taky to profesorce otevřeně řekl. Teď už je mu jasné: „...že, gymnázium je jen průchod na vysokou školu, nic praktického se tam nenaučím. A když nebudu chtít jít na vysokou, tak mi gympl bude k ničemu.“

Mirka přitom nejvíc baví pracovat – chodí na brigádu do zámečnictví. Říká, že alespoň vidí výsledky své práce, má peníze, které pak utrácí v hospodě za cigára, oblečení či materiál na boudu, kterou s kamarády opravuje. Dostali ji od nějakých lidí, mohli si ji předělat, jak chtěli – když bourali střechu, postavil se na ni a s napětím čekal, až propadne... Podobné adrenalinové akce jej přitahují, chodí taky k hasičům, funguje v „zásahové jednotce“. Když jsme se oklikou dostali na téma alkohol a drogy, Mirek řekl otevřeně,



že kouří a občas pije alkohol, ale marihuanu nezkoušel – že sice je občas s partou, kde někteří hulí, ale on to zkoušet nechce.

V průběhu psychologického vyšetření Mirek velmi ochotně spolupracoval, zkoušková situace jej nestresovala. Ve verbálních úkolech rychle odpovídal na pokládané otázky a prokázal přiměřenou slovní zásobu. V úkolech, kde měl zobecňovat, tj. najít, co mají dvě věci či pojmy společného, čím jsou si podobné, se mu více dařilo tam, kde slova vycházela z reality, abstraktní pojmy si snažil nějak připodobnit k tomu, co znal z běžného života. Exceloval v početních úkolech, kde prokázal velmi dobrou logiku. V praktických úkolech (práce s názorným materiálem, např. skládání abstraktních obrazců z kostek podle předlohy či obrázků z dílků bez předlohy) byl velmi akční – když věděl, že součástí hodnocení výkonu není pouze dobrý výsledek, ale také rychlost zpracování, byl velmi motivován, stávalo se však, že se soustředil více na rychlost než správnost a udělal několik chyb. V úkolu, kde měl skládat obrázky do smysluplných příběhů (podle toho, jak na sebe jednotlivé výjevy logicky navazují), používal velmi „procesní“ přístup: když se na obrázky podíval, začal je okamžitě přesouvat a teprve v průběhu přesouvání mu docházelo, co je příčina a co následek, jak tedy půjdou za sebou.

V testu rozumových schopností podal Mirek celkově výkon odpovídající horní hranici pásma průměru, zajímavější než celkové IQ však byla struktura jeho schopností, v níž se odrazila dominantní funkce Mirkova typu osobnosti – způsob přijímání informací prostřednictvím smyslového vnímání. Pokud pracoval s praktickými pomůckami či hovořil o věcech „ze života“, byl velmi pohotový a velmi dobře využíval své logické myšlení. U abstraktních pojmů se musel více snažit, pokoušel si je nějak vztáhnout k realitě.

Děti s touto dominantní funkcí potřebují při učení se čehokoli nového začínat u toho, co je jim blízké, co znají ze svého života, co vychází z jejich zkušeností. Teprve potom je možné postupovat k novému a neznámému. Mnohem raději něco přímo dělají, než se o tom teoreticky učí. Chceme-li, aby pochopily abstraktní pojmy či teorie, musíme jim je nejdříve vysvětlit či přímo předvést na konkrétních příkladech, přiblížit nové informace

znázorněním – např. kresbou, modelem. Získané znalosti a dovednosti potřebují procvičovat a ihned spojit s praktickým využitím a realitou okolního světa. Proto potřebují práci s hmotnými pomůckami, laboratorní práce, audiovizuální pořady, exkurze.¹

Dalším důležitým rysem Mirkovy osobnosti se z pohledu úspěšnosti na gymnáziu jeví jeho zaměření na tzv. vnímání, pro které je charakteristická potřeba nechávat věci otevřené, neuzavírat je, stále přijímat nové podněty, orientace na proces vytváření, nikoli na výsledek (na rozdíl od typů zaměřených na „usuzování“, kteří naopak tíhnou k ukončování věcí, k tomu udělat si nějaký závěr, orientují se na plánování a výsledek).

Tyto děti žijí tím, co je teď, nemají potřebu něco dlouhodobě plánovat, úkoly řeší většinou až na poslední chvíli, pod časovým tlakem (protože mají pocit, že stále mohou přijít nějaké nové podněty, které se jim mohou hodit). Proto má mnoho dětí s převahou vnímání problém s dodržováním termínů. Dospělí s touto preferencí se už naučili dokončovat svou práci včas, i když většinou finišují na poslední chvíli. Malé děti zatím nemají dostatek zkušeností, takže často špatně odhadnou, kolik času jim daná práce zabere. Myslí si, že šestitýdenní projekt klidně udělají večer před odevzdáním, a jsou překvapené, když to nezvládnou. Míváme jim to za zlé, kážeme jim o zodpovědnosti a nutnosti začít pracovat hned po zadání úkolu. Musíme si ale uvědomit, že dítě s převahou vnímání potřebuje nejprve zvážit všechny možnosti a dostupné informace, lépe myslí pod tlakem hrozícího termínu a teprve termín je často stimuluje k tomu, udělat práci dle svých nejlepších možností.

V našich školách však výrazně převažují učitelé s opačnou preferencí, pro kterou je navíc (kromě potřeby plánovat a systematicky podle plánu pracovat) charakteristická silná potřeba mít druhé pod kontrolou, vědět, co se jak má dělat a jak má co vypadat. Špatně snášejí odchylky od svého zavedeného a osvědčeného modelu. Protože je jich mezi učiteli mnoho, děti s převahou vnímání jsou v nevýhodě – jejich žákovské knížky se hemží poznámkami: „Nemá v sešitě správnou úpravu.“ – „Má nepořádek

„G. Wiel zavádí pojem školní anorexie, kterým označuje skupinový jev, jenž zasáhne některé třídy a kterým lze charakterizovat hromadné odmítnutí školy. Nejde o chování jednotlivců, jako je tomu například v situacích, kdy někteří žáci ve třídě izolovaně odmítají spolupracovat a ostatní je považují za „divné“. V „anorektické třídě“ ovšem platí, že „divný“ je naopak ten, kdo pracovat chce.“



na lavici.“ – „Zase odevzdal projekt po termínu.“ – „Potřeboval by sekretářku.“ Není pochyb o tom, že systematicčnost, dochvilnost a smysl pro pořádek jsou užitečné vlastnosti, ale vypadá to a na děti to působí, jako by škola uznávala jenom je a nedávala dost prostoru pro rozvoj schopnosti přizpůsobit se, improvizovat, tvořivě přistupovat k řešení úkolu atd. Dětem se tak trvale vštěpuje, že jejich přístup k plnění „tak vážných povinností“ je nesprávný, a pěstuje se v nich pocit viny za věci, které ještě nejsou schopny zvládnout – a i když se je v budoucnosti zvládat naučí, nikdy jim to nebude tzv. přirozené.

Spojením převahy smyslového vnímání a orientace na proces vzniká tzv. dionýsovský typ osobnosti² (a od něj se odvíjející učební styl). Tyto děti jsou výrazně orientovány na současnost, na život teď a tady. Není pro ně atraktivní učit se něco, co nemohou bezprostředně použít, ale co se jim bude někdy v budoucnu hodit – při dalším studiu, v profesi apod. Potřebují vědět, že to, co dělají, má okamžitou platnost a výsledek. Navíc potřebují akci a pohyb, volnost a spontánnost, oslovuje je riskování, dobrodružství a soutěže. Mají-li dodržovat každý den stejný postup, věnovat se rutinám a stereotypním činnostem, ztrácejí rychle zájem a motivaci. To ale neznamená, že musí být nutně přelétavé – naopak, ve věcech, pro které se samy rozhodnou, které je baví a zajímají, dokážou mít vytrvalost, kterou u jiných typů nenalézáme.

Ačkoli by se tedy mohlo na první pohled zdát, že příčinou všech Mirkových problémů na gymnáziu je jeho pouze průměrná a v některých složkách mírně nadprůměrná inteligence, klíč k celé věci musíme hledat ještě jinde – v typu jeho osobnosti. Jako typ s převahou smyslového vnímání (S) měl na gymnáziu potíže se způsobem výuky a strukturou předávaného učiva. Protože gymnázium není orientováno na využití získaných poznatků v praktickém životě, ale připravuje pro další studium na vyšších či vysokých školách, neměl dostatek příležitostí „učit se praxí“. Pro pochopení teorie by potřeboval nejdřív přímo předvést (a ještě lépe si sám vyzkoušet), jak daný princip funguje v praxi, nové znalosti a dovednosti by si raději

osvojoval v kontextu reality okolního světa a spojoval je s praktickým využitím. Více než výklad teorie by mu tedy vyhovovala praktická cvičení, díky nimž by následně lépe pochopil prezentovanou teorii.

Zde je na místě otázka, jestli by Mirkovi pomohlo, kdyby se na gymnáziu více využívaly metody aktivního učení. Troufám si tvrdit, že ano, ale pouze do určité míry. Výuka by mohla více vycházet vstříc jeho typu osobnosti (a od něj odvozeného učebního stylu), Mirkův postoj ke vzdělání jako takovému by se pravděpodobně výrazně nezměnil. Chtěl by se totiž učit něco, v čem by viděl smysl – a smysl je pro něj praktické využití.

Na prvním stupni mohou být děti s převahou smyslového vnímání velmi úspěšné (pokud jsou zároveň přiměřeně inteligentní), protože první roky školní docházky jsou orientovány více „smyslově“ – děti se učí spíš něco „dělat“ než chápat a vykládat, poznatky jsou často spojeny s běžným životem a leďacos si mohou svými smysly i ohmatat. Na druhém stupni a vyšších úrovních vzdělání se však postupně zvyšuje podíl teoretické a abstraktní složky, děti si musejí zapamatovat hodně věcí, které si nemohou v praxi přímo představit a ověřit, na které si nemohou sáhnout. Smysloví (a zejména dionýsové) jsou proto většinou na vyšším stupni základní školy méně úspěšní (měřeno prospěchem) než jejich stejně inteligentní vrstevníci jiných typů, navíc bývají otráveni věčnými poznámkami o nespolehlivosti a nesystematičnosti. Mají menší ochotu věnovat se teoretickému učivu a volí raději (dle prospěchu a intelektu) učební obor nebo odborně zaměřenou střední školu, mnozí nepokračují ve studiu na vysokých školách – nevědí, co by jim kromě „papíru“ mohly dát. Neznamená to samozřejmě, že dionýsovské dítě nemůže vystudovat vysokou školu – ty nadprůměrně nadané to samozřejmě mohou zvládnout, ale je jich méně než jiných typů. Je tedy zřejmé, že pro tento typ dětí není studium na víceletých gymnáziích většinou vhodné, protože cílem gymnázií je vzdělávat pro další studium, nikoli pro přímou praxi.

Je tedy evidentní, že pro Mirka nebylo studium na víceletém gymnáziu dobrá volba. Kdyby zůstal na základní

„Problémoví“ žáci potřebují takové učitele, kteří jejich agresivnímu chování nepřikládají přílišný význam, kteří se necítí tímto chováním ohroženi a dokážou k takovým žákům přistupovat pozitivně a s důvěrou.“

„Právě ve škole si má mladý člověk na rovině intelektuální a společenské osvojit určitá pravidla. Aby se mu to podařilo, potřebuje se stýkat s dospělými, kteří se těmito pravidly řídí, určují hranice, dávají podněty a kteří mají jasné požadavky, to znamená, že se dokážou konfrontovat s chováním dospívajících a s jejich požadavky.“



škole, patrně by se mu oproti prvnímu stupni mírně zhoršil prospěch, pravděpodobně by zjistil, že abstraktní a teoretické učivo jej ve škole tolik nezajímá, a zvolil by si nějakou odbornou střední školu. Na tu by rád přešel teď, z kvarty gymnázia. Ale je to reálné, když měl na vysvědčení čtyřky?

Kdyby Mirek odcházel z gymnázia před pěti lety, mohl by se alespoň v rámci přijímacích zkoušek pokusit prokázat, že má na to studovat maturitní obor. Jenže v současné době už se na valnou většinu středních škol přijímací zkoušky nedělají, rozhodujícím kritériem pro přijetí je prospěch z posledních tří vysvědčení. Se čtyřkami tedy na tříletý učební obor... Vzhledem k jeho schopnostem připadala tahle varianta absurdní jak jemu, tak rodičům. Naštěstí se při současných nízkých počtech dětí najdou školy, které všechny své maturitní obory nezaplní – a tak sáhnou i po těch, kteří mají na vysvědčení čtyřky. Pokus – omyl. Někteří to zvládnou, někteří v průběhu studia odpadnou.

Tohle Mirka zachránilo. Dostal se na čtyřletý obor s maturitou – mechanik seřizovač.

Setkání třetí

Třetí setkání se uskutečnilo přibližně rok po tom druhém. Měla jsem za sebou vyšetření a konzultaci s Mirkovým o rok mladším bratrem. Rodičům se nejevil tak bystrý jako starší Mirek, proto o víceletém gymnáziu v jeho případě neuvažovali. Nyní v deváté třídě chtěl poradit s výběrem odborné střední školy. Od maminky jsem se dozvěděla, že Mirek je na nové škole spokojený – výukově je jednoznačně nejlepší, dostal však třídní důtku za svévolné opuštění školy (šel si o přestávce pro svačinu do samoobsluhy – přemluvil školníka, aby ho pustil). Ráda jsem se s Mirkem sešla a poslouchala, jak se mu ve škole daří.

S výukou skutečně nemá problém. Prakticky se nemusí učit – stačí mu, když dává pozor v hodině, většinou vše pochopí a zapamatuje si. Praxe, kterou mají jednou týdně, ho velmi baví, díky ní pak taky dobře chápe to, co teoreticky probírají v odborných předmětech. Bude mít asi pět dvojek. Doma je taky všechno v pohodě – rodiče jsou šťastní, že mu škola jde, nehoní ho do učení, důvěřují mu a nechávají mu více volnosti. Příliš mu ale nevyhovuje kolektiv – rozumí si jen se třemi kluky, s ostatními si nemá co říct, skoro třetina třídy kašle na školu, propadá. Studium na gymnáziu považuje zpětně za docela dobrou zkušenost, ale jen díky tomu, že nakonec měl velké štěstí a může studovat alespoň maturitní obor. Myslí si, že kdyby zůstal na základní škole, mohlo být všechno mnohem jednodušší. Asi by měl dvojky, maximálně nějakou trojku, vybral by si nějaký prakticky zaměřený obor průmyslové školy, ne jen čtyřletý obor s maturitou, který je (díky nedostatku dětí a ochotě škol nabírat i děti podprůměrné) poslední štací pro ty, kteří se zuby nehty brání oboru tříletému. Ti pak na čtyřletém oboru nevydrží a většinou po prvním roce studia skončí.

Ve své praxi se občas setkávám s rodiči, kteří nepodlehli většinovému názoru, že studium na osmi-

letém gymnáziu je věc prestiže a dobrá záruka příštího studia na vysoké škole. Jsou zoufalí – jejich dítě, jedničkař v páté třídě, je tlačeno do tohoto typu studia z několika stran. Samozřejmě musíme brát vážně obavu těchto dětí, že ztratí kamarády, kteří se na gymnázium chystají. Dokážu i porozumět tomu, že rodiče, kteří nutí své děti odejít na osmileté gymnázium, hovoří o základní škole jako o něčem horším, o něčem, co je pod úroveň jejich dětí, že teprve na gymnáziu to bude kvalitní výuka. Nedokážu však pochopit, že je dítě tlačeno i ze strany školy – stejní učitelé, kteří si opakovaně stěžují na to, jak jsou na druhém stupni třídy „přebrané“ a nedá se v nich učit, nabádají od začátku čtvrté třídy nejlepší žáky ze třídy k tomu, aby si podali přihlášku na víceleté gymnázium. (Zažila jsem to sama se svým synem a vím, jak nesmírně těžké je pak dodat dítěti dostatek logických argumentů a přivést ho k opačnému názoru, aniž bych podlomila jeho sebedůvěru a zklamala ho jako matka.)

Kde tito učitelé berou jistotu, že dítě se samými jedničkami je jednoznačně vhodný adept pro studium na osmiletém gymnáziu?

Autorka je psycholožka, lektorka KM.

Poznámky:

- Čtenář může namítnout, že potíže s pochopením abstraktních pojmů souvisejí s vývojem myšlenkových operací u dětí. To samozřejmě ano, ale opakovaně jsem se přesvědčila, že i předškolní děti jsou schopny chápat a používat abstraktní pojmy a uvažovat na úrovni abstraktně-logického myšlení, pokud při příjmu informací nedávají v souladu se svým osobnostním typem přednost smyslové orientaci, nýbrž intuici – viz typologie MBTI.
- Typologie MBTI autorek Myersové a Briggsové vychází z Jungova vidění osobnosti. Jejími 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 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. J. Stang a Š. Miková realizují semináře zaměřené na využití typologie MBTI při spolupráci v pedagogickém sboru a při práci se žáky ve výuce.

Literatura:

- Čákrť, 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.
- Murphy, E.: *The Developing Child – Using Jungian Type to Understand Children*. Davies-Black Publishing, Palo Alto (Kalifornie) 1992.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ



Kulaté stoly SKAV

Stálá konference asociací ve vzdělávání pořádá každý měsíc – vždy třetí čtvrtek – kulatý stůl k aktuálnímu tématu vzdělávání a vzdělávací politiky. V prosinci a v lednu jsme byli hojně zastoupeni mezi panelisty: v prosinci vystoupili Milan Zmrzlík a Hana Košťálová v rámci kulatého stolu, který se zabýval způsoby, jak učitelé poskytnout zpětnou vazbu. V lednu byla naše účast ještě větší, přirozeně, neboť kulatý stůl se týkal čtenářské gramotnosti. S velkým úspěchem vystoupili Ondřej Hausenblas, Dana Řezníčková a Miloš Šlapal. Prezentace z kulatých stolů si můžete prohlédnout na: www.skav.cz. V únoru se hovořilo o matematické gramotnosti a v březnu o smyslu výuky dějepisu, v plánu je problematika výuky cizích jazyků, přírodovědná gramotnost a před prázdninami kulatý stůl ke smyslu vzdělávání.

Lektorská setkávání

V březnu se lektori *KM* sešli v hotelu Akademie u Olomouce v hojném počtu takřka čtyřiceti lidí. Kromě naplánovaných témat věnovali čas myšlence standardu kvality učitelské profese a jeho vazbě na systém atestací.

Další setkání plánujeme na květen. Bude trochu výjimečné, protože jsme díky Pedagogické fakultě UK navázali kontakt s britskými lektory, kteří přijedou a seznámí nás s tím, jak ve Velké Británii funguje profesní růst učitelů, jak souvisí se standardem (ten si můžete najít na: www.tda.uk.com), jaké zkušenosti přinesla dosavadní práce se standardem učitelům ve Velké Británii. Hostující lektori nás seznámí s tím, jak probíhá spolupráce začínajícího učitele s učitelem uvádějícím, mentorem.

Letní škola pro lektory *Kritického myšlení* a pokročilé zájemce

Letní školu letos připravuje pětice lektorek, které řídí Katka Šafránková. Spolupracuje se skvělým týmem, který je zárukou kvality: Hana Antonínová Hegerová, Kamila Bergmannová, Květa Krüger, Irena Poláková. Letní škola se letos bude zabývat podrobněji tím, jak



je možné popsat čtenářovu dráhu od prvních krůčků k vyspělému čtenářství. Rádi bychom získali základ pro lepší plánování v hodinách a pro hodnocení individuálního pokroku dětí. Důležitým tématem letní školy bude modelování, o které jsme se již často otřeli, ale nikdy jsme se mu pořádně nevěnovali. Katka má pro nás účinné a ověřené postupy. Kromě toho si lektorky také chystají zcela nové čtenářské metody, po dlouhé době opět vřazené do modelových lekcí. Pro osvěžení přislíbili Mončekovi vést hudební sekci, Jiřka a Šárka soutěž, Hana s Ondřejem budou točit mlýnky na vejminku.

Jedeme do Brejlova na Sázavě, může se stát, že se ve volném dni budeme moci svést po řece. Slíbené je grilování – a nejen pro vegetariány.

Spolupráce s Člověkem v tísní, Gemini, Projektem Odyssea a Sdružením Tereza

S výše zmíněnými organizacemi jsme podali projekt na rozvíjení průřezových témat ve spojení se čtenářstvím. Bez ohledu na výsledek se zástupci těchto organizací dohodli, že budeme věnovat čas tomu, abychom se lépe poznali, vzájemně se obohatili odborně i lidsky a abychom se pokusili vyvíjet a nabízet takové služby, které by školám byly více k užítku než izolovaná práce každé z organizací.

Hana Košťálová





CO SE DĚJE JINDE

Kompetence pro trh práce

Bohumil Zmrzlík

Kompetence k efektivní komunikaci. Ke spolupráci. K podnikavosti... Celkem čtrnáct kompetencí vybrala na základě opakovaného průzkumu u několika set malých a středních podniků z Moravskoslezského kraje ostravská společnost Regionální poradenské a informační centrum RPIC-ViP pro svůj projekt *Kompetence pro trh práce* hrazený z finančních zdrojů programu EQUAL. Šlo o „měkké dovednosti“, které u svých zaměstnanců – ať už z řad čerstvých absolventů škol, nebo lidí registrovaných na úřadech práce – nejvíce požadují jejich zaměstnavatelé.

Kompetence k flexibilitě. K uspokojování zákaznických potřeb. K výkonnosti... Program pro každou ze čtrnácti kompetencí začínal zjištěním úrovně jejího zvládnutí, aby bylo možné trénink realizovat v souladu se skutečnými potřebami a schopnostmi každého účastníka. Cílem bylo posunout zvládnání dané kompetence o jednu úroveň výše. Jak se to podařilo, bylo na konci tréninku opět zjišťováno prostřednictvím objektivizovaného diagnostického dotazníku. Ke každé ze čtrnácti kompetencí byl k dispozici i zajímavý interaktivní videoprogram se souborem scének hraných ostravskými profesionálními herci.

Kompetence k samostatnosti. K řešení problému. K plánování a organizaci práce. K celoživotnímu učení... Aby byla zajištěna potřebná kvalita velkého množství realizovaných kurzů, procházeli jeho jednotliví lektori strukturovaným šestidenním lektorským tréninkem a své první třídní lektorské vystoupení posléze vedli pod supervizním dohledem jiného zkušeného lektora. Navíc měli k dispozici velmi podrobný manuál, který jim poskytoval nejen teoretický základ, ale také přesný návod a popis konkrétních činností, které mají na daném tréninku probíhat. Od tohoto podrobného popisu se nesměli při tréninku odchýlit.

Kompetence k aktivnímu přístupu. Ke zvládnání zátěže. Kompetence k objevování a orientaci v informacích. Ke komunikaci v cizích jazycích... Pro projekt byl vytvořen speciální, volně přístupný vzdělávací portál www.mamenato.cz, který obsahuje mimo jiné i jednoduché vtipné testy sloužící jako podnět k zamýšlení, jak jsou na tom s jednotlivými dovednostmi jeho uživatelé.

Program byl postupně s velkým úspěchem realizován...

Počátkem roku 2006 bylo rozhodnuto, že k tomuto sofistikovanému projektu bude připojen i tzv. školský klon zaměřený na rozvoj žákovských kompetencí. Z původních čtrnácti bylo pro potřeby školství vybráno šest: kompetence k efektivní komunikaci, ke spolupráci, k podnikavosti, k řešení problému, k celoživotnímu učení a k objevování a orientaci v informacích. (Každou z těchto kompetencí provází v projektu určité motto. Vypůjčil jsem si je k mezititulům tohoto článku.) A tehdy – počátkem roku 2006 – jsme do projektu vstoupili pod záštitou krajského zřízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (KVIC Nový Jičín) my.

Bylo to oboustranně zajímavé. Lidem z RPIC-ViP přinesla účast pedagogů velké překvapení: netušili, že i školství, jehož dosavadní formalismus kritizovali, začíná směřovat k rozvoji kompetencí. Pro nás byl projekt naopak důležitým potvrzením toho, že se orientací na rozvoj kompetencí dává naše školství na cestu tak důrazně vyžadovanou i zaměstnavateli.

Kouzlo porozumění

Jednotlivé moduly školského klonu jsme připravovali v týmu složeném z učitelů ze základních škol, které jsme zastupovali v projektu my, ze škol středních a z vysokoškolských učitelů z Ostravské univerzity. Zpočátku nebylo jednoduché nalézt společnou řeč... Vždyť například středoškolské učitelé vyslaní do projektu organizací Svět vzdělávání neměli zprvu ponětí o tom, co to kompetence vlastně jsou, natož jak je ve výuce rozvíjet, takže se zpočátku z předpokládaného společného vývoje stalo spíše intenzivní proškolení.

Určitou komplikací se posléze stalo i to, že se složení zástupců našich partnerů při přípravě jednotlivých modulů obměňovalo, v konstantním složení pracoval po celou dobu projektu pouze náš minitým vedený Evou Mokrošovou, vedoucí útvaru vzdělávání KVIC. Kromě mne byli jeho členy dále Alena Kulíšková ze ZŠ F. Palackého z Hodslavic, Tonička Landová ze ZŠ P. Bezruče ve Frýdku-Místku a Miloš Šlapal ze ZŠ E. Zátopka v Kopřivnici. Postupně se nám však podařilo vytvořit ve spolupráci s ostatními ucelený výstup, který odpovídal našim představám vyplývajícím ze skutečných praktických potřeb učitelů.

Když se chce, tak to jde

Základem naší společné práce byla velmi podrobná analýza jednotlivých kompetencí, při níž jsme

samozřejmě využili čerstvých zkušeností z přípravy našich školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Kompetence jsme rozklíčovali na dílčí kompetence a poté na dovednosti (viz příklad). Vycházeli jsme z toho, že právě detailně formulované dovednosti umožňují učitelům lépe a přesněji porozumět obsahu klíčových kompetencí, a navíc se mohou stát očekávanými výstupy oborů v osnovné části vzdělávacích programů i konkrétními cíli jednotlivých vyučovacích jednotek. Důležité je, že jsou dobře pozorovatelné a hodnotitelné. Abychom učitelům ještě více pomohli, pokusili jsme se i naznačit, v jakém období (do 3., 5. či 9. třídy základní školy a v průběhu školy střední) mohou žáci tyto jednotlivé dovednosti nacvičovat a poté i zvládat.

Tento přehled se stal nejobsáhlejší součástí *Průvodce kompetencí*. Průvodce ovšem obsahoval i základní teorii týkající se kompetencí jako takových. Například v *Průvodci kompetencí* k práci s informacemi, na jehož přípravě se značně podíleli pracovníci Univerzitní knihovny Ostravské univerzity, byl pojem informace nejdříve definován, pak byl popsán proces aktivní a kritické práce s informacemi („jelikož zodpovědnost za interpretaci informace nese její příjemce“) a navrženy efektivní způsoby posouzení důvěryhodnosti informačních zdrojů. Byly tu rovněž shrnuty vhodné postupy získávání informací z textu, z databází i netextových zdrojů. Tato teoretická část byla završena přehledem základních etických pravidel platících pro práci s informacemi.

Důležitou součástí každého průvodce bylo samozřejmě také vysvětlení vazeb dané kompetence na vzdělávací programy. Kromě návrhu základních výchovných a vzdělávacích strategií vedoucích k rozvoji této kompetence a popisu vhodných vyučovacích metod jsme tu na praktických příkladech ukázali, jak je možné z jednotlivých dovedností vytvořit konkrétní očekávané výstupy oborů či jak s nimi ve výuce pracovat jako s „dovednostními“ cíli daných vyučovacích jednotek.

Druhým metodickým materiálem každého modulu byl *Manuál pro učitele*. Jeho obsahem byly především konkrétní aktivity vedoucí k rozvoji dovedností – složek příslušné kompetence. Každá aktivita byla strukturovaně popsána: byly uvedeny její cíle, potřebný čas pro realizaci, potřebné zdroje a pomůcky, doporučený věk účastníků, popis postupu, rizika a doporučení a nakonec byly navrženy i způsoby její reflexe a čeho by se měla týkat zpětná vazba.

Odměna za odvahu

Materiály, které byly ke každé kompetenci vytvořeny ve dvou modifikacích – pro základní a pro střední školy, jsme prezentovali ve speciálních seminářích. Jejich účastníci se na nich seznámili nejen s projektem jako takovým, ale vyzkoušeli si na vlastní kůži i některé z navržených a v manuálu popsaných aktivit. Vždy jsme zdůrazňovali, že tyto prezentované

aktivity jsou jen jednou (a podle našeho názoru dokonce méně důležitou) možností, jak začlenit rozvoj kompetencí do skutečného života školy. Mnohem podstatnější totiž je, jak jsou ve výuce využívány vhodné výchovné a vzdělávací strategie, jak škola pracuje s žáky celkově.

Úkolem účastníků těchto seminářů bylo vyzkoušet některé z aktivit ve své výuce a podat o tom zprávu na speciální webovou stránku projektu.

O výstupy projektu byl takový zájem, že RPIC-ViP rozhodl o realizaci dalších rozšiřujících seminářů. To, že je měl vyvinout a realizovat pouze tým ze základních škol zaštitěný KVIC, bylo jednoznačným oceněním našeho přínosu k dosavadní práci.

Za jeden provaz

Při přípravě těchto seminářů jsme se soustředili zejména na ukázky strategií vhodných pro rozvoj té které kompetence. Poté, co si je účastníci vyzkoušeli v modelových aktivitách, jsme je společně velmi podrobně reflektovali. V jednotlivých seminářích jsme se navíc zaměřili na některé z nových dovedností potřebných pro „učitelské řemeslo“ (příprava větších vyučovacích projektů, vytváření příležitostí k žákovské metakognici, kritériální hodnocení žákovské práce, poskytování zpětné vazby prostřednictvím popisného jazyka, vedení portfolií atd.).

Příprava a realizace těchto šesti různých seminářů přinesly naší pěti neopakovatelný zážitek z týmové práce. Vždyť při jejich společné přípravě přispěl každý z nás svými nápady, zkušenostmi, materiály... Při první společné realizaci každého semináře, zpravidla v Ostravě, jsme se vzájemně pozorovali, abychom pak mohli buď samostatně, nebo v lektorských dvojicích tento seminář kvalitně zopakovat ve všech okresních městech našeho Moravskoslezského kraje.

Učím se, tedy jsem

A co účastníci našich seminářů? Bylo jich několik stovek. Mnozí byli ze středních škol. Jejich potřeba vzdělávání byla posílena aktuální povinností vytvořit své vlastní školní vzdělávací programy. Na prvních seminářích jsme se s některými z nich dostávali do zajímavých (a občas i ostrých) sporů o smyslu vzdě-



Foto: RPIC-ViP a Eva Mokořová.

Kompetence je nutné rozklíčovat.



lávání, o potřebě měnit jeho způsob... A třebaže se na každý nový seminář museli znovu přihlásit, přicházeli znovu a znovu. A jejich přístup se postupně měnil. Se zájmem jsme sledovali, jak se posunují z úrovně, kdy si svých profesních nedostatků nejsou vlastně ani vědomi (naučili jsme se tomu podle Collisona a Parcela říkat neuvědomělá učitelská nekompetence) do úrovně uvědomělé nekompetence, tedy do úrovně, která je předpokladem dalšího učení se a postupu k uvědomělé kompetenci a posléze snad i k neuvědomělé kompetenci (přesněji řečeno k jejímu zautomatizování). Je to dobrodružná cesta...

Cesta za poznáním

Je stále před nimi, ale i před námi, ta dlouhá a asi nikdy nekončící cesta, cesta nejen za poznáním, ale i k vyšším úrovním našich profesních i životních kompetencí.

I pro jejich rozvoj platí obecná pravda, že se člověk nejvíce učí tím, že učí jiné, tedy že díky systematickému, cílenému a reflektovanému rozvíjení kompetencí u svých žáků se může každý učitel sám mnoho nového naučit, že může dále profesně i osobnostně růst (stejně jako jsme se učili my při našem lektorování).

V této možnosti rozvoje žáků, učitelů i nás lektorů byl hlavní smysl naší práce v tomto projektu.

*Autor je ředitel ZŠ Mendelova v Karviné.
bohumil.zmrzlik@mendelova.cz*

Literatura:

Collison, Ch. – Parcel, G.: *Knowledge Management*. Computer Press, Brno 2005.

Rozklíčování kompetence k podnikavosti na dílčí kompetence

- Pracuje plánovitě.
- Pracuje a žije aktivně (podnikavě).
- *Pracuje tvořivě.*
- Chová se důvěryhodně a zodpovědně.
- *Přijímá riziko a pracuje s ním.*
- Zvládá zátěžové situace.
- Přijímá pozitivně sám sebe.
- Prosazuje se přiměřeným způsobem.
- Posuzuje realisticky své předpoklady.
- Vyhodnocuje své činnosti a činnosti jiných.
- Chrání a upevňuje zdraví své a ostatních.

Rozklíčování dílčí kompetence „pracuje tvořivě“ na konkrétní dovednosti

- V případě potřeby mění svůj zaběhaný postup a hledá nové cesty.
- Vyhledává vhodné zdroje inspirace.
- Využívá zdrojů inspirace.
- Při svých činnostech využívá své fantazie, hry, náhody...
- Domýšlí celek z jednotlivých náznaků.
- *Přeskupuje známé informace k vytváření nových nápadů.*
- Transformuje určité prvky či jevy k použití v jiných souvislostech, hledá analogie.
- Hledá nové pohledy na úkol či problémy.
- Pružně mění úhel pohledu na úkol či problém.
- *Hledá jiné cesty k řešení úkolu či problémů.*
- *Hledá originální (neobvyklá a jedinečná) řešení.*
- Používá techniky k překonání blokády, stereotypů, schémat, klišé a frází.
- Verbalizuje své představy.

- Vizualizuje své představy.
- Používá neobvyklé a originální asociace.
- V případě potřeby improvizuje.

Poznámka: Dovednosti psané *kurzivou* jsou rozvíjeny v ukázkové aktivitě, kterou najdete na webu *KM*.

Rozklíčení dílčí kompetence „přijímá riziko a pracuje s ním“ na konkrétní dovednosti

- Nebojí se přijmout nabídku, nebojí se převzít odpovědnost za splnitelné úkoly.
- Nebojí se odmítnout nabídku.
- Určuje překážky a problémy bránící mu v učení a v jiných činnostech.
- Rozpozná rizika svého rozhodnutí a jednání.
- Rozliší rizika ovlivnitelná a neovlivnitelná.
- Identifikuje jednotlivé složky svého jednání, které mohou přinést riziko.
- Promyšleně předem snižuje (eliminuje) riziko svých činů.
- Rozezná změnu podmínek, která může zvýšit riziko dříve nerizikových činností.
- Stanoví závažnost jednotlivých rizikových faktorů svého jednání.
- Možné riziko rozčlení na dílčí prvky, které postupně snižuje, případně odstraňuje.
- Na zvýšení rizika reaguje včas.
- Na zvýšení rizika reaguje potřebnou změnou svého jednání.
- Předem promýšlí případné kroky při rizikové situaci.
- Plánuje svou reakci na rizikovou situaci (situaci lze zvrátit).
- Plánuje svou reakci na „havárii“ (k situaci došlo, je nezvratná).
- Uvědomuje si rizika psychopatologických jevů.

„Jestliže žák porušuje pravidla (a pokud nepomáhá domluva), musí být konfrontován se sankcemi a s nápravou.“



ZAJÍMAVÉ OTÁZKY

Otázky ze zpětných vazeb II

Hana Košťálová

V kurzech kritického myšlení se účastníci vždy mohou k průběhu semináře vyjádřit formou tzv. zpětné vazby. Většinou to bývá krátký dotazník, ve kterém se objevuje i otázka: **Co mi vrtá hlavou, na co bych se chtěl/a zeptat?**

Několik takových dotazů jsme vybrali a pokusili se na ně odpovědět.

Vrtá mi hlavou, jak lektorky poznají, že znalosti architektonických slohů, míchání barev aj. jsou pro člověka v dnešní době důležitější než znalosti třeba o „spalovacích motorech“. Nestraní příliš humanitním větvím? Věci, které se mi vyplatí znát, je v podstatě minimum a mohlo by se skončit 1. stupněm! Ne?

Nemyslím si, že by se žáci měli učit jen to, co se „vyplatí znát“ v praktickém životě. Naopak myslím, že se škola může – a má – zabývat spoustou témat, která nemají s každodenním životem zdánlivě mnoho společného, nejsou to témata „aby sis uměl spočítat úrok“ nebo „abys uměl napsat žádost o zaměstnání“. Protože je pravda, že takhle přímočaře využitelných znalostí a dovedností je vcelku minimum a škola by mohla skončit záhy. Škola má poskytovat všeobecné vzdělání, ne jen trivium. Má pomoci dětem postupně chápat svět kolem nich i v nich. Nejen znát ho, ale nějak mu rozumět.

Pro mě je asi dost důležité, čemu zvolená témata umožňují žákům trvale porozumět – o světě, o našem místě v něm, o zásadních životních otázkách. V tom samo sebou mohou sehrát svou roli i spalovací motory. Ale pro mě smysl výuky o spalovacích motorech opravdu neleží v tom, co se tak často mění, tedy v popisu technických parametrů a v praktickém využití. Nezdá se mi nijak zvlášť důležité, aby žáci věděli, že máme x typů spalovacích motorů. Má otázka, proč by se spalovací motory měly vyučovat (jsme na základní škole, že), chtěla zjistit, co o světě se děti mohou prostřednictvím učiva o spalovacích motorech dozvědět. A zatímco si dokážu sama odpovědět na otázku, co o světě mohou děti pochopit nad architektonickými památkami a nad míšením barev, neumím si odpovědět nad spalovacími motory, protože jim nerozumím – proto jsem se zeptala.

Mohly by děti nad spalovacími motory promýšlet něco z následujícího:

Hoření se proměňuje v pohyb?

Přenášíme pohyb z mnoha směrů do jednoho, z šoupání do točení, točivý pohyb se z jednoho místa nese dál – jak?

Důvtipnost lidí při využívání fyzikálních jevů nebo zákonů?

Srovnání s plynovou lampou?

Nebo – když chci, aby se mi něco hýbalo, kde vezmu zdroj?

Na architektonických stylech taky není zajímavé to, že jsou a že je můžeme nějak popsat a třídit, ale to, jak se v nich zrcadlí myšlení lidí o světě v jejich době, jak se mění představa o tom, co je krásné a užitečné, jak se vyvíjí technologie a k jakému účelu. Na architektonických památkách je také výborné to, že i když o nich nevíme nic, mohou na nás nějak esteticky působit, popř. působit vědomím, že smrtelní lidé zanechali za sebou takové výrazné stopy a že se můžeme dotýkat něčeho, nač sahaly ruce lidí teď už třeba stovky let mrtvých.

Jak se dají tyto metody, které jsou časově náročné, „skloubit“ s požadavky osnov?

Nedají. Je to střet dvou nesourodných koncepcí vzdělávání a výuky. Naše mysli převážně zůstávají v kultuře vzdělávání „transmisivního“, kde se věří na **přenositelnost hotových poznatků** z hlavy učitelovy do hlavy žákovy. A věří se na to, že čím víc toho žákům stihneme **správně předat**, tím vzdělanější budou. Transmisivní výuka musí organizačně spoléhat na 45minutové jednotky, protože v nich zaručeně vybudě potřebných zhruba 20 minut na výklad, ale víc by nevydrželi ani žáci, ani učitel. Žáci se neučí převážně ve škole, ale důležitá je domácí příprava spočívající v pamětném osvojení učiva. Žáci nemusejí řadu věcí vůbec chápat, důležité je, aby je uměli správně odříkat nebo aplikovat v písemce. Učitel má minimální kontrolu nad tím, co děti doopravdy mají v hlavě – při výkladu na to nepřijde a při písemce ověřuje především to, byl-li žák doma pilný a snad ve škole pozorný. Málokdy má šanci doopravdy odhalit, v čem spočívají případné žákovy problémy nebo zda látce skutečně porozuměl, má-li jedničky. Vzdělávání je hromadné – všichni žáci ve stejnou chvíli jsou vystaveni stejnému toku informací na stejně dlouhý čas a ve stejném tempu.

Tento způsob vzdělávání má významné vedlejší účinky: nevychovává z dětí individuality, ale příslušníky masy, učí je „trpělivosti a odevzdanosti“ (...moc tomu nerozumím, ale když se to naučím zpaměti, bohatě to stačí...), nebo naopak „flákačství a odevzdanosti“ (...nechápu a nejsem trpělivý šprt, takže se na to



mohu vykašlat, stejně vždycky dopadnu špatně...). Zároveň se udržuje u společenského vesla elita – výhodu mají v takovém systému děti vzdělaných rodičů, které přicházejí do školy dobře vybavené z podnětného rodinného prostředí a mají doma někoho, kdo jim dokáže pomoci. Tyto děti tento způsob výuky celkem bez následků přežijí a díky dobrému zázemí vykazují i dobré výsledky. Odcházejí – nejlépe už v jedenácti letech – na gymnázia, a tím mají zajištěn přístup k lepšímu vzdělání a lepšímu společenskému postavení v dospělosti. Ostatní děti, které nemusejí být o nic hloupější, jen nemají potřebnou domácí oporu, jsou určeny k plnění ne tak respektovaných nebo vlivných společenských úloh – a jsou školou trénovány k poslušnosti a neodporování. Nemají v dospělosti tak velký vliv na chod a vývoj společnosti, nemohou změnit způsob vzdělávání ani u svých dětí.

Pedagogický konstruktivismus tak, jak si ho v praxi představujeme, dbá na to, aby se každé dítě učilo už ve škole, ne až doma, a aby každému dítěti byla poskytnuta maximální možná a individualizovaná pomoc. Žák dostane příležitost si poznání budovat po svém, není nucen přizpůsobit se jednotnému předávání poznatků učitelem. Má možnost s informacemi a poznatky pracovat, ohledávat je, zkoušet, jak zapadají do jeho poznávacího schématu a vřazovat je do něj.

Proto si píšeme školní programy, abychom organizačně (bloky trvající třeba 90 minut) i obsahově zvládli vyučovat tak, aby se u žáků rozvíjely důležité kognitivní a sociální dovednosti ruku v ruce se znalostmi ve smyslu „pochopení souvislostí“, ne ve smyslu „opakování sděleného“. Škola musí vědomě kompenzovat nepodnětné prostředí tím, že dá šanci všem dětem postupovat v pochopení svým tempem a že všem dá dost času.

Proč byly tyto kurzy směřované experty ze „západu“ do východního bloku, jaký byl podnět a co od toho „expertů a států“ očekávají?

Proč experti ze západu? Po roce 1989 jsme neměli vlastní experty na aktivní učení. Takzvaná tvořivá škola, která čerpá z českých tradic, není shodná s tím, oč usiluje trend pedagogického konstruktivismu. Ten tu v plné míře představují dnes program Začít spolu a program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Co (expert) realizátoři programů očekávají? Posílení a upevnění demokracie skrze vzdělávání dětí ve školách.

K tomu by mohlo přispět:

1. Výuka vedená tak, aby měli šanci všichni, nejen elity.
2. Výuka mířící k rozvoji kritického myšlení vede k tomu, že se budoucí občané nenechají balamutit od těch, kdo profitují z konzumu všeho druhu (politika, nepotřebné zboží, falešná duchovní hnutí, banální masová literatura a spotřební kultura vůbec...).
3. Psané informace jsou dnes nejpodstatnějším informačním zdrojem a navíc je v písemné podobě plno pokynů k životu (zákony, daňové přiznání, pokyny k ovládnutí nového přístroje, SMS, e-maily...) – pro chod společnosti v informační době je třeba, aby

všichni její členové bezpečně zvládli tento komunikační nástroj. Už nejde jen o gramotnost, ale o „funkční“, „informační“, popř. „kritickou“ gramotnost.

4. Aktivní učení vede k aktivizaci člověka vůbec – budoucí občané vychovaní aktivními školami budou ochotnější aktivně se zabývat řešením vlastních životů – nejen osobních, ale i v obci, státě. Nebudou čekat, až „ono“ vyřeší jejich problém.
5. Metody aktivního učení podporují celoživotní zvědavost a radost z poznávání – bez kterých se neobejdou děti ve světě, jenž se mění takovou rychlostí jako ten dnešní.

Jak hodnocení pomocí kritérií skloubit s výstupy, jako jsou testy a známky?

Testy obvykle umožňují získat informace jen o dosahování určitých cílů učení – těch, které je snadné testovat. To bývají znalosti nebo jednodušší dovednosti. Zbývající oblasti cílů (sociální či kognitivní dovednosti, postoje) není snadné testovat (nebo jen velmi drahé). Protože hodnocení žákům mj. říká, co má hodnotu, tedy čeho si jako učitelé ceníme (protože to hodnotíme), je nebezpečí, že testy dětem napovědí, že skutečně důležité cíle jsou jen to, co se testuje. Tomu ostatnímu není třeba věnovat valnou pozornost, neboť to nemá hodnotu (nehodnotí se to). Proto je opravdu důležité promýšlet, jak skloubit rozvíjení kompetencí – které jsou státem předepsanými cíli – s hodnocením. Říká se, a je to pravda, že způsob hodnocení a to, co hodnotíme, prozradí skutečné cíle našeho vyučování.

Jak pracovat s cíli?

Z fakult si většina z nás odnesla představu, že o cílech se má učitel napevno rozhodnout ještě dřív, než začne plánovat hodinu nebo delší vyučovací celek. Mnoho učitelů se pak cítí provinile, když cíle doplňují dodatečně, k hotové hodině. Pevné určení cílů ještě před plánováním bylo asi možné v době, kdy cíl měl podobu tématu (cílem dnešní hodiny jsou vlaštovky). Plánování cílů, kterých mají dosáhnout žáci, je ale něco jiného. Když budeme chápat cíle jako pomůcku, a ne jako cizorodý přívěsek lekce, zjistíme, že je nemusíme mít dokonale jasné na začátku plánování a ani je doplňovat ve chvíli, kdy už je vše hotovo. Cíle nám mají pomáhat a sloužit. S cíli se proto pracuje během celého plánování. Plánování může vypadat jako neustálý proces co nejlepšího sladování cílů a postupů pro jejich dosažení vzhledem k času, který je k dispozici. Na začátku mám samozřejmě určitou představu o cíli, ale nemusím se trápit tím, abych ji vyjádřila definitivní verzí cílů. Zkusím si k této první představě o cílech naplánovat činnosti (lépe ještě důkazy o učení) a dívám se, jak mi to sedí dohromady. Někdy přijdu na to, že cíle jsou moc široké nebo úzké, že jdou trochu mimo činnosti – pak je samozřejmě na mně, abych zvážila, co je užitečnější, zda přizpůsobit činnosti, nebo si zkusit zformulovat, jakých cílů bych mohla přesně dosáhnout bez změny činností a zda jsou to cíle užitečné, nebo ne. Zkrátka – práce s cíli slouží jako korektiv plánů, pomáhá dělat plány s nadějí na co největší užitečnost.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Džungle před tabulí

Evan Hunter

Měl už teď zbraň, jednu jedinou. Nesmírně účinnou, neuvěřitelně zázračnou zbraň, zbraň, o které mu celá dlouhá léta jeho přípravy nikdo nic neprozradil. Ba co horšího, celé jeho vzdělání ho nevedlo ani k tomu, aby se o tuhle fantastickou zbraň přihlásil.

Znal už průměrný IQ svých žáků.

Strávil celý následující týden tím, že pozoroval své žáky. Učil při tom anebo se alespoň pokoušel učit, ale ve skutečnosti doháněl čas, pokoušel se za jediný týden ovládnout všechno, co ho nikdo nikdy neučil. To pondělí 19. října nevěděl, jestli se dětem přiblížil alespoň o kousek. Ale pár nápadů už dostal, jen pár zatím, a tak se posadil za katedru a čekal, až se objeví skupina 55-206, čekal a díval se, jak se k oknu choulí jednotlivé sněhové vločky.

Vycítil, že proměna učebního procesu musí vyjít z dětí samých. Věděl už dobře, že v téhle škole nezáčne nic, dokud si to kluci sami nepřejí. Stát před nimi u tabule a dštít na ně fakta byl ztracený čas, dokud si neuvědomí, že učení znamená něco za něco a že učit a učit se patří dohromady. A než by se sám docela rozdal, rozhodl se, že něco musejí dát i chlapci, že budou muset dokonce dávat jen sami, dokud jim tento návyk vzájemné výměny nepřejde do krve.

Hoši se začali trousit do třídy, jeden po druhém, míhali se kolem jeho stolku a každý se podíval na kožené pouzdro, které na něm leželo. Rick se na pouzdro podíval a usmál se. Bylo součástí jeho plánu a byl zvědav, jak na tento plán zareaguje právě dvě stě šestka. Dospěl k závěru, že dvě stě šestka byla ze všech jeho tříd nejhorší, což byla dedukce bystře odvozená od informací, které dostal od Sollyho Kleina o Juanu Garzovi. Věděl, že když se mu podaří položit na lopatky dvě stě šestku, bude mít vyhráno nad všemi, a tak si pro svůj experiment vybral právě tuto skupinu jako první. Nedá jim samozřejmě najevo, že je na dnešní hodinu něco mimořádného. Bude s třídou jednat naprosto stejně jako jindy, nechá je v přesvědčení, že se nic nezměnilo. Spatřil ve dveřích Millera a pak usměvavý černoušek vstoupil do třídy.

Šel rovnou ke katedře, lehkým kývnutím hlavy ukázal na koženou brašnu a zeptal se: „Nosíte si do školy kosmetické necesér, šéfe?“

„Posaďte se na své místo, Millere,“ řekl Rick.

Miller otevřel doširoka své modré oči. „Tak se hned nezlobte, šéfe,“ usmíval se, „spousta chlapů, co znám, používají líčidla.“

„No tak si sedněte,“ řekl Rick trpělivě, „posadte se už.“

„Ale jo, šéfe, samozřejmě,“ řekl Miller. „Hned to bude.“

Doplouhal se uličkou až ke své sedačce a sesul se na ni, Rick se podíval na svou koženou brašnu

a pomyslel si: *Ten moc dobře ví, co to je. V životě přece nemohl vidět takhle velký necesér.*

Chlapci proudili do třídy, došli k oknům a dívali se ven, na to, jak sněží, chvíli tam postávali a pak se konečně posadili, ještě než zazvonilo. West, světlé vlasy přilepeny na čelo, vrazil do místnosti, právě když Rick zavíral dveře. Zakřenil se a povídal: „Děkuju...“ – jako by Rick byl vrátný, a potom se šel posadit na své místo vedle Millera.

Rick zavřel dveře, došel zpátky ke svému stolku, rychle zkontroloval přítomnost a zaťukal pak na desku, aby si zjednal ticho. Chlapci klidně klábosili dál a jeho zcela ignorovali.

„Okay,“ povídal, „nechte toho už.“

Chlapci pozvolna umkli a Rick řekl: „Budte teď chvíli zticha. Budete mít dnes ještě dost příležitostí hovořit.“

„Budem mít proslov, šéfe?“ zavolal na Ricka Miller.

„Ne,“ řekl Rick. „Budeme si jen tak povídat.“

Ostatní chlapci už přemítali o tom, co nadhodil Miller. Tak co to bude dnes na programu? Řečnická cvičení, čert aby je vzal. Udělejte třiminutovou přednášku na téma *Jak jsem strávil prázdniny*. No to bude tedy sranda k potrhání.

„Chce se snad náhodou někdo z vás stát prezidentem Spojených států?“ zeptal se Rick, doufaje, že všichni nahlédnou absurditu této otázky a že tak získá potřebný odrazový můstek.

„Jo,“ řekl West. „Já to mám v úmyslu.“

„Vážně?“ podivil se Rick. „Vidíte, a já o tom ani nevěděl.“

„Vo mně ještě nevíte spoustu věcí,“ křenil se West.

„Ve snu by mě nenapadlo, že tu mezi námi sedí budoucí prezidenti,“ řekl Rick. „Chtěl jsem říci, že...“

„No ale seděj tu, ne?“ skočil mu do řeči Miller. „Dyť jste slyšel, co právě West povídal, nebo ne?“

„Budeš pro mě hlasovat, Gregu?“ zeptal se West.

„No samo,“ odpověděl Miller. „Já ti povedu kampaň.“

„No,“ řekl Rick ve snaze znovu uchopit věci do rukou, než se mu rozběhnou příliš do šířky, „já jen že kdo tu *nechce* být prezidentem, ten nebude mít v mých hodinách žádné proslovy a přednášky povinné. Pokud ovšem někdo...“

„Já jsem si to rozmyslel,“ řekl West a třída se mu začala smát. „Já budu radši mechanik.“

„Mechanici neřečňují, šéfe?“ zeptal se Miller.

„Ne,“ řekl Rick. „Řeči veškeré žádné.“ Rozhlédl se po třídě, aby si ověřil, jaký má tohle všechno na ně účinek. Dvě stě šestka byla stejně jako všechny jeho ostatní třídy notně zklamána minulý týden, kdy je jen mlčky sledoval a pozoroval a kdy tak náhle zanechal své komediální taktiky. Nedokázali tomu porozumět, proč jim najednou přestal pořádat ta svá představení, a byli rozladěni tím, že takovou krásnou srandu najednou ustříhl. Skutečnost, že si z celého jeho šaškování



neodnesli jeden jediný poznatek, jim vůbec nevadila. Bývala to aspoň zábavná hodina, a to je víc, než by se kdokoli odvážil od angličtiny očekávat.

„Politici, ti přednášejí projevy,“ řekl Rick. „Myslím, že na nikom z vás nebude nikdo nikdy nic takového chtít, takže na projevy můžeme zapomenout. V mých hodinách se od vás nebudou proslovy vyžadovat.“

„Jo,“ pokřikoval Corrente. „To známe.“

„Bez legrace,“ řekl Rick. „Jestli jsem něco na střední škole nesnášel, tak to...“

„Na střední škole? Vy máte střední školu?“ zeptal se nevinně Miller.

„Ano,“ odpověděl Rick. „Samozřejmě.“

„Vážně? A jakou? Vodbornou?“

„Ne,“ řekl Rick, „studoval jsem na...“

„Vy učíte letos poprvé?“ zeptal se ho West.

„Ne,“ zalhal Rick.

„Kde jste učil předtím?“ vyptával se West.

„Na Brooklynské automechanické,“ řekl impulzivně Rick.

„To jste se tam musel znát s panem Smellem, ne? Že jo, šéfe?“

„Ředitele ze svých dotazů o Automechanické automaticky vynechte,“ řekl Rick.

Miller plácl dlaní do stolku a prudce zaklonil hlavu. „No to je dobrý,“ zahlasil, „to je chytrý! Když je řeč vo Automechanický, tak ředitele vynechat automaticky. To se Daddymu povedlo, to se musí nechat.“

Třída se začala smát a Rick řekl: „Tak dost už toho. A vy, Millere, koukejte mlčet.“

„A proč, šéfe,“ zeptal se Miller a z tváře mu zmizel úsměv.

„Říkám vám, abyste mlčel. Najednou všichni mluvit nemůžeme a shodou okolností právě teď mluvím já.“

„Já myslel, že jste říkal, že dnes budeme mít všichni moře příležitosti si popovídat,“ řekl Miller.

„Kdybyste mě laskavě nechal začít už konečně hodinu,“ řekl Rick unaveně, „tak by na to možná ještě došlo.“

„Ale prosím vás, šéfe,“ řekl Miller nevinně, „to já vůbec nepostřeh, že vás nějak zdržuju. Tak jedem.“

Rick si povzdychl a nemohl pochopit, proč zalhal, že už učil před příchodem na Severní manuálku. To si snad myslel, že si u nich vyslouží větší úctu? A myslel si snad, že mu to vůbec spolknou?

„Přednášet v životě nemusíme,“ řekl Rick, vraceje se k tématu, které si pro tuto hodinu připravil, „ale za to hovořit ano. Když od někoho chcete sklenici vody, musíte mu říci ‚Prosil bych sklenici vody‘. Nemůžete mu říct ‚Oz migga zoo nod‘ a čekat, že dostanete vodu. Nemám pravdu?“

„To bylo francouzsky, šéfe?“ zeptal se West.

„Ne, to nebylo francouzsky, to byla...“

„Tak rusky, šéfe? Vy umíte rusky?“

„Ne, ani rusky to nebylo. To byla jen tak slova bez smyslu, to jsem si prostě vymyslel...“

„A vy říkáte věci bez smyslu, šéfe?“ zeptal se Miller.

„Myslím, že jsem vám řekl, abyste koukal mlčet, Millere,“ utrl se na něho Rick.

„Vážně?“

„Úplně vážně. Držte už zobák, nebo si posedíte zbytek dne v kanceláři pana Stanleje, ani se nenačkejte.“

„Kdepak, se Stáňou já nechci nic mít.“

„Tak slyšel jste mě, Millere?“

„To jak jste říkal ‚lg mogga re bop‘? Samo. Takový ty nesmysly, jak jste říkal, jo? To jsem vás slyšel.“

„Chtěl jsem na tom něco předvést, Millere. Rozumějte mi, my všichni hovoříme. Celý den od rána až do večera mluvíme. Vy zrovna jste právě teď mluvil zatraceně moc, Millere, a...“

„S tím klením bacha,“ vykřikl Levy. „Bacha, jo?“

„Díky za upozornění, Levy,“ řekl Rick mrazivě. „Chci tím říct to, že čím víc člověk mluví, tím míň se poslouchá.“

„Tomu nerozumím,“ řekl De la Cruz.

„Myslím to přesně tak, jak jsem to řekl. My se vůbec nedokážeme pořádně poslouchat.“

„A jak to?“ řekl bojovně Krüger, čelist výbojně vysunutou. „Vždyť přece slyším, ne, tak taky poslouchám.“

„Ale jistě že slyšíme,“ řekl Rick. „Na půl ucha, a do mozku toho dorazí ještě míň. Ale neposloucháme se. My vlastně ani nevíme, jak to zní, když promluvíme. Věřte mi, někdo, když mluví, tak to opravdu zní, jako kdyby říkal ‚Og migga zoo nod‘.“

„Hey bobba ree bop!“ křičel Miller.

„Už zas mluví rusky,“ dodal West.

„Millere, buďte zticha! Rozuměl jste mi? Nechci už od vás slyšet ani slovo!“

„Vždyť mluvěj vostatní taky,“ řekl Miller dotčeně. „Tak proč zrovna já?“

„Protože vy toho namluvíte nejvíc. A protože se mi nelíbí, co říkáte a jak to říkáte. A teď už klid!“

Miller založil ruce a ústa mu ztvrdla. Rick se na něj ještě několik vteřin upřeně díval a pak řekl: „Tady u mě na stolku jste si všimli toho koženého pouzdra, možná že jste přemýšleli, co to je.“

„Já vím, co to je.“

„Necesér ne, Millere.“

„Vopravdu ne?“ řekl Miller špičatě. „Tak von to není necesér? A co takhle magneták, ten by to nemoh’ bejt, šéfe? Ten by to snad moh’ bejt, nebo ne?“

„Ano,“ řekl Rick. Vzalo mu to vítr z plachet, celá pečlivě promyšlená příprava byla v háji. „Správně, Millere, uhodl jste.“

„No přímá,“ řekl Miller blaženě, „vidíte?“

„Věc se má takhle,“ řekl Rick. „Důvod, proč člověk nevnímá, jak zní to, co říká, je obyčejně ten, že jsme zpravidla příliš zaneprázdnění mluvením a na poslouchání už čas nezbude. No, a já vám chci dát možnost nejprve mluvit a pak se teprve slyšet.“

„To se to bude zaznamenávat?“ zeptal se Carter a povytáhl trochu ryšavou hlavu, aby si mohl magnetofon lépe prohlédnout.

„Ano,“ povídal Rick, cvakl zámkem, odklopil víko a zasunul šňůru do zásuvky.

*Evan Hunter: Džungle před tabulí.
Přel. Vladimír Svoboda. Svoboda,
Praha 1979, str. 157–163.*



TENTOKRÁT SI ZOPAKUJEME

Transmisivní škola v informačním věku

Miloš Šlapal

Zvykněme si na současné technologiemi změněné prostředí, ve kterém je **školní učivo** dnes už pouze jednotlivou součástí informačního světa. Škola ztratila monopol na dodávání informací. Málokdy už nastává situace, kdy děti, laičníci po poznání, dychtivě hledí na moudrého pedagoga, aby jim přinesl nové informace. Atraktivní dokumenty BBC, interaktivní výukové programy a hry, internet i výpravné a informačně nabitě knihy a časopisy výrazně změnily situaci.

Mnozí učitelé neberou změny v okolním světě na vědomí a chtějí být stále nejdůležitějšími dodavateli informací a pravd. Používají k tomu tradiční osvědčený nástroj – **transmisivní výuku**, v níž je základem učitelův výklad (přednáška) u tabule s nejdůležitějším cílem co nejpřesněji předat množství informací, následné zapsání do sešitů a konečná reprodukce stejných informací žáky.

Při transmisivní výuce však nastává nebezpečí mechanického příjmu a reprodukce „znalostí“ (informací). V ideálním případě se žák naučí správnou znalost a možná mu v mozku zůstane déle než čtrnáct dní. Při důkladném opakování si možná některé pojmy trvale zafixuje. Při nepovedené transmisi však může nastat situace, že v dospělosti na otázku: „*Kdo je zakladatelem genetiky?*“ – mozek vybere nevhodnou odpověď a automaticky naskočí naučené podobné jméno z jiného učiva – *Mendělejev*, a pokud má mozek příliš velké množství nezapojených izolovaných informací, hrozí ještě děsivější možnost odpovědi – *Mengele*.

Nejde však jen o způsoby učení, ale na ně navazující **způsoby myšlení**. Pokud se žák učí mechanicky, bude také myslet mechanicky. Odříká „správné“ informace a na jejich základě může dogmaticky zastávat různá tvrzení: „*proletariát je nejzdravější vrstvou společnosti*“ × „*všichni komunisté jsou zločinci*“. Tato indoktrinace je skvěle vidět na malých odříkávajících dětech v Koreji. Mechanicky učící se dítě bude také s nadšením hledat chyby, přeréknutí, omyly a opravovat je podle vzoru učitele na jediné správné.

My ale potřebujeme, aby děti dokázaly myslet. Aby informaci, tvrzení, zprávu přezkoumávaly a zjišťovaly, zda je podložena argumenty, kdo to tvrdí, jaká je důvěryhodnost zdroje, co tím chce autor dosáhnout. Zda existuje i jiný pohled na problém či skutečnost.

Náš školský systém nemá v sobě kritické myšlení příliš zabudováno. Je založen na správnosti a pri-

márně sloužil k předávání tvrzení autorit a formování poslušných poddaných – ať už byla u vlády Marie Teresie, nebo vláda KSČ. „Správné informace“ se také učitelům lépe hodnotí a známkuje. Proces myšlení se hodnotí mnohem obtížněji.

Informační technologie zásadně mění roli učitele. Zatímco kdysi byl spolu s učebnicemi hlavním a zásadním zdrojem **relevantních a uspořádaných informací**, nyní si několika klepnutími na internetu žáci vyhledají přehledně uspořádané základní učivo, které jim přitom transmisivní učitel pracně píše na tabuli několik vyučovacích hodin. Žákům v hodinách chybí nějaké překvapení, zajímání se o nové, úžas.

Vypadá to tedy, že by všelékem mohla být co největší atraktivnost vyučování. Děti i my dospělí však začínáme být informacemi přesyceni a pouhá snaha o zábavnost by tlačila učitele i žáky do nechtěných závislostí. Museli by stále zvyšovat dávky, aby jim to, co kdysi bylo považováno za atraktivní informaci, připadalo dnes alespoň trochu zajímavé.

Zdá se, že jsme se dostali do slepé informační uličky. Ale i odtud existuje cesta. Nepodceňujme naše žáky. Pokud se sami přesvědčí, že vyučování má smysl a získané informace mohou využít buď pro konkrétní činnost, nebo pro vlastní pochopení skutečnosti, nahlednutí do souvislostí a rozvinutější myšlení, dokážou pracovat i s velmi obtížnými texty a informacemi. Tyto vysoké informační dovednosti je však nutné se žáky cíleně trénovat.

Předpokladem pro kvalitní práci učitele v předmětech, které jsou založeny na informacích (dějepis, zeměpis, přírodopis, ...), je především promyšlené stanovování oborových cílů a dovedností. Nechci zpochybňovat výukové cíle typu „*demonstruje na konkrétních příkladech přínos antické kultury a uvede osobnosti antiky důležité pro evropskou civilizaci*“ nebo „*vysvětlí znovuzrození antického ideálu člověka*“, není ale pro žáka ještě důležitějším cílem v dějepisu rozvoj odborné čtenářské gramotnosti? Pokud žák dokáže pracovat s odbornými texty, rozlišovat hlavní informace od vedlejších, odlišovat fakta od názorů, vyjasňovat si složité či nejasné myšlenky, klást si otázky zodpověditelné přímo z textu nebo se zapojením své čtenářské či životní zkušenosti, vyhodnocovat s oporou v textu důvěryhodnost informací* (a to je pouze část odborných čtenářských dovedností), je mnohem lépe



připraven pro život a získává univerzální nástroje pro vědomé přijímání a uspořádávání informací.

Buď zůstane role učitele v „nalévání informací“, hodnocení a třídění žáků (ale proč třídít, když se na vysoké školy již teď dostává téměř 70% populace), nebo musí přidat do vyučování **vyšší informační, vzdělávací a výchovné cíle**. Umenšení přenosu a reprodukce učiva vytváří prostor pro efektivnější zabudovávání informací do vlastních myšlenkových struktur, propojování informací, plánování, organizování, hledání analogií, praktické vy-

užívání informací, analýzu, syntézu, rozvoj kompetencí komunikativních, sociálních, personálních aj. a kromě užitečných praktických strategií a metod umožňuje formování kladného postoje k celoživotnímu vzdělávání.

Autor je učitel ZŠ Emila Zátopka v Kopřivnici.

Poznámka:

* O čtenářských dovednostech najdete více informací v KL 27.

Modelování

Kateřina Šafránková

Pokud se chceme naučit vyrobit papírovou vlaštovku, potřebujeme vědět, jak na to. Možná najdeme nějaký návod v knize nebo na internetu (třeba i s návodnými obrázky), možná najdeme někoho, kdo to umí a on nám poradí.

Úplně nejlepší však bude, když nám bude tento specialista či mistr na vlaštovky krok za krokem ukazovat, jak se to dělá, tedy sám bude jednu vlaštovku před námi vyrábět a komentovat, jak postupuje. My budeme mít buď hned, nebo za malou chvilku příležitost si to také pod jeho dohledem sami zkusit.

Modelování je osvědčený způsob, jak někoho naučit nějakou dovednost. Mnoho generací řemeslníků muselo projít učednickým obdobím. Nikdo z nás si nedokáže představit, že by lékař operoval naše slepé střevo jen podle návodu v učebnici. Co má společného operace a např. vyrábění stolu? Jedná se o manuální činnosti, i když velmi sofistikované. Zde se modelování používá běžně a zcela přirozeně. Jak ale modelovat dovednosti spíše mentální, např. čtenářské? Zkušený čtenář používá čtenářské strategie zcela automaticky, nepřemýšlí nad tím, kterou použije dříve a kterou později. Při čtení průběžně a paralelně předvídá, vizualizuje si čtený text, vyvozuje, napadají ho souvislosti s jeho životem, se světem i s jinými texty. Občas si bezděčně položí otázku. Každá další věta, kterou si přečte, okamžitě změní něco z jeho prekonceptů, z jeho dosavadního náhledu na text a představ, které v něm text vyvolává.

Jak pomoci méně zdatným čtenářům, aby v jejich mozku tento složitý proces také probíhal? Nejprve musíme my, učitelé a dobří čtenáři, zjistit, co se při čtení přesně děje v naší hlavě. Musíme rozklíčovat jednotlivé dovednosti, a tím získat přehled o tom, co můžeme prezentovat žákům a studentům při přemýšlení nahlas. Je tedy třeba ujasnit si, jak se „skládá vlaštovka“.

Pak si můžeme při četbě publikace *Co víme o rytířích* od Renée Hollerové (nakladatelství Thovt, Praha 2006) s dětmi ve třídě (nebo jako rodič doma) vybrat např. strategii předvídání a modelovat ji. V následující ukázce učitel nebo rodič modeluje předvídání z názvu textu, obrázku a kontextu knihy.

Učitel: Tenhle příběh se jmenuje *Zachránci v nouzi*. Já teď zkusím vymyslet, o čem to bude. Tady je obrázek: několik lidí jede s povozem přes les, jdou s nimi i mniši. Vidíte, tady vzadu (učitel ukazuje obrázek). Já myslím, že to bude o nějaké skupině lidí, možná to bude rodina nebo část vesnice, která se někam stěhuje. Vidíte, vezou hodně věcí. A jmenuje se to *Zachránci v nouzi*, to znamená, že se asi ocitnou v nouzi. Co by se jim mohlo stát? Možná je přepadnou nějakí loupežníci a budou je chtít okrást. A pak přijdou nějakí zachránci, někdo, kdo je zachrání. To by mohli být rytíři, vidíte? Ti přece musejí chránit ty, kterým někdo ubližuje. A tahle knížka je celá o rytířích, tak i v tomhle příběhu budou určitě vystupovat. Teď si to přečteme a uvidíme, jestli jsem měl pravdu a odhadl jsem to správně.

Postupně učitel při četbě komentuje, do jaké míry odhadoval správně. Např.:

„Opravdu musíme jít dál?“ podíval se Štěpán zděšeně na kněze Alfonse.

Už neměl chuť ani sílu chodit po rozblácených lesních cestách.

„To jsou tedy pěkné vyhlídky,“ stěžovala si jeho sestra Hermína.

Boty ji tlačily a nohy bolely. „Už abychom byli u tety Stelly.“ (str. 18)

Učitel: Aha, tak oni jedou k tetě Stelle. Ale nevíme, proč. Jestli jedou na návštěvu, nebo se opravdu stěhují. To se třeba dozvíme.

Z tmavého koutu lesa se vynořila skupina jezdců na koních. Se skloněnými kopími obstoupili poutníky.

Muž v drátěné košili seskočil z koně a vrhl se k Hermíně. Jeho zbroj výhrůžně zarachotila.

„Peníze, nebo život!“ zahrozil a hrot meče přiložil dívce ke krku. (str. 23)

Učitel: Tak jsem to odhadl správně, že je někdo přepadne. To jsou loupeživí rytíři a chtějí je okrást.

Autorka je učitelka českého jazyka na gymnáziu, lektorka KM.



Z REDAKČNÍ POŠTY

Kritické myšlení v kostce

Jana Lukavská

Popiš, co podle tebe znamená kritické myšlení...

Kritické myšlení pro mě znamená přístup k životu (přesněji: ke všem oblastem života, ve kterých se řídíme myšlením, ne emocemi). Protože dle mého názoru kritické myšlení nemůžeme oddělit od subjektu (kritického myslitele), budu se k němu nyní vyjadřovat právě v souvislosti se subjektem.

Kritický myslitel je pro mě člověk, který není líný přemýšlet, uvažovat, zvažovat a převažovat. Zároveň to však není blázen (génius, který má precizní schopnost analýzy a uvažování, avšak žije mimo realitu, žije neprakticky). Měl by být schopen uvážít, kolik energie a času je nezbytné a produktivní do přemýšlení investovat.

Kritický myslitel se tak snadněji ubrání třeba manipulaci. V důsledku se tedy stává svobodnějším, vyrovnanějším s dnešním světem a nezávislejším.

Porovnej, jak je kritické čtení popsáno v textech, které jsi četl...

Když porovnáváme texty-články Ondřeje Hausenblas, Davida Kloostera a Charlese Templa, vyplatí se zaměřit se nejprve na názvy těchto článků. Hausenblasův text *Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů* je textem vysvětlujícím a jaksi ospravedlňujícím existenci principu kritického myšlení. Nedobíráme se v něm ale odpovědi na obligátní otázku: *Co je kritické myšlení?* Naštěstí se však zeptá (i odpoví) David Klooster. *Kritické myšlení a kritická gramotnost* Charlese Templa se pak logicky zabývá vymezením a využitím kritické gramotnosti.

Hausenblasův i Templův text jsou zaměřeny spíše prakticky, Kloosterův se týká zejména teorie.

Popiš, co tě napadá, když slyšíš o kritickém myšlení... Jak na tebe působí?

Pokud jsou mé předpoklady o tom, co je to kritické myšlení, správné, působí na mě kritické myšlení jako smysluplná metoda uvažování, která podporuje individualitu a svobodu člověka.

Dlouho jsem měla tendence každou věc maximálně analyzovat. Když použiji „profláklou“ metaforu cibule, přistupovala jsem k textům i problémům následujícím způsobem: čistila jsem cibuli; sloupávala jsem jednotlivé vrstvy tak dlouho, až nezbylo nic. Dostala jsem se možná co nejbližší jádru, ale k čemu to bylo? Stálo to za to? Oloupané kousky letěly do koše, na vaření nezbylo nic a ani jedno oko nezůstalo suché.

Na kritickém myšlení oceňuji, že bere věc v jejím kontextu. Že se ptá, k čemu nám ta či ona znalost slouží, jak se k nám vztahuje. Že je praktické.

Ani kritické myšlení nepokládám za jediný možný a dokonalý princip. (O tom však řeknu víc později.)

Analyzuj postupy kritického myšlení...

Pokusím se tento postup vysvětlit na příkladu.

Dejme tomu, že obdržíme určitý text. Kritický myslitel-čtenář si tento text přečte. Poté začne zasazovat text do kontextu → a ptá se např.: „Kdo text píše?“ – „S jakým úmyslem je text napsán? / Čemu má tento text sloužit? / Jaké jsou cíle textu?“ – „Jak má na mě text působit?“

Poté, co si položí tyto a další otázky (a pokusí se je zodpovědět), se kritický čtenář může rozhodnout, zda s textem souhlasí/nesouhlasí apod.

Aplikuj kritické myšlení... (Kdo, kdy a kde ho má používat?)

Dnešní svět je velmi smyslový, velmi sugestivní. Téměř všude převládá senzualita a „špektákl“. Je těžké nepodlehout, nepřestat myslet. Je těžké nezačít automaticky konzumovat, co nám svět servíruje. Bezmyšlenkovitá konzumace nás láká svou jednoduchostí. Kritické myšlení není samozřejmě ani jednoduché, v dnešní společnosti je však pravděpodobně skutečně potřebné.

Používat by ho měl každý dospívající nebo dospělý člověk, který chce o svém životě svobodněji rozhodovat. (Popřípadě by si měl každý takový člověk být alespoň vědom, že něco podobného existuje; mnozí k tomuto poznání dospějí sami, některé je ale třeba inspirovat.)

Měli bychom však vědět, že i kritické myšlení má svá omezení (viz následující bod).

Argumentuj, jaká pro a jaká proti má kritické myšlení...

Velkou výhodou kritického myšlení je, že se nad určitým problémem pozastavíme. Máme tak čas se skutečně zamyslet. Nahlédnout trochu pod povrch problému. Jestli se pak skutečně staneme svobodnějšími (svobodněji se rozhodujícími), určitě to stojí za to.

Na rozdíl od mnoha faktů, které nás škola naučí, je kritické myšlení dovedností, kterou můžeme aplikovat v mnoha situacích (nechci však hovořit přímo o univerzálnosti), což je určitě také plus.

U kritického myšlení mě zneklidňuje, že nelze spolehlivě vymezit hranici, kam ho pustit a kam ne. Kde věřit a kde pochybovat. Kritické myšlení je nepochybně mocný nástroj, ale je otázka, jestli se každý naučí ho ovládat.

*Autorka studuje český a německý jazyk
na pedagogické fakultě
a český jazyk a literaturu na filozofické fakultě.*

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 připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Jana Straková

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 březnu 2009. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **14. dubna 2009**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2009.

Přední obálka: Obrázek od Antonína Miškovského.

Zadní obálka: Foto z kurzu *KM* v Praze.

Neoznačené fotografie: Hana Košťálová – fotoarchiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzerující organizace.

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

Jazyková korektura: Jana Křížová.

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