

Kritické listy 37

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

zima 2010



Naše téma:
VÝUKA DĚJEPISU

Vztahy studentů
k historii USA

Postoje učitelů
k jejich povolání

Čtení s předvídáním

Tváří v tvář historii

Protižidovská
nařízení

Dědictví totality

Rytíři

Učíme se
pracovat společně

Na prahu
národní
existence

 **RWCT**
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

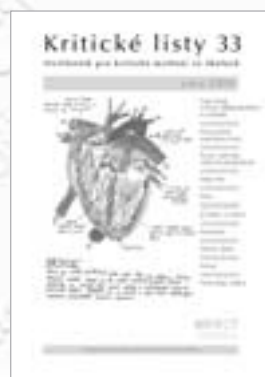
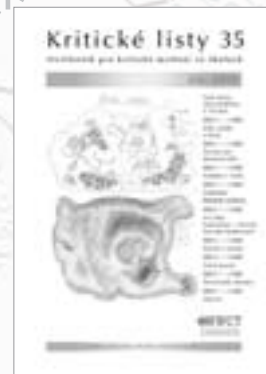
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

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.



Všem našim věrným čtenářům přejeme úspěšný rok 2010. Necht' jste spokojeni se vším, čemu věnujete úsilí a čas.





Úvodník



V kurzech *KM* velice ráda pracuji s textem, který napsal v 19. století francouzský spisovatel Villiers de l'Isle-Adam a který mě vždy přiměje k zamyšlení. Povídka se jmenuje *Naděje* a vypráví se v ní o rabínovi, který je rok mučen španělskými inkvizitory, aby se vzdal své víry. Na co myslel, když byl fyzicky i psychicky týrán? Co mu pomáhalo?

„Byl hrdý na svůj původ sahající do hloubky několika tisíc let, pyšný na své dávné předky, neboť všichni židé, hodní toho jména, jsou žárliví na svou krev. Podle talmudu byl potomkem Othoniela, a tedy Ipsiboe, manželky tohoto posledního izraelského soudce: okolnost, která mu rovněž dodávala odvahy uprostřed neutuchajících muk.“

Přemýšlím nad tím, zda mám – či vůbec mohu mít – oporu ve svých předcích. Nevím, kdo byli moji prapraprarodiče, neznám jejich jména, netuším, kde bydleli, čím se živili a zda byli ve svém životě spokojeni. Kusé informace o našich rodech (z otcovy i matčiny strany) začínají někdy kolem roku 1900, v několika případech v roce 1880. Kvůli různým okolnostem mi ale chybějí podstatné údaje i mnohem mladšího data. Například vůbec nevím, jak vypadal můj dědeček František, protože se nedochovala ani jedna jeho fotografie, netuším ani, kdy přesně zemřel, protože se ztratil jeho úmrtní i rodny list i ostatní doklady a lidská paměť není příliš spolehlivá.

Pokud se mi podařilo něco zjistit (vyzvídáním od příbuzných a pátráním v matrikách a na obecních úřadech), vždy mě překvapilo, že se dějiny 20. století o naši rodinu mnohokrát „otřely“, přestože moji předkové nikdy do „velkých“ dějinných událostí nezasáhli. Můj dědeček byl v době první republiky obchodně velmi zdatný a vydělal si mnoho peněz, o které v padesátých letech během jedné noci přišel. Když šla moje prababička Kateřina na jaře 1945 prát do rybníka prádlo, projížděl po silnici německý nákladák vezoucí pravděpodobně zbraně, který ostřelovali z letadla Američané. Kateřinu na místě zabilo několik zbloudilých kulek. Jejím manželovi způsobil pár dní předtím smrtelná zranění kůň, a tak se moje babička, jejich dcera, stala ve 14 letech sirotkem. Odešla do Prahy do služby, musela se postarat i o svoji mladší sestru. Její starší bratr zahynul v „rajchu“ při bombardování. Moje maminka, přestože byla dělnického původu, nestudovala, protože jí to její otec, jeřábník, původně švec, zakázal (aby příliš nevyčnívala). V roce 1968 jí bylo 17 let a měla možnost emigrovat do Švýcarska. Celý život přemýšlí o tom, jak jinak by se její život vyvíjel, kdyby to udělala.

„Velké“ dějiny, které se probírají při hodinách dějepisu, souvisejí s každým z nás. Jen nemáme moc příležitostí si to ve škole uvědomit. Kdybychom měli, možná bychom byli o to víc hrdí.

Kateřina Šafránková

Naše téma: VÝUKA DĚJEPISU

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Vztahy středoškolských studentů k historii USA, J. Hansenová	4
Komentáře českých učitelů k článku, I. Poláková, P. Sokol	10
Postoje učitelů k jejich povolání, O. Hausenblas, J. Straková	11
Čtení s předvídáním, K. Šafránková	16

Lekce a komentáře

Tváří v tvář historii, P. Albrecht	24
Protižidovská nařízení, R. Anyž	26
Dědictví totality, N. Rutová	29
Rytíři, K. Krüger	32
Učíme se pracovat společně, A. Chocholová	36
Na prahu národní existence, P. Hopfinger	39

Představujeme učitele a lektory *KM*

Dagmar Bulanová, Anna Chocholová, Zdena Tuzarová	42
--	----

Co se děje jinde

Pohled jina, pohledy jiných, E. Maliřová	46
--	----

Škola v literatuře

Učitel dějepisu, T. Brdečková	48
Třiatřicet zachráněných, J. Hašková	48
Četl jsem v knihovně, V. Havel	49

Nabídky

Jednodenní semináře <i>KM</i> v Praze	50
Václav Havel (Český mýtus aneb Havel v kostce)	50

Oznámení

<i>Kritické myšlení</i> se přestěhovalo	50
---	----

Citáty

Robert Dahl: <i>O demokracii</i> . Portál, Praha 2001	14, 15, 18, 21, 22, 23, 29, 47
---	--------------------------------

Co chystáme?

Kritické listy 38, které vyjdou v březnu, budou věnovány tématu předškolní výchovy a vzdělávání, možnostem rozvíjení čtenářských strategií a kritického myšlení u dětí, které ještě neumějí číst.

V *KL* 39 bychom rádi opět shromáždili zajímavé články a lekce k tématu čtení a čtenářství. Toto téma je v současné době velmi aktuální a náš pohled, jak doufáme, obohatí probíhající odbornou i veřejnou diskusi.

Úvahy i lekce k těmto tématům můžete zasílat na e-mailovou adresu: katerina.safrankova@gmail.com.



K ÚVAZE

Vztahy středoškolských studentů k historii USA

Jane Hansenová

Eriku Pierceovou jsem poprvé potkala prvního května. Po celý rok jsem jako pozorovatel dvakrát týdně navštěvovala její hodiny historie USA na střední škole. Tuto dobu jsem si užila, mnohé se naučila a snažila se zjistit, co bych vlastně měla napsat o jejich úchvatných studentech. Spolu s Erikou jsme probíraly různé možnosti a ona se se mnou loučila slovy: „Jane, nejdůležitější je vytvořit si s dětmi vztah.“

Erika si tento vztah vytvořila o devět měsíců dříve, před začátkem prvního dne školy – zatelefonovala a rozeslala e-maily svým studentům a pozdravila se s tolika, s kolika to bylo možné. První den školy pak ve třídě vytvořila kolektivního ducha. Vyvěsila na tabuli obrys mapy USA a vyběhla, aby na ni připevnila svůj rodný stát New York. Pak vybídla studenty, aby si zvolili svůj stát a doběhli ho připevnit na správné místo. Celá třída se naplnila energií. Studenti se smáli a mluvili, vnímali své vlastní hlasy, vnímali ostatní a Erika vnímala je. Záleželo na nich, existovali. Bavili se.

Během posledních několika minut této první hodiny sebrala Erika nálepky se jmény studentů z jejich lavic, jednu po druhé. Připravila je tam už před hodinou a teď krátce pohovořila s každým ze studentů, někdy o právě proběhlé hodině, někdy navázala na rozhovor, který proběhl před týdnem. Těchto 26 studentů obecného zaměření se začalo sblížovat se svou učitelkou historie. Ve třídě bylo 16 chlapců a 10 dívek. Šestnáct z nich byli Afroameričané, deset bylo bílých. Na této střední škole, navštěvované 1350 studenty, se bílá učitelka a její převážně afroameričtí studenti vydali na svou celoroční pouť.

V tomto článku píšou o třech typech vztahů, které Erika ve své úspěšné třídě podporovala: citový vztah studentů k historii USA, jejich osobní vztah k historii a jejich vztah ke státní zkoušce. Na obecnější úrovni je pak tento článek založen na myšlence, že obsah výuky ve středních školách možná potřebuje nový směr. Místo toho, aby vycházel z kognitivní perspektivy, může vycházet z perspektivy gramotnosti dospívajících; bude tak zahrnovat učební procesy jak kognitivní, tak sociální (Behrman, 2003).

Obsah výuky by v tomto případě nebyl závislý na jednom tištěném zdroji. Tak jako dospívající používají různorodé dovednosti při orientaci v různorodých tištěných zdrojích, může výuka využívat různých textů a rozdílných jazykových zkušeností. Je proto třeba rozšířit definici obsahové gramotnosti, aby kromě zkušenosti práce s jednou učebnicí zahrnovala rozmanité znakové systémy a zejména učení se prostřednictvím vlastního psaní.

V tomto článku uvidíte mnoho ukázek toho, jak studenti píšou. Při pozorování Eričiných studentů jako autorů textů o historii USA jsem analyzovala své poznámky s ohledem na otázku: Jakým způsobem studenti využívají psaní k vytvoření různých vztahů k historii USA? Zjistila jsem, že psaní pomohlo studentům k citovým a osobním vztahům k historii USA. Navíc jim psaní umožnilo pochopit požadavky státní zkoušky. Všechny tyto vztahy jim pomohly docenit své kořeny, své současné životy a možná i svou budoucnost.

Citový vztah studentů k historii USA

V září se třída věnovala otroctví. Studenti už věděli o zajímání Afričanů otrokáři a jejich nucených pochodech k pobřeží (někteří putovali až 1000 mil). Nové informace se dozvěděli, mimo jiné, i z internetových stránek. Jedna stránka (www.pbs.org/wgbh/aia/part1/1h296.html) byla věnována Georgeovi Morlandovi, anglickému malíři, který roku 1791 namaloval obraz *Obchod s otroky*, inspirovaný stejnojmennou básní napsanou jeho přítelem Williamem Collinsem. Studenti si ji přečetli a jejich dospívající duše se vzedmuly hněvem:

I přišli k břehu lodní mistři Britů
by zakoupili ty, co vlast si tolik přála,
však jeden spatřil Ulknu; zbaven citu,
ji urval muži, u kterého stála.

Když její věrný muž, byť strohý v bitvě byl,
tam spatřil Ulknu svou, již bílý kupec hladí,
by loučil se on s ní „a s krví jeho žil“!
To pocity ho jemné duše zradí.

Tu hořká slza kane v ebenovou líc,
v gestech i duše rozhořčena jest,
než soucitu se slzám nedostane víc
od srdcí ztvrdlých hanbou tento obchod vést.

Pak ruce zvedl, toužil vzlykem svým
by kruřas ten, co kyjem jemu hrozí,
i ti, již táhnou, se slítovali tím,
že ve mžiku ho smrtí k zemi srazí.

Však jeho drahé Ulkny krásy zář
jen nečistou tu touhu posílila,
když kruřas vede pryč, tu planý pláč,
tam krása všemi ctěné rozdělila.



Nejenom, že studenty tato báseň zasáhla, ale zároveň napomohla k vytvoření situace, ve které se mohli uplatnit jako spisovatelé. V této třídě nebyla učebnice hlavním druhem textů, který četli. Studenti četli – a psali – mnoho druhů textů. Svou roli hrály působivé texty různých autorů.

Zajatí otroci často, podobně jako v Collinsově básni, čekali v žalářích (někteří třeba až rok), dokud nedorazila otrokářská loď. Erika na interaktivní tabuli ukázala studentům obrazy zachycující Afričany na lodích během cesty přes Atlantský oceán. Někteří byli připoutáni k sobě navzájem za krk. Většina z nich byla namačkaná jako sardinky, leželi na boku, hlavy vedle nohou, těla složená jedno vedle druhého.

Tyto podmínky jsou popsány v pamětech Olau-daha Equiana, kterého otrokáři zajali v roce 1756 jako jedenáctiletého. Nakonec se stal otrokem jednoho Angličana, sám se naučil číst, vykoupil si svou svobodu, stal se abolicionistou a napsal knihu – svou autobiografii (Equiano, 1789). Jak Erika vyprávěla svým studentům, popisoval v ní cestu přes Atlantik jako „dlouhou a namáhavou noční můru... příšernou pouť... s nepředstavitelnými podmínkami ve skladišti otroků... těm, kterým se podařilo se utopit, jsme záviděli“. Eričina slova studenty rozohnila.

Na jiné stránce se Moira (všechna jména studentů jsou pseudonymy) dozvěděla o Alexanderu Falconbridgovi, chirurgovi, který se plavil na otrokářských lodích a později se stal abolicionistou. V roce 1788 napsal knihu *Zpráva o obchodu s otroky na pobřeží Afriky*. Ukázky z ní jsou uvedeny na stránce: www.pbs.org/wgbh/aia/part1/wgbh1h281t.html:

Obchodníci často tyto černochoy bijí... velmi těžce... Stalo se občas... že byli černoši... okamžitě sřati... Kajuty černochoů se rychle plní nedýchatelně horkým vzduchem... Během cest, které jsem podnikl, jsem byl často svědkem smrtelných důsledků nedostatku čerstvého vzduchu... Jeden příklad poslouží k dokreslení představy, byť matně, o jejich příšerném trápení... Podlaha... byla natolik pokryta krví a hleny... že připomínala jatka. Není v moci lidské představivosti vykreslit situaci děsivější či odpornější.

Moira prohlásila: „Už o tom nemůžu dál číst... V mojí rodině byli otroci na otcově i matčině straně. Moje prababička ještě žije a vyprávěla mi o nich. Na internetu jsem si našla víc. Loni jsem o nich dělala referát.“

Další den třída studovala souhrn informací o cestě přes Atlantik ve své učebnici (Davidson & Stoff, 2004). Obsahoval počet Afričanů, kteří byli zajati a přežili cestu na tento kontinent; všechny hrůzy byly schovány za čísla. Autoři neposkytli žádné detaily, žádné ilustrace. Tento suchopárný text nedokázal sám o sobě vzbudit žádné emoce, ale pocity studentů byly už vybudeny natolik, že je tento text popudil.

Začali psát dopisy nakladateli Pearson Learning Group v New Jersey. Moira si otevřela notebook a začala psát:

Jsem ve třetím ročníku střední školy a v hodině historie USA používáme vaši knihu!

Velmi mě znepokojuje část o otroctví kvůli nedostatku informací. Nemyslím si, že je tam dost detailů o hrozných pouti, kterou moji předkové prodělali. Zapomněli jste zmínit, že na nacpané lodi neměli Afričané dostatek prostoru k pohybu. Hygiena a výživa byly nedostatečné pro to, aby se vůbec do kolonií dostali.

Čas vypršel. Dokončila to později a snažila se přesvědčit nakladatele, že je nevhodné, aby vyobrazil pouť otroků bez detailů, bez vyjádření znechucení, bez emocí. Bez emocí!

Jak píšou Patterson a Speed (2007), je důležité, aby učitelé pomohli studentům zpochybňovat informace v učebnicích. Tato emocionální reakce studentů byla v Eričině třídě tím, co je spojilo s probíraným tématem – a s jejich učitelkou. Zjistili, že respektuje jejich kulturu i je samotné. Ačkoli jejich vzdělávání probíhalo v době vědomostních testů, měli učitelku, která považuje vyučování historie za něco více než jen probírání obsahu. Dá se říci, že „učitel, který chce, aby jeho studenti pochopili jak emocionální, tak intelektuální stranu historie, musí své studenty zaměstnat prací, která v nich vzbudí pocity a reakce“ (Barton & Levstik, 2003, s. 359).

„Nemá smysl, aby se studentům prostě převyprávěl příběh dějin s nadějí, že si jej zapamatují.“ (tamtéž, s. 358) Erika během celého roku ani jednou nepřednášela. Její studenti žili a cítili historii USA. Na začátku tohoto článku jste četli o tom, jak si studenti zjišťovali informace on-line. Někteří četli báseň napsanou před více než dvěma stoletími, báseň naplněnou obrazy otroctví. „Básně,“ jak tvrdí Kane a Rule (2004), „mohou studentům vyjasnit koncepty, které didaktické metody vyučování nedokážou...“ (s. 660) Učitelé mohou použít poezii ke „spojení s citovou říší výuky historie“ (tamtéž) a pomoci studentům osvojit si základní pojmy.

Využití různých textů zvyšuje šanci, že studenti začnou pracovat s pojmově bohatými informacemi, které jim pomohou kriticky myslet. Luke (2003) píše o významu internetu jako prostředku k opětovnému uchopení vědomostí. Ty se stávají zpochybnitelnými a otevřenými kritice a významnou úlohou učitelů je zaručit, aby žáci opravdu měli příležitost informace zpochybňovat. Bohatý základ vědomostí udržuje pozornost studentů, jak také píšou Walker, Bean a Dillard (2005) ve spojení s učením středoškolské ekonomie. Celkové třídní prostředí může obsah přiblížit studentům.

V říjnu se Eričina třída učila o americké revoluci a jejich zaujetí historií pokračovalo. Některé studenty toto téma rozvášnilo, jak dokresluje následující dramatizace. Při ztvárnování historické scény Erika putovala mezi hostinci (které byly představovány lavicemi). V každém se zastavila a – tak jako to dělali vůdci kolonistů – vybízela popíjející k povstání vůči Britům: „Nemají žádné právo nás kontrolovat!“

„Ano! Ano!“ volali kolonisté/studenti, ruce zvednulé jakoby s pivními korbely.



Dva z výnosů, které utlačovaly a rozhořčovaly kolonisty, byly cukrový (1764) a kolkový (1765) zákon. Británie si dovolila příliš. Cukrovým zákonem byly uvaleny nové daně na dovoz vína, kávy, látek a indiga do kolonií; kolonisté proto začali pašovat. Britské námořnictvo poté začalo střežit pobřeží před pašeráky, kteří byli souzeni bez poroty, pokud je Britové chytí. Kolkový zákon nutil kolonisty, aby platili část nákladů na umístění britských vojáků v koloniích. Vyžadoval po nich také daň na noviny, hrací karty, diplomy a právní dokumenty. A lidé podezřelí z porušení kolkového zákona byli rovněž souzeni bez poroty.

Kolonisté na tyto výnosy reagovali nepokojí a bojkotováním britského zboží. Za účelem podpory výroby látky v koloniích a roznášení protestních peticí se vytvářely skupiny nazývané Synové či Dcery svobody. Kolonisté/studenti se sjednocovali. Někteří (využívající Eričiny nabídky) napsali projevy pro nadcházející městské shromáždění. Zharlaine dramaticky přečetla svůj text:

Dámy a pánové, je čas, abychom se postavili, za co věříme. Buďte jednotní, je čas abychom ukázali, že to myslíme vážně. Britské zboží už není. Je čas ukázat činy. Musíme bojkotovat. Můžeme pašovat zboží z jiných zemí. Už nikdy nebudeme kupovat od Britů, jsme lepší, než jak se k nám chovají, dávají nám daně pro jejich prospěch a obrací se to proti nim, takže se postavme a ukažme jim, co umíme.

Na městském shromáždění se město rozhodlo držet pospolu, ale studenti jen málo věděli o tom, co za několik let někteří z nich budou provádět s britským čajem. Jejich emoce byly sotva probuzené. Historie USA ožívala. Prožívali ji. Koloniální období nebylo klidné (a rozhodně nebylo nudné); toto téma by nemělo být – a rozhodně nebylo – klidnou, nudnou a bezbarvou zkušeností.

Osobní vztah studentů k historii USA

Citové vztahy k historickým událostem nebyly v Eričině třídě ovšem jedinou cestou studentů k historii Spojených států. Spojení s jejich osobními životními zkušenostmi (které mohou být zároveň i citové) umožnila studentům pochopit, že lidé v minulých staletích a dekadách měli stejné problémy jako oni. Studenti v Eričině třídě použili osoby a události z vlastních životů k lepšímu pochopení historie USA, jak to zdůrazňovala Mojeová (2002).

Během dvou týdnů od městského shromáždění zmiňovaného výše jsme, jako třída, získali svou nezávislost na Anglii, ale narazili jsme na slabiny článků o konfederaci. Sepsali jsme je hned po získání nezávislosti, když nás už unavila vláda pevné ruky a nechtěli jsme žádné omezování, a teď jsme si uvědomili potřebu nového dokumentu. Vznikla naše ústava, ale podle Eriky jsou pojmy, které tvoří základy jejích článků, složité, a tak je třída studovala pomocí obrázků.

Dala všem studentům šest výrazů (*konfederace, výkonná, soudní, zákonodárný sbor, tarif a svrchovaný*) a list papíru a řekla jim, aby pro každý výraz napsali definici a nakreslili obrázek. Okamžitě mi byla

jasná důležitost těchto obrázků pro tyto středoškolské studenty.

Když jsem se mezi nimi při jejich práci procházela, všimla jsem si rozmanitosti, často spojené s jejich mimoškolními zkušenostmi. Viděla jsem pečlivé kresby soudní. Někteří ze studentů mi řekli, že byli někdy v soudní budově a mohou ji snadno nakreslit. Slovo *svrchovaný* se také přímo týkalo jejich životů. Podle Todda to znamená spravovat sám sebe.

Tyto termíny nejsou prostým vládním žargonem; jsou to osobní termíny a kresby pomohly studentům vytvořit si pro ně logické koncepty. Erika kromě toho také vybrala některé obrázky a ukázala je třídě. Když se během následujících dnů zmínila o termínu *svrchovaný*, odkázala na Toddovu kresbu a použila ji k spojení s tím aspektem svrchované moci, kterému se zrovna ten den věnovala.

Jak jsem se opakovaně ujišťovala, kresba může být pro středoškolské studenty důležitá, stejně jako další druhy grafického vyjádření, které během roku studovali. Studium historie není jenom studiem slov – kreslené vtipy, grafy a fotografie ukázaly studentům vývoj Spojených států. Kromě toho studenti podle doporučení Alvermanna (2002) vytvářeli vizuální, ústní a psané texty jako odpověď na snahu jejich učitelky poskytnout jim možnosti k projekci jejich vlastních zkušeností, pocitů a zájmů do historie.

Teď se přesuneme do období druhé světové války. Sedmý prosinec 1941 označil prezident Franklin D. Roosevelt jako „den hanby“. Erika vybídla studenty, aby napsali o svém dni hanby, dni, který v nich zanechal nesmazatelnou stopu, což byl úkol, který mi byl velmi blízký. Během dřívějšího výzkumného projektu (Hansenová, 1998) jsem zkoumala studenty, kteří psali eseje o svých životech, které je spojovaly s historií, a to jim historii oživilo. Erika také napsala svou vlastní esej o určité události ve svém životě – příhodě, během které ona a její kamarádi ztrapnili ve škole jejího otce, učitele. Přečetla ji před třídou, zatímco na interaktivní tabuli za ní visela současná fotografie jejího otce. Teď byl čas, aby o „dni hanby“ napsali studenti; někteří z nich psali o svých prarodičích, někteří o teroristických útocích z 11. září 2001 a několik jich psalo o nově narozených sourozencích. Jeden student seděl s pohledem upřeným před sebe několik minut a pak napsal následující text, který jsem zkrátala a lehce upravila:

Vzpomínka, na kterou nikdy nezapomenu, je, když mi bylo šest let a úplně sám jsem seděl u soudu. Přišel můj strýček... Unesla mě moje vlastní máma... Odešla se mnou a schovala se. Bylo to až o rok později, co jsem seděl u toho soudu. Od toho okamžiku se můj život navždy změnil.

Tak jako předtím kresby, i tyto osobní eseje se staly jedním z třídních dorozumívacích prostředků. Společně definovaly „den hanby“. Toto je historický koncept, který studenti znají a prociťují. Rooseveltova slova jsou stále živá.

Konec druhé světové války byl stejně dramatický jako její začátek, což studenti ilustrovali, když se každý



z nich stal někým, kdo jej prožil. Jeden chlapec se stal člověkem, který přežil Hirošimu, jiný Thomasem Ferebeem, bombometčíkem Enoly Gay (letadla, které svrhlo atomovou bombu na Hirošimu), a z Roberta se stal Paul Tibbets, pilot Enoly Gay. Pomocí internetu každý student (během hodiny i mimo ni) získal informace o své nové identitě. Úkol, který jim Erika zadala, byl vytvořit album (Schur, 2007), které by pak mohli ukazovat, až se třída stárnoucích přeživších sejde, aby si zavzpomínala.

Robertovo album obsahovalo následující dopis, který napsal jako Paul Tibbets své matce (jde o dopis vytvořený Robertem – nikoli o historický dokument), ve kterém jí píše, že Enolu Gay pojmenoval po ní, což byl fakt, který Roberta velmi překvapil během jeho výzkumu. V dopise si rovněž můžete všimnout, že Robert neprozradil, že bude shazovat „atomovou“ bombu, neboť předpokládal, že jde o vojenské tajemství. Slova „atomový“ nahradil skupinou znaků. Následuje Robertův dopis:

Drahá maminko,

musím trénovat shazování &0640\$ bomby. Umístili nás na jednom z ostrovů poblíž Japonského ostrova. Dneska jsem létal s B-29, abych si vyzkoušel shození. Dveře pumovnice se dneska nemohly otevřít, tak jsme museli zkoušku ukončit předčasně. Říkají, že možná B-29 ovlivní let letadla. Promiň, ale nemůžu mluvit o detailech. Řekli mi, že můžu sám pojmenovat tu B-29. Tak jsem ji pojmenoval po tobě, Enola Gay. Doufám, že se ti to bude líbit. Napíšu ti zase po shození.

S láskou tvůj syn

Paul

Když dokončili svá alba, tato třída přeživších se sešla, aby si navzájem ukázali svá mementa, sdělili si své příběhy a sdíleli své vzpomínky. Jedna dívka povídala o svém bratru, který přežil den D, a Robert odpověděl: „Na den D jsem letěl s letadlem a shazoval bomby na bunkry. Tam jsem ukázal svoje schopnosti, a proto mě požádali, abych pilotoval Enolu Gay.“ Erika i já jsme byly ohromeny zaujetím, které studenti projevovali při této konferenci.

Konverzace pokračovala a Moira vyprávěla o svém příteli, který byl zabit v Pacifiku, ale ona stále nosila jeho zásnubní prsten. Robert k tomu přidal: „V době, kdy jsem pilotoval Enolu Gay, jsem byl zasnoubený... Můj táta zemřel při pádu letadla, když jsem byl kluk. Tenkrát jsem se rozhodl, že budu pilotem.“

Ozvala se rovněž Carlise, afroamerická dívka, která si pro výzkum zvolila Mildred Hemmonsovou-Carterovou, první Afroameričanku školenou jako pilotku v Tuskegee Army Air Field, která se ovšem nemohla přidat do Air Force kvůli své rase a svému pohlaví. V roce 1997 konečně získala čestnou medaili. Mildred Hemmonsová-Carterová byla někdo, o kom Carlise předtím nikdy neslyšela, a byla z ní nadšená, když informace o ní našla na internetu.

Podobně i Delwin, Afroameričan, který přijal roli Buffalo Soldier*, nikdy předtím o Buffalo Soldiers neslyšel. Teď měl album pro své vnuky, se svým jménem

na obalu: Děda Delwin James I. Album obsahovalo „jeho“ fotografie z internetu, text písně Buffalo Soldier od Boba Marleyho, známku, kterou americká pošta vydala roku 1994 k počtu Buffalo Soldiers a fotografie „opravdové“ pušky, kterou ve válce použil – a kterou „věnoval“ Národnímu muzeu Buffalo Soldiers (které opravdu existuje). Delwin rovněž přiložil svůj odkaz, který začíná:

Já, Delwin B. James I., jsem byl Buffalo Soldier během druhé světové války. Byl jsem členem 92. pěchotního pluku, součástí armády Spojených států. Zanechávám toto album vzpomínek pro své děti, vnuky a všechny své potomky. Možná nikdy nezískáme uznání, které nám, Buffalo Soldiers, opravdu patří, prostě protože tenkrát černoši nebyli dostatečně oceňováni za své úspěchy. Ale chci, aby zvláště můj lid, ale i všichni ostatní, věděli, že jsme bojovali stejně usilovně jako běloši – i usilovněji!

Ano, Delwin už ví, kdo to byli Buffalo Soldiers. V průběhu tohoto roku mě udivovalo, o kolika událostech, místech a příčinných vztazích v historii USA studenti neslyšeli – nebo si nepamatovali, že by o nich slyšeli. Studovali historii USA na prvním i druhém stupni základní školy, ale zdálo se, jako by se s tímto učivem studenti poprvé setkali ve střední škole. Podle Eriky jim tyto vztahy, vytvořené na citovém a osobním základu, pomohou k úctě k historii USA. Přijali za svůj její příběh.

Studenti se ponořili do historického vývoje, často díky použití intertextuality (Hynd, Holschuh & Hubbard, 2004). Četli z různých zdrojů, psali a přemýšleli o informacích, které získali z těchto textů i z jiných zdrojů, které studovali, o kterých mluvili a o kterých psali. Často procházeli a četli internetové stránky (Kaplan, 2000). Dopodrobna zkoumali specifické detaily a studovali základy demokracie.

V širším měřítku je historie USA studiem toho, co to znamená být občanem této země – a jaký je to pocit. Eriku zajímalo, zda jsou studenti na toto hrdí, nebo ne, a zadala jim esej, aby se dozvěděla jejich názory. Psali v hodině i doma a Zharlaine svou esej nazvala *Jsem hrdá... nejsem hrdá, že jsem Američanka*. Psala v ní o problému, který byl blízký srdcím těchto studentů – byli všichni ve větvi s obecným zaměřením, třetí nejvyšší v systému čtyř větví – nejvyšší větve tvořili žáci s vyznamenáním, druhou žáci, kteří se připravovali ke studiu na vyšší školy (colleges) a pod nimi byla větev s obecným zaměřením. Většina studentů v této třídě s dvaceti šesti studenty byli Afroameričané a všichni věděli, že nejsou ta nejlepší třída. Přesto jim Erika během roku opakovala: „Vy jste taaak chytří!“ Tato slova se v mých poznámkách opakují často a studenti věděli, že téměř všichni na konci roku úspěšně složí státní zkoušku. Eričini studenti se tímto vyznačují. Přesto je tento systém znepokojuje, jak se ukazuje ve Zharlainině eseji:

Právo na vzdělání je jednou z nejdůležitějších věcí, díky kterým jsem pyšná na to, že jsem Američanka. [Přesto] je ve vzdělání rasismus, protože bílí jsou umístováni ve vyšších větvích. Škola ve velké většině rozděluje bílé a černé a dává je do rozdílných větví...



V pokročilých větvích je více bílých než černých. Myslí, že to je vina školy, že vzdělání není stejné pro všechny.

Požádala jsem Zharlaine, aby mi řekla víc o černých a bílých na její střední škole, a odpověděla mi:

„Třeba loni jsme celá třída během hodiny angličtiny, my černoši a pár bělochů, mluvili o třídě, která měla chemii na druhé straně chodby. Tam byly samé bílé holky a asi tři černé děti. Bílí lidé mají lepší schopnost se učit. My černoši si rádi hrajeme a tváříme se blbě. Není to naše vina.“

Zharlaine se odmlčela a já se jí zeptala: „Řekla jsi, že bílí lidé mají lepší schopnost se učit. Co tím myslíš?“ Zharlaine odpověděla:

„Bílé děti všechno pochopí napoprvé. Já potřebuju chápat věci jednu po druhé a pak pochopím cokoli. Paní učitelka Pierceová opakuje věci víc než jednou. Ostatní učitelé tohle nedělají. Úplně jinak se k vám chovají. Díky paní učitelce Pierceové se cítíme chytře. Chci, aby mě lidi znali. Jsem tu. U některých učitelů se cítíme podřadně.“

Teda! Řekla: „Jsem tu.“ Někteří učitelé ji neoceňovali. Zeptala jsem se, co myslela tím, když řekla, „...u některých učitelů se cítíme podřadně.“ Zharlaine odpověděla: „I když bílé děti nechtou líp, dají je do výběrových větví. To nám černochům dává pocit, že i když se snažíme, nikam se nedostaneme, tak proč se snažit?“ To bylo silné, věčné prohlášení. Podívala jsem se jí do očí, přikývla jsem, a pak se zeptala, co myslela svým předchozím tvrzením: „Není to naše vina.“ Zharlaine prohlásila: „Myslím, černé lidi jako já. Moje máma nestojí za mnou, netlačí mě dopředu. Je na učitelích, aby tlačili, aby nás zaujali, abychom měli to, co potřebujeme, abychom prospěli.“

A jak brzy uvidíme, paní učitelka Pierceová se o to postarala...

Vztah studentů ke státní zkoušce z historie USA

Erika se studenty každý den opakovala. Každou hodinu začala různými typy opakování za pomoci interaktivní tabule, pracovních listů či otázek pro studenty. Bylo to rychlé, svižné a důležité. Studenti získali znalosti, které potřebovali znát pro státní zkoušku, a Eričina odpověď: „Vy jste taaak chytrí...“ – jim dodávala energii. Erika zdůraznila nuance znění různých forem testových otázek a opakovaně vyvolávala jménem jednotlivé studenty, kteří stručně odpovídali. Věděli, že Erika opakuje informace, které potřebují – ve Virginii musí studenti složit zkoušku z historie USA, aby mohli ukončit studium. Tato blesková opakování, vedená učitelkou, která na univerzitě dělala atletiku, třídu stimulovala. Erika, která každý týden zhlédne nějaký film, do svých projevů vpašovala filmové nárážky. Ty ji spojovaly se studenty. Výborně si rozuměli. Šlapalo jim to.

Když jsme opakovali první světovou válku, Erika během prvních několika minut tří hodin zapojila třídu do následujících cvičení. Na interaktivní tabuli umístila věty s vynechanými slovy a studenti příběhli dopředu, aby je doplnili. Erika ukázala třídě kreslený politický vtíp a zeptala se jich: „Co to znamená?“ – a studenti

začali odpovídat. Erika jim ukázala plakáty a zeptala se: „Proč jsou propagandistické?“ Moira odpověděla: „Přesvědčovaly Američany, aby šli bojovat proti Němcům.“ Všichni jsme si napsali krátký cvičný test se sedmi otázkami a diskutovali o něm.

V jednom okamžiku Erika vyzvala divadelním šepetem: „Pojďme debatovat šepetem, Zharlaine. Stojíme proti sobě ve volbách. Jsem republikánka!“ Zharlaine se okamžitě chytila: „Já jsem demokratka!“ Ani ne po minutě Erika debatu ukončila a obrátila se ke třídě: „Kolik z vás bude volit mě?“ Nikdo. „Kolik Zharlaine?“ Všechny ruce se zvedly! Erika krátce okomentovala toto zdramatizování demokracie, plácla si se Zharlaine a tato studentka se usmívala celou cestu ke své lavici na opačném konci třídy.

Opakování pokračovala a všichni jsme doplnili tabulku, ve které jsme porovnávali několik bodů z mírového plánu prezidenta Woodrowa Wilsona a mírového plánu, který třída začala sestavovat pro svou školu, a diskutovali o ní. Nakonec studenti napsali (v hodině i doma) svou vlastní verzi Wilsonových čtrnácti bodů pro svou školu. Jak se ukázalo, studenti si v podstatě (samozřejmě) přidělili větší pravomoci, než skutečně měli. Zároveň také vytvořili svou vlastní verzi Společnosti národů.

Opakování bylo neustálé a faktické. Zahrnovalo všechny způsoby výuky: mluvení, psaní, dramatičtí, procvičování a hledání souvislostí s vlastním životem. Opakování fungovalo. Vzhledem k jejich formě blokového rozvrhu (dvě dlouhé a jedna krátká hodina každý týden) tato rychlá opakování ponechávala dostatek času pro nové informace. Studenti je získávali postupy popsány v tomto článku i jinými, které jsem zaznamenala ve svých poznámkách během oněch dvou dlouhých hodin každý týden. Třída například studovala válku ve Vietnamu posloucháním písní z té doby – a diskusí o nich.

Během roku se Erika na každou hodinu připravovala tak, že si vytvořila DVD. Shromáždila informace z různých internetových stránek a dalších zdrojů, na začátku hodiny strčila disk do promítače ve třídě, ve které tyto hodiny učila (třída fyziky), a vyučovala za pomoci interaktivní tabule. Studenti viděli a slyšeli filmové klipy, úryvky proslavů i hudby a sledovali staré fotografie. S dostatkem dostupných primárních zdrojů (Molebash, 2004) měli o čem mluvit jako třída, s partnerem v lavici či ve skupinách po čtyřech. Psali, četli, používali notebooky a kreslili. Tito studenti byli zaměstnaní, tato třída byla zapojená.

Až na jednoho všichni z 26 studentů Eričiny třídy obecného zaměření složili úspěšně státní zkoušku. Dohromady na jejich střední škole uspělo méně než 80 % studentů historie USA. Třídy s obecným zaměřením mohou prospívat. Velké množství studentů se nemusí cítit znevýhodněno (Epstein, 2007).

Toto třída byla plná sebevědomí, taková, kterou prosazuje Tatum (2005), ve které učitel uzná, že dosažitelné výsledky, rozvoj akademických schopností a podporování identity studentů jsou „slučitelné. Důraz se klade na zapojení a výsledky...“ (s. 54–55) Pokud mají na paměti tyto zásady, pedagogové



nekladou nepřiměřený důraz na vládou sponzorované zkoušky, ve kterých je gramotnost chápána jako „čtení, psaní a pravopis“ (Knobel, 2001, s. 405).

Závěrečná myšlenka

Do Eričiny třídy jsem přišla, abych pozorovala její studenty, jak píšou – abych zjistila, jakou roli pro ně jako studenty historie USA hraje psaní.

Erika do této třídy přišla, aby pochopila své studenty – to byl její hlavní cíl. A Erika do ní vstupovala s vědomím, že studenti projdou státní zkouškou. Tuto informaci jim bude jistě vštěpovat. Hlavně bude učit své studenty – a oni se budou učit nové informace.

Studenti této třídy znali Eričinu pověst. Učila v této škole desátý rok a desátý rok byla učitelkou. Věděli, že její požadavky jsou vysoké, věděli, že se naučí historii USA, a věděli, že ona (i oni sami) budou velmi zaměstnaní během každé hodiny. Když hodiny navštívili nějaký pozorovatelé (a několik jich bylo), často se Eriky ptali: „Toto je obecné zaměření? Připadá mi to jako výběrová větev.“ Ano, i mně to tak připadalo.

Celou dobu jsem přemýšlela, jakou roli psaní vlastně hrálo. První, čeho jsem si všimla, byla všudypřítomnost psaní – ne ve formě dlouhých esejí, ale v podobě mnoha krátkých úkolů během hodin. Erika často přerušila výuku a řekla: „Několik minut o tom pište, pak si popovídáme.“ Studenti také v některých z těchto úkolů pokračovali doma. Někdy byly texty, napsané v hodině nebo doma, podkladem pro diskusi či pro ocenění myšlenek ostatních.

V lednu napsala Carlise stat a Erika ji požádala, aby ji přečetla před třídou v den, kdy jsem chyběla. Erika si ale myslela, že bych text mohla chtít slyšet, neboť jsem, jako člověk, který na Jihu žil pouze několik let, byla zpočátku překvapená, když jsem zjistila, že Lincoln nemusí být nutně považován za hrdinu. Požádala jsem Carlise, aby mi svou esej přečetla:

*Už mě nebaví pracovat celý den na poli
Včera v noci jsem měla sen že uteču pryč
Bílý muž nás nenechá být svobodný
A už mě nebaví moje ségra, co jim servíruje čaj
Slyšela jsem o ženě co se jmenuje Harriet Tubman
Slyšela jsem že zachránila a osvobodila spoustu lidí.
Slyšela jsem že se dívá do oblohy
a vidí své vůdčí světlo
Kdo ví třeba taky někdy brzo budu svobodná
A třeba uvidím celou svou rodinu... Zase.*

*Musím zmizet z Missouri
než mě pán objeví a ublíží mi.
Chci cestovat na sever & být svobodná
A doufám že mě nenajde žádný bílý muž.
Dred Scott je taky černý muž co se snaží být svobodný
Nemůžu ho poprosit o pomoc protože je na stejný lodi jako já.
Abraham Lincoln je pokrytec
Pořád se stará o bohatého bílého muže... je mi z něj špatně.*

Okomentovala jsem její silné city, ona mi je vysvětlila, a chvilku jsme si povídaly o Lincolnovi. Pak jsem se jí zeptala: „Co jsou v tvé eseji nové informace, které jsi předtím neznala?“ Carlise odpověděla: „O Dredu Scottovi a Abrahamu Lincolnovi.“

Pokývala jsem a pak řekla: „Paní učitelka Pierceová si myslí, že psaní pomáhá lépe se učit. Myslíš si, že je to pravda?“

Carlise mi vysvětlila: „Vidíte, co píšete. Když to jenom slyšíte, není snadné si to zapamatovat. Všechno si zapamatuju, protože jsem to napsala.“

Jak se zdá, pravidelné psaní pomohlo studentům naučit se obsah historie USA. Mimo to Eričino osobní uvítání a rozloučení každou hodinu, její telefonáty či e-maily studentům a její uznání každého z nich během hodiny jim umožnilo poznat, že na nich záleží – a že jsou chytrí.

Tito chytrí studenti studovali historii USA v třídním prostředí prosazovaném Percocem (2001) v jeho knize o významu výuky o konfliktu – což zahrnuje vnášení emocí do studentských zkušeností, projevů a textů. Píše:

„Američtí indiáni mluví o duchovní energii, která proudí mezi všemi živými bytostmi, jako o medicíně... nechť moc dobré medicíny prostoupí... všemi vašimi vztahy ve snaze k otevření dveří respektu a pochopení lidské komunity...“ (s. 8)

Přeji si, aby uvnitř lidské komunity mohli chytrí studenti nalézt osobní vztah k historii USA – a najít sílu, kterou potřebují k vyřešení nespravedlností, které po právu pociťují, místo, aby si je hýčkali.

*Převzato z časopisu Journal of Adolescent and Adult Literacy, roč. 52, č. 7, duben 2009.
Přeložil Ondřej Vágner.*

From Hansen, J. (2009, April). Multiple Literacies in the Content Classroom: High School Students' Connections to U. S. History. Journal of Adolescent and Adult Literacy 52(7), s. 597–606. Reprinted with permission of the International Reading Association, www.reading.org.

Poznámka:

* Buvolí vojáci byli Afroameričané, kteří byli součástí armády Spojených států amerických.

Literatura:

- Alvermann, D. E.: Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 2002, 34(2), s. 189–208.
- Barton, K. C. – Levstik, L. S.: Why don't more history teachers engage students in interpretation? *Special Education*, 2003, 67(6), s. 358–361.
- Behrman, E. H.: Reconciling content literacy with adolescent literacy: Expanding literacy opportunities in a community-focused biology class. *Reading Research and Instruction*, 2003, 43(1), s. 1–30.
- Davidson, J. W. – Stoff, M. B.: *The American nation*. Pearson Prentice Hall, Saddle River 2004.



Epstein, R.: Why high school must go: An interview with Leon Botstein. *Phi Delta Kappan*, 2007, 88(9), s. 659–663.

Equiano, O.: *The interesting narrative of the life of Olaudah Equiano, or Gustavus Vassa, the African: Written by himself*. [Autor vlastním nákladem], London 1789.

Hansen, J.: *When learners evaluate*. Heinemann, Portsmouth 1998.

Hynd, C. – Holschuh, J. P. – Hubbard, B. P.: Thinking like a historian: College students' reading of multiple historical documents. *Journal of Literacy Research*, 2004, 36(2), s. 141–176.

Kane, S. – Rule, A. C.: Poetry connections can enhance content area learning. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2004, 47(8), s. 658–669.

Kaplan, N.: Literacy beyond books: Reading when all the world's a web. In: A. Herman – T. Swiss (ed.), *The World Wide Web and contemporary cultural theory*. Routledge, New York 2000, s. 207–234.

Knobel, M.: „I'm not a pencil man“: How one student challenges our notions of literacy „failure“ in school. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2001, 44(4), s. 404–414.

Luke, C.: Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity. *Reading Research Quarterly*, 2003, 38(3), s. 397–403.

Moje, E. B.: Re-framing adolescent literacy research for new times: Studying youth as a resource. *Reading Research and Instruction*, 2002, 41(3), s. 211–228.

Molebash, P. E.: Web historical inquiry projects. *Special Education*, 2004, 68(3), s. 226–229.

Patterson, N. G. – Speed, R.: Urban education: Moving past the myth of structure. *English Journal*, 2007, 96(6), s. 31–36.

Percoco, J. A.: *Divided we stand: Teaching about conflict in U. S. history*. Heinemann, Portsmouth 2001.

Schur, J. B.: *Eyewitness to the past: Strategies for teaching American history in grades 5–12*. Stenhouse, Portland 2007.

Tatum, A.: *Teaching reading to black adolescent males: Closing the achievement gap*. Stenhouse, Portland 2005.

Walker, N. T. – Bean, T. W. – Dillard, B.: Two experienced content teachers' use of multiple texts in economics and English. In: B. Maloch – J. V. Hoffman – D. L. Schallert – C. M. Fairbanks – J. Worthy (ed.), *54th yearbook of the National Reading Conference*. National Reading Conference, Oak Creek 2005, s. 416–427.

Komentáře českých učitelů k článku

V textu popisujícím specifický způsob výuky dějepisu v USA mě zaujala jak koncepce, tak některé dílčí postupy.

Co se koncepce výuky dějepisu týče, jak je popisována v textu, souhlasím s tím, že je velmi důležité žákům umožnit při výuce dějepisu vytvoření si osobního vztahu k probírané látce. Emoční zapojení je jistě důležité a účinné. Sama se o jeho zprostředkování ve výuce snažím, často ale narážím na jeho limity – jako učitel mohu zprostředkovat silný zážitek, který ale může být v rozporu s pravdou... a jsme u základního problému interpretace historie. Domnívám se, že tzv. pravdivé, objektivní pojetí historie není možné, stejně tak výuka je obvykle realizována se zřetelem k něčemu, k nějakému cíli. Vzhledem k naší nedávné dějinné zkušenosti proto považuji tento způsob za chození po tenkém ledě, byť bych se ho velmi nerada zříkala.

Shrnu-li to, pojetí popisované Erikou Pierceovou považuji za velmi inspirativní, nicméně bych se ostý-

chala popisovaný způsob plně převzít. Domnívám se, že důraz má být položen nejen na vytvoření osobního vztahu k dějinám a událostem, jejichž následky si neseme dodnes, ale i na následnou racionální úvahu o tom, jaké byly příčiny daných událostí, a o možnostech, jak s nimi naložit, jak reagovat, jak se pozitivně i negativně události odrážejí do současných životů... V této souvislosti považuji za velmi užitečné využití nejrůznějších způsobů psaní, nicméně rozsah článku mi plně neumožňuje pochopit, v jaké míře ho bylo používáno pro výše uvedené. Velmi si ale vážím žákovských projevů typu „dopis nakladateli učebnic“ – podobný přístup vede k tomu, aby naši žáci nebyli lhostejní a učili se osobně angažovat, nicméně právě v dané souvislosti se domnívám, že je potřeba je k tomu vybavit i širokým informačním aparátem.

Pro naše podmínky je jistě důležitá i zmínka o složení závěrečných zkoušek. Ti učitelé, kteří se snaží vyučovat v českém prostředí tzv. netradičně, často narážejí na problém „jak při tom připravit žáky na zkoušky“. Osobně se domnívám, že je možné skloubit obojí, ale vyžaduje to opravdu nadstandardní přípravy, které u nás nejsou podpořeny odborně (např. ze strany pedagogických fakult) a obvykle ani kariéerně ze strany školy.

Irena Poláková,
učitelka českého jazyka a dějepisu.

* * *

Přístup Eriky Pierceové jako inspirace

Přístup vyučujícího popsany v článku je pro mě alespoň v teoretické rovině (vzhledem k tomu, že momentálně neučím) určitě inspirativní. Hlavní důvody jsou dva.

1. Vyučující Erika Pierceová učí především své žáky a až v druhé řadě svůj předmět.
2. Z historie (soudě alespoň podle textu) jsou pečlivě vybrány tematické celky, které jsou vhodné pro žáky.

Oba tyto aspekty nejsou podle mé zkušenosti v našem prostředí příliš běžné. Učitelé u nás se zaměřují primárně na předmět a v něm hledají prostor pro své žáky. Erika Pierceová ví, co by chtěla u svých žáků rozvíjet, a až následně k tomu hledá prostor ve svém předmětu. U nás k tomu přispívá i příprava budoucích učitelů – soudě alespoň podle vlastní zkušenosti – kdy $\frac{2}{3}$ času jsou věnovány aprobačním oborům a $\frac{1}{3}$ ostatním disciplínám (pedagogika, psychologie, všeobecný základ).

Dějepis se u nás učí tradičně chronologicky – témata tedy přicházejí podle své časové posloupnosti v dějinách a často bez větší snahy o jejich provázání. Tento přístup podporují i učebnice. Erika Pierceová se v souladu s požadavky svého kurikula zabývá celkem, který zabírá několik století.

Oba tyto přístupy lze nepochybně využít i u nás – záleží na učitelích a jejich možnostech opustit zaseté koleje. Příslušné RVP nám nechávají volnost a učitelé



si mohou sami vytvořit tematické celky. Jen je nutné podotknout, že jde o neskutečně těžkou práci, která by si zasloužila podporu z příslušných institucí.

Výuka Eriky Pierceové a program *Tváří v tvář historii*

Pokud bych chtěl porovnat pojetí výuky popsané v textu a přístup programu *Tváří v tvář historii* (Facing History and Ourselves), potřeboval bych znát celkovou koncepci, podle níž Erika Pierceová historii vyučuje. Na programu *Tváří v tvář historii* je právě podstatný výběr a posloupnost témat, kterými se zabývá.

Vyučovací metody používané v TTH vycházejí z moderních pedagogických trendů, a nejde tedy o nějaké specifikum programu. Postupy moderní pedagogiky jsou patrné i v článku a na konkrétních příkladech ukazují, jak jsou funkční. Za zmínku stojí budování partnerského vztahu mezi učitelem a žáky, práce s různými druhy zdrojů (včetně zpochybnování textu v učebnicích), definování pojmů nebo diferencovaný přístup k jednotlivým žákům.

Přístup Eriky Pierceové a jeho použitelnost

Osobně považuji za velice důležité volit témata a přístupy, které umožní porozumět vztahu mezi historií a životem žáků. Určité emocionální zapojení je také podle mě velmi vhodné. Já sám bych se nepouštěl do dramatizací, ve kterých se žáci musejí do někoho vcítit nebo předstírat, že procházejí obdobnou situací. Aktivity, v níž se jeden ze žáků stane přeživším z Hirošimy a druhý pilotem Enoly Gay, vede podle mě k pocitu, že je možné ve školní lavici porozumět všemu. I u nás jsem se setkal s kurzem, v jehož rámci účastníci předstírali, že jsou Židé putující do transportu... museli se postupně zbavovat všeho, co mají rádi. Nepopírám důležitost tématu, jen mi neseď zvolený přístup.

Otázka mě napadá jedna – široká?

Kvalitní školu prý dělají kvalitní učitelé. Kvalitní učitel potřebuje kvalitní vzdělání a podporu. Jak tedy vypadala příprava Eriky Pierceové na vysoké škole, co ji formovalo, zda a jak se dál vzdělává?

Peter Sokol, učitel anglického jazyka a dějepisu.

Postoje učitelů k jejich povolání

Ondřej Hausenblas, Jana Straková



Co ukázal nedávno zveřejněný výzkum amerických učitelů?

Před několika týdny byly zveřejněny výsledky nejnovějšího výzkumu spokojenosti amerických učitelů.¹ Spokojenost učitelů je ve Spojených státech zjišťována pravidelně a dlouhodobě, neboť americká společnost si je dobře vědoma skutečnosti, že postoje učitelů k jejich učitelství, k situaci ve škole i k žákům spolurozhodují o tom, jaké budou další generace dospělých – voličů, rodičů, poplatníků. Díky dlouhodobému mapování je možné sledovat, jak se postoje a názory učitelů vyvíjejí v čase.



Výzkum přinesl pro americkou veřejnost poněkud překvapivé zjištění, že spokojenost amerických učitelů za posledních 25 let vzrostla. Mnozí to připisují skutečnosti, že se vzdělávání v posledních desetiletích ve Spojených státech těší velké pozornosti veřejnosti i politiků. Zájem o vzdělávání stoupl poté, co byla v roce 1983 zveřejněna alarmující zpráva o stavu amerického vzdělávacího systému *Nation at Risk*². Podíl učitelů, kteří tvrdí, že jsou se svým zaměstnáním „velmi spokojeni“ stoupl z 42 % v roce 1984 na 62 % dnes. Zároveň se 66 % učitelů domnívá, že jsou společností respektováni (v roce 1984 to bylo jen 47 %). Zdvojnásobilo se procento těch, kteří tvrdí, že mají „slušný plat“. A povolání učitele by mladým doporučovalo dokonce 75 % učitelů.

Dvě třetiny pedagogů se domnívají, že se jim dostalo dobré průpravy k profesi (v roce 1984 to bylo jen 46 %). Cítí se i lépe vybaveni k tomu, aby zvládali problémy s chudobou u žáků a aby efektivně pracovali s žáky, jejichž mateřštinou není angličtina (v USA velmi naléhavý problém), a se žáky, jimž chybí rodinné zázemí a podpora. Přitom se zdvojnásobilo procento učitelů, kteří říkají, že jejich škola má vynikající výsledky (z 26 na 53 %). Zajímavé je, že tehdy o kurikulu své školy tvrdilo 81 % učitelů, že je výborné, a i dnes je s ním spokojena drtivá většina učitelů: 89 %.

Avšak přetrvává pořád dost problémů. Postupně narůstá množství učitelů, kteří si naříkají, že propast mezi žáky se schopností učit se a těmi bez této schopnosti v téže třídě se zvětšila tak, že učitel už nemůže efektivně vyučovat. Dnes to tak vidí 43 % účastníků výzkumu. Ve školách, kde převládají chudí žáci, považuje výsledky školy za vynikající mnohem méně učitelů. Mají také mnohem méně výukových materiálů a jejich žáci mají méně podpory od rodičů.

Ubylo učitelů, kteří věří, že dnešní vlna standardizovaného testování by mohla pomoci k tomu, abychom užitečně sledovali žákovy pokroky. Dřív tomu věřilo 61 %, ale dnes, po letech ostrých veřejných diskusí a odborných šetření už jenom 48 %.

Co víme o názorech českých učitelů

Zajímavé výsledky amerického výzkumu nás přiměly položit si otázku, co víme o postojích českých učitelů.

U nás nejsou názory a postoje učitelů dlouhodobě systematicky sledovány. V rámci výzkumu matematického a přírodovědného vzdělávání TIMSS³ jsou nicméně opakovaně zjišťovány názory učitelů matematiky a přírodovědných předmětů. Výzkum mezi učiteli proběhl v roce 1995 a 2007 ve 4. ročnících ZŠ a v letech 1995, 1999 a 2007 v 8. ročnících ZŠ a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. V první polovině letošního roku proběhl navíc rozsáhlý výzkum mezi učiteli a studenty fakult vzdělávajících učitele, který na zakázku ministerstva školství realizovala společnost Factum Invenio⁴. V rámci tohoto výzkumu bylo dotázáno 1100 učitelů základních a středních škol a 550 studentů fakult vzdělávajících učitele. Na základě informací z těchto výzkumů se pokusíme ukázat, jak vnímají čeští učitelé některé aspekty své profese zmiňované v americkém výzkumu. Okrajově používáme rovněž údaje z šetření *Škola a já* projektu Kalibro a výzkumu PISA 2006, které obsahovaly baterii otázek na zjišťování postojů učitelů ke kurikulární reformě. Zařazení otázek týkajících se kurikulární reformy do všech zmiňovaných výzkumů bylo motivováno přesvědčením, že realizaci reformy mělo předcházet – a provázet ji – podrobnější mapování

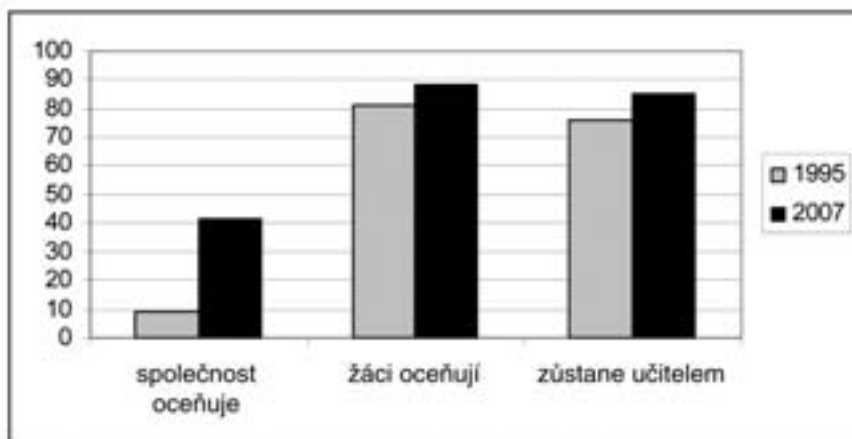
postojů učitelů, aby bylo možné je k reformě cíleněji připravovat a motivovat je pro ni.

Spokojenost učitelů

V roce 2009 odpovědělo na otázku: *Jak jste aktuálně spokojen(a) ve svém pedagogickém povolání?* – 13 % učitelů, že velmi, a 60 %, že jsou spíše spokojeni. Míra spokojenosti se mírně liší podle typu školy, na které učitelé vyučují: nejvyšší je na 1. stupni ZŠ, kde je spokojeno 82 %, a na gymnáziu, poněkud nižší je například na 2. stupni ZŠ: 69 %, či v nematuritních oborech středních škol: 68 %.

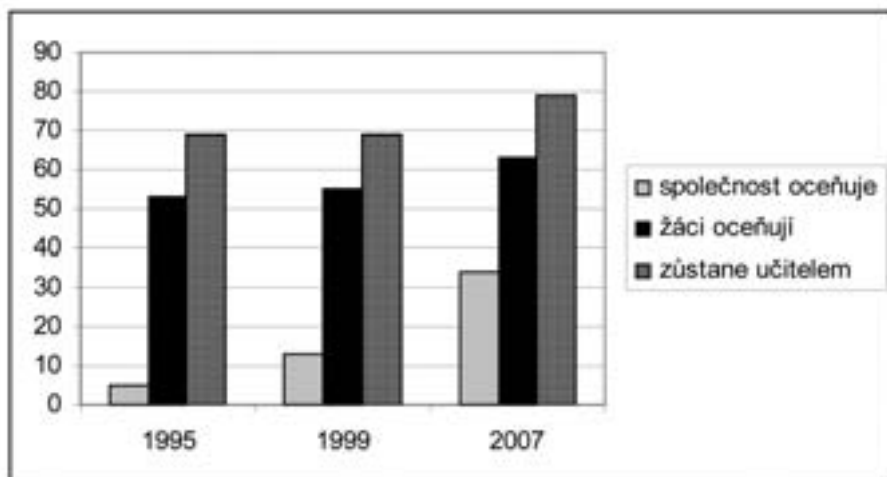
Stejně jako ve Spojených státech i v České republice se učitelé rostoucí měrou domnívají, že jejich práce je oceňována. Zároveň roste podíl učitelů, kteří chtějí setrvat v učitelském povolání, tedy odpovídají záporně na otázku, zda uvažují o změně zaměstnání. Vývoj těchto ukazatelů od roku 1995 do roku 2007 je zachycen v grafech 1 a 2. V roce 2009 byli učitelé dotázáni, zda by si vybrali jiné povolání, kdyby se mohli vrátit v čase. Na tuto otázku odpovědělo kladně 38 % českých učitelů.

Graf 1 Postoje učitelů 4. ročníků



(Zdroj: TIMSS 2007)

Graf 2 Postoje učitelů 8. ročníků

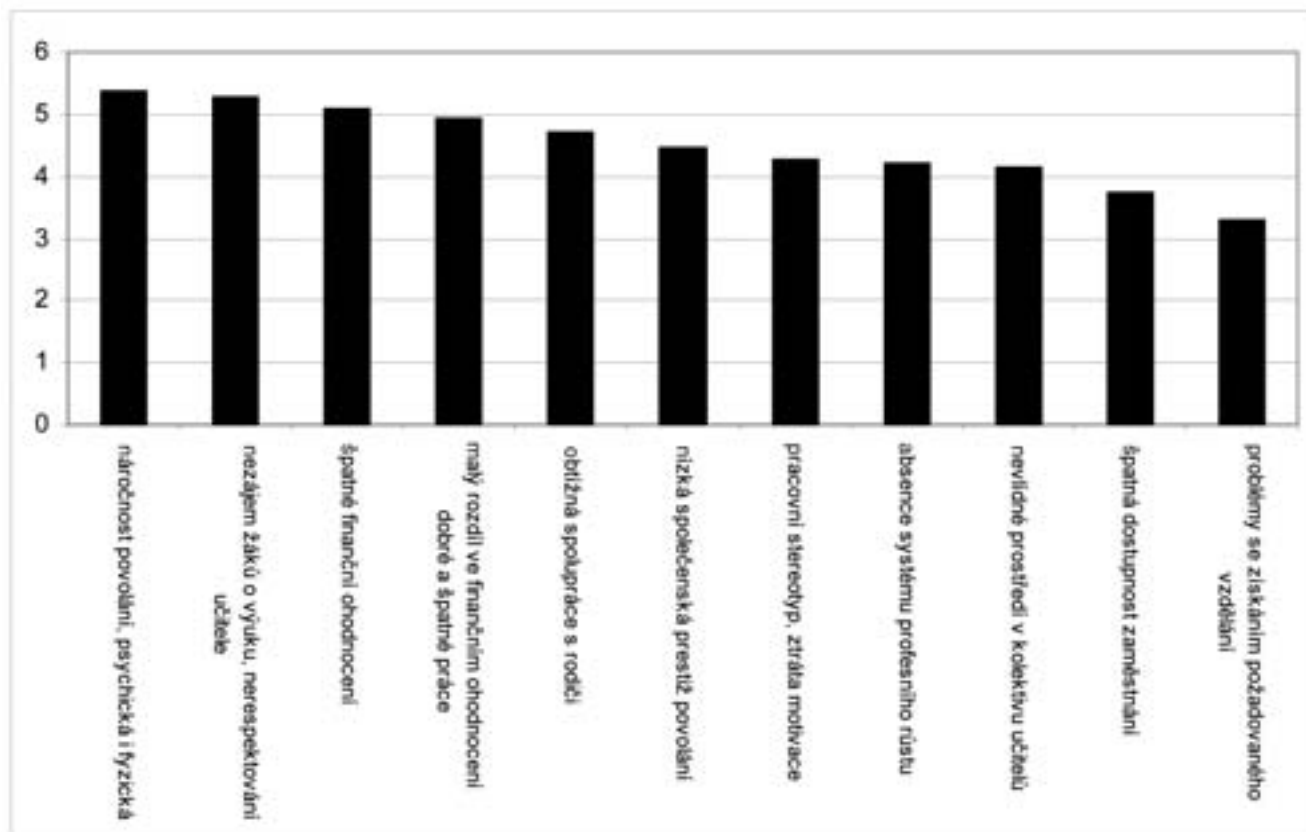


(Zdroj: TIMSS 2007)



Ve výzkumu z roku 2009 byli učitelé dotázáni, jaké důvody by mohly způsobit, že by své povolání opustili. Výsledky jsou uvedeny v grafu 3. Jako nejzávažnější faktory hovořící pro změnu profese byly uváděny psychická náročnost a nízké finanční ohodnocení. Stejně byla popsána i největší negativa učitelského povolání.

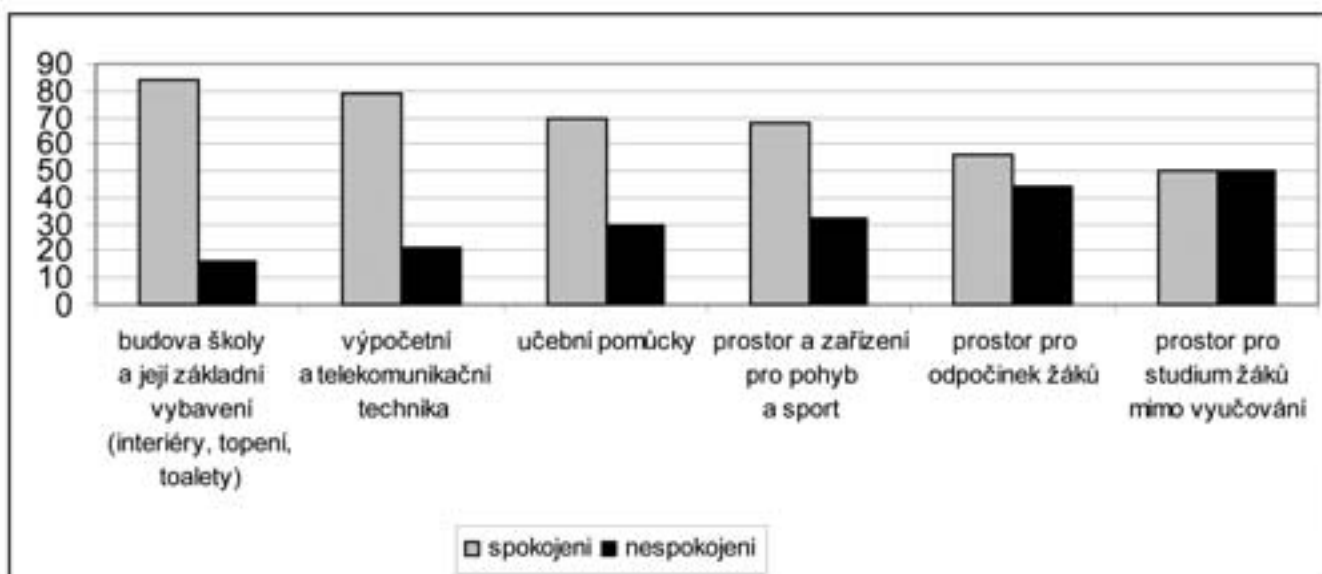
Graf 3 Jak důležitý je následující důvod pro to, že byste případně zvažovali opuštění učitelského povolání? (průměrné hodnoty na škále 0 – zcela nevýznamné, 6 – velmi důležité)



(Zdroj: Factum Invenio 2009)

Zkoumáme-li míru spokojenosti učitelů, zajímá nás také, jak hodnotí podmínky, ve kterých pracují. Z grafu 4 je zřejmé, že čeští učitelé jsou s podmínkami své práce v zásadě spokojeni.

Graf 4 Jak jste spokojeni s vybavením vašeho pracoviště?



(Zdroj: Factum Invenio 2009)



Kvalita přípravy na povolání učitele

Podíl učitelů, kteří se domnívají, že je studium dobře připravilo na výkon praxe, je v ČR poněkud nižší než ve Spojených státech. V ČR je se svou přípravou spokojeno pouze 54 % učitelů. Nejhůře se cítí připraveni v oblasti zvládnání kázeňských problémů (71 % učitelů), jednání a práce s rodiči (54 %) a práce ve třídě, kde mají děti různé potřeby (43 %).

Podpora kurikula

Americký výzkum ukazuje velkou spokojenost učitelů s vyučovaným kurikulem. V ČR jsme se na spokojenost s tím, co učitelé vyučují, netázali. O postojích k vyučovanému kurikulu máme pouze nepřímé informace. Na otázku, jak často se děti učí ve škole něco, co budou *potřebovat leda u přijímaček*, odpovědělo v roce 2005 10 % učitelů, že často, a 36 % učitelů, že občas⁵. V roce 2006 se učitelé vyjadřovali k relevanci klíčových kompetencí: zhruba 75 % učitelů uvedlo, že klíčové kompetence tak, jak jsou uvedeny v RVP ZV, jsou totožné s cíli, které sledují ve svých předmětech. Přibližně stejné procento učitelů uvedlo, že se jim jednotlivé klíčové kompetence daří uspokojivě rozvíjet v jejich hodinách⁶. Výzkumy ukazují, že nadpoloviční většina učitelů myšlenky kurikulární reformy podporuje, jsou však kritičtí k její realizaci. V tabulce je uvedena míra souhlasu učitelů s kritickými výroky, které se k ní vážou⁷. Nejnižší míru podpory získal výrok, který směřoval k reflexi vlastního přístupu (**Reforma a RVP jsou pro mě nesrozumitelné, nevím, co se ode mě chce**).

Z hodnot uvedených v tabulce vyplývá, že nejnegativněji respondenti hodnotili nárůst práce, který realizace reformy přinesla do škol. Zároveň se ve shodě s předcházejícími šetřeními ukazuje, že pedagogové mají pocit, že realizace reformy je pouze formální, že do škol nepřinesla žádné reálné změny. Šetření rovněž potvrdilo již dříve zaznamenané přesvědčení učitelů, že reforma nepřináší nic nového, že již vše, na co cílí, školy dávno v praxi realizují.

Údaje v tabulce 1 pocházejí z výzkumu společnosti Factum Invenio v roce 2009, podobné informace však byly získány i v dalších výzkumech.

Tabulka 1 Míra ztotožnění učitelů s kritickými výroky týkajícími se kurikulární reformy

	ano, spíše ano (v %)
Zavedení RVP přineslo nárůst administrativy a neplacené práce pro učitele.	85,0
Humbuk s reformou je zbytečný, všechno, co požaduje, již ve škole dávno děláme.	71,9
Zavedení RVP do praxe proběhlo bez dostatečného vysvětlení a podpory centrálních orgánů.	69,8
Zavádění reformy probíhá ve většině škol formálně, vytvoří se potřebné dokumenty, ale učí se pořád stejně.	63,4
Při zavádění RVP dochází často k plagiátorství – opisování programů od jiných škol.	59,0
Reforma mně ani žákům v ničem nepomohla.	57,1
I přes zavedení RVP je ve škole obtížné prosadit změny stylu výuky a vlastní přístup.	48,0
Reforma a RVP jsou pro mě nesrozumitelné, nevím, co se ode mě chce.	35,6

(Zdroj: Factum Invenio 2009)

Individualizace a podpora znevýhodněných

Ze zprávy z výzkumu učitelů ve Spojených státech je zřejmé, že americká pedagogická komunita věnuje velkou pozornost otázce vzdělávání žáků, kteří jsou sociálně a ekonomicky znevýhodněni, a problematice vzdělávání žáků různých schopností ve společných kolektivech. Z výzkumu zároveň vyplývá, že i když je učitelům poskytována podpora k vzdělávání žáků z nepodněného prostředí a mnozí učitelé mají pocit, že jsou na tento úkol lépe připravováni, představuje vzdělávání sociálně znevýhodněných a vzdělávání heterogenních kolektivů ve Spojených státech stále

„Vyhlídky na stabilní demokracii v určité zemi jsou nadějnější, jestliže její občané a političtí vůdci jsou přesvědčenými stoupenci demokratických myšlenek a hodnot i demokratické praxe. Nejlépe jsou na tom země, kde jsou demokratické ideje a sklon k demokratickému politickému životu pevně zakotveny v kultuře jejich obyvatel a přenášejí se ve své většině z jedné generace na druhou.“

„Nespravedlnost zůstane vždy nespravedlností, a to i tehdy, když k ní došlo v průběhu demokratického procesu. Moc většiny neznamena, že většina má vždy nutně pravdu.“



zásadní problém. Rovněž česká pedagogická komunita se domnívá, že by vzdělávací systém měl pomáhat žákům, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, a že by bylo potřebné přístup k žákům více individualizovat (viz tabulku 2).

Tabulka 2 Názory učitelů na individualizaci výuky

	ano, spíše ano (v %)
Domníváte se, že je potřeba přístup učitele k žákům více individualizovat, to znamená více zohledňovat odlišné schopnosti, styl a tempo učení různých žáků?	83,1
Domníváte se, že by bylo dobré hodnotit žáky podle pokroku, který ve výuce dosáhli, a ne na základě jejich vzájemného srovnávání?	72,5
Myslíte si, že je individuální přístup k žákům za současných podmínek realizovatelný?	44,1
Daří se vám v praxi realizovat individuální přístup k žákům?	54,1

(Zdroj: Factum Invenio 2009)

Zajímavé je, že přestože si pouze 44 % učitelů myslí, že v současných podmínkách lze individualizovat, o 10 % více respondentů uvádí, že se jim to v praxi daří.

Tabulka 3 Názory učitelů na počet tříd pro nadané, resp. méně nadané žáky

	výběrové třídy	třídy pro méně nadané žáky
Je jich málo, měly by se zřizovat další.	26,4	29,9
Je jich tak akorát.	44,6	44,4
Je jich příliš mnoho, jejich počet by se měl omezit.	13,4	5,0
Neměly by vůbec existovat.	4,3	4,9
Neví, neodpověděl/a.	11,3	15,8

(Zdroj: Factum Invenio 2009)

Čeští učitelé zároveň velmi podporují rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových škol (viz tabulku 3). Až 68 % učitelů uvedlo, že je pro vytváření výběrových tříd a škol pro nadané žáky na úrovni povinného vzdělávání, stejné procento podpořilo názor, že méně nadaní žáci by měli navštěvovat speciální třídy (základní škola praktická).

*Ondřej Hausenblas je lektor KM, učitel PedF UK.
Jana Straková pracuje v Sociologickém ústavu AV ČR.
Zabývá se výzkumy ve vzdělávání.*

Poznámky:

- ¹ The MetLife Survey of the American Teacher: Past, Present, and Future (<http://www.metlife.com/assets/cao/contributions/citizenship/teacher-survey-25th-anniv-2008.pdf>).
- ² Zpráva *A Nation at Risk: The Imperative For Educational Reform* byla vypracována Národní komisí pro excelenci ve vzdělávání, kterou ustanovil prezident Reagan. Zpráva je považována za milník v historii moderního amerického vzdělávání. Významně přispěla k přetrvávajícímu pocitu, že americké školství zásadně selhává, a nastartovala sérii reformem na lokální, státní i federální úrovni.
- ³ Mezinárodní výzkum *Trends in International Mathematics and Science Study* organizuje Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků ve vzdělávání. Realizaci v ČR zajišťuje Ústav pro informace ve vzdělávání. Učitelé dotazníky jsou do výzkumu zařazovány s cílem zmapovat vyučovanou látku, vyučovací metody a charakteristiky učitelů. Tyto proměnné jsou používány pro vysvětlení rozdílů ve výsledcích žáků. Do dotazníku je pravidelně zařazováno několik baterií otázek, které zkoumají spokojenost učitelů a postoje k vybraným aspektům učitelovy práce. ČR pravidelně zařazuje i otázky týkající se aktuálních témat vzdělávací politiky.
- ⁴ Výzkum *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce* byl realizován jako jeden z podkladů pro vyhodnocení míry naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání. Paralelně s ním proběhlo zjišťování postojů rodičů a žáků ke vzdělávání.
- ⁵ Šetření projektu Kalibro *Škola a já*, 2005.
- ⁶ Šetření projektu Kalibro *Škola a já*, 2006, pilotáž výzkumu IEA TIMSS, 2006.
- ⁷ Výroky se mohou jevit návodné, podobné postoje k reformě však pedagogové vyjadřovali i v otázkách, které byly formulovány neutrálněji (např. Kalibro 2005 a 2006, PISA 2006, TIMSS 2007).

„Němčině ani dějiny vlád lidu nejsou bez závažných kazů. Jako všechny typy vlád, i vlády lidu někdy postupovaly nespravedlivě a krutě vůči lidem za svými hranicemi – vůči cizincům, obyvatelům kolonií atd. Dá se říci, že v tomto směru se demokratické státy obvykle nechovají hůře než státy nedemokratické, za to se však často chovají lépe.“

Čtení s předvídáním

Kateřina Šafránková



Při pedagogické praxi (na šestiletém gymnáziu) i při lektorování kurzů pro učitele jsem se často setkávala – a stále setkávám – s názorem, že žáci neumějí číst (např. zadání úloh z fyziky či matematiky, naučné texty v učebnici, beletristické texty). Dokážou rozpoznat jednotlivá písmena

a pochopit význam slov, ale chybí jim znalosti, dovednosti a strategie¹ potřebné k hlubšímu porozumění textu. Jednou ze základních čtenářských strategií je také předvídání. Předvídání je vytváření poučeného odhadu na základě dostupných informací. Tato strategie má své opodstatnění i v jiných oblastech lidského života, jistě už v pravěku bylo pro přežití lidského rodu klíčové, zda naši předkové dokázali správně vyhodnocovat situaci a předvídat, co se může stát (odhadovali změny počasí, hledali chráněná a bezpečná místa, vhodná loviště, jedlé plody). Mnohokrát se mýlili a následky byly fatální. Přesto se dokázali poučit a „číst“ situace vždy o něco lépe.

Dovednost předvídat, jak bude text pokračovat či jaké další informace čtenáři poskytne, nemají všechny děti zautomatizovanou, proto je důležité ji u žáků a studentů rozvíjet. Konkrétní příklady z praxe mi poskytli učitelé českého jazyka a literatury, kteří se zajímají o metody aktivního učení. K nim jsem přidala i své vlastní příklady z „domácí výuky“.

Čtenářské strategie rozvíjející porozumění textu

V odborné literatuře je popsáno mnoho čtenářských strategií, které rozvíjejí porozumění čteným textům. Strategie předvídání se objevuje v přehledu A. S. Palinscarové a A. L. Brownové (1986), jakož i D. Fishera, N. Freyové a D. Lappové (2008). Nechybí ani mezi strategiemi, které popsaly Maureen McLaughlinová a Mary Beth Allenová (2002). V tomto souboru je předvídání zahrnuto pod strategii „náhled“. Kromě něj tam patří také „první pohled na text“, oživení dosavadních znalostí a určení cílů četby.

Spojení předvídání s oživením dosavadních znalostí není náhodné. Dosavadní znalosti čtenářům slouží k lepšímu předvídání. Při předvídání musí čtenář tyto znalosti vyvolat ve své mysli, aby měl svou předpověď o co opřít.

Také v české odborné literatuře o porozumění textu se již dovednost předvídat objevuje, jak dokládá soupis čtenářských dovedností sestavený H. Košťálovou a kolektivem (2007).

Co je předvídání

Při předvídání čtenáři odhadují a předjímají, co se asi stane v textu dál. Mohou k tomu využít jednak informace z textu, jednak svoje předchozí zkušenosti,

čtenářské i obecně lidské, a znalosti. Předpovědi by měly být logické a vznikat jak před četbou, tak i během četby.

Předvídání se skládá z mnoha dílčích dovedností a strategií. Když čtenář předvídá, prochází většinou tímto procesem:

- aktivuje svoji předchozí znalost o tématu
- přemýšlí o zjevných i skrytých významech (vyvozuje)
- doplňuje či upravuje svou sumu znalostí
- spojuje eferentní² a emocionální procesy myšlení
- vytváří souvislosti
- doplňuje si prázdná místa v textu (Block, Rodgers & Johnson, 2004)

Děti chápou, že předvídání je důležité. Například McNayová a Melvillová (1993) dokázaly, že děti ze základních škol v USA chápou předvídání jako „vnitřní proces, při němž používáme svoje znalosti k odhadování budoucích událostí“ (s. 561).

Výzva pro učitele

Pro učitele je výzvou ukázat studentům, že předvídání není pouze jakýsi divoký tip, ale spíše hypotéza, kterou zformulujeme na základě dostupných informací.

Když učitel se žáky čte krátké beletristické texty, může je vést k tomu, aby si všímali, jakou strukturu má příběh a jaké všechny aspekty zde hrají roli (prostředí, postavy, konflikt, zápletky atd.). Nabádá studenty k tomu, aby před čtením věnovali pozornost obálce knihy, kterou budou číst, titulu a ilustracím. Nechá je hledat nápovědu ohledně toho, kde se asi bude příběh odehrávat, jaké postavy v něm budou vystupovat, jaké klíčové události se asi přihodí v příběhu.

Otázky, které může učitel žákům položit:

- Podívejte se na obálku knihy. O čem si myslíte, že by mohl příběh být?*
- Kde se bude příběh odehrávat? Proč?*
- Kdo bude asi hlavním hrdinou příběhu?*
- Připomíná vám obrázek něco?*

Když čte učitel se třídou naučnou literaturu nebo literaturu faktu, mohou spolu diskutovat o znacích textu (titulcích, ilustracích, mapách, grafech, tabulkách). Učitel nechá žáky předvídat, co se asi dozvědí z této četby, co nového se naučí.

Otázky, které může učitel žákům položit:

- Jaký je titul článku? O čem bude asi pojednávat?*
- Podívejte se na mezititulky, kolik částí bude mít text a co se v nich pravděpodobně dozvíme?*
- Co vidíte na obrázku (fotografii, grafu, mapě...)? Jakou souvislost by mohl mít s obsahem textu?*

Jak uvádí Lori D. Oczkusová (2005), „předvídání je strategie, která pomáhá žákům v tom, aby si stanovili



účel a smysl četby, a napomáhá jim dále při průběžném monitorování toho, jak rozumějí. Umožňuje studentům více vzájemných kontaktů mezi nimi a textem – četba se stává více interaktivní. Předvídání také způsobuje, že zájem studentů o text, který mají číst, vzroste a že zároveň vzroste i to, nakolik textu rozumí. Žáci obvykle předvídání mají rádi, a tak ho provozují se zájmem...“ (s. 15) Více informací o strategii předvídání najdete v *KL 24* na s. 34.

Předvídání zdatného čtenáře

Zdatný čtenář používá čtenářské strategie, pokud jsou potřeba. Využije strategie pouze ve chvíli, kdy ho k tomu jeho vlastní úroveň ne/pochopení textu nebo text sám vybízí. Zdatný čtenář nepředvídá, o čem bude každý text, který čte. Vytváří předpověď, když k tomu najde v textu nějaký signál. Když čte strhující detektivku, neustále předpovídá, kdo bude vrah, a podle nových vodítek v textu svoji předpověď mění. Obdivovatel Agathy Christie však nepřemýšlí nad názvem desáté knihy, kterou od této autorky čte, o čem by text asi mohl být.

Mnohokrát předvídá automaticky a spojuje své domněnky se svými dosavadními znalostmi i s jinými dovednostmi (současně si také např. vizualizuje přečtené či ho napadají otázky).

Rozvíjení strategie předvídání a dovednosti předvídat při domácí výuce a ve škole

Jak pomoci slabému čtenáři či nečtenáři

Ve škole se učitel nesetkává jen se zdatnými čtenáři. Někteří jeho žáci nemají osvojeny základní čtenářské strategie, čtení s porozuměním jim činí potíže. Učitel může žákům poskytnout oporu, pomoci jim, aby si čtenářské dovednosti osvojili.

V angličtině se používá termín *scaffolding* neboli „využití lešení“, opory pro učení žáka (Wood, Bruner & Ross, 1976). Myslí se jím takový proces učení, který umožňuje žákovi vyřešit problém nebo dosáhnout cíle, na nějž by bez pomoci druhého zatím neměl dost sil. Jasnější představu nám poskytne konkrétní příklad: malé dítě, které se učí chodit, potřebuje u rodičů vidět, jak vypadá chůze. Nejdříve samo vstává na nohy, ale přidržuje se nábytku, postupně kolem něj i chodí. Když rodiče vidí, že dítě už tuto fázi zvládá, začnou chodit za ním a drží ho za obě ruce. Po určité době se dítě samo začne chytat jen za jednu ruku a rodič mu přirozeně vyhoví. Ve chvíli, kdy už dítě vstává bez opory, mu rodiče vytvoří bezpečný prostor pro další vývoj – kleknou si na zem čelem k sobě a natáhnou ruce. Dítě je motivované, aby přešlo pár kroků od jednoho dospělého k druhému. Případnému pádu zabrání rodiče. Dítě tak získává jistotu a za několik dní či týdnů již chodí zcela samo (oporu potřebuje při chůzi po nerovném terénu, při zdolávání překážek apod.). Dítěti se tedy dostává právě takové pomoci, která na jedné straně využije dosavadní úroveň jeho dovedností a na druhé straně přesně míří tam, kde si dítě ještě neporadí. Dítěti se podaří s pomocí rodičů zvládnout další fázi učení, protože pomoc navazuje na jeho momentální úroveň zvlá-

dání. Tím si dítě osahává a postupně osvojuje nové dovednosti a po čase je již aplikuje samostatně. Vše probíhá obdobně v případě rozvoje mentálních dovedností a myšlenkových operací. I při rozvoji strategie předvídání můžeme stanovit podobné fáze. U malých dětí nejméně tři:

1. Učitel (rodič) předvídá, žáci (děti) naslouchají.
2. Žák (dítě) předvídá, učitel (rodič) mu poskytuje oporu.
3. Žák (dítě) předvídá samostatně, bez opory.

Součástí scaffoldingu je i modelování, při kterém učitel ukazuje žákům, jak on sám užívá danou strategii či prokazuje danou čtenářskou dovednost. Více o modelování se dočtete v *KL 36* na s. 28.

V následující části si ukážeme, jak využít scaffolding a modelování u mladších i starších žáků a dětí.

Předškolní věk a mladší školní věk

Používat strategii předvídání mohou už děti, které ještě neumějí číst nebo mají se čtením potíže. Pro práci s malými dětmi (předškolní a mladší školní věk) jsou vhodné knihy s obrázky. Dítě naslouchá hlasité četbě dospělého a propojuje si sluchové a zrakové vjemy. Učitel či rodič mohou při četbě na obrázku ukazovat popisované osoby, prostředí či události, aby dítěti ukázali, že text a obrázek spolu korespondují. Postupně si dítě samo začne obrázků více všimnout a vysuzovat z nich mnoho informací. Pokud ještě neumí číst, je to pro ně jedinečný zdroj informací. Naučí se z obrázků předvídat, o čem by mohl text být (beletristický i naučný).

Jak uvádí L. Jamisonová-Rogová (2005), učitel v mateřské škole by měl knihu dětem představit; sdělil jim název knihy, jejího autora i ilustrátora a také jim říci všechny informace, které jsou nezbytné pro porozumění textu. V případě beletristické knihy by tedy neměl zapomenout na hlavní postavu, prostředí, žánr či téma. Může knihu před dětmi prolistovat a společně s nimi předvídat děj z obrázků nebo může použít výrok začínající „jsem zvědavý/á...“, např. „jsem zvědavá, co chce vlk udělat s těmi prasátký“. Těmito výroky podpoří učitel zájem žáků o poslech a při vytváření předpovědí žáci zapojují vyšší hladiny myšlení a rozvíjejí svoje čtenářské strategie.

Učitelé, případně rodiče by měli začít výuku této strategie modelováním a neustále poskytovat dítěti oporu.

Učitel (rodič) předvídá, žáci (děti) naslouchají

Ukázku, ve které rodič modeluje svému čtyřletému dítěti předvídání z názvu textu, obrázku a kontextu knihy, najdete v *KL 34* na s. 61.

Učitel nebo rodič při modelování říkají nahlas, co je napadá, když se dívají na obrázek, když si dávají obrázek do souvislosti s názvem povídky i s obsahem celé knihy.

Modelování může být připravené, ale musí být přirozené. Učitel při něm žákům popisuje, co ho skutečně napadá nad textem. Nechce svoje myšlenkové procesy cenzurovat. Učitel je zdatný čtenář, proto se může na své



úsudky spolehnout, může je zveřejnit v úplnosti. Žáci se dozvědí nejen to, jestli se učitel ve své předpovědi zmylil, ale také to, jak na chybu reagoval, jak ji zdůvodnil.

Žák (dítě) předvídá, učitel (rodič) mu poskytuje oporu

Následující ukázka je příkladem toho, že čtyřleté dítě po nějaké době, během které mu rodič modeluje, jak předvídá, dokáže samo rozpoznat signál v textu, který nutí čtenáře k předvídání. Hned v první větě textu a pak i v několika dalších hlavní hrdinové mluví o vlajkách, vysvětlují si, k čemu slouží. Je tedy logické, že i následující zápletka bude mít s vlajkou nějakou souvislost. Dítě v tomto případě zcela spontánně předvídá, rodič ho k tomu nevybízí. Důležité je, že si dítě nemohlo pomáhat obrázkem, protože rodič jej zakryl, knihu četli společně poprvé. Rodič se snaží jeho kusé předpovědi rozvést, vztáhnout k textu, zdůvodnit.

1. ukázka – Mannelová, B.: *Příběhy ledních medvědů*. Thovt, Praha 2008.

Vlajka Země ledních medvědů

„Podívej se na tu barevnou látku, jak se třepetá ve větru,“ řekl lední medvěd Eda svému kamarádovi Bedřichovi, polární lišce. Ukazoval přitom na velkou loď, která plula kolem ledovce.

„To je vlajka, Edo,“ povzdychl si Bedřich. „A jaká má ta věc smysl, pane Vševědoucí Liško?“ zeptal se jízlivě Eda.

„Každá země má svoji vlastní vlajku. Z dálky je možné poznat, odkud loď přijíždí,“ odpověděl Bedřich. (s. 41–42)

Dítě: Asi si musej taky vyrobit vlajku.

Rodič: Myslíš, že budou vyrábět vlajku své země? Odkud pocházejí?

Dítě: Ano.

Rodič: Co by na té vlajce mohlo být? Myslíš, že bys ji dokázal nakreslit? Vlajku pro lišáka a pro medvěda, co by tam mohlo být?

Dítě: Medvěd.

Rodič: Na vlajce by byl medvěd, jo? Aby všichni poznali, že je ze země, kde žijou medvědi?

Dítě: Hmm.

Rodič: Chceš si tu vlajku nakreslit teď hned?

Dítě: Ano.

(kreslí vlajku s medvědem, pak čte rodič dál)

„Tak vymyslíme vlajku Země ledních medvědů,“ jásal Eda. „Super nápad,“ řekl Bedřich. „Namalujeme na ni bílého ledního medvěda, co ty na to?“ zeptal se Eda. (s. 44–45)

Dítě (rovněž čtyři roky) v další ukázce nejen samo z obrázku předvídá, že bude jedna z postav pirát (vychází při tom pravděpodobně i z faktu, že s rodičem čte už třetí příběh z knihy, ve které vystupují piráti), ale také při čtení srovnává svůj odhad s textem (to, že postavy z příběhu byly na sebe hodné a na lodi byl „pokojiček“, se neslučuje s jeho představou piráta) – viz zvýrazněné části textu. Rodič pomáhá dítěti vyrovnat se s tím, že v textu je popsán jiný druh pirátů (korzáři). Předpověď, kterou dítě vytvořilo na základě obrázku, byla správná, ale během čtení si dítě korigovalo svoje dosavadní znalosti o tématu.

2. ukázka – Crummenerl, R.: *Pirátská nauka*. Thovt, Praha 2006.

Dítě ukazuje na obrázek: To bude asi pirát. Vidiš, má pirátský klobouk.

Rodič: Ty myslíš, že to bude pirát, tak uvidíme.

„Děkuji, pane Morgane, že...“

„Poděkujte Benovi, je to přece dárek k jeho narozeninám,“ usmál se. (s. 40)

Dítě: **Maminko, piráti na sebe byli hodní.**

Rodič: To se mě ptáš, nebo co?

Dítě: Hmm.

Rodič: No, většinou moc ne, Toníku, víš. To byli zlí lidé, kteří kradli jiným lidem zboží z lodi, při tom třeba i vraždili, tak na sebe asi nemohli být hodní. Ty pořád přemýšlíš, jestli ten pán v klobouku je pirát, vid'. Tak uvidíme, to se dozvíme.

O něco později už obě děti seděly v kajutě pana Morgana. (s. 43)

Rodič: Kajuta je takový pokojiček na lodi.

Dítě: **Jako že si na lodi hrajou?**

Rodič: No, tam si nehrajou, ale bydlí tam třeba kapitán. Ta je vidět tady (ukazuje na obrázek).

Dítě: **A oni si na lodi i vařili?**

Rodič: Ano, byli na cestě třeba několik týdnů, museli si vařit, jinak by umřeli hladu.

Dítě: **Ale piráti přece nemůžou vařit?**

„Snad nejzákladnějším a nejtrvalejším úkolem politiky je bránit vzniku autokratického způsobu vládnutí. Od dob, kam sahá lidská paměť, až po dnešek se do čela států dostávají lidé, jejichž počínání má na svědomí jejich megalomanie, paranoia, sobeckost, ideologie, nacionalismus, náboženská víra, přesvědčení o vrozené nadřazenosti nebo pouhé emoce a nutkové pocity.“



Rodič: Jeden z nich je kuchař a vaří pro ostatní.
„Takže já jsem také něco jako pirát. Ale já to nedělám pro sebe, pro své vlastní bohatství, ale pro svou zemi a krále.“ (s. 46)

Dítě: Aha, je to pirát.

Rodič má při čtení doma velkou výhodu, protože pracuje jen s jedním dítětem, které dobře zná. Při pravidelném a častém čtení nahlas a rozhovoru o čteném a přečteném rodič zjišťuje, jaká je úroveň čtenářských dovedností dítěte, a každou aktivitu plánuje tak, aby této úrovni odpovídala. Může rychle zareagovat, pokud zjistí, že je úkol pro dítě příliš těžký, změnit ho či přeformulovat, aby na něj dítě mohlo reagovat.

Starší školní věk – implementace metody do výuky

Učitel v základní či střední škole, který chce své žáky naučit strategii předvídání, může do výuky zařadit metodu *čtení s předvídáním*.

Učitel text rozdělí na několik částí a před čtením každé z nich mají žáci za úkol předvídat, jak bude příběh pokračovat. Svoje odhady musejí mít podloženy nějakým důkazem. Důkaz může být trojího typu:

- přímo z textu
- ze čtenářské zkušenosti
- ze života

Před začátkem čtení mají žáci k dispozici jen málo vodítek pro předvídání. Proto je vhodné poskytnout jim žákům více. Jednou z možností je prozradit žákům *klíčová slova* a nechat je napsat podle nich krátký příběh. Ten pak mohou sdílet ve dvojicích či s celou skupinou. Důležité je sdělit žákům také kontext, pozadí příběhu (jedná se o pověst, pohádku apod.). Žáci by se ve svých předpovědích neměli příliš odchýlit od skutečného tématu příběhu. Naprosto scestné předpovědi (místo pohádkového příběhu sci-fi) mohou porozumění textu ztížit a žáci také rychle ztrácejí motivaci (jejich příběh se jim může jevit jako mnohem zajímavější). Naopak některé shodné znaky mezi žakovým a skutečným příběhem motivaci zvyšují (žák je zvědavý, zda a jak hodně se oba příběhy podobají). Žáci jsou při četbě aktivní a mohou lépe proniknout k podstatě příběhu.

Předpovědi v průběhu četby a jejich zdůvodnění si žáci mohou zapisovat do 1. a 2. sloupce *tabulky předpovědí*:

1. část		
Co si myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?
2. část		
Co si myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?
3. část		
Co si myslíte, že se stane?	Jaké důkazy pro to máte?	Co se stalo?

Do třetího sloupce si zapisují, jak se v daném textu příběh skutečně odvíjel.

Po zapsání mohou žáci vzájemně (ve dvojicích, ve skupině) sdílet své předpovědi a jejich zdůvodnění.

Stanovení cílů

Ještě před tím, než začne učitel metodu *čtení s předvídáním* do výuky zavádět, měl by si stanovit, jakých cílů chce u žáků dosáhnout. Například učitelka českého jazyka Petra Jirmanová si pro studenty primy osmičlitého gymnázia určila tyto dlouhodobé cíle (2009):

- žák dokáže domyslet, jak bude text pokračovat, aby dodržel logiku, soudržnost, popř. žánr, styl textu
- žák nedomyslí příběh až do konce (pokud to nebude jeho úkolem), bude se zabývat jen dějem, který bezprostředně následuje
- žák porovná svou verzi příběhu se skutečným pokračováním, najde shody a rozdíly
- žák najde pro pokračování příběhu argumenty – proč bude příběh pokračovat právě takhle; dokáže své pokračování obhájit, odůvodnit, předvídaný text nebude jen dílem náhody
- žák odliší, zda argumenty, které použil k pokračování příběhu, vyplývají z jeho vlastní zkušenosti, ze situací, které zná, nebo zda čerpal z předchozího textu
- pokud žák použil v pokračování informace z předchozího textu, dokáže je v textu najít a zdůvodnit, jakým způsobem je využil k předvídání děje

A dalším cílem bylo samozřejmě motivovat žáky k četbě za pomoci textů, které žáky zaujmou.

Výběr vhodných textů

Při zavádění této metody do výuky je důležité volit vhodné texty. Jak uvádí učitelka základní školy E. Hennyochová (2009), „vhodný výběr textu je pro mě rovněž jedna z nejobtížnějších věcí. Zvláště při hledání příběhu se mi vyplatilo dodržovat tato pravidla:

- Příběh nesmí být příliš dlouhý, nejlepší je, pokud se práce s ním zvládne během jedné vyučovací hodiny. Když se mi stalo, že jsme museli skončit práci uprostřed příběhu, bylo obtížnější navázat na činnost třeba o týden později. Žáci si počátek příběhu hůře vybavovali, práce je také méně bavila, zájem o pointu se jako by vytrácel. Pokud jsem měla možnost mít k dispozici během jednoho dne dvě hodiny, vždy jsem ji využila (přehození hodin, suplování atd.).
- Příběh by měl mít jasnou strukturu (vedení do děje, zápletku, vyvrcholení konfliktu, případně další dějový zvrat, rozuzlení a závěr). Text lze potom přirozeně rozdělit na přiměřené části, po kterých dochází k předělu v ději, k dějovému zlomu.
- Příběh by neměl být dětem předem známý, pointa by měla být překvapivá, zároveň ale odhadnutelná, mělo by zde být více možností řešení zápletky.
- Příběh musí odrážet skutečnosti, které jsou dětem blízké a pro ně pochopitelné.“

Postup implementace krok za krokem

Učitel by si měl naplánovat, jaké kroky učiní, aby žákům poskytl oporu k zvládnutí dovednosti předvídání.

Jeho počáteční kroky mohou být následující:

1. krok = modelování – učitel předvádí žákům, jak to vypadá, když někdo předvídá, jak bude text pokračovat, myslí nahlas
2. krok = částečná opora – učitel se ptá jednotlivých žáků, jak bude text pokračovat, žáci odpovídají, učitel jejich úvahy doplňuje, upozorňuje na to, že musí své tvrzení podepřít důkazem z textu nebo opřít o svou životní či čtenářskou zkušenost
3. krok = práce ve dvojicích, učitel rozdává text, který je rozdělen na dvě poloviny, po přečtení první části textu si žáci zapíší, jak se bude děj dále vyvíjet a proč si to myslí, konzultují se sousedem, shodnou se na jedné verzi – prezentují ostatním
4. krok = samostatná práce – žáci pracují samostatně s tabulkou předpovědí, učitel si tabulky přečte, podívá se, odkud žáci čerpali své důkazy – zda z textu, ze své čtenářské či životní zkušenosti

Příklad modelování

Jakým způsobem ve výuce probíhá úvodní modelování strategie předvídání si můžeme představit díky příkladu z knihy *In a reading state of mind* (2008):

Učitel Jessop se při modelování, jak předvídát, zaměřuje na literární prostředky použité v krátké povídce E. A. Poea *Zánik domu Ushera*. Říká studentům: „Abych poznal, co se bude dít, vždy hledám, co mi autor naznačuje. O naznačování toho vím dost – je

to skvělá technika, díky které autor udrží čtenářovu pozornost. Je to jako když se díváte na horor a víte dřív než postava z příběhu, že se stane něco hrůzostrašného. A Poeovy příběhy jsou pěkně strašidelné! Přečtu vám úryvek ze strany 41, ve kterém je popsán dům Rodericka Ushera: ‚Zahleděl jsem se na scénérii před sebou – na vlastní dům a prosté rysy krajiny kolem, na holé zdi – na prázdná, očím podobná okna – na pár trsů bujné ostrice – na několik bílých kmenů zetlelých stromů.‘ Už mám ten děsivý pocit. Jeho oči se míhají z jedné věci na druhou. Proto používá tolik pomlček mezi promluvami, jsem z toho nervózní. Víím, že nepopisuje jenom dům. Varuje mě, že dům a lidé v něm jsou stejní. Ta slova: *holé, prázdné, zetlelé* – popisují zoufalou rodinu.“

Pan Jessop své modelování nezužuje jen na předvídání, řídí se textem, proto modeluje i vizualizaci. 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. Proto není vhodné jednotlivé strategie při modelování zcela oddělovat.

Příklady implementace z praxe

Konkrétní příklad postupného zavádění metody na 2. stupni ZŠ nám poskytla učitelka českého jazyka na ZŠ J. Hladíková (2009):

1.	Společné domýšlení příběhu (ústně nebo písemně)...
	Na textech <i>Svět slz</i> (Antoine de Saint-Exupéry), <i>Patnáctiletý kapitán</i> (Jules Verne) jsme se nejprve ústně, potom písemně ve dvojicích snažili příběh dovyprávět, dopsat. Třetí pokus o dokončení příběhu <i>O čtenářích a vose</i> (Zdeněk K. Slabý), byl pro žáky o to zajímavější, že autor v knize zveřejňuje různá zakončení příběhu od dětí, ale také svoji verzi.
2.	Vyhledávání krátkých textů vhodných k dovyprávění...
	V hodině literatury žáci pracovali ve skupinách a vyhledávali v různých čítankách texty, které by se daly dokončit, kterým chybí závěr.
3.	Učitel předvádí žákům, jak to vypadá, když někdo předvídá, jak bude text pokračovat, myslí nahlas...
	K této aktivitě jsem využila text z učebnice českého jazyka pro 8. třídu (SPN), s. 77, <i>Rytířský turnaj</i> , Jarmily Loukotkové.
4.	Učitel se ptá žáků, jak bude text pokračovat, žáci odpovídají, učitel jejich úvahy doplňuje, upozorňuje na to, že musí své tvrzení podepřít důkazem z textu, nebo se opřít o svou životní nebo čtenářskou dovednost...
	Tuto činnost jsme vyzkoušeli na textu z učebnice českého jazyka pro 7. třídu (SPN), s. 92, <i>Dům U Tří kaprů</i> .
5.	Práce ve dvojicích, učitel rozdává text, který je rozdělen na dvě poloviny, po přečtení první části si zapíší, jak se bude děj dále vyvíjet a proč si to myslí, konzultují se sousedem, shodnou se na jedné verzi, kterou prezentují ostatním...
	Na textu <i>V zajetí Vikingů</i> od Torilla Thorstada Haugera jsme vyzkoušeli práci s tabulkou předpovědí.



Učitelé však mohou zvolit i jiné způsoby práce. Petra Jirmanová popisuje aktivitu, která má žáky upozornit na možnou souvislost informací v textu s jejich předpovědmi (2009):

„Žáci se nejprve zamysleli nad přečteným textem a podtrhli v něm informace, které by mohli využít v dalším pokračování. Pak si návrh pokračování zapsali a prezentovali (nejprve partnerovi ve dvojici, posléze jsme vyslechli některé návrhy společně). Poté se žáci vrátili k podtrženým úsekům a podruhé podtrhli ty části, které ve svém pokračování doopravdy využili. Zdůraznila jsem hned před prvním předvídaním, že není nutné využít všechny poprvé podtržené části, domluvili jsme se ale, že se každý pokusí ve svém pokračování využít alespoň dvě podtržené věci, což se docela dařilo – u prvního pokračování se nepodařilo dodržet tuto podmínku jen dvěma žákům (nechali se unést k příběhu ve stylu sci-fi), u další části to bylo trochu těžší, nepodařilo se to šesti žákům, v posledním předvídaní využil něco z textu každý ze žáků.

Při práci s textem *Ivan a tulení kůže* se žákům opravdu dařilo hledat indikátory dalšího vývoje děje v textu. Návrhy pokračování příběhu po první pauze se ubíraly pohádkovým směrem, korespondovaly

s atmosférou začátku příběhu. Informace z první části textu, které žáci použili pro předvídaní:

- **zvláštní nápěv** – *Ivan se setká s vílami, jezinkami; pohádkové bytosti lákají Ivana, aby šel s nimi*
- **skalní jeskyně** – *žijí v ní trpaslíci, kteří tam uchovávají poklad; příbytek lesních víl*
- **kouř, který se linul ze skalní jeskyně** – *lidožrouti se připravují na své hody; kouřové signály, které jsou vidět za moře*
- **Ivan je šestiletý chlapec** – *věří na pohádkové postavy, a proto se mu zjeví*
- **příběh se stal za nejkrásnější noci roku** – *proto se stane něco magického...*“

Hodnocení žáků

Pro hodnocení žáků i jejich sebehodnocení může učitel využít několika nástrojů. Jedním z nich je i sada kritérií, kterou může sestavit sám nebo ve spolupráci s žáky. P. Jirmanová (2009) si zvolila **pro práci s touto metodou na osmiletém gymnáziu** tři kritéria (dějová návaznost, zdůvodnění předpovědi a porovnání pokračování, které vymyslel žák, se skutečným textem) a k nim indikátory na třech úrovních (ty jsou označeny grafickými symboly):

	:-)	:-	:-(
dějová návaznost	Předvídaní dalšího děje navazuje logicky na předchozí. Neobjevují se nejasná místa, která odporují předchozímu ději.	V textu se objeví jedno nebo dvě nejasná místa, která se neslučují s předchozím dějem. Celkové vyznění textu je ale srozumitelné.	Obsahuje víc než dvě nenavazující místa. Obsahuje místa, která na předchozí děj logicky nenavazují, popírají ho, brání srozumitelnosti celého textu.
zdůvodnění předpovědi	Žák zdůvodní pokračování, které navrhuje, uvede alespoň tři argumenty (použije předchozí text nebo vlastní zkušenost). Argumenty formuluje srozumitelně, jasně.	Žák zdůvodní pokračování, které navrhuje, uvede alespoň dva argumenty (použije předchozí text nebo vlastní zkušenost). I v tomto případě jsou jeho argumenty jasné a srozumitelné.	Žák najde jeden nebo nenajde žádný argument. Argumenty formuluje nejasně, použije sporné argumenty.
porovnání pokračování, které vymyslel žák, se skutečným textem	Žák při porovnání uvede všechny výrazné shody a rozdíly, všimá si i drobností.	Žák uvede všechny klíčové shody a rozdíly, nezabývá se drobnými odchylkami.	Žák neuvede jeden či více podstatných rozdílů.

„Až do doby asi tak před dvěma stoletími panovalo mezi politickými filozofy přesvědčení, že demokracie se nejlépe hodí pro prosté, skromně žijící lidi; blahobyt, jak se soudilo, byl nedílnou součástí uspořádání aristokratického, oligarchického a monarchistického, a nikoli demokratického.

Avšak zkušenosti 19. a 20. století dokazují přesně pravý opak. Bohaté byly demokracie a státy nedemokratické byly většinou chudé.“



Jana Hladíková (2009) využívá sebehodnotící dotazník, který žáci vyplňují vždy, když skončí práce s textem, během které předvídali:

Sebehodnotící dotazník

Sebehodnotící dotazník		Černošova
1.	Vyhledal jsi v textu podstatné informace?	Ano.
2.	Bavilo tě vymýšlet pokračování příběhu?	Částečně ano, bylo to zajímavé.
3.	Bylo pro tebe těžké nebo lehké hledat důkazy pro svá tvrzení?	Lehké, šlo si poslehnout.
4.	Těšilo tě poslouchat nápady druhých?	Neposlouchali jsme.
	Zapojoval ses do výměny nápadů?	Ano, se sousedkou jsme se dohadovali na v ch.

přesně
se
odpovědí

Učitel poskytuje žákům korektivní zpětnou vazbu, ze které mohou poznat, na jaké úrovni zvládnutí dovednosti se právě nacházejí a co mohou udělat pro to, aby se ještě zlepšili.

Důkaz o učení

V následujícím příkladu vyplněné tabulky předpovědi (od žáků paní učitelky Jirmanové) se objevují zdůvodnění, se kterými může být učitel spokojen – žáci už dokážou hledat důkazy pro svá tvrzení. Žáci četli text *Bílá jeskyně* od T. Heřmana z knihy *Tisíc jizev*.

Co se podle vás stane? Jak bude příběh pokračovat?	Proč si to myslíte? – Pokuste se najít místo v textu, kterým svůj názor podpoříte, využijte i vlastní zkušenosti a zážitky.	Jak příběh doopravdy pokračoval dál?
Oba vplují do skryté chodby, ale protože nemají svítilnu, zabloudí a pomalu jim bude docházet kyslík. Oni si to ale neuvědomují, protože jsou překvapení, že vpluli do jeskyně plné koster.	„Ale když se znovu rozmáchne, vyrazí mi baterku z ruky... Když tu se přede mnou objeví další chodba. Na několik okamžiků na ni překvapeně zírám.“	Vpluli do jeskyně a uviděli kostry delfínů, pod nimi se hemžili krabi s ostrými klepety. Najednou uviděli slepého žraloka. Jeden krab natrhne Aloví paži. Slepý žralok ucítí krev a po Aloví se vrhne.
Vydají se do chodby přímo na úrovni dna. Nemyslí na to, že jim zbývá jen dvacet minut, jsou ale velmi zvědaví. A objeví další ostatky nových živočichů.	Zbývá jim jen dvacet minut. Je to zvláštní, do takových míst delfíni nechodí, přesto jsou tam jejich ostatky. Proto se rozhodnou jeskyni prozkoumat.	Šli do chodby, kde narazili na další delfíní kosti. Zjistili, že všude kolem jsou krabi. Najednou se vynořil slepý žralok. Alana štípl krab. Žralok ucítí krev a zaútočil na Alana.
Jeho plíce ten tlak přežijí a doplave v pořádku na loď. Nikdo tam není. Čeká a čeká a všichni za chvíli připlavou s Alanem. Ten je celý roztrhaný, ale žije. Nakonec na lodi umře na vykrvácení.	Potápěč už nebyl tak nízko, tlak už nemohl být tak vysoký. Vydal se rychle nahoru, jelikož mu zbývaly minuty do smrti.	Potápěč Martin se probudil v nemocnici. Zdravotně je skoro v pořádku, ale psychicky ne. Al je mrtvý.

„V žádném ze třiceti čtyř mezinárodních ozbrojených konfliktů, k nimž došlo v rozmezí let 1945–1989, nestály na obou stranách konfliktu proti sobě demokratické země.“



Na závěr

V České republice zatím nebyly realizovány výzkumy, které by zkoumaly, zda má výuka strategie předvídání či jiné dílčí strategie vliv na čtenářskou gramotnost žáků. Zda žákům pomáhá lépe pochopit text. Proto vycházím zejména ze zahraničních materiálů, které na podobné výzkumy odkazují. Příklady rozvíjení strategie předvídání a využívání metody *čtení s předvídáním*, které mi laskavě poskytli učitelé z praxe, jsou nesmělým pokusem převést zahraniční zkušenosti do české školy. Výsledky tohoto pokusu jsou zatím nejisté, přesto se domnívám, že zkušenosti učitelů z praxe ukazují, jak můžeme postupovat.

Autorka je učitelka českého jazyka a lektorka KM.

Poznámky:

¹ Pojmy *čtenářská dovednost* a *čtenářská strategie* v odborné literatuře často splývají – nejsou dostatečně odlišovány. O vyjasnění vztahu mezi nimi se pokusili Afflerbach, Pearson a Paris (2008):

„Čtenářská strategie je vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat čtenářovo dekodování textu, porozumění jednotlivým slovům a celému textu; zatímco čtenářská dovednost je automatická činnost, která vede k tomu, že text dekodujeme a pochopíme rychle, efektivně a plynule, většinou bez povědomí o jednotlivých složkách této činnosti a bez nutnosti jejího řízení.“ (s. 368)

Slabý čtenář si potřebuje osvojit čtenářské dovednosti za pomoci strategií. Například při čtení příběhu může žák využít strategii předvídání – formulovat, jak se bude děj dále vyvíjet, a zdůvodnit, proč si to myslí, jaký pro to má důkaz. Důkaz hledá v textu, čerpá i ze své předchozí čtenářské zkušenosti nebo obecně ze života. Pokud ho později na určitém místě v textu automaticky napadne, jak se bude děj odvíjet, je evidentní, že je schopen předvídat čili zvládl dovednost předvídat.

² Termín L. Rosenblattové, která rozlišuje dva přístupy k četbě (v souvislosti se školou) – estetický/prožitkový a eferentní = odvádějící od toho, co je podstatné; pozitivněji, ale méně, přesně řečeno, by se to dalo vyjádřit jako „užitkový“ (většinou jde o pouhé vyhledávání informací na úkor estetického prožitku z textu); L. Rosenblattová o tom hovoří v souvislosti s výukou – škola často chce po dětech jen odpovědi na věcné otázky, tím diskredituje ostatní cíle četby včetně prožitku, odvádí děti od prožitkového cíle.

Literatura:

Afflerbach, P. – Pearson, P. D. – Paris, S. G.: Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 2008, č. 5, s. 364–373.

Block, C. C. – Rodgers, L. L. – Johnson, R. B.: *Comprehension process instruction: Creating reading success in grades K-3*. Guilford, New York 2004.

Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Univerzita Karlova – Karolinum, Praha 1997.

Fisher, D. – Frey, N. – Lapp, D.: *In a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. International Reading Association, Newark 2008.

Jamison Rog, L.: *Early literacy instruction in kindergarten*. International Reading Association, Newark 2005.

Košťálová, H.: Učíme se navzájem. *Kritické listy*, 2006, č. 24, s. 32–36.

Košťálová, H. – Miková, Š. – Stang, J.: *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Portál, Praha 2008.

McLaughlin, M. – Allen, M. B.: *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8*. International Reading Association, Newark 2002.

McNay, M. – Melville, K. W.: Children's skill in making predictions and their understanding of what predicting means: A developmental study. *Journal of Research in Science Teaching*, 1993, č. 6, s. 561–577.

Mowery, S.: *Reading and writing comprehension strategies*. Instructional Support Team Publications, Harrisburg 1995.

Oczkus, L. D.: *Reciprocal teaching at work*. International Reading Association, Newark 2005.

Palinscar, A. S. – Brown, A. L.: Interactive teaching to promote independent learning from text. *The Teaching Reader*, 1986, č. 8, s. 771–777.

Palinscar, A. S. – Klenk, L.: *Learning dialogues to promote text comprehension*. National Institute of Health and Human Development, Bethesda 1991.

Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.: *Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech. Příručka IV. Kritické myšlení*, Praha 2007.

Steelová, J. L. – Meredith, K. S. – Temple, Ch. – Walter, S.: *Další strategie k rozvíjení kritického myšlení. Příručka III. Kritické myšlení*, Praha 2007.

Šafránková, K.: Modelování. *Kritické listy*, 2009, č. 34, s. 64.

Vygotsky, L. S.: *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge 1978.

Wood, D. – Bruner, J. S. – Ross, G.: The role of tutoring in problem solving. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 1976, č. 17.

Citovaná literatura:

Crummenerl, R.: *Pirátská nauka*. Thovt, Praha 2006.

Mannelová, B.: *Příběhy ledních medvědů*. Thovt, Praha 2008.

Poe, E. A.: *Jáma a kyvadlo a jiné povídky*. Odeon, Praha 1987.

Nepublikované texty a materiály od učitelů z praxe:

Henychová, E.: *Čtení s předvídáním*, 2009.

Hladíková, J.: *Implementace metody: Čtení s předvídáním*, 2009.

Jirmanová, P.: *Čtení s předvídáním*, 2009.

+ nahrávky domácí výuky Antonína Miškovského (narozen 2. června 2005) pořízené autorkou

„Stejně jako oheň, malba nebo písmo, i demokracie byla pravděpodobně vynalezena více než jednou.“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Tváří v tvář historii

Petr Albrecht

Program *Facing History and Ourselves* vznikl před více než 30 lety v USA. U jeho zrodu stálo rozhodnutí několika učitelů dějepisu udělat něco pro to, aby žáci a studenti prostě jen neobdrželi informace o holocaustu jako přívazek k informacím o taženích a bitvách druhé světové války.

Základem programu je snaha pochopit holocaust jako krajní případ lidského chování, jako do strašlivého extrému zašlý důsledek určitých tendencí a možností v chování mnoha lidí, které se neobjevily až v nacistickém Německu a ani s ním nezmizely. Zároveň klademe důraz na seznámení se s konkrétními historickými i současnými příklady, kdy se lidé postavili útlu a pomáhali utiskovaným, směřujeme tedy k podtržení individuální odpovědnosti každého z nás, k uvědomění si závažnosti voleb a rozhodnutí, která činíme.

V Česku fungujeme pod volně přeloženým jménem *Tváří v tvář historii* od roku 2001. Za tuto dobu jsme nabídli přes deset víkendových a vícedenních dílen, kterých se zúčastnilo kolem sto dvaceti učitelů základních a středních škol, pracovníků muzeí a dalších vzdělávacích institucí.

To zásadní, co program přináší do výuky o moderních dějinách, je systém a metoda. Pokud vyučující tuto metodu shledá zajímavou a funkční a osvojí si určité její zásady, může jednotlivé kroky realizovat pomocí vlastních metodik, materiálů a výukových strategií, které vyhovují jeho žákům, škole a jemu



samému. Metodu programu TTH popisuje schéma na obrázku. Jde o jakýsi sled kroků, kterými vyučující své žáky a studenty provází a který jim umožňuje lépe porozumět komplikovaným událostem a obdobím moderních dějin.

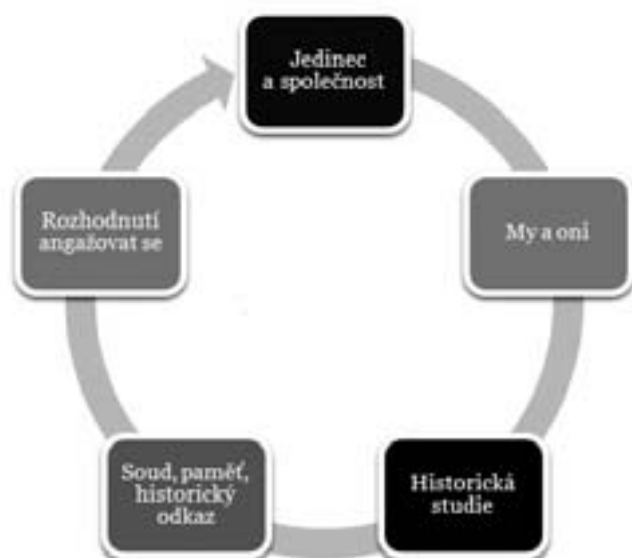
Metoda TTH představuje cestu, která vtáhne každého žáka a studenta do událostí „velké historie“ jakoby mimoděk. Začíná zkoumáním osobní identity každého jednotlivce, skutečností, které tuto identitu formují a definují nejen jeho místo ve světě, ale také do značné míry jeho chování a rozhodování se v běžných životních situacích.

Cesta pokračuje studiem principů a zákonitostí, podle kterých vznikají obrazy určitých skupin (třeba německého národa, židů, „třídnicích nepřátel“). Žáci a studenti mimo jiné zkoumají, jak tyto skupiny vnímají samy sebe, své členy, resp. nečleny, a co z toho může vyplývat v souvislosti s jejich právy a povinnostmi.

V historické studii, kterou cesta pokračuje, dochází teprve k analýze historických událostí. Zaměřujeme se zejména na chování jednotlivců a skupin v situacích volby a rozhodnutí. Sledujeme a snažíme se pojmenovat skutečnosti, které vedou člověka k poslušnosti, lhostejnosti, agresivitě, ale také k účasti, angažovanosti, statečnosti, odboji nebo k roli zachránce.

Typické a zásadní pro program TTH je, že historickou studii celý proces nekončí. S žáky a studenty pokračujeme dál v cestě objevování našeho místa a role v dějinách. Následují velmi důležité otázky soudu, historické paměti a historického odkazu, vyrovnání a vyrovnávání se s historií. Žáci a studenti objevují skutečný význam takových pojmů, jako jsou vina, odpovědnost, soud a trest, a přemýšlejí o tom, co tyto pojmy znamenají v dnešním světě.

V posledním zastavení, které nazýváme „rozhodnutí angažovat se“, se žáci a studenti zaměřují na to, jak se poznání a pochopení minulosti může promítnout do vnímání problémů dneška. Na příbězích ze současnosti poznávají, jak obyčejní lidé dnes a denně svými volbami a rozhodnutími utvářejí historii. Žáci a studenti začínají chápat, že i oni sami mají moc utvářet dějiny. Zjišťují, co to znamená být občanem demokratického státu, tedy nést odpovědnost, využívat a bránit svá práva a práva jiných, pokoušet se spoluvytvářet humánnější svět.





Ukázka z metodik pro výuku československých dějin po roce 1945

Vzdělávací program *Tváří v tvář historii* donedávna nabízel především dílny zaměřené na výuku tématu holocaustu. V roce 2007 se nám však díky grantu Nadace Open Society Fund a díky podpoře občanského sdružení AISIS naskytla příležitost vyzkoušet si konečně něco, na co jsme si už dlouho mysleli. Toť už uplatnit metodu programu *Tváří v tvář historii* pro výuku poválečných československých dějin.

Výsledek naší práce je nejen čtenářům *KL* k dispozici na webových stránkách www.tvarivtvaz.cz v podobě 16 volně navazujících metodik. Následující ukázkou jedné z nich (pro účely tohoto článku uváděné jen ve zkrácené podobě) berte tedy především jako pozvánku na web.

Odboj a odpor v padesátých letech

- *Jakými formami odboje a odporu se projevovali ti, kteří se rozhodli pro vystoupení proti komunistickému totalitnímu režimu?*
- *Jaký byl smysl odbojových akcí a akcí projevování odporu? Proč se do nich jejich vykonavatelé pouštěli i přes obrovské riziko, jehož si byli vědomi?*
- *Jakou cenu má mravní integrita?*

(Na webu následuje shrnující výkladový text určený především učitelům.)

Pracovní text

Někteří lidé uvěznění za odpor proti režimu se nevzdávali ani ve vězení. Skautská vedoucí Dagmar Skálová byla odsouzena k doživotí za účast ve vojenském převratu zmíněném v úvodním textu. Bachaři a vedení věznic ji nedokázali přinutit k tomu, aby se stala pouhou poslušnou vězenkyní. Paní Skálová ani pod hrozbami a tresty nepodávala vyžadované pracovní výkony, nevzdala se svého přesvědčení, stěžovala si na podmínky ve vězení a podílela se na organizování protestů.

Z vězeňského spisu paní Skálové se můžeme dočíst, jak její charakter a její chování hodnotili její vězňové:

„(...) Jedná se o odsouzenou, která je delší dobu ve výkonu trestu, a proto se dovede přizpůsobit. Jmenovaná byla vždy zaměřená proti dnešnímu zřízení a její názor se dosud nezměnil a své názory přenášela i na jiné odsouzené. (...) Odsouzená Dagmar Skálová, roz. Šimková, hrubým způsobem soustavně narušuje výkon trestu. Již v roce 1954 byla organizátorkou hladovky, kterou zahájila s 60 odsouzenými, v létě roku 1956 byla organizátorkou hanlivého dopisu bývalému generálnímu tajemníkovi OSN, kde hrubě urážela vládní činitele a socialistické zřízení. Je mezi odsouzenými šířitelkou náboženské ideologie. Odmítá pracovat v neděli, i když se jedná o neděli vládou určenou za všední den v důsledku přesunu svátků. Je hrdá na to, že její manžel je znovu ve výkonu trestu, neboť svým hrdinským činem dal jasně najevo, že nekolaboruje. Svoje názory, které měla v době, kdy byla významnou pracovnící Junáka, nesnaží se změnit, ale naopak pro tyto ideály získat další odsouzené.“¹

Paní Skálová nebyla jedinou ženou v ženské věznici v Pardubicích, která se ani po letech věznění nesmířila se svou situací a která si i ve velmi těžkých fyzických a psychických podmínkách vyvzdorovala prostor pro vlastní svobodná rozhodnutí. V roce 1956, kdy už bylo politickým vězňům povoleno číst denní tisk, se vězenkyně dozvěděly, že se do Československa chystá přijet na oficiální návštěvu generální tajemník OSN Dag Hammarskjöld. Dvanáct žen z pardubické věznice se rozhodlo pro velmi odvážnou a nebezpečnou akci. Tyto vzdělané ženy, mezi nimiž byla dále třeba profesorka umění Karlovy univerzity Růžena Vacková nebo představená řádu milosrdných sester sv. Karla Bormejského Antonie Hasmandová, využily svého práva a napsaly generálnímu tajemníkovi každá svůj dopis.

Úryvky z dopisu paní Dagmar Skálové:

„Vážený pane generální tajemníku, z denního tisku jsem se dozvěděla, že budete za svého pobytu v Praze jednat o záležitostech týkajících se Československa. Obracím se tedy na Vás s žádostí, abyste dle svého uvážení projednal i otázku politických vězňů.

(...) V roce 1949 jsem byla odsouzena státním soudem v Praze podle zákona na ochranu republiky k doživotí za účast při pokusu o zvrát tohoto řízení. Byla jsem skautskou činovnicí a považovala jsem za svou občanskou povinnost postavit se spolu se staršími členy této organizace proti metodám a duchu výchovy mládeže a proti vedení tohoto státu.

(...) Velká část chyb, kterých se vládní i jiní veřejní činitelé dopouštěli, je dnes přetřásána v novinách, někteří jsou uvěznění, jiní zbaveni funkcí, ale nápravy dosud není nikde vidět. Naopak! Pan ministerský předseda Široký prohlásil, že u nás není politických vězňů, a tak jsou nám práva politických vězňů dále upírána. Tento stát je přece jedním ze signatářů Charty OSN a můj čin je zcela v rámci klasifikace politických přečinů uvedených v Chartě. (...) Již v roce 1954 jsem zahájila s dalšími šedesáti vězňovými hladovku na protest proti nedodržování základních lidských práv. Bylo nás ve světnici na dvořáckých přes dvacet, uvnitř místnosti byla latrína bez dezinfekce, chyběly nejzákladnější hygienické potřeby. A do tohoto prostředí nám bylo dáváno jídlo, jež jsme byly nuceny jíst na zemi, protože židle jsme neměly, ani na ně nebylo místo, a na lůžkách jsme nesměly sedět. Každý přestupek byl trestán studenou, vlhkou, zdraví škodlivou korekcí.“²

I v ostatních samostatně psaných dopisech ženy popisovaly své osudy před uvězněním a podmínky během věznění a dovolávaly se postavení a práv politických vězňů. Dopisy byly napsány česky, ale ke každému z nich ženy pořídily překlad do francouzštiny, angličtiny nebo němčiny. Dopisy z vězení neposílaly tajně, ale podaly je do poštovní schránky s vědomím, že jako první na ně narazí vězeňská cenzura.

Přestože na takovýto dopis měli vězňové právo i podle tehdejších československých zákonů a podle vězeňských předpisů, byly ženy tvrdě potrestány. Podle historika Tomáše Bursíka:

„(Při výsleších na StB) nepřestaly tvrdit, že dopisy napsaly spontánně, každá sama za sebe. V průběhu



července byly vyslýchány nejen na podmínky ve vězení, ale rovněž i na kruté vyšetřovací metody, jichž se na nich dopustili vyšetřovatelé. Ti to však ve svých výpovědích popřeli. (...) Následovaly přísné kázeňské tresty („odejmutí výhod na tři měsíce včetně novin na dobu 3 měsíců od 11. 7. do 11. 10. 1956“) a pisatelky budou v následujících dvou letech trpět ve věznici č. 2 v Praze na Pankráci, v izolaci od ostatních politických vězeňkyň, na samotkách nebo ve společnosti kriminálních vězeňkyň bez možnosti přijmout balíček z domova či odeslat dopis.“³

Nabídka úkolů k práci s textem

Vytvořte charakteristiku paní Dagmar Skálové na základě informací z vězeňského spisu a na základě jejího dopisu. Jaké konkrétní vlastnosti měla?

Ve vězeňském spisu je uvedeno, že paní Skálová „...byla organizátorkou hanlivého dopisu bývalému generálnímu tajemníkovi OSN, kde hrubě urážela vládní činitele a socialistické zřízení“. Jak byste dopis po jeho přečtení označili vy? Napište krátký shrnující popis dopisu. Jaký byl jeho účel? Jak je napsán? Jak na vás působí?

Podle jediné dosud žijící pisatelky dopisu paní Kotálové (v době vězení Balloušové) i historika Bursíka autorky věděly, že je nereálné, aby byl dopis skutečně generálnímu tajemníkovi doručen. Proč asi tedy dopis posílaly? Jaký to pro ně mělo smysl? Co si o tomto činu myslíte dnes vy? Je to čin, který bychom si měli připomínat? Proč? Bursík dokonce napsal: „Tyto dopisy můžeme považovat za jeden z vrcholných projevů protestu proti zlovůli totalitního systému a ztotožnění se politických vězňů pro společnou věc v období let 1948–1989 bez ohledu na vlastní oběti.“⁴ Souhlasíte s ním?

Jako možnou odpověď k další debatě nebo také jako výchozí text na úvod diskuse o smyslu tohoto činu můžete studentům nabídnout ještě jednu citaci z práce Tomáše Bursíka:

„Tyto ženy pochopily, že jakékoli vyjádření odporu je pro vlastní bytí důležitější než vyjádření souhlasu.

Pochopily, že obhajoba občanských svobod a individuálních práv, každý protest proti pokořování (formou hladovky apod.) má smysl v jakékoli životní situaci. Vzepřely se bezpráví páchanému na nich samých i na tisících dalších občanech čs. státu. Bojovaly za ideu, vždyť mimo ni a naděje již neměly co ztratit: „Nemáme právo brát naději, i když nicotnou, nemůžeme-li ji nahradit něčím vyšším.“⁵ Je to velká věc, která se zrodila z utrpení a odříkání, kdy si politické vězeňkyně musely sáhnout až na samé dno vlastních existenciálních sil, aby si zachovaly morální integritu, a přesto je komunistický režim a jeho ochotní katani nepokořili.“⁶

Pokuste se vyjádřit vlastními slovy, co znamená pojem morální integrita. Můžete uvést nějaké další příklady, kdy si vám známí lidé tuto integritu zachovali?

Autor je učitel českého jazyka a literatury a dějepisu. V současné době působí jako Senior Teacher a učitel dějepisu na PORG – gymnáziu a základní škole v Praze.

Poznámky:

- ¹ Citováno podle ČR Rádio Česko a Post Bellum. Příběhy 20. století: Příběhy těch, kteří slyšeli výzvu. Dostupné z [on-line]: <http://www.rozhlas.cz/radionapraní/archiv/audio/00671198.mp3>.
- ² Citováno podle ČR Rádio Česko a Post Bellum. Příběhy 20. století: Příběhy těch, kteří slyšeli výzvu. Dostupné z [on-line]: <http://www.rozhlas.cz/radionapraní/archiv/audio/00671198.mp3>.
- ³ Bursík, T.: Ztratily jsme mnoho času... Ale ne sebe! Životy politických vězenkyň v československých věznicích padesátých a šedesátých let dvacátého století. In: *Sešity Úřadu dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu*, č. 15, Praha 2006, s. 50–51.
- ⁴ Bursík, T., op. cit., s. 51.
- ⁵ Šimková, D.: *Byly jsme tam taky*. Orbis, Praha 1991, s. 26.
- ⁶ Bursík, T., op. cit., s. 51.

Protižidovská nařízení

Roman Anýž

Tato devadesátiminutová lekce je součástí projektu *Holocaust a lidské chování*, který absolvují žáci naší školy v osmém ročníku. Během projektu využívám metody vzdělávacího programu o moderních dějinách *Tváří v tvář historii*. Cílem je alespoň částečně porozumět myšlení a chování lidí v podmínkách nacistického totalitního režimu: jak byli vystavováni orálními rozhodnutím, jaké skutečnosti při jejich rozhodování hrály roli, co je vedlo k rozhodnutím, která se pro ně mohla zdát nevýhodná, nepohodlná, nebo dokonce nebezpečná, jak se lidé s bolestnou



minulostí tohoto období vyrovnali – či stále vyrovnávají – a zda z minulých událostí vyplývá nějaký úkol pro nás v současnosti.

Téma: Totalitní režimy, druhá světová válka, holocaust (a lidské chování)

Předmět: dějepis

Třída: 8.–9. ročník ZŠ (SŠ)

Čas: 90 minut (příp. více, pokud zařadíte práci s databází dokumentů na serveru holocaust.cz, viz níže)

Pomůcky: kopie pracovních textů, případně přístup k internetu

**Cíle:**

Na konci lekce budou žáci schopni:

- popsat dopad rasistických zákonů a nařízení na životy obyvatel Německa ve třicátých letech 20. století
- vysvětlit, proč dokonce ani lidé nezaslepení nacistickou ideologií neudělali nic pro lidi režimem pronásledovaně

Průřezové téma: Osobnostní a sociální výchova

Tematický okruh: morální rozvoj: hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a pro sociální chování; dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne

Klíčové otázky:

Jak protizidovské zákony a nařízení ovlivnily životy obyvatel Německa a jím okupovaných zemí?

Proč se lidé v Německu třicátých let 20. století proti Hitlerovi nepostavili?

Popis lekce

Protizidovské zákony a nařízení

1. *Kterých svých občanských práv si nejvíce vážíte? Která podle vás nejvíce zajišťují, že vám nebude křivděno a ubližováno?*
...samostatné volné psaní / práce v malé skupině / společně na tabuli, nebo na flip
 2. Ve třicátých letech 20. století začal nacistický režim v Německu pronásledovat židovské obyvatele země. Bylo to v souladu s rasistickými teoriemi o nadřazenosti německého národa a o židovském spiknutí proti němu. Na vašich lavicích leží seznam některých nařízení proti Židům v nacistickém Německu. Prostudujte jej a pokuste se (podle potřeby samostatně / ve dvojicích / ve skupinách) odpovědět na následující otázky (resp. splnit úkoly – lze si opět podle potřeby a času zvolit pouze jeden úkol, nebo svěřit různé úkoly různým skupinám):
 - *Jaké mohly být konkrétní důsledky těchto nařízení pro životy židovských obyvatel Německa a jím okupovaných zemí?*
- Můžete např. vytvořit myšlenkovou (kauzální) mapu:

Židovské děti nesměly navštěvovat státní školy

- ⇒ nemohly se učit číst a psát
- ⇒ učily se doma? ...měli Židé vlastní školy?
- ⇒ nesetkávali se se svými bývalými přáteli
- ⇒ ...
- *Jak mohl vypadat běžný den židovské rodiny v Německu v roce 1940? Můžete např. použít fakta ze seznamu a vytvořit denní program fiktivní židovské rodiny.*
- Skvělá alternativa (je ale třeba dostatek času a přístup k internetu): V databázi dokumentů Právo

v době bezpráví na vzdělávacím serveru Tereziánské iniciativy Holocaust.cz <http://holocaust.cz/cz2/victims/random/documents> vyhledejte konkrétní případy porušení protizidovských nařízení v Praze čtyřicátých let 20. století. Popište některé konkrétní konfliktní situace, do kterých se dostávali pražští Židé v té době.

- *Změnily podle vás protizidovské zákony a nařízení život i nežidovským obyvatelům Německa? Jak, pokud ano?*

1933 (Adolf Hitler se stal německým říšským kancléřem)

- Všichni státní úředníci neárijského původu byli penzionováni.
- Bylo vydáno nařízení bojkotovat židovské obchody.
- Židé byli vyloučeni z novinářské a rozhlasové práce, své povolání museli opustit učitelé, divadelní a filmoví herci.

1934

- Židé byli propuštěni z armády, právních oborů, medicíny a obchodu.

1935 (byly vyhlášeny tzv. norimberské zákony „na ochranu německé krve a cti“)

- Židé ztratili německé občanství, stali se pouhými německými státními příslušníky.
- Sňatky a milostný poměr mezi Židy a německými občany byly zakázány.
- Židé nesměli zaměstnávat německé služební mladší 45 let.
- Židé nesměli vyvěšovat státní vlajku ani používat hákový kříž.
- Na obchodech, v parcích, hotelech a divadlech byly umístěny tabule s nápisy „Židům vstup zakázán“.
- Do průkazů všech židovských mužů bylo vepsáno jméno Israel, do průkazů žen jméno Sára.
- Židovské děti nesměly dále navštěvovat státní školy.

1939 (začala druhá světová válka)

- Všichni Židé museli odevzdat domácí rádia.
- Židům bylo zakázáno vycházet z domu mimo několik vyhrazených hodin denně.
- Židům bylo přikázáno převést všechny úspory do německých bank.
- Židé museli odevzdat domácí telefony.

1941

- Německé hranice byly pro Židy uzavřeny.
- Všichni Židé starší šest let museli na vnějším oblečení nosit našitou Davidovu hvězdu s nápisem „Jude“.

1942 (bylo rozhodnuto o likvidaci Židů ve vyhlazovacích táborech)

- Židům bylo zakázáno chovat domácí zvířata.
- Židé nesměli používat městskou dopravu.

1943

- Židům bylo znemožněno hájit se u soudu.



3. Prezentace výsledků práce (skupin) a diskuse.
4. Co si zapsat? Ve svých sešitech si vytvořte seznam obecných dopadů protizidovských zákonů a nařízení v Německu třicátých let 20. století a později v Německem okupovaných zemích. Nabídněte jeden modelový příklad. Tři další doplní žáci sami:

Protizidovské zákony a nařízení v Německu třicátých let 20. století a později v Německem okupovaných zemích:

- Př.: ...znemožňovaly židovským obyvatelům kontakt s nežidovskými obyvateli
- ...
- ...
- ...

5. Vezměte svůj sešit a vyhledejte partnera, kterému svoje poznámky přečtete, a naopak vyslechnete ty jeho. Diskutujte o tom, co jste napsali.
6. Závěrečné slovo (Porozuměli jste? Vyskytly se nejasnosti, spory, nedorozumění?)

Případová ministudie

1. Proč lidé často něco neudělají, i když vědí, že by bylo správné to udělat?
...samostatné volné psaní / práce v malé skupině / společně na tabuli, nebo na flip
2. Sedm let po válce vedl americký profesor Milton Mayer rozhovory s lidmi, kteří zažili období nacistické perzekuce. Chtěl zjistit, jak se k Hitlerově protizidovské politice stavěli nežidovští němečtí občané. Prostudujte výpověď jednoho z nich, vysokoškolského profesora.

„Člověk pořádně neví, kdy a co dělat. Věřte mi, je to pravda. Každý čin nacistického režimu byl horší než ten předešlý, ale jenom o málo. Čekáte na další a další. Čekáte na nějakou velkou šokující událost a myslíte si, že až přijde, pak nejen vy, ale i ostatní se vzbouří. Nechce se vám jednat sám. Nechcete dělat problémy. Proč? No, prostě to není vašim zvykem.

A není to jenom strach, že bude člověk sám, je to i nejistota, zda věci chápe správně. Venku, na ulici se každý tváří spokojeně. Neslyšíte ani nevidíte žádné protesty. Vaši kolegové říkají: ‚není to tak hrozné‘, ‚to se vám jenom zdá‘, ‚ale nepanikařte!‘ Vy si sice myslíte, že je na místě panikařit, ale nemůžete to dokázat, protože nevidíte do budoucnosti. Jak to dopadlo, víme až teď. A tak jenom čekáte.

Ale ta velká šokující událost nepřichází a vlastně nikdy nepřijde. To je ten problém. Kdyby byl poslední, nejhorší čin nacistického režimu přišel hned po prvním a nejmenším, kdyby např. Hitler chtěl zavraždit Židy hned v roce 1934, pak by proti němu povstaly tisíce, ba miliony lidí. Tak to ale samozřejmě neprobíhalo. Mezitím byly stovky malých krůčků, některé až neznatelné, a každý vás měl připravit na to, aby vás nevydělil ten další. Krok C není o mnoho horší než krok B, a když už jste se nevzepřeli kroku B, tak proč byste se měli vzepřít kroku C? A pak přijde krok D...

A jednoho dne, příliš pozdě, vás to všechno odstihne a zavalí. Vaše nečinnost, oddalování a omlouvání. V mém případě to byl můj syn, sotva odrostlý plenčkám, když řekl ‚židovská svině‘, a vy vidíte, že všechno, všecičko se změnilo, vám přímo před nosem. Žijete ve světě nenávisti a strachu. A lidé, kteří nenávidí a mají strach, to o sobě ani nevědí. Žijete v systému, který se nezodpovídá dokonce ani Bohu. Náhle to na vás všechno padne, všechno najednou. Vidíte, co jste, co jste udělali, nebo přesněji: co jste neudělali (protože to právě bylo to, co se od většíny z nás žádalo: abychom nic nedělali).“

(*Holocaust a lidské chování. Čítanka programu Tváří v tvář historii. Aisis, 2003. Upraveno, kráceno.*)

Podle potřeby samostatně / ve dvojicích / ve skupinách / frontálně:

- Sestavte seznam důvodů (můžete je podtrhat přímo v textu), které podle profesora vlastního názoru (s odstupem sedmi let) vedly k tomu, že nakonec proti bezpráví, které viděl, nevystoupil.
- Máte pro některé z těchto důvodů pochopení? Pro které?
- Lze z textu vyčíst, kdy, podle profesora názoru, bylo možné (snazší) něco udělat a kdy to bylo těžší? Kde v textu to lze vyčíst?
- V části textu, kterou jste neměli k dispozici, profesor říká, že jeho chybou bylo, že „příliš přemýšlel“. Jak tomu rozumíte? Je možné „příliš přemýšlet“? Vždyť se často říká: „...pořádně se rozmysli, než něco uděláš!“

3. Prezentace výsledků práce a diskuse nad nimi.
4. Co si zapsat? Načrtněte si do sešitu hlavu člověka a do ní vepište myšlenky (otázky), které profesora napadaly, když se rozhodoval, zda „něco udělá“. Pište v první osobě jednotného čísla.



5. Nechte svůj sešit otevřený na lavici a projděte se po třídě, nakoukněte „do hlav“ svých spolužáků.



6. Závěrečné slovo (*Která hlava je výstižná? Proč? ... Porozuměli jste? Vyskytly se nejasnosti, spory, nedorozumění?*)

Pedagogická reflexe

Hodiny projektu *Holocaust a lidské chování* patří podle mého názoru k neúspěšnějším hodinám dějepisu v mém „zásobníku“. Jsou to lekce na pomezí dějepisu a výchovy k občanství, což mi velmi vyhovuje. Mám pocit, že i děti cítí, že přestože je řeč o minulých událostech, spousta toho, co zazní při diskusích, je napsáno na flipech a v sešitech, má jasný vztah k současnosti, k našim životům dnes. Hodiny jsou náročné na přípravu a čas (celý projekt nevmáčkne pod 20 hodin), odměnou je však nadšení dětí, jejich poctivá práce, pozorné studování textů, které jsou

nabitě zkušenostmi lidí z masa a kostí, a u mnohých opravdové probuzení zájmu o moderní dějiny.

„Nikdy dříve mě historie nezajímala tolik jako dnes. Dokonce jsem o dějinách začala přemýšlet i mimo vyučování.“

„Většinou se vám podařilo inspirovat mě natolik, že jsem se tématům, které jsme probírali ve škole, věnovala i doma... a to u mě opravdu není časté.“

„Dějepis mi toho letos hodně dal a nejen v oblasti historie.“

(žáci 9. třídy ZŠ Dr. Jana Malíka v Chrudimi, školní rok 2008/2009)

Autor je učitel dějepisu na ZŠ Dr. Jana Malíka v Chrudimi a lektor vzdělávacího programu o moderních dějinách Tvář v tvář historii.

Dědictví totality

Nina Rutová



Cílem této lekce je, aby si studenti uvědomili, že důsledky čtyřicet let trvajícího „historického období“ neseme všichni (včetně dětí) dodnes, že dvacet let od převratu je příliš krátká doba na nápravu a že nedávné dějiny se týkají i mladých lidí více, než by jim možná bylo příjemné si přiznat. Konkre-

tizace „dědictví totality“ by měla studentům (alespoň těm přemýšlivějším) pomoci orientovat se v sobě, v současné společenské situaci i v politickém dění.

Hlavní cíl je však nakonec postojový (a nedá se ho dosáhnout touto jedinou aktivitou):

Přimět studenty k aktivnímu občanství, k činnému přístupu ke společenskému a politickému dění. Rezignaci totiž sama vnímám jako jeden z nejnebezpečnějších jevů, který se týká nejen života v totalitě, ale i života v demokracii.

EVOKACE

1. Co se vám vybaví, když se řekne totalita?

Touto otázkou obvykle začínám jeden ze seminářů pro středoškolské studenty v expozici Knihovny Václava Havla.

V asociacích se objevují opakovaně pojmy:

...nesvoboda, Rudé právo, cenzura, Husák, fronty na banány, Golden Kids, Plastic People, Marta Kubišová, chataření, hesla, pětiletky, víza, Tuzex, Charta 77, berlínská zeď, trabant, embéčko, okupace '68, prvomá-jové průvody... dále můžete pokračovat, jak libo, aktivita je ale dobré ukončit dříve, než si to přejí všichni.

Poznámka: Uvědomuji si, že nám starším se vybaví pod mnohým pojmem konkrétní „ilustrační doprovod“: mně osobně třeba jednání s úřednicí na „bytáku“, tvář evangeličky Majky Novákové, která nesměla jít na gymnázium, ale na průmyslovku se dostala, páteční odpolední fronta v masně, kde mne maminka nechala stát v tom smradu samotnou a šla mezitím vystát frontu v potravinách, a mořská pláž z dovolené v Bulharsku, pak vidím taky lidi přelézající zeď německého velvyslanectví, opuštěné trabanty na Malé Straně a konečně cinkání klíčů a svíčky v podvečerním listopadovém smogu.

Na základě čeho asociace ze svého vědomí vytahují studenti? I když třeba viděli umělecké i dokumentární filmy, četli knihy, články i rozhovory s pamětníky, přesto u toho nebyli. **Studenti vycházejí ze zprostředkovaných informací** a jsou vlastně ve stejné situaci jako my, kteří jsme například nejeli vlakem do Osvětimi, a přesto jsme asociací k této cestě schopní.

„Jedním z kritérií demokratických postupů je poučené porozumění – každý občan musí mít rovnou příležitost k tomu, aby efektivně získal podstatné informace o různých variantách řešení daného problému a o jejich pravděpodobných důsledcích.“



Pojmy jsou spjaté s vědomostmi o „té“ době, nikoli s prožitkem „té“ doby.

Síla „klíčových slov“, tedy jazyka, splní však tentýž účel jako vlastní vzpomínky.

Proto si myslím, že má smysl s asociacemi navozujícími (jakékoli) historické téma pracovat.

Do socialismu „ponořeným“ studentům dám přečíst úvodní část Havlova projevu, který pronesl na Staroměstském náměstí v Praze 25. února 1990:

„Nejsem historikem a Staroměstské náměstí není aulou Karlovy univerzity. Hledat pravdu o našich moderních dějinách je úkolem svobodné rozpravy historiků. Já jsem se tu o únoru 1948 zmínil jen proto, že – ač je událostí už historickou – přece jen se nás týká. Tehdy totiž začalo to, co dnes končí a co se nazývá totalitní systém. A my stojíme před náležitým úkolem vyrovnat se s nezáviděníhodným dědictvím, které nám tento systém po sobě zanechal. Což je téma, kterému bych se hlavně chtěl dneska věnovat.“

Jaké dědictví nám tedy připadlo?“

2. Sepište si, v jakých oblastech se projevuje to, co byste mohli označit jako dědictví čtyřiceti let totality.

Studenti většinou jmenují *školství, chování lidí, architekturu, krajinu, kulturu, zemědělství, politiku...*

Setkala jsem se i s tím, že dvě studentky opravdu nevěděly, co by mohly napsat, s odůvodněním, že se narodily až po revoluci a že opravdu nevědí, co je dědictvím totality. Do psaní jsem je nenutila.

Porovnáme svůj seznam se sousedem/sousedkou.

Pak se o „dědictví totality“ podělíme všichni.

(Na základě navozených příkladů si rozpomenuly i studentky, které na začátku neměly nic, že dědictvím totality je třeba i přístup jejich vlastních rodičů k práci, k zaměstnavateli.)

3. Vyznačte si ve svém (společném) soupise to, co se vás nejvíce osobně týká, a napište si poznámky, jak konkrétně se to projevuje. (Na to by měli mít studenti dostatek času, poznámky se jim ještě budou hodit.)

Chce někdo své postřehy sdílet s námi se všemi?

Do sdílení se studenti většinou moc nehrnou. Sledujte se mnou dnes dvě studentky z malého města, které si vybraly zemědělství: *V našem družstvu se několikrát změnil majitel, je tam zastaralá technika a nikdo nedělá nic pro to, aby družstvo hospodařilo lépe.*

Pod výzvou „najděte, co se vás osobně týká“ si představuji mnohem osobnější zážitky, ale studentky nijak „neopravují“.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Studenti si přečtou další část Havlova projevu.

Během četby mají svůj (náš) soupis porovnat s „dědictvím“, jež vyjmenovává v roce 1990 tehdejší

čerstvě zvolený prezident, a podtrhnout si v textu ty skutečnosti, které se dle nich od roku 1990 již změnilly.

„Jaké dědictví nám tedy připadlo?“

Velice smutné. Je až s podivem, co se dá stihnout za pouhých dvaadvaceti let.

Náš vzduch se nedá dýchat. Naše voda se nedá pít. Rodí se postižené děti, protože jejich rodiče dýchají místo kyslíku síru a pijí místo vody naftu s chlorem. Zbořili jsme nebo nechali zchátrat krásná města a vesnice, tento skvělý kulturní odkaz desítek generací. Místo nich jsme pokryli naši vlast jakýmiisi králíkárnami, v nichž se nedá žít, ale pouze přespávat nebo dívat na televizní seriály. Naše lesy umírají. Desítky tisíc lidí pracují jen proto, aby se měly stále hůř. Největší strojírenské podniky nevyrábějí peníze, ale dluhy. Zemědělci těžce pracují, máme tudíž zatím co jíst, ale za jakou cenu: že i potraviny jsou dotovány státním rozpočtem a že za pár desítek let nebude naše půda už nic rodit. Naše zastaralé hospodářství je v čele tabulky těch, co zbytečně promrhávají energii. Přitom stavíme hnusné a megalomanské elektrárny, jejichž úkolem je ničit naši přírodu a přitom zásobovat energii ztrátové průmyslové giganty. Naše peníze nejsou peníze, protože si za ně kilometr za Šumavou nic nekoupíme. Většina našich nemocnic nemůže plnit pořádně své poslání a tisíce našich skvělých lékařů polovinu dne vyplňují papíry, které po nich nikdo nečte. Milion lidí dělá práci, která nemá smysl, a druhý milion chybí k tomu, aby v každé ulici bylo pět různých obchůdků, z nichž každý by prodával něco, co nikde jinde nemají. Naši studenti necestují každé léto po Evropě, jak je to jinde běžné, neznají proto jazyky a ve škole se nedozvědí, kdo to byl Shakespeare, protože se musí učit, že komunismus je vrcholem dějin světa. V televizi si nemůžete vybrat z deseti nezávisle na sobě působících kanálů různého programového zaměření, ale za to se můžete radovat z faktu, že Československá televize má pravděpodobně světový rekord v počtu zaměstnanců na počet odvysílaných hodin. Ti, kteří vás v televizi pravdivě informují a umělecky povznášejí, tvoří nepatrnou menšinu; proč tam jsou ti druzí a co dělají jiného, než že se navzájem hlídají a obohacují, nikdo neví. Nechci tvrdit, že se nic dobrého nepostavilo a že nic nefunguje. Máme v Praze například dobře fungující metro, jehož hloupě pojmenované stanice jistě někdo brzo přejmenuje. Tím metrem ovšem jezdí každý den desítky tisíc lidí z Jižního Města do jiného města, díky čemuž vidí tu a tam skutečné město, a nikoliv jen tu podivnost, v níž bydlí. A tak dál a tak dál. Je toho moc. A nejhorší je, co se stalo s naší duší: těžce v sobě objevujeme schopnost být k sobě navzájem vlídní, nezištně si pomáhat, starat se o své slabší spoluobčany. K příslušníkům jiných národů či etnických skupin, kteří u nás žijí, se chováme tak, jak by v New Yorku nenapadlo už skoro žádného bělocha chovat se k svému černému spoluobčanovi, ještě nedávno



svému otrokovi. Naše dva národy ztratily své sebevědomí, následkem čehož se na sebe naučily dost nevrážlivě dívat. Mnoho Slováků považuje Čechy za své kolonizátory a mnoho Čechů považuje Slováky za přívěsek, který jim jen komplikuje život.

Je to všechno opravdu smutné.

A nenapraví se to zítra, ba ani pozítří. Náprava bude trvat léta a bude zaplácena nejděním odříkáním.

Ale jiné cesty není.

To odříkání bude trestem za naši mnohaletou lhostejnost k tomu, co se s naší vlastní děje, a za naši trpnou účast na tomto díle zkázy.“

(In: Spisy 6, s. 75–77.)

Krátké sdílení ve dvojici, pak v celé skupině.

Hovoříme o tom, že stav ovzduší, vody, lesů se díky ekologickým organizacím zlepšil, studenti připomínají, že statistický průzkum ukázal, že v ČR máme velmi dobrou prenatalní péči, dále pak, že již mohou studovat a cestovat, že ovládají jazyky, že kurz koruny je dobrý a že odlučením Slovenska se uspořádaly vztahy mezi zeměmi.

Diskutabilními tématy jsou „vylepšené“ paneláky, vztah k jiným etnickým skupinám, elektrárny a práce, „která nemá smysl“.

REFLEXE

Nejprve studenti píšou přímo na místě desetiminutové pojednání formou volného psaní.

Téma: ***Dvacet let svobody od komunismu, dvacet let svobody k čemu?***

(Pravidla volného psaní: píšu po celou vymezenou dobu ve větách vše, co mne k tématu napadá, nevracím se k napsanému, nic neopravuji, nedbám na pravopis.)

Podívejme se, co napsala jedna ze studentek, která si vybrala zemědělství:

To je teda nepříjemná otázka. O čem mám psát? Asi nemá smysl, abych se věnovala politické situaci, když jí vůbec nerozumím, a taky to asi budou psát všichni... Ale nevím, k čemu využívám svobodu já sama. Ona tu pořád zdůrazňuje ty osobní zážitky, tak asi budu psát o tom, že když jsme byly s Verčou letos na řepě, tak jsme se po dvou hodinách přidaly úplně normálně k těm, kteří nepracují a stejně dostanou zapláceno. Seděly jsme v poli, opalovaly jsme se a čekaly jsme, až nám padne. Pak jsme dostaly na ruku 500 korun a bylo hotovo. Říkala jsem si, že když jsou v družstvu blbí, tak je to jejich problém. Že si mají své zaměstnance pohlídat. Ale asi bych tak neměla myslet. Svoboda je jenom pro ty, co jsou hodně vyspělí sami. Já asi vyspělá nejsem. Vlastně mě to vůbec netěšilo, že jsme se flákaly, a přesto jsme dostaly zapláceno. Ale na druhé straně by bylo divné pracovat, když zaměstnanci nepracovali. Nevím, co ještě psát, co je to téma? Dvacet let svobody od komunismu. Asi jsem se chovala docela komunisticky, takže svoboda je k ničemu. Aspoň co vím od našich,

tak se prý tenkrát nikdo moc nepředřel a všichni měli svou výplatu jistou. Tyjo – dvacet let a nic se nezměnilo. Teda aspoň v tom družstvu ne. Ale jednotlivců to asi fakt nezmění. Je mi z toho psaní už docela blbě, už aby to skončilo.

Četba ve dvojici

Křeslo pro tři doporučené autory, kteří prezentují své volné psaní všem, následuje ocenění od ostatních. ***Co se vám na textu líbí?***

(„Naše“ brigádnice se k veřejné prezentaci nepřihlásila, ale volné psaní mi k případnému anonymnímu publikování ponechala a při odchodu ze semináře živě sdílela svou zkušenost s několika spolužáky.)

Úvaha (jako domácí úkol)

Téma: ***Jak (čím) mohu sám/sama za sebe přispět ke kultivovanějším poměrům v naší společnosti, v naší zemi?***

Docela by mne zajímalo, jak vypadala úvaha studentky, kterou jsme v tomto textu sledovali. Dospěla k rozhodnutí, že příště bude pracovat, i když ji za to ostatní odsoudí? Uvažuje o svém postoji a dospěla k nějakému konstruktivnímu závěru nebo utekla od tématu? – Nevím. Za dvě hodiny velké postojové změny u studentů nečekám.

Co jsem si ze seminářů odnesla já?

Přestože „hlavou“ vím, že nesmyslíme všichni stejně, že společnost je různorodá, mými přáteli jsou nakonec většinou ti, kteří čtou týdeník Respekt a reflektují minulost i současnost podobně jako já. Snadno tím člověk získá dojem, že „tak myslíme všichni“. Asi proto mne otázka jedné studentky hned při prvním semináři zaskočila a přemýšlím o ní dodnes:

„Můžeme do toho soupisu, co všechno se už od roku 1989 změnilo, psát i dobré věci?“

*Autorka je lektorka KM a stálá spolupracovnice
Knihovny Václava Havla.*

Poznámka:

Seminář lze objednat na adrese: lucie.pracharova@vaclavhavel-library.org.



Foto: Jan Zavřel.

Studenti si přečtou část Havlova projevu.



Rytíři

Květa Krüger

K rytířským příběhům a informacím o rytířích jsem se dostala prostřednictvím našeho syna Ondry, kterého rytíři a vše s nimi spojené delší dobu velmi poutá.

Knih, které se tématu věnují, obsahují nové informace i vkusné obrázky a k tomu jsou ještě psané jazykem přijatelným pro malé děti, je jako šafránu.

Nakladatelství Thovt nejspíš monitoruje témata, která děti zajímají, protože nabízí pestrou nabídku knih o rytířích, pirátech, dinosaurech aj. Tématům se seriózním způsobem věnují. Seriózně pro mě znamená, že nepodceňují zájem a možnosti pochopení dětí a snaží se jejich klíčící zájem o četbu inteligentně podpořit a posilovat.

Zcela jistě existují ryze holčičí a ryze klučičí témata. Na 1. stupni učí nejčastěji ženy a jejich výběr témat, knih i postupů je tím determinován. Poučená paní učitelka sleduje, oč mají obě pohlaví zájem, a to jim předkládá. Chlapci čtou méně (jak vyplývá i z výzkumu *Jak čtou české děti?*, který v roce 2003 zveřejnila firma GAC), je tedy potřeba na ně speciálně myslet. Důkladná znalost atraktivních témat může výrazně ztraktivnit i hodinu. Vedeme tedy děti ke čtení přes obsah, který je jim blízký. Cíleně u nich rozvíjíme čtenářské strategie, které budou moci po zautomatizování používat i u textů, které pro ně nebudou tolik zajímavé.

Pro dějepisně zaměřený seminář jsem si proto připravila následující dvě lekce, které měly za cíl seznámit učitele s některými metodami *KM (řízené čtení, klíčová slova, I. N. S. E. R. T.)* a zároveň jim ukázat, jak je možné s beletristickými texty a následně naučnými texty pracovat a při tom využívat informací skrytých v ilustracích. Beletristický text i další materiály jsem převzala z knihy Reneé Hollerové *Co víme o rytířích* (Thovt, Praha 2006).

1. lekce

Hodinu lze dle mého použít již v 1. třídě. Paní učitelka by nečtenářům příběh musela samozřejmě předčítat, čtenáři by měli mít text před sebou. Pro tuto variantu jsem také do evokace ne zvolila klíčová slova, ale „klíčové obrázky“, které příběh ilustrují (viz dále). V druhé hodině by pak žáci pomocí značek *I. N. S. E. R. T.* vyhodnocovali vybrané texty s ilustracemi.

Cíle pro žáky

- žáci se seznámí se životem ve středověkém hradě
- předvídají, jak bude text pokračovat
- hledají souvislosti a rozdíly mezi jejich životem a životem lidí ve středověku
- všímají si i obrázků a informace, které nesou, také vyhodnocojí pomocí značek *I. N. S. E. R. T.*
- kladou otázky nad naučným textem



EVOKACE

Zájem o četbu textu, který nás čekal, jsem se snažila vzbudit následujícím úkolem pro dvojice:

Obrázky, které vzápětí dostanete, se týkají textu, do kterého se dnes začteme. Vaším úkolem je si obrázky dobře prohlédnout a zkusit je seřadit tak, jak si myslíte, že půjdou i v textu za sebou.



Foto: převzato z knihy *Co víme o rytířích*.



Dobrovolně bych žákům ještě nabídla následující úkol:

Napadne-li vás k obrázkům nějaký příběh, zapamatujte si ho. Budete mít možnost ho ostatním říci.

Povídáním nad seřazenými obrázky a sdílením příběhů, které nás napadly, bych považovala fázi evokace za ukončenou.

Protože po dočtení se budu chtít k tomuto úkolu vrátit, vyzvala jsem dvojici, aby pro seřazené obrázky našly na lavici „klidné místo“, kde se jim podaří udržet obrázky i po celou dobu čtení v tom pořadí, na kterém se shodly.

Než jsme začali s učiteli text číst, upozornila jsem je, že v místech, kde je text přerušovaný slovem *pauza*, se zastavíme a chvíli nad textem budeme společně přemýšlet.

Před čtením jsem napsala na tabuli další úkol:

Sledujte a během četby si označte místa v textu, u kterých vás napadne, že dnešní zvyklosti v chování jsou jiné.

Uvědomuji si, že je tento úkol náročný. Ukázalo se to i při práci s učiteli. Stejně by mě tento fakt od zadání pro děti neodradil. Už mnohokrát se mi ukázalo, že to, co bylo obtížné pro dospělé, bylo pro žáky mnohem snazší! Navíc neočekávám, že by žáci měli najít všechny zvyklosti a odlišnosti! Mně by bohatě stačilo, že si alespoň nějaké všimnou. Při společném povídání si můžeme na určitá místa poukázat. Bavit se o tom, proč jsme si jich během četby nevšimli... Pokud některá místa žáci přehlédnou, mohu se na ně doptat a zjišťovat, jak je chápou. To mi přijde důležité a hodnotné. Podle mého je to přirozený způsob, jak rozvíjet strategii hledání souvislostí mezi textem a světem.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

A pak už jsme začali číst příběh. Pro práci s tímto textem jsem zvolila metodu řízeného čtení. V zastaveníčkách jsem kladla učitelům otázky, nad kterými by se také jejich žáci mohli ochotně zamýšlet a které neočekávají jedinou správnou odpověď.

Tajné psaní

Renée Hollerová

„Víc piva,“ zahulákal rytíř Teo, zatímco se nožem šťoural mezi zuby.

Páže Řehoř sáhl rychle po džbánu s pivem a naplnil prázdný pohár.

„Nemůžeš dávat pozor?!“ hrubě ho napomenul rytíř, když chlapec trochu piva rozlil. Najednou venku před hradem něco bouchlo. Zvuk se nesl chodbami až do sálu, kde se stěny tiše zachvěly.

Ani to však rytíře Tea z Berwarsteinu [bervarštajnu] nevyvedlo z míry.

(pauza)

Otázky

- *Napadá vás, co to mohlo být za ránu?*
- *Proč si myslíte, že to rytíře Tea nevyvedlo z míry?*

S chutí pozvedl svůj pohár a na jeden záťah ho vypil. „Štrasburští prostě nechtějí pochopit, že náš hrad je nedobytný,“ řekl a říhl si. „Je úplně jedno, kolik těch směšných kamenů ještě na naše opevnění dopadne, nikdy nás nedonutí se vzdát.“

„Těmi jejich válečnými stroji možná ne,“ souhlasila potichu jeho žena, „ale znají i jiné způsoby.“

„Jiné způsoby?“ divil se Teo a nacpal si do pusy další kus masa.

(pauza)

Otázky

- *Dozvěděli jsme se, co způsobilo ránu? (Najděte o tom důkaz v textu.)*
- *Co měla na mysli rytířova žena těmi jinými způsoby?*

„Naše zásoby vystačí jen na několik týdnů. Jestli nás Štrasburští budou obléhat déle, budeme všichni hladovět...“

„Mlč, ženo,“ přerušil ji. „Do té doby to dávno vzdají.“

Zvenku bylo slyšet, jak kamenné dělové koule buší o hradby.

„Zpočátku je člověk jenom kost a kůže,“ vysvětloval Řehoř svému příteli Janovi, když o něco později v zakouřeném kuchyni hltali ječmennou kaši.

„Potom kůže vyschne a bude průsvitná jako tenký pergamen...“

„Stačí!“ přerušil ho Jan. „Je dost hrozné už to, že se tady musíme spokojit s kaší, zatímco Teo se cpe šunkou se zelím. Bez strašidelných báchorek o smrti hladem se klidně obejdu.“ Ale kaše z dřevěné mísy mizela takovou rychlostí, jako kdyby to bylo poslední jídlo na světě. „Neměl bys zase někdy chuť na maso?“

„A jakou,“ povzdychl si Řehoř. „U nás doma bývaly znamenité pečinky z divočáků.“ Vroucně zavzpomínal na rodičovský hrad a na otce, který ho někdy brávil na lov...

Otázky je možné sdílet s celou třídou dohromady, ale pak hrozí, že se se mnou budou bavit jen někteří a introverti se spíše nezapojí. Proto bych doporučovala, aby si odpověď na některou otázku žáci poznamenali písemně, jindy ji sdíleli jen ve dvojici, ve které začali plnit úkol s obrázky, a pak se vydali „na procházku“ po třídě a našli si očima někoho, s kým už delší dobu nepracovali nebo si s ním dnes řekli zatím jen: „Ahoj.“

Tyto rozmanité formy pak vedou k tomu, že práce s textem není fádní, rozhodně se liší od obvyklého hlasitého čtení stejného textu ve třídě a nabízí nové sociální interakce a příležitost sdílet své úvahy nad četbou více žákům.

Otázky

- *Kdo je podle vás Řehoř a Jan?*
- *Víte, jaké byly úkoly pážete?*



Náhle dostal nápad: „Ty přece rozumíš sokolnictví, ne?“

„Samozřejmě,“ odpověděl Jan hrdě. „Koneckonců jsem synem sokolníka.“

„Mám to!“ šibalsky se ušklíbl Řehoř. „Zařídíme, aby nám pečínka přilétla.“

„Cože?“ vůbec nechápal Jan.

„No, přece jednoduše,“ vysvětlil Řehoř „necháme z věže vylétnout sokola, a když budeme mít trochu štěstí, přinese nám králíka.“

„Blázníš? To by otec nikdy nedovolil.“

„Ty hlavo zabeďněná! To bude přece naše tajemství.“

„Hmm,“ přemýšlel Jan. „To je ale nebezpečné. Nepřátelé by mohli sokola omylem zastřelit.“

(pauza)

Otázka

- *Jak myslíte, že bude příběh pokračovat? (...každá dvojice se poradí a řekne nahlas ostatním)*

Ale pomyšlení na králičí pečínku bylo tak lákavé, že se nechal přemluvit.

O chvíli později už běželi oba chlapci po točitém schodišti vzhůru do místnosti se sokoly. Jan věděl, že otec přichází nakrmit ptáky obvykle až večer a ostatní sokolníci musí bránit hrad.

Řehoř se najednou zastavil. „Slyšíš to taky?“

Jan kývl. Z místnosti ve věži slyšet podivný šramot. „To jsou sokoli,“ vysvětlil. „Něco tady ale nehraje. Pojď, raději se vrátíme.“

Řehoř nesouhlasil. Vzal Jana za ruku a oba stoupali potichu a opatrně vzhůru po schodech. Odstrčili závoru a otevřeli dveře. Jenom tenký proužek denního světla dopadal oknem do místnosti.

(pauza)

Otázky

- *Co to asi bylo za šramot?*
- *Co podle vás mohli kluci v místnosti vidět?*

Dravci, kteří seděli jako slepice vedle sebe na bidýlku, zamávali poplašeně křídly. Nemohli odletět, protože byli přivázaní řemínky za pařáty a oči měli zakryté koženými čepičkami.

Jan na sokoly promluvil, aby je uklidnil... Řehoř se zatím rozhlížel po místnosti.

„No, to není možné,“ žasl. „Zázrak!“

(pauza)

Otázka

- *Co mohlo klukům připadat jako zázrak?*

„Jane, co bys řekl pečenému holubovi?“

Jan nevěřil svým očím. Pod oknem seděl šedý holub s černými očima a vystrašeně pozoroval chlapce.

„Kdyby nic jiného, tak už alespoň víme, proč byli sokoli tak neklidní,“ řekl.

„Mysleli si, že je to něco k snědku.“

Jan se pomaloučku plížil k holubovi. Rychle po něm chňapl a rychle ho zvedl. „Naše večere!“ Ale všiml si nepatrného kousku pergamenu na krku holuba.

(pauza)

Otázky

- *Co si myslíte, že přívěsek na krku znamená?*
- *Co by mohlo být obsahem zprávy?*

„Copak to je?“ zvědavě rozmotal maličký smotek pergamenu. „Jsou tu nějaká písmenka! Umíš číst?“

Řehoř zavrtěl hlavou. „Mohla by to být tajná nepřátelská zpráva,“ napadlo ho.

„Přesně tak,“ dodal Jan. „Máme na hradě zrádce.“

Chlapci byli velmi rozrušeni.

Ani jeden nepostřehl, že se otevřely dveře a do místnosti vešel muž.

„Co tady hledáte?“ Chlapci se lekli přísného hlasu sokolníka. „Víte moc dobře, že bez mého vědomí k sokolům nesmíte.“

„My... my... my jsme na sto... sto... stopě zrádci,“ koktal Jan potichoučku.

„Nesmysl,“ napomenul ho otec a vzal mu lístek z ruky. Zamračil se, chvíli mlčel, ale poté se začal usmívat.

„Zrádce?“ smál se, až se za břicho popadal.

„Ten papírek – to je přece milostný dopis. Je pro hradní slečnu Rositu od jejího milého. Už pěkných pár týdnů jí posílá podobné lístečky.“

„Škoda,“ zašeptal Řehoř zklamaně. „Tedy žádný zrádce. A z naší holubí pečínky nebude také nic.“

Po dočtení textu začali kolegové spontánně debatovat o tom, jak se komu příběh líbil, jestli je závěr uspokojil, co očekávali... K tomu může ve třídě samozřejmě také dojít. Pokud k takové reakci dojde, osobně by mě to jako paní učitelku těšilo a dala bych jí časový prostor. Diskuse totiž pomáhá, aby se žáci učili pojmenovat své dojmy a postřehy z četby. Sdílení nad společnou četbou pak rovněž posiluje důležitost čtení a přirozeným způsobem vybízí k přečtení dalších příběhů z knihy...

REFLEXE

Po debatě nad příběhem jsem ještě požádala o zamýšlení nad následujícími úkoly.

Nejdříve jsme se vrátili k seřazeným obrázkům a původní dvojice plnily první reflexi:

Prohlédněte si seřazené obrázky a posuďte, zda pořadí ponecháte, nebo ho nyní po dočtení příběhu chcete upravit.

Další úkol byl určen také dvojicím...

Řekněte si, jaká místa jste si v textu označili. (...viz úkol před čtením)



Ukázalo se, že někteří čtenáři se nechali do příběhu natolik vtáhnout, že tento úkol neudrželi v paměti. Protože šlo o dospělé, a tedy zdatné čtenáře, řekli jsme si, že ve třídě by minimálně toto zadání mělo být zapsané na tabuli a zůstat na očích po celou dobu čtení. Určitě bych ještě v průběhu čtení na něj alespoň jednou upozornila.

Poté, co si o rozporech ve zvyklostech minulých a současných popovídaly dvojice, jsem se vyptávala celé třídy. Vyšlo najevo, že některé chování sice dnes přípustné není, ale opět se objevuje. Tedy i o tom jsme si povídali.

Zajímavé například bylo, že někteří si podtrhli zmínku o ječmenné kaši, protože ji ve svém jídelníčku nemají nebo neznají, ale jiní ji podtrženou neměli, protože se nebojí tzv. alternativních jídel a takový pokrm si někdy dopřejí.

Podobná místa jistě najdete i vy.

Protože v současné době nepracuji jako učitelka, neměla jsem zatím příležitost s textem pracovat s dětmi. Některé kolegyně, které se semináře zúčastnily, však hodinu provedly a jedna z nich, paní učitelka dějepisu na 2. stupni Blanka Zajíčková, mi ochotně poskytla následující komentář:

- tento příběh jsem využila při hodině dějepisu v 7. třídě
- jedna třetina žáků složila obrázky v jiném pořadí, po přečtení příběhu si pořadí opravili a nalepili
- shody a rozdíly mezi tehdejší dobou a dneškem sledovali žáci většinou na začátku příběhu, úkol by bylo nutné více připomínat nebo ho zadat jako domácí (děti by si ještě jednou musely příběh přečíst a více by ho zažily)
- žáky příběh zaujal a byli aktivní při plnění jednotlivých úkolů
- bylo pro mě překvapením, že kromě dvou žáků všichni dodrželi pravidla a o pauzách vydrželi nedívat se na následující text
- pokud se žákům podařilo trefit se do příběhu, měli radost a měli potřebu toto sdílet s celou třídou
- při domýšlení příběhu se často objevovaly komplikované příběhy, podle mě inspirované akčními filmy, např. chlapci vypustí sokola, nepřátelé ho spatří, střílí po něm, zasáhnou ho, sokol padá k zemi, ale náhodou spadne na střechu a sjede k oknu, kde jsou chlapci, přestože je zasažen, uzdraví se, nebo přímo hororové prvky, žáci často nechali sokola zabít a všechny obyvatele hradu umřít hladu, jen osm dětí z 21 zakončilo příběh optimisticky
- po celou dobu pracovaly děti soustředěně a velmi aktivně, chtěly sdílet své dojmy, takže místo plánované hodiny jsme tématu věnovali dvě hodiny
- přivítala bych, kdyby byla zásoba takových příběhů k jednotlivým tématům

Na předchozí hodinu čtení navázala hodina, ve které jsme v předložených textech hledali nové informace. Texty se týkaly tématu obléhání hradů a rytířské

výzbroje a našla jsem je ve stejné knize jako příběh *Tajné psaní*.

2. lekce EVOKACE

Hodinu jsem zahájila *brainstormingem*:

Určitě jste během svého života navštívili mnohé hrady a zámky. Vzpomeňte si, jaké znáte zbraně, a sepište ty, se kterými zacházeli rytíři.

Když čas vypršel, vyzvala jsem přítomné, aby si ve dvojici řekli, na co přišli, a pak následovalo sdílení ve třídě. Na tabuli jsem nápady zapisovala, aniž bych komentovala jejich správnost.

Vyzvala jsem pak kolegy, aby si každý označil slova, kde si nejsou jistí jejich obsahem, neví, jak zbraň vypadala, nebo slovo nikdy neslyšeli.

Vybídla jsem je, aby tato slova zkusili mít na zřeteli, až začnou studovat následující materiál.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pak jsme začali studovat dva texty ze stejné knihy pomocí metody *I. N. S. E. R. T.* Upozornila jsem kolegy, ať se zabývají nejen informacemi, které jsou obsažené ve slovech, ale také těmi, které nám zprostředkovávají ilustrace, a ať i tyto posoudí pomocí znamének.

Metoda *I. N. S. E. R. T.* se používá k označování textů, ale u malých dětí to může být problém, protože ony ještě nepřečtou tak velký kus textu, aby si o něm mohly něco myslet, přemýšlet o něm. Obrázky (zejména barevné) jim jsou mnohem bližší a i v nich se skrývá informační hodnota, ke které mohou zaujmout postoj.

Za opatření barevných kopií – alespoň občas – se velmi přimlouvám. Barevné obrázky více upoutají žákovu pozornost a také se spíše nepřehlédnou podstatné detaily.

Vím, že v některých školách je stále ještě potíž i s černobílými kopiemi, ale věřím tomu, že pokud se zeptáte na třídní schůzce rodičů, zda někdo z nich tuto možnost má, alespoň jeden rodič se jistě najde a občas vám výuku takto zkvalitní.

REFLEXE

Poté, co každý text i ilustrace pozorně probádal, vytvořil si svou tabulku značek. (Tento úkol bych po prvňáčích samozřejmě nevyžadovala.) Chtěla jsem, aby se v tabulce objevilo osm informací, nejlépe ke každému znaménku dvě. Ti, kteří nevyužili všechna znaménka, se řídili instrukcí, že tabulka má obsahovat osm informací. Jak budou rozložené, je na individuálním uvážení. Myslím si, že tato „drobná“ úvaha vede žáky k tomu být kompetentní k řešení problémů. Navíc jim takovým zadáním dáváme značný prostor pro rozhodování, ale zároveň pevnou hranici toho, na čem trváme.

Než jsme začali sdílet vyplněné tabulky, zadala jsem poslední úkol:

Zformulujte a zapište pod tabulku alespoň jednu otázku, která vás napadá k probíranému tématu.

Tabulku i otázky jsme sdíleli s někým, koho jsme si vybrali.



Úplným závěrem bylo, když jsem se doptávala na zmíněné informace v tabulce a otázky, které se objevily. Ptala jsem se, jestli jim podklady pomohly vyjasnit slova, kterým původně v brainstormingu nerozuměli.

V analýze jsme si řekli, že v další hodině, kdy bych s dětmi opět pracovala touto metodou, bych je při formulaci otázky vybídla k tomu, aby zkusily vymyslet takovou, která nezačíná stejným slůvkem. Znamenalo by to, že si děti záznam z této hodiny dohledají v sešitě či portfoliu a nejdříve si tak zformulovanou větu připomenou.

Pokud jejich věta začínala slovem *Co*, měly by si vybrat jiné, kterým zkusí otázku uvést.

Nabídka těchto slov: *Kdy? Kde? Kolik? Jak? Proč?* ...by byla sepsaná na tabuli nebo by po delší dobu zdobila naši třídu, abychom měli z čeho vybírat.

Takový úkol je pro žáky samozřejmě o trochu těžší než zformulovat libovolnou otázku. Tímto úkolem trochu tlačíme na jejich myšlení, ale tím, že jim dáme možnost výběru patřičného slůvka, dáváme prostor k volbě, na kterou dotyčný v dané chvíli stačí.

Podobný úkol považuji za způsob, jak smysluplně a cíleně vést děti k zvládnutí jedné ze čtenářských strategií kladení otázek. Pokud se naši žáci naučí klást nad texty otázky z vyšších myšlenkových hladin, budou lépe chápat text a číst s větším porozuměním.

Autorka je učitelka 1. stupně, lektorka KM.

Učíme se pracovat společně

Anna Chocholová

Na úvod

Vyučování probíhá ve třídě, kterou znám šest týdnů. Zjistila jsem, že mám před sebou pracovitě komunikativní děti, jsou však zvyklé přesně plnit zadané úkoly, chybí jim odvaha a schopnost samostatně se rozhodnout, bojí se neúspěchu. Budu se snažit zmírnit tyto nedostatky pomocí nácviku skupinové práce. Při ní se žáci budou muset sami rozhodnout, ale úplně sami nebudou, budou tři, nebo čtyři, poradí se. Bude-li úspěch, bude to prima, když se něco nezdaří, bude jich na to víc.

Budu si moci promluvit s malou skupinkou, bude to komorní, při pohledu z očí do očí snáze poznají, že je tam učitel proto, aby pomohl, ne proto, aby hledal chyby a kritizoval.

Budou si muset sami řídit práci, hlídat čas, uvědomí si, že mají více svobody, ale také větší odpovědnost.

V hodinách výchovy k občanství jsme zkoušeli pracovat ve skupině, najít společná pravidla, která už visí ve třídě všem na očích.

Společně vytvořená pravidla

- Připravím si potichu svoje místo v určené skupině.
- Respektuji názory druhých, řeknu svůj názor.
- Zabývám se zadaným úkolem (nebavím se o tom, co s prací nesouvisí).
- Neruším při práci jiné skupiny.
- Společně si kontrolujeme výsledky.
- Když si nevím rady, zeptám se spolužáků nebo paní učitelky.

Děti poznaly význam rozdělení rolí ve skupině. Mají před sebou čtyři hodiny práce v dějepise s cílem prakticky si vyzkoušet, jak si poradí se zadaným



skupinovým úkolem. Očekávám, že přijdou na to, že je užitečné si práci rozdělit, dobře hlídat čas a nést odpovědnost za vlastní část práce.

Očekávám také, že někteří onemocní a nebudou moci splnit svůj díl práce. Přála bych si, aby si děti v závěru uvědomily, že je dobré jistit si podíl práce třeba dvojicemi (vždy dva a dva mají dva stejné úkoly, jeden je jako náhradník, kdyby ten druhý chyběl).

Popis lekce

Předmět: Dějepis

Téma: Učíme se o pravěku společně

Mezipředmětové vztahy: čeština, výchova k občanství, výtvarná výchova

Třída: 6. ročník

Počet hodin: 4

Počet dětí: 21

Cíl: Nácvik skupinové práce

Žáci budou ve skupině na zadané téma připravovat informace pro spolužáky – budou je zpracovávat na základě odborného textu z učebnice, encyklopedie a webových stránek, budou se rozhodovat o výběru základních informací, o způsobu zpracování i prezentace, získají přehled sledováním prezentací ostatních skupin, zažijí si potřebu naslouchat, vyzkoušejí si sebehodnocení ve své skupině, zformulují uznání a otázku pro ostatní skupiny.

Cílem je také to, aby žáci pochopili, že pravěk je sice dlouhé období, ale je vědci rozděleno na úseky podle základního materiálu (kámen, bronz, železo) a každé menší období má typické vývojové znaky (lidstvo ve vývoji postupovalo k vyšší úrovni).



Lekce má pomoci známé informace utřídit a zároveň odpovědět na otázky, které vzniknou v evokaci.

EVOKACE

Společně vytváříme myšlenkovou mapu na tabuli z nápadů celé třídy. Zjišťuji, že děti o pravěku hodně vědí z 1. stupně. Z poznámek vyplynou otázky (třeba *Měli už lidé v pravěku domácí mazlíčky? Jak vlastně se ta keramika vyráběla? Co dělaly děti, když nechoďily do školy? Měly už také hračky?*), které napíšeme na flip a vyvěsíme ve třídě s tím, že během následující práce se budeme snažit najít odpovědi.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Rozdělení do skupin je náhodné, žáci si např. vylosují ze sáčku víčko od PET-lahve. Podle barvy vzniknou skupiny, kterým přidělím dílčí témata. (Předem všichni věděli, že budou pracovat s tématem *pravěk*, mnozí již přinesli základ pro práci ve formě textů z webových stránek, někteří mají encyklopedie.) Se všemi skupinami postupně promluví. Vedu je k tomu, aby se snažily objevit, kdo je v čem dobrý...

Předpokládám, že si práci rozdělí třeba následujícím způsobem:

- mluvčí: nese odpovědnost za komunikaci s učitelem, zaměří se na vzhled, bydlení, obživu
- časoměřič: hlídá čas, zaměří se na způsob dorozumívání, výskyt
- výtvarník: je odpovědný za estetickou stránku plakátu, zaměří se na nástroje, zbraně, řemesla
- korektor: odpovídá za jazykovou stránku, zaměří se na způsob pohrbů, náboženství

Poznámka:

Na konci každé hodiny chci, aby si děti řekly, která pravidla dodržely, která porušily a proč, co tedy budou chtít změnit v další hodině.

(Bylo by to lepší písemně, ale časově to zatím není možné.)

Připomeneme si místo, kde visí společná pravidla. Přidělím skupinám úkol:

Jak nejlépe vysvětlíte svým spolužákům, kde, kdy a jak žili naši předkové v pravěku (v době kamenné starší, střední, mladší, pozdní, v době bronzové a železné)? Zaměřte se na dobu, vzhled, způsob obživy, bydlení, náboženství, výskyt...

Připravím si záznamový arch se jmény dětí a skupin. Pozoruji třídu a zapisuji si projevy jednotlivců i skupin, ručně, zachycuji všechny okamžiky, které mi připadají důležité, např.:

- *Štěpán bloumá po třídě, nemůže si vybrat židli.*
- *Alenčina skupina je příliš hlučná, navzájem se okřikují.*
- *Michal se dovoluje na WC – nechce pracovat nebo fakt zapomněl?*
- *Nejpozději (nejdříve) se do práce vrhla skupina...*
- *Holky jdou pro pravidla, o něco se prou.*
- *Veronika a Kuba se tváří vážně, diskutují.*
- *Skupina Jirky objevila, že se dá hodně najít v atlase.*

Žáci nejdříve zpracovávají výpisky z učebnice. (Mouhou si zvolit svůj způsob, formám zápisu se budeme věnovat v jiných hodinách.) Obcházejím skupiny a snažím se děti ovlivnit, aby si vypsaly jen hlavní body. Své výpisky si porovnají a označí si, které informace vyberou na plakát. Pokud jim něco chybí, domlouvají se, kde případně seženou odpovědi (mají možnost hledat v atlase, ale i ve školní nebo jiné knihovně, v encyklopediích, většinou si vytisknou také články z webových stránek nebo použijí donesené knihy).

Výroba plakátu

Zadání

Informace napište na plakát velikosti běžného flipu.

Kritéria pro flip jsme vytvořili při hodině češtiny.

- Dokončená práce v časovém limitu.
- Dodržené téma.
- Přiměřeně dlouhý srozumitelný text.
- Věcná správnost (nepíšeme tam, co není podle vědců pravda).
- Jazyková správnost (nejsou tam chyby).
- Rozvržení plakátu (podíl textu i obrázků) – úprava.

Poznámka:

Indikátory hodnocení budeme vytvářet až při některé z dalších prací. I když by to bylo správné, méně je více a nechci své žáky zahltit všemi prvky práce na začátku 6. ročníku (věřím, že mnohé se nám podaří do konce školního roku).

Tuto práci tedy ohodnotím já, a to jako *splněno* či *nesplněno*, se slovním doprovodem.

Sleduji děti při práci a poznamenávám si, jak si vedou. Své postřehy si opět zaznamenávám:

- *Vedoucí skupiny někde dělá práci za druhé, jinde se zlobí, že nepracuje ten a ten.*
- *Když se přiblížím, mají pocit, že musejí víc pracovat.*
- *Nejlépe si vede časoměřič, má právo mít zapnutý mobil.*
- *Výtvarník, je-li dobře zvolen, je také spokojený.*
- *V další práci se budeme muset zaměřovat na zodpovědné vymezení rolí ve skupině.*

Některé skupiny zvolily formu tabulky, jiné formu *myšlenkové mapy*.

Práce se blíží ke konci, žáci se dohadují o prezentaci, která proběhne poslední hodinu.

Prezentace

Skupina si vybere místo k prezentaci a představí třídě svou práci. Do prezentace má podle pokynů zahrnout, co zjistila o přidělené době, ale také, jak postupovala při práci, jak se jí dařilo dodržovat pravidla a co by případně příště udělala jinak.

Ostatní skupiny nezasahují do prezentace, poslouchají, a pak mají možnost jako jednotlivci vyslovit



uznání a otázku prezentující skupině. Ta poděkuje za uznání a odpoví na otázku, případně si ji zaznamená a zjistí odpověď do příště. Zároveň se vyjádří k tomu, zda se v jejich práci promítla některá z otázek zapsaných při evokaci, případně ji zodpoví.

REFLEXE

Následující hodinu výchovy k občanství (naštěstí v rozvrhu hned po dějepise) píšou děti reflexi formou *volného psaní*. Je dobře, že píšou až po přestávce, hodina prezentace je pro všechny náročná. Vybrala jsem metodu volného psaní, protože chci žáky naučit nebát se svobodně se vyjadřovat ke všemu, co společně zažíváme.

Zadání: *Napiš, jak se ti dařila práce o pravěku, jak jste se domlouvali ve skupině, jak se vám podařilo úkol splnit, co bych já měla v zadání práce případně udělat jinak* (zdůraznila jsem, aby se nebáli vyjádřit se kriticky).

Když psali určitou dobu (asi pět minut), přidala jsem otázku: *Co nového jsem se dozvěděl(a) o pravěku, co mě překvapilo?*

Sedíme v kroužku a čteme si *volná psaní* navzájem. Čtu také a cítím, že jsou děti rády, že jsem ocenila pokrok, který udělaly od začátku roku, v mnohých pracích byly podobné postřehy.

Ukázky z volných psaní

- My jsme s Jirkou přinesli hodně informací, škoda, že nepřinesli taky David a Ivanka, mohli jsme toho mít víc. Ale David zase dobře maluje, tak se to vyrovnalo.
- Příště bych měl víc pracovat, neměl bych se bavit s Petrem.
- Překvapilo mě, že neandrtálci žili od doby kamenné starší po dobu kamennou pozdní.
- Naštvalo mě, že jsem dostal angínu a dvě hodiny jsem chyběl.
- Bylo to pro mě naučný, třeba, že zemědělství vzniklo už v mladší době kamenné, já myslela, že jen lovili a sbírali. Ale ta prezentace byla strašná, já bych to příště namíchala, když je jen jedna holka, tak to odnese.
- Čeho jsem se bála, bylo reprezentování, hlavně, jak to řekneme, co na to řeknou ostatní a co paní učitelka.
- O tý práci si nemyslím nic kromě oradla. Mě zaujalo jen to oradlo a jinak nic.
- Už v době bronzové platili měděnými tyčinkami.
- Oni už tedy měli i psy, ale nemazlili se s nimi jako my, ale společnost jim ti psi dělali, ale spíš hlídali.
- Všichni ze skupiny přiložili ruku k dílu, měli jsme dostatek času a Denisa super hlídala čas.
- Našel jsem hodně informací na netu, ale ve škole jsem zjistil, že to bylo k jiné době, než jakou jsme měli zadanou.
- Příště už nechci být s Pavlínou, jen kreslí a nás kibicuje.

Určitě budu pracovat s informací z jedné reflexe:

- Dávali jsme skupinám zabrat svými otázkami a mrzí mě, že to paní učitelka neocenovala.

Shrnutí, jak žáci pracovali ve skupinách

Klady:

- stěhování do skupin proběhlo v klidu
- hlídali si čas
- rozhodovali se (většinou) po poradě se všemi členy skupiny
- pracovali i za nemocné, moje obavy zpočátku lekce se nepotvrdily

Problémy:

- někdo zapomněl doma připravený materiál (ale zodpovědní přinesli jiný materiál včas)
- některá skupina psala moc podrobně (opsala část textu z webových stránek)
- v některé skupině se nedohodli (měli pocit, že druhý málo pracuje)

Plakáty vyvěsíme ve třídě, já na základě svých poznámek z pozorování i názorů dětí v prezentacích sestavím hodnocení, které dám každé skupině následující hodinu.

Příklad hodnocení

Skupina Ivetty: (splněno)

Pracovali jste v klidu, práci jste dokončili v limitu. Použili jste materiál z učebnice i z atlasu, vybrali jste základní informace. Při prezentaci jste dokázali, že všichni svým zápisům rozumíte. Ale rozumějí i čtenáři? Uvažovali jste o tom, zda je písmo dostatečně velké, aby je mohli kolemjdoucí přečíst? Obrázky vaši práci pěkně ilustrují. Ověřte si, zda je správný pravopis slova *nálezi*, případně opravte. Svou práci jste splnili.

*Autorka je učitelka ZŠ Norská v Kladně,
lektorka KM.*

Zdroje:

Dějiny lidstva. Tematická encyklopedie Larousse. Albatros, Praha 2000.

Mandelová, H.: *České země v pravěku.* Albatros, Praha 1997.

Mandelová, H. – a kol.: *Dějepisný atlas pro ZŠ a odpovídající ročník víceletých gymnázií.* Kartografie, Praha 2005.

Rulí, J. – Valková, V.: *Dějepis pro 6. ročník ZŠ a 1. ročník víceletých gymnázií.* SPN, Praha 2001.

Wikipedie. Webové stránky.



Na prahu národní existence

Petr Hopfinger

Předmět: Dějepis

Ročník: v návaznosti na ŠVP, tj. asi 3. ročník gymnázia

Očekávaný výstup: Vysvětlí emancipační hnutí národů i jednotlivých společenských vrstev, vymezí místo utváření českého novodobého národa v tomto procesu, včetně jeho specifických rysů.

Čas: 2 vyučovací hodiny

Cíle: Studenti pomocí dobových pramenů představí ve zjednodušené podobě směry a průběh formování moderního národa v našem prostoru v závěru 18. a první polovině 19. století.



Lekce

1. *Jaké byly varianty formování národa v českém prostoru?* Rozdáme studentům následující texty. Ideální je, když studenti pracují ve dvojicích. Požádejte je, aby jednotlivé varianty shrnuli, pojmenovali. Tedy vymysleli pro varianty a) až c) výstižné názvy a každý ze směrů shrnuli do dvou až tří stručných bodů.

Po skončení lekce by studenti měli znát následující:

- jednotlivé fáze formování národa v našem prostoru
- skutečnost, že přes původní odpor establishmentu se nakonec prosadila čeština jako majoritní jazyk
- důsledek ve formě vytvoření dvou oddělených národních společenství

Lekce navazuje na téma nacionalismus. Studenti by měli znát důvody a průběh formování moderních národů v Evropě, tedy příklady formování národa „shora“ jako ve Francii či „zespoda“ jako např. v Irsku. Tato konkrétní lekce by měla přiblížit specifika našeho regionu.

Úvod k lekci

Cílem bude vstup do tématu. Například pomocí tohoto kontroverzního výroku: „Nacionalismus je zavrženíhodná a zločinná myšlenka, že národnost dělá z někoho lepšího člověka a že zájem národa musí mít prioritu před základními právy a svobodami člověka. Odtud vzniká útlak, války a genocidy, čehož jsme ostatně byli svědky i na konci 20. století na Balkáně. Jedná se o naprosté popření klasického křesťanského a humanistického univerzalizmu, který vždy kladl člověčenství nad národnost.“

(Cvek, B.: Nacionalismus je zločinný. *Britské listy*. Dostupné na [on-line]: <http://www.blisty.cz/art/17105.html> [cit. 24. 2. 2004].)

Vyučující citát promítne, napíše na tabuli. Studenti mají možnost se k němu krátce vyjádřit.

Pokračujeme kladením otázek: *Je přirozenou lidskou potřebou identifikovat se s většími celky? Je národ něčím přirozeným? Není to jen umělý konstrukt několika intelektuálů přelomu 18. a 19. století? Existuje něco jako národní vlastnosti? Jaké vlastnosti mají Češi, Němci?...*

Cílem této první části je přiblížit přesah tohoto tématu do současnosti a zároveň nastínit otázky a problematiku oblasti s tímto tématem spojené.

A) 1. Německý jazyk je univerzálním jazykem mé říše. Proč bych tedy měl povolit, aby se v provinciích projednávaly zákony jejich národním jazykem? Jsem císařem německé říše; proto jsou ostatní státy, které držím, provinciemi, jež tvoří se státem jediné národní tělo, jehož jsem hlavou...

(Josef II., zhruba roku 1780)

2. Co rozumíme skrze vlast? Skrze vlast rozumíme místo, kde jsme se narodili, ve které bydlíme a bezpečnosti a ochrany požíváme. Všechny země, nad kterými jeden císař, král panuje, se za jednu vlast držet mají. Tak tedy nejen Čechy, ale i Morava, Rakousy, Uhry a jiné země, které našemu mocnáři náleží, jsou naše vlast... Učitel historie je právě onen muž, jenž má příležitost čelit dobovému bouřliváctví, opravovat mladým lidem chápání pojmů, které jsou zkresleny pseudofilosofií, a vytvářet státní občany, kteří jsou spokojeni s vládou a se sebou samými, a také klidní a upotřebitelní. Muž, jenž vyučuje historii v tomto duchu a považuje za svůj hlavní cíl podporovat oddanost ke zřízení své vlasti, si zaslouží pozornost a podporu vlády.

(Metodické pokyny pro učitele z roku 1800)

B) Či snad nedává se dosud Němcům a těm, kdo se k nim přidali, přednost v tisícerých věcech velmi důležitých? Nebyla-li řeč německá povýšena za jazyk úřední? Zdaž nemusí to být velmi nepříjemné jedné části obyvatelstva? Zdaž nenese část obyvatelstva trpce, že je tak odstrčena? A ještě více: zdaž nejsou všichni boháči v národě buď Němci, nebo docela cizozemci? Zdaž nežije česky mluvící část obyvatelstva v žalostném stavu chudoby a poroby? Kdo se tedy může divit, že v lidu našem není žádné jednoty? Že Čech a Němec v ničem rádi se nespojují, ale že vzájemně sebou pohrdají, sobě se vyhýbají, se nenávidí? Tak ubohá vlasti vládne v tvém nitru zhoubný rozpor... Nauč se každý řeči svého druhu, aby se mu tak stal rovnější.

(B. Bolzano, exhorta o poměru obou národností, 1816)



C) Láska k vlasti a láska k jazyku vlasteneckému jsou tak nerozdělitelně spojeny, že téměř jedna čitelnost jsou. Urážku, která děje se jazyku vlasti, považuje každý vlastenec po veškerém světě za urážku, která se děje i jeho vlasti. Kdo potlačuje jazyk národu, potlačuje spolu národ.

(J. Rautenkanc, Hlasatel český, 1818)

Řešení: varianta A – rakušáctví, B – zemské vlastenectví, není definované jazykem, předpokládá rovné postavení obou národů, C – národ se formuje na jazykovém základě

2. *Která varianta se nakonec prosadila?* Se studenty dojdeme k zjištění, že ta třetí. *Jaké byly důvody?* Pomoci nám mohou opět dobové prameny. Studentům rozdáme následující texty a necháme je najít argumenty ve prospěch varianty národa formovaného na jazykovém principu. Poté hovoříme o příčinách toho, že se neprosadila první a druhá varianta.

Důvod zařazení konkrétních textů: A) a B) – důležitý vliv církve na fungování tehdejší rakouské společnosti, C) argumenty k tradici, D) nemožnost kariéerního vzestupu, vzdělání, jednání na úřadech.

A) Potřeba zemského jazyka u teologů je zřejmá, poněvadž důvěra venkovského obyvatelstva a účinnost náboženského učení a útěchy závisí na vhodném rozhovoru v onom jazyce, jímž venkovan hovoří a v němž má být poučen a utěšen.

(Prezidium českého gubernia konzistořím, 1815)

B) Podle nejvyššího nařízení má být výuka náboženství a morálky vyučována dobře a účinně, a to není možné v jazyce, který děti neovládají. Právně si pražský magistrát stěžuje na úpadek mravnosti mezi prostými lidovými třídami... tento nešvar je rozšířen po celé zemi dílem proto, že učitelé jsou ješitní, dílem proto, že vládne tendence všechny poněmčít.

(Guberniální rada Tvrď o potřebě škol, 1821)

C) Pouhý Čech ode všech úřadů vyloučen jsa, ani mizerným nádenním písákem být nemůže, nýbrž jako tam u Egyptanů ke pluhu nebo šídlu otců svých zaklen jest, ježto zatím cizozemec nadutý v správu zemskou a v prospěchy jeho se uvazuje; aneb velkým nákladem a k práci ouřadům ten klíč německý sobě zjednatí musí... Zdaž od našich ouřadů pouhý Čech spravedlnosti bezpečně se nadíti může? Prosebný list jeho český buď se zavrhne, jsa podáván od Kaifáše k Pilátovi, an zatím každý škrabák nad ním frní, že německý není... My německého jazyka, co se týče jeho vlastností, byť i náš pěknější byl, nehaníme, z ohledu literatury vysoce velebíme, přijímajíce vděčně, čeho nám nesmrtelní Němci k vzdělání poskytují: ale i svůj přirozený, jakož nás k tomu sami Němci příkladem vyučují, milujeme, věduce dobře, že každý národ jen ve svém jazyku

nejjistěji a nejrychleji vzdělán býti může, svůj národní jazyk vydokonaliti usilujeme.

(J. Jungmann, O jazyku českém, 1806)

D) My, ať sedláci, tak i v městách měšťané, ačkoliv Čechové jsme a v České zemi bydlice od Stvořitele jiné řeči neumíme, avšak kamkoliv k ouřadům přijdeme a cokoliv řídití začneme, slova českého neuslyšíme... jako bychom ne ve vlastní zemi, ale někde u cizích národů zajatí byli, poněvadž ničeho potřebného a dokonalého ve své vlastní řeči dosíci nemůžeme. Nic nežádáme jiného, jen to, co naše, co naše jest, a nic nového, ale staré, totiž: řeč naši milou, českou mateřskou... když totiž naše mládež, obzvláště do škol vyšších jdou, řeč svou vlastní přirozenou zavrčí a jiné řeči se učiti musí, s kterou teprva do vyšších škol připuštěna bývá: odkudž jak městské, tak vesnické děti z ohledu dlouhého trápení a nákladů vynechávají. Tím se zamezuje cesta všem Čechům k dosáhnutí jak duchovních, tak světských úřadů, z čehož škodlivé oučinky povstati můžou.

(F. Vavák k císaři Leopoldovi, 1791)

3. *Jak formování moderního národa v našem prostoru probíhalo?* Rozdáme studentům text Miroslava Hrocha. Zároveň rozdáme kartičky s vytištěnými dobovými prameny. Úkolem studentů bude kartičky přiřadit k jednotlivým fázím národního hnutí uvedených v textu M. Hrocha.

Miroslav Hroch: **Tři základní fáze národního hnutí**

V každém národním hnutí můžeme zřetelně rozlišit tři základní fáze:

Fáze A byla obdobím učeneckého zájmu, kdy se jazyk etnické skupiny, její minulost, kultura, životní způsob, ale někdy také osobitosti teritoria, které obývala, stávaly předmětem osvíceneckého vědeckého studia. Tento zájem byl motivován osvíceneckou touhou po poznání, ale také (a snad většinou) osvíceneckým patriotismem, láskou k vlasti a etnické skupině, která ji obývala. Otevřenou otázkou je, do jaké míry se již v této fázi a v tomto regionálně orientovaném patriotismu projevovala a prosazovala také národní identita.

Fáze B byla obdobím národní agitace, kdy se skupina vlastenců (obvykle z řad vzdělanců) snažila přesvědčit příslušníky své nevládnoucí etnické skupiny, že jsou příslušníky národa, jenž má svou hodnotu a právo na stejné atributy jako národy již existující. Uvnitř této fáze B můžeme ještě rozlišit dvě podfáze. Prvou, kdy sice vlastenci agitovali, ale neprobudili nijak výrazný zájem mezi těmi, k nimž se obraceli, a druhou, kdy již je možné zaznamenat sílící ohlasy a rostoucí počet přívrženců národního hnutí. Proto můžeme pro tuto druhou podfázi užívat také termínu formující se národ. Národotvorný proces byl nicméně v této fázi stále ještě ve zvrtném stadiu vývoje: úspěšné zformování národa nebylo ještě zabezpečeno.



Fáze C označuje masové hnutí, které se začalo prosazovat poté, co národní agitace dosáhla takového úspěchu, že signály z vlasteneckého centra nacházely odezvu ve všech regionech a byly schopny mobilizovat desetitisíce lidí. Během této fáze – pokud se to nestalo dříve – dosáhlo národní hnutí také úplné sociální skladby, takže zde již jednoznačně můžeme hovořit nikoli o etnické skupině, nýbrž o zformovaném národu. O konci národního hnutí můžeme pak hovořit tam, kde dosáhlo v podstatě všech svých cílů, tj. obvykle po dosažení široké autonomie či politické samostatnosti. Tak vznikla nová kategorie států, které ovšem nebyly nutně „predestinovány“ v předchozích fázích národního hnutí a které můžeme označit za národní státy.

(Hroch, M.: V národním zájmu. Praha 1999.)

Kartičky

Skrytu nebude, že ještě před třemi lety jistý spolek lidí arcibiskupem nařízen byl, ježto po všech krajích země české jako vlci hltaví, každý koutek vyslídívše a kdekoli jakousi českou knihu uzřeli, byť dobrá byla, nebo zlá, chvatně uchvátili a jedva dovnitř nahlédnuvše násilím odcizili, ano i v oheň metali a tak vniveč obrátili... Zdaž každý tvor rozumný uznati nemusí, že rušením a pálením knih každý svévolně se ochuzuje a ve věčnou uvádí zkázu?

(K. I. Thám, Obrana jazyka českého)

Láska k vlasti a láska k jazyku vlasteneckému jsou tak nerozdělitelně spojeny, že téměř jedna čitelnost jsou. Urážku, která děje se jazyku vlasti, považuje každý vlastenec po veškerém světě za urážku, která se děje i jeho vlasti. Kdo potlačuje jazyk národu, potlačuje spolu národ.

(J. Rautenkanc, Hlasatel český)

Národ, který nemluví svým přirozeným jazykem, je národ otrocký a ani Bůh prý nemůže slyšet a vyslyšet otroka, když se k němu modlí.

(E. M. Arndt, O národní nenávisti)

A tak počínám s utěšenou myslí tento časopis vydávati. Před 50 lety by i mnozí Čechové nad takovým podniknutím ramenoma pokrčili, a jemu podle tehdejších způsobů brzký konec předpovídali. Tehdáž však to nemohlo být jinak, nebo duch český odpočíval, i měl již udušen býti. Jen někteří jeho synové bránili jeho záhubě. Pojednou se to však změnilo. Duch český se zase vzchopil.

(J. Hýbl, úvodník prvního čísla časopisu Hyllos)

Bylo 5. února. Nastal večer. Národními barvami ozdobený sál konviktský skvostně se osvítil, a nežli devátá hodina odbila, hemžily se pod klenutím jeho řady spanilomyslných dam a slečen, procházeli se délkou jeho vysokí úředníci, vojenští důstojníci, profesori, ctihodní veteránové literatury naší, mladší a starší stoupci jejich, jakož i vážení měšťané s ušlechtilými dceruškami. A jeden cit, jedna myšlénka opanovala

bezděky srdce i mysl jejich. Hovor český, hovor nenucený, upřímně rozléhal se na všech koncích (němčina a frančtina jen jako host mezi dvornými tu hostiteli tu a tam nakrátko zazněla) a rozkoš byla poslechnouti spanilé tanečnice, jak bez upomínky, bez podbízění, ale také bez ostejchavosti k jazyku mateřskému se přihlašovaly, ano i některé zapomnětlivce káraly... Každou hodinu rostla veselost a dosáhla nejvyššího stupně, an k ránu sousedská dle národních melodií z chóru zazněla. Jak známé jsou ty nápěvy a jak čarovně pohnou přec člověkem!

(Květy referují o prvním českém plese v Praze. Zdroj: Zíbrt, Č.: *Jak se kdy v Čechách tancovalo*. Praha 1960.)

1. Aby utužen a pojištěn byl svazek mezi zeměmi k České koruně náležejícími, Čechy, Moravou a Slezskem, a ty aby zastávány byly od sněmu, každého roku buď v českém, nebo moravském hlavním městě shromážděného.
2. Aby tyto země administrativně spojeny byly a zodpovědné politické, právní a finanční centrální úřady aby se v Praze pro ně zavedly.
3. Aby stavovské zřízení království doplněno bylo svobodně volenými poslanci všech měst a okresů venkovských.
4. Aby byla úplná rovnoprávnost české národnosti s německou ve všech českých zemích, školách i úřadech.

(Petice ze Svatováclavských lázní. Zdroj: Klíma, A.: *Revoluce 1848 v českých zemích*. Praha 1974.)

Shrnutí

Položme studentům následující otázky: *Jaké důsledky přinesla jazyková varianta vytvoření národa? Co znamenalo pro další vývoj to, že za vlastence a příslušníka národa byl považován jen člověk mluvící česky?* Odpověď mohou studenti např. hledat ve dvojicích. Zpravidla odpovídají, že to znamená vyčlenění německy hovořícího obyvatelstva z národa. Na toto zjištění navazuje další hodina věnovaná česko-německým vztahům mezi lety 1848–1918.

Reflexe učitele

Studenti neměli s takto pojatou lekcí větší problémy. Jisté zádrhely nastaly jen u textu B. Bolzana (některým studentům nebyl jasný smysl koncepce, nebo se domnívali, že jej ukázka dostatečně nevystihuje). Někomu se zdál příliš těžký text Miroslava Hrocha. Úplně jasné nemusí být ani řazení kartiček u poslední aktivity, zde ale stačí, když studenti nad fázemi přemýšlejí. Proces je tedy důležitější výsledku.

Autor je učitel dějepisu a zeměpisu na gymnáziu Nový PORG v Praze.

Poznámka:

Necitované dokumenty převzaty z knihy Miroslava Hrocha *Na prahu národní existence* (Mladá fronta, Praha 1999).



PŘEDSTAVUJEME UČITELE A LEKTORY KM

DAGMAR BULANOVÁ, ANNA CHOCHOLOVÁ A ZDENA TUZAROVÁ



Dagmar Bulanová

Myšlenka, která mě už léta provází mojí praxí na 1. i 2. stupni základní školy: Každý žák toho ví víc, než si sám myslí, a víc, než si myslí jeho učitel.

Nevím, kdo je jejím autorem...

Učím od roku 1977, poznala jsem prostředí sídlištní základky, soukromé školy, malé i velké venkovské školy – většinu času na prvním stupni.

Učiteli s jakkoli dlouhou praxí prospívá, když se sám dostane do role žáka, proto se i já stále vzdělávám.

V současné době zástupkyně na Masarykově jubilejní základní škole Hřebeč, okres Kladno.



Anna Chocholová

Vystudovala jsem francouzštinu, češtinu a dálkově dějepis na PedF UK v Praze. Dvanáct let jsem učila ve Stochově.

Po sametové revoluci jsem využila možnosti učit na ZŠ s rozšířenou výukou jazyků v Kladně, pak jsem odešla na sídlištní školu v Kladně, v Norské. Bylo zde vedení, které podporovalo – a stále podporuje – nové programy, samo se vzdělává a respektuje způsob práce metodami, jež vedou i k cílům, které já uznávám. Je ochotno vést dialog – to není všude běžné...

Jedno omleté čínské přísloví říká: Dej hladovému rybu a nasytíš ho na jeden den. Nauč ho chytat ryby a nasytíš ho na celý život.

...a tak je chci naučit hodně dobře lovit.



Zdena Tuzarová

Učitelka na 2. stupni ZŠ, obor český jazyk – dějepis, učím také výchovu k občanství, a pokud jsou zájemci i volitelnou osobnostně-sociální výchovu.

Nyní učím desátým rokem na ZŠ a MŠ Kladno, Norská 2633. Začínala jsem na ZŠ ve Smečně (asi 16 let i s MD), potom pět let na Soukromém osmiletém gymnáziu Anglo-americké akademie (zrušeno), rok na ZŠ Kladno, Vodárenská.

Zajímá mě OSV, výchova ke čtenářství, vedení školního časopisu a všechny smysluplné školní aktivity. Mým snem je škola, kde se bude dětem líbit a ještě se v ní něco užitečného naučí.

Jaká byla vaše cesta ke KM?

Anička: Vystudovala jsem školu, kterou jsem chtěla vystudovat, a dělám zaměstnání, které jsem chtěla dělat, tedy učit děti. Na učení mě vždy nejvíc zajímalo to, že mohu děti nějakým způsobem pozitivně ovlivnit a sledovat, jakým směrem se vyvíjejí. To znamená, že mě víc baví pracovat s nějakou třídou, vidět její vývoj, než učit v kurzu, kde se setkám se žáky jednou za čtrnáct dní po dobu půl roku a pak se s nimi už nikdy nevidím. Pracuji ráda se třídou, stanovím si určité cíle a ty se snažím naplnit.

Po listopadové revoluci mě nejvíc oslovily kurzy, na které jsem jezdila jako učitelka francouzštiny. Francouzi mají podle mě dobře vypracovanou metodiku, jak vyučovat francouzštině jako cizímu jazyku. Hned

na prvním kurzu mě nadchly některé postupy, které jsem následně sama praktikovala – na začátku udělal lektor v klasické třídě z lavic kruh nebo věčko, vedl hodinu pozitivně, neříkal, co se nám nevede, ale vycházel z toho, co se nám podařilo. Hodiny měly tvůrčí náplň a já jsem se snažila nápady aplikovat v češtině. V té době jsem začala jezdit na PAU – tam jsme se vlastně „našly“ se Zdenou a s Dášou – a odtud už se nabízely další cesty, třeba za Jitkou Kašovou do Obřívství, a jako vrchol všech seminářů jsem viděla kritické myšlení.

Dáša: Já jsem se nedostala na školu, kam jsem chtěla (farmacie), tak jsem šla učit. Pracovala jsem s dětmi ve volném čase, a tak mi to připadalo jako dobré řešení. Snažila jsem se ve škole pracovat tak, jak jsem pracovala v kroužcích nebo na tábořech.



Snažila jsem se, aby si to děti ve škole užily, aby se jim tam líbilo, dělala jsem i spoustu mimoškolních akcí. Hodně mě ovlivnilo, že v Kladně byla založena soukromá škola, kde bylo slovní hodnocení a trošku jiný přístup k dětem. Byla jsem v týmu, který školu rozjížděl, samozřejmě jsme sledovali, co je nového ve vzdělávání učitelů, takže jsem začala jezdit na PAU a pak už byla cesta stejná jako u Aničky. Poté, co jsme se dozvěděly o kurzu *Kritického myšlení*, tak jsme se přihlásily. To bylo rok poté, co se program dostal do Česka.

Zdena: Nikdo v naší rodině nebyl učitelem, ale já jsem chtěla učit už tak od 12 let. Dokonce jsem se v 8. třídě začala učit hrát na klavír, protože byl důležitý pro přijímačky na pedagogickou fakultu. Vystudovala jsem obor český jazyk – dějepis a nastoupila na menší venkovskou školu. Měla jsem velké štěstí na bezvadného ředitele a výborné kolegy. Pomoc potřebuje každý začátečník a já ji měla. Brzy po revoluci jsem začala „objíždět“ různé semináře, vše, co bylo k mání. Hodně mě ovlivnila setkání PAU. Také jsem změnila působiště. Soukromé gymnázium, kde jsme společně tvořili nové formy hodnocení, ověřovali nové přístupy k žákům a k učení, mě přesvědčilo, že hledání něčeho nového má smysl, ale že to chce také dále se vzdělávat systematicky. Prvním dlouhodobějším projektem bylo *Dokážu to?*, potom kurz dramatické výchovy a pak už letní škola kritického myšlení v penzionu Pavla na Vysočině. Už tam jsem se přihlásila do základního kurzu.

Předtím jste už měly za sebou hodně kurzů a školení. Co je podle vás specifické pro KM? Proč jste u toho zůstaly a nehledaly jste něco lepšího?

Anička: Když jsem byla na první letní škole v roce 1999 a prožila týden s lektory KM, přihlásila jsem se okamžitě do základního kurzu a získala systém, od kterého jsem se odrazila. Nešlo o nějaké metody, které hodinu zpestřují, ale celé učení jsem postavila na úplně jiném základě než doposud, skoro bych řekla, že „naruby“. Nevím o jiném a lepším kurzu, který by mi dal víc. Když jsme tvořili projekty nebo procházeli programem *Dokážu to?* (který ale není kognitivní, je zaměřen na OSV), cítila jsem společného jmenovatele, podobné principy, ale pro vyučování ve škole je nejlepší KM.

Dáša: Výhodou je komplexnost, metody můžeme využít ve všech předmětech a pro všechny věkové kategorie. Třeba na soukromé škole jsme se věnovali slovnímu hodnocení, projektům, pak OSV, a když jsme pronikli do KM, tak jsme zjistili, že všechny tyto prvky obsahuje.

Zdena: Už v názvu je slovo myšlení. Nevím, zda se mi daří vést žáky k myšlení, ale snažím se o to. KM mi dalo systém a ten já mám ráda, ale zároveň mohu využívat i poznatky z dalších seminářů a začleňovat je do své výuky. Snažím se však využívat model učení E – U – R, vytvářet s dětmi kritéria hodnocení, vést je k reflexi vlastní práce a k pocitu, že učení nemusí bolet. I dnes ale hledám další cesty a nerada o něčem říkám, že je to nejlepší...

Je nějaká oblast, na kterou KM nestačí? Kterou nepokrývá?

Anička: Nedosáhne na vztahy mezi učiteli a na spolupráci učitelů. Pokud není dobrá vůle a KM učitele neosloví, nevezmou ho za své a nespolupracují. Mně ve škole hodně chybí spolupráce. Já mám určitý způsob práce, využívám nějakou metodu, ale nemám je s kým konzultovat. Zvolila jsem úplně jinou cestu, jiný systém než ostatní učitelé, a pak to vypadá podezřele. Jediná kolegyně, se kterou se mohu o práci bavit tak, jak bych si představovala, je Zdena, která má ale stejný obor, takže učí v jiných třídách. Když já mám svoji třídu na češtinu, OSV a dějepis, ona učí totéž v jiné třídě. Kdyby učila matematiku, přírodopis nebo chemii, umím si představit, že by se spolupráce posunula a že bychom i program *RWCT* dokázaly víc využít v jedné určité třídě. Přesto si ale různé zkušenosti sdělujeme.

Zdena: Nejsem takový pesimista jako Anička. Máme ve škole více kolegů, kteří by se „bavili“, spolupracovali a vymýšleli. Na co však nestačí ani KM, ani nikdo další, je vytíženost učitelů. Na 2. stupni se velmi těžko hledá společné volno, kdy se něco dá vytvořit a probrat. My máme i problém se sejít ve třech na přípravu seminářů. A čím jsem starší, tak sama na sobě pozoruji, že stíhám méně práce, že potřebuji více odpočinku, že jsem ráda, když mám volný víkend.

Zkoušíte někdy použít jednu metodu všechny současně, abyste si pak mohly spolu rovnou probrat, jak zafungovala? Pokud ano, k čemu jste dospěly?

Anička: Společně děláme čtenářské dílny, Zdena je správcem knihovny, takže jsme i společně vybíraly, čím obohatíme knihovní fond. Snažily jsme se, aby to pokrylo víc oblastí, aby knihy mohli využívat i učitelé přírodovědných předmětů. Radíme se o stavbě lekcí, ale děláme je každá trochu jinak. Hodně mluvíme o rozvoji čtenářství a potom třeba i o jednotlivých metodách pro dějepis, půjčujeme si materiály a konzultujeme je navzájem. Diskutujeme o využití portfolia, cítíme v tom rezervy, moc si s tím nevíme rady, příliš se nám to nedaří. Ale pro tento rok máme plán, jak by se dalo portfolio ještě lépe využít.

Zdena: Na naší škole jsme se dohodli, že literární výchovu zaměříme na rozvoj čtenářství. Téměř všechny třídy navštěvují pravidelně školní knihovnu a my učitelé dětem umožňujeme mít čas na čtení. Žáci mají v knihovně vytvořené docela příjemné prostředí, mohou si najít pohodlné místočko, vybrat si z nových knížek, které asi tři roky pravidelně doplňujeme. Děti se na hodiny do knihovny těší a většina si opravdu čte. Využíváme také metody KM související s četbou. Je opravdu radost pozorovat, jak se od 6. do 9. třídy vylepšují komentáře u *podvojných deníků*, jak se mění jejich obsah, hloubka vyjadřování. Samozřejmě, že se to nedaří u všech žáků. Taková idylka se nekoná.

O použitých metodách diskutujeme, asi nejvíc, když připravujeme seminář a určitou metodu tam probíráme. Mnoho si uvědomím při analýzách lekcí s účastníky našich seminářů.



Jaké jsou tři vaše nejoblíbenější metody, které používáte nejčastěji, a proč?

Dáša: Já používám nejčastěji *pětílístek*, protože to děti na 1. stupni baví, zpracovávají ho výtvarně. Při čtenářských dílnách, které děláme každý týden, taky *podvojný deník*, to děti taky hodně baví. Tužkou si zapisují citát a perem svoje myšlenky, doprovázejí to výtvarnými projevy.

Anička: Když připravuji dílnu psaní nebo čtení, kde máme využít metodu *třířázového rozhovoru*, používám modelování v akváriu s nějakými žáky ve třídě, to docela funguje. Pak si rozhovor děti zkoušejí mezi sebou a lépe si pak vše pamatují. Hodně se mi líbí *kostka*. Použila jsem ji např. pro reflexi a zamyšlení nad domácím úkolem. Některé děti s tím měly velký problém, než se mi podařilo je přesvědčit, že se mohou vyjadřovat podle sebe, ale nakonec opravdu přemýšlely o tom, jestli mají domácí úkoly smysl. Hodně taky používáme *rybí kost* – jako evokaci i jako reflexi. K tématu pak žáci mohou dohledávat detaily. Mám rovněž ráda diskusi, v češtině i ve výchově k občanství. Učíme se dodržovat pravidla, argumentovat, přesvědčit druhé. K tomu vybírám vhodná témata, sleduji dětské zájmy, názory, postoje. *Pětílístek* taky používáme, *volné psaní* zcela běžně, pravidelně.

Zdena: Velmi ráda používám metodu *4 rohy*. Mohu ji zaměřit na jakékoli téma a použít ji v evokaci i v reflexi. Děti mají volnost pohybu, nemusejí sedět na místě, obvykle pracují se zaujetím. Výborná je i prezentace na závěr. V dějepise také často využívám *rybí kost*. Rozpívat historickou událost baví mě i mé žáky. Občas mě překvapí neotřelé pohledy na konkrétní jev. A samozřejmě *pětílístek*. Ten nikdy nezklame. Rychlý, jasný, srozumitelný. Mám radost, když se děti k vyvěšeným *pětílístkům* o přestávkách vrací.

Dáša: Máme ve školách prostory, kde práce dětí vyvěšujeme...

Anička: Toho si ceníme, protože dřív byla tendence vyvěšovat jen to, co je hezké. Teď vyvěšujeme všechny práce, děti si zvykly chodit se na ně dívat. Někdy se stane, že jedna třída nevidí význam v zadané práci, ale když si prohlédne výstupy sousedů, uvědomí si, že by mohla na sobě zapracovat a spoustu věcí se naučit.

Jaké tři věci vám nejvíc brání v tom, abyste učily tak, jak byste si to představovaly?

Anička: Podporu vedení máme, tam není problém, ale nemáme podporu od kolegů. Druhý problém je, že nás zahlcuje administrativa, pak se nemohu soustředit na přípravu hodin. Mně samotné to vadí, když nemohu věnovat přípravám tolik času, kolik bych potřebovala, protože musím např. napsat dopis na sociálku nebo vybírat peníze na kino, fotografie, pracovní sešity a vše podrobně evidovat s podpisy dětí, každý učitel ví, o čem mluvím, i když to zdánlivě vypadá jako prkotinka.

Co mi vadí hodně, je zvonění. To mě osobně do slova omezuje. Máme možnost si požádat o úpravu rozvrhu, takže se snažím mít v každé třídě alespoň jednu dvouhodinovku, protože u delších prací nechci, abychom práci jeden den začali a druhý nebo

třetí den dokončovali. Myslím si, že je to dané systémem 2. stupně, předepsané jsou hodiny 45minutové a kolegové o dvouhodinovky převážně nestojí. Jako argumenty uvádějí, že když má fyzikář dvouhodinovku a jednou mu odpadne, děti nebudou mít fyziku 14 dní. Já si však myslím, že v budoucnu se 45minutové hodiny zruší, bude se učit v blocích, věřím, že základními kameny výuky budou velké myšlenky a vyučování bude probíhat v globálním rámci, kouskování už dnešní době nevyhovuje. Ale o tom by mohl být celý článek, ne?

Dáša: Mně svazoval malý počet dětí ve třídě. S rodiči ani kolegy nikdy nebyl problém, děti to bavilo.

Zdena: Myslím, že hlavně já sama. Občas mám pocit zmaru a to mě moc nemotivuje. Pokud se dokážu srovnat s realitou, tak mám pocit, že lépe učím. Takže osobnostní limity mám na prvním místě.

Dále mě také velmi zatěžuje administrativa. Jsem člověk, který chce mít věci v pořádku. Když nestíhám, nejsem v klidu. A ve školské administrativě se snad stíhat nedá.

Trochu mi vadí i nezáměr rodičů. Už dlouho jsem neměla třídu, ve které by rodiče chtěli něco vědět o průběhu učení svých dětí. Zajímají je hlavně známky a často tím své děti demotivují.

Teď se hodně mluví o standardu. Můžete uvést tři věci, které by se měly v učitelství změnit, aby se dalo učit lépe?

Dáša: Určitě odstranění administrativních záležitostí a dozory. My jsme s tím v malé škole neměli problémy, protože jsme si každá hlídala děti sama, ale ve velkých školách se na dozorech tráví moře času. Učitel nemá čas na přestávku, aby se mohl připravit, promyslet, co bude dělat dál.

Anička: Já si myslím, že by mělo být placeno další vzdělávání. Jsou učitelé, kteří mají možnost si školení platit, ale někteří ne. V současné době rostou ceny, je krize. Já bych ocenila, kdybych mohla přijít za paní ředitelkou a říct: „Já chci jet na LŠ KM, zaplatíš mi to?“ – a ona by mi řekla: „Samozřejmě...“, protože by na to měla prostředky. To není otázka toho, jestli ona chce, nebo nechce, ale aby na to měla peníze. Když teď chystáme kurz KM a chtěly jsme zvýhodnit učitele z naší školy, paní ředitelka řekla, že nemůže dát ani korunu.

V kterém jiném zaměstnání mimo svou pracovní dobu se pracovníci vzdělávají a ještě si za to platí?

A ke standardu: Myslím si, že mnozí z nás potřebují přirozeně k vyššímu výkonu dostrkat. Když budu vědět, že mám výsledky své práce předložit řediteli v portfoliu a že budu o nich mluvit a vysvětlovat své postupy, obhajovat, proč dělám tu a tu práci, následně se mé výkony opravdu vylepší a já se posunu dál. Rozhodně by však měl být takový postup finančně ohodnocen. Moje bývalá spolužačka, která učí francouzštinu na mezinárodní škole v Anglii, mi vyprávěla, že na začátku školního roku přijde ke svému řediteli a předloží mu plán se třemi cíli, které si pro daný rok stanovuje, např. zlepšit mluvený projev žáků nebo kompozici esejů. Diskutují spolu o metodách práce, on jí návrh odsouhlasí, ona si to napíše do portfolia,



po půl roce přijde znovu a řekne: „Já jsem měla tyto cíle a podařilo se mi jich dosáhnout takto..., tady mám práce, které předkládám jako důkaz.“ Řekla, že si sama uvědomila, že si tímto postupem víc všímá jednotlivostí a strukturováním úkolů pro své svěřence dosáhla i lepších výsledků. To je jeden příklad z ciziny. Mě standard nadchl. Já si opravdu myslím, že je potřeba. Měla by se najít nějaká kritéria k hodnocení práce učitelů a řídit se jimi při odměňování.

Zdena: Více peněz na potřeby školy, psychologové jako běžná součást každé školy, omezení administrativy.

Kdy a kde vznikla zkratka Buchot?

Anička: To si nemůžeme vzpomenout. Já osobně si myslím, že vznikla...

Dáša: ...před naší dílnou ve Zlenicích na LŠ.

Anička: Je to prima, teď, když si telefonujeme a řekneme „sejde se Buchot“, tak je jasné, že schůzka bude kvůli práci, ne třeba kvůli oslavě narozenin.

Je to zkratka počátečních písmen našich příjmení. Připadalo nám to úderné, jako že do toho bušíme...

Jak vás obohatilo KM v soukromém životě?

Anička: Nejdříve musíme zdůraznit, že bychom nemohly KM dělat bez podpory rodin, že máme všechny tři štěstí. Mně osobně to asi pomohlo v tom, že vím, že existuje více úhlů pohledu. V partnerském vztahu mi hodně pomáhá typologie – chacha, vím, že to tak je... a nelámu přes koleno.

Dáša: Mě hodně ovlivnilo školení paní Nováčkové, že jsem se ve škole před vyřknutím nějakého hodnocení zastavila a případně neřekla nic. To si musí člověk natrénovat. To není tak, že si to na přednášce vyslechneme a pak to hned začneme dělat. A projevílo se to i v komunikaci s rodinnými příslušníky. Mám dceru, která pracuje s postiženými lidmi, takže spolu sdílíme, jak s nimi komunikovat. Můj muž točí videa a při spoustě akcí ve škole nás natáčel, takže jsme o tom pak mluvili, protože na videu byly dobře vidět jednotlivé kroky, chyby, kterých se člověk dopustil.

Co děláte pro to, abyste nevyhořely?

Dáša: Já jsem měla syndrom vyhoření, už jsem se z toho dostala. Dělal jsem ředitelku v málotřídní škole, a když jsem byla ve třídě s dětmi, tam to bylo úžasné, ale když jsem přicházela do ředitelny, a věděla jsem, co všechno musím udělat z oblasti personalistiky, administrativy, ekonomiky, tak z toho jsem měla divné stavy a byla jsem z toho nešťastná.



Foto: z archivu autorek.

Pedagogickou práci převážilo ředitelování, to mi vadilo. Já jsem šla do školy hlavně proto, abych mohla učit, abych mohla dělat to, co chci a jak chci. To byl taky jeden z důvodů, proč jsem tam skončila a šla jsem na jinou školu, učit jiné předměty.

Anička: Já si myslím, že jsem ho neměla. Tím ale nechci tvrdit, že nemám problémy. Někdy se cítím osamělá se svými názory, jsem asi pro ostatní moc revoluční a potřebovala bych mít vedle sebe někoho, kdo by mě podepřel. Někteří lidé si myslí, že když učím těmito metodami, nechci děti nic naučit, a já jim to nedokážu vysvětlit.

Zdena: Už jsem naznačila, že mám oporu v rodině. Snažím se také vyvíjet nějakou „mimoškolní činnost“. Trochu sportuji, scházím se s přáteli. Mohu se také spolehnout na naši paní ředitelku, která už mě několikrát z mých splnění dostávala. Pomáhají mi také děti z mé třídy. Když někam vyjedeme, vždy mě potěší, jak se chovají.

Na co se těšíte?

Anička: Na nové třídy a na to, že se zaměřím jinak na čtenářství. Chci také pozvat rodiče na hodinu a na besedu o učení, vysvětlit jim své záměry a získat od nich nějakou zpětnou vazbu. Taky si od toho slibuji, že mě podpoří.

Dáša: Já se taky těším na šestáky, protože jdu učit na 2. stupeň. Paní ředitelka na této škole je taky absolventka KM, i když si myslím, že se to ve škole moc nedělalo. Vidím to jako výzvu.

Zdena: Tahle otázka mě fakt potěšila. Mým krédem opravdu je, že když se mám na co těšit, je život fajn. Teď se těším s dětmi do divadla, brzy budou Vánoce, které miluji, těším se na přípravu další lekce pro náš kurz KM a také na jarní prázdninové lyžování v Rakousku.

*Dagmar Bulanové, Anny Chocholové
a Zdeny Tuzarové se ptala Kateřina Šafránková.*



CO SE DĚJE JINDE

Pohled jinam, pohledy jiných

Eva Malířová

Moje týdenní studijní stáž po irských organizacích a institucích, které se zabývají globálním rozvojovým vzděláváním, mi umožnila podívat se na český kontext a vlastní činnost z odstupu. Přivedla mne k úvaze, jak je při poznávání globálních souvislostí důležitá kritická gramotnost. Pohled do Irska mi přinesl především jasné formulování potřeby nejen rozhlížet se jinde, ale také se zkusit dívat jinými očima. Uvažujeme-li o něčem tak velkém jako svět, je velká pravděpodobnost, že se náš pohled bude lišit od pohledů jiných, zvláště těch, kteří popisovanou realitu žijí. Nebudeme-li s žáky zkoumat, jaké jsou jiné úhly pohledu na problémy ve světě a jejich řešení, a především čím jsou utvářeny naše perspektivy, můžeme v globálním rozvojovém vzdělávání napáchat mnoho chyb.

Co je to vlastně globální rozvojové vzdělávání?

Globální rozvojové vzdělávání (GRV)^{*} je vzdělávací proces, jenž vede k poznání nerovnosti a chudoby ve světě, k pochopení ekonomických, sociálních a environmentálních procesů, které ovlivňují naše životy, jako například pravidla obchodu, porušování lidských a pracovních práv, globální oteplování. Protože vliv je vzájemný, je cílem GRV rozvíjet postoje k aktivnímu řešení problémů globálních i lokálních. Výrazně tedy pracuje s postojovými cíli žáků. Vedle zpracovávání informací se tak organizace činné v GRV věnují také metodické podpoře učitelů. GRV má některé věci společné s environmentální výchovou, se vzděláváním o lidských právech či interkulturní výchovou.

Na rozdíl od zavedené environmentální výchovy se ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ke GRV dosud chovalo trochu macešsky. Nelišíme se v tom však od Irska, kde má globální rozvojové vzdělávání téměř třicetiletou tradici. V Irsku i u nás podporuje aktivity GRV především ministerstvo zahraničních věcí. Hlavními aktéry jsou převážně neziskové organizace, které se podílejí na rozvojové spolupráci. U nás jsou organizace, které se zabývají rozvojovou spoluprací, globálním rozvojovým vzděláváním a humanitární pomocí, sdruženy v platformě FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci (www.fors.cz). Věci se však začínají měnit. Koneckonců i environmentální výchovu původně prosazovalo především ministerstvo životního prostředí. Česká republika před rokem jako pátá země Evropské unie podstoupila hodnocení stavu globálního vzdělávání. Výstupem práce mezinárodní komise, která zkoumala činnost všech aktérů, je dokument *Národní zpráva o globálním vzdělávání*

v České republice 2008 s několika doporučeními. Jedním z nich je vytvoření Národní strategie GRV. První pracovní schůzka různých zainteresovaných aktérů včetně zástupců MŠMT se už konala. České globální rozvojové vzdělávání má navíc tu výhodu, že mu oficiální prostor otevírá průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

Tolik k českému kontextu. Co se děje v Irsku, které má svoji Národní strategii GRV jako jedna z mála evropských zemí zformulovanou?

Přínos nových

Některé organizace působící dnes v globálním rozvojovém vzdělávání (development education) mají v Irsku třicetiletou tradici. Nejstarší a největší organizace se věnují kampaním na témata *hlad* a *chudoba* nebo *Stop dětské práci* či aktuální kampani proti krácení irského objemu rozvojové pomoci. Vedle nich existují malé organizace, např. *Škola přes hranice* (School across borders), které kladou velký důraz na příčiny a paralely. *Škola přes hranice* propojuje školy palestinské a izraelské i školy ze Severního Irska a Irska. Žáci jednotlivých škol připravují pro ostatní divadlo či videa, v nichž představují svůj pohled na různé věci. Mají tak příležitost poznat vzájemně své perspektivy a učit se z podobností konfliktu mezi dvěma zeměmi. Poznávají historii jiného sporu a své úvahy mohou aplikovat na situaci vlastní země. Základem je pochopení vlastní minulosti a poznání druhého.

Afrika se také směje

Poznávání druhého bez možnosti poznat jeho vyjádření vede k mnoha zkreslením. Jeden český odborník na alternativní druhy energie prezentoval nápad na projekt udržitelné energetické sítě pro vesnici v jisté africké zemi. Na schématu, které systém názorně vysvětlovalo, pobíhaly černé postavičky s bederními rouškami. Pohled, který by nás asi běžně nezarazil, protože jsme zvyklí. Jaký obraz Afriky však takové schéma podporuje?

Zobrazování Afriky je jedním z témat, kterému se ve své činnosti věnuje *Africké centrum* (Africa Centre) v Dublinu, které založili afričtí imigranti. Smyslem jejich vzdělávací činnosti je změnit zjednodušený, generalizovaný obraz Afriky jako hladového a plačícího kontinentu, jak jej vytváří média a mnohdy i samotné nevládní organizace, které pro své účely používají obrázky hladových dětí. Vedle kulturních akcí, které představují Afriku z jiných úhlů, a seminářů k práci



s fotografiemi se Africké centrum podílelo na vytvoření kodexu o používání obrázků a zpráv o rozvojových zemích, který přijaly irské nevládní organizace. Stal se inspirací kodexu, k němuž se zavázaly také rozvojové organizace na evropské úrovni, včetně českých. V zásadě jde o to, uvádět fotografie v kontextu konkrétního místa a situace, pokud možno, s uvedením jmen a se souhlasem fotografovaných.

(www.africacentre.ie)

Čist svět jinýma očima

Globální témata jako sociální spravedlnost, rozvoj, lidská práva, mír atd. jsou často vykládána z pohledu rozvojové politiky rozvinutých zemí. Výklad ignoruje, jaká je perspektiva lidí, kterých se to týká, a jak jsou tyto pojmy vykládány v jiném než evropském či „západním“ kontextu. Pokud jsou jiné perspektivy umlčovány, může takovéto vzdělání posílit představu nadřazenosti i univerzálnosti našeho „západního“ způsobu vědění a poznání. Takové globální rozvojové vzdělávání, byť chce přispívat k větší rovnosti ve světě, by tak jen utvrdilo nerovné mocenské vztahy. To je důvodem vzniku vzdělávacího a výzkumného projektu *Jinýma očima*.

Tato mezinárodní iniciativa nabízí zdarma on-line vzdělávací program pro učitele, primárně pro studenty pedagogiky v Anglii. Autory programu jsou doktorka Vanessa Andreottiová z Univerzity Canterbury na Novém Zélandu a profesor Lynn Mario T. M. de Souza z univerzity v São Paulu.

Program vychází z poststrukturalismu a zabývá se tím, jak systém hodnot a jazyka ovlivňuje naše interpretace reality. V jednotlivých e-learningových lekcích jsou kriticky přezkoumávány interpretace světa původních národů i „západní civilizace“. Konkrétně ve čtyřech tématech: rozvoj, chudoba, vzdělání a rovnost. Účastník programu projde čtyřmi fázemi učení.

- Učit se odnaučit (learning to unlearn) – uvědomit si, že to, co označujeme za dobré a ideální, je jen jednou z možných perspektiv, která je ovlivněna mým vlastním sociálním, historickým a kulturním kontextem.
- Učit se naslouchat (learning to listen) – uznat důsledky a limity našeho pohledu a být otevřený novým chápáním světa.
- Učit se učit (learning to learn) – učit se přijmout nové perspektivy a rozšířit naše vlastní porozumění.
- Učit se použít (learning to reach out) – použít naučené ve vlastním kontextu, prozkoumávat v něm nové způsoby bytí, myšlení, vědění vztahů. Být otevřený odlišnosti a novému.

Celý proces staví na předpokladu, že nejdříve musím porozumět tomu, co mne utvářelo, teprve potom mohu mít naději, že porozumím ostatním. Vlastní perspektivu neustále konfrontuji s pohledy jiných. Slouží k tomu i pomůcka – elektronický „deník učení“ (learning journal), který si účastníci kurzu průběžně vedou. Student tak může sledovat vývoj vlastního konceptu a současně porovnávat vlastní odpovědi s odpověďmi ostatních studentů z různých zemí.

(Dostupné na: <http://www.throughothereyes.org.uk>, <http://www.osdemethodology.org.uk>)

Já ve světě, svět se mnou

Všechny uvedené inspirace mají společné, že zahrnují jiné perspektivy a pohledy na globální témata. Pokud bychom se o nich jen učili, skončila by takto „probíraná látka“ v zapomnění spolu se seznamem děl spisovatelů, které jsme nikdy nečetli. V obou případech proto, že jsme jako žáci k tématu neměli vztah. A zkoumání vztahů v dnešním vzájemně provázaném a vzájemně závislém světě je jedním z hlavních úkolů globálního rozvojového vzdělávání. V obměnách se vrací z mnoha směrů zlaté pravidlo: nejdřív začni u sebe. Potom se musím ptát, co utvářelo mluvčího, z jakých pozic mluvím. Jednak se tím bráním manipulaci, zároveň mohu autorovi lépe porozumět (i přes svůj nesouhlas). Porozumění je předpokladem respektu. Především díky dialogu poznávám nové věci a vyjasňuji si své pozice a hodnoty. Je to tedy dialektický vztah: musím pochopit sebe, abych mohl chápat ostatní, dialog s ostatními mi pak napomáhá pochopit sebe sama. To platí jak v psychoterapii, tak v globálním rozvojovém vzdělávání. Globální rozvojové vzdělávání je tedy učením se o sobě, učením se o světě a učením se o vzájemných souvislostech.

Fakt, že studijní pobyt byl obohacující, není dán tím, že má Irsko dlouholetou tradici v GRV. Zmiňované aktivity patří v Irsku k těm novátorským. Obohacující byla možnost podívat se jinam a odjinud zase zpátky domů. Jedno z nejnápadnějších zjištění je, že věci, které jsou u nás součástí GRV, jako je propojení zodpovědné spotřeby s globálními problémy či důraz na pedagogické metody, se Irům zdály objevné. Nováček v oboru nemusí projít stejnou cestu, jako jeho zkušenější kolegové, jeho nápady dokonce mohou být pro ostatní obohacující, jelikož není zatížen zajetými postupy. Tento postřeh je pro mne potvrzením vyšší myšlenky, že rozvoj – ať už na úrovni nějaké činnosti, či rozvoj společnosti a hospodářství – nikdy nemá jen jednu cestu ani jeden cíl.

Autorka je koordinátorka vzdělávacích programů Společnosti pro Fair Trade (www.fairtrade.cz).
eva.malirova@fairtrade.cz

Poznámka:

* Někdy se také objevuje „rozvojové vzdělávání“. Na sjednocení terminologie se aktuálně pracuje.

„Pokud budeme považovat všeobecné volební právo všech dospělých občanů za jednu z podmínek demokracie, ukáže se, že prakticky ve všech demokratických zemích ještě žijí lidé, kteří jsou starší než demokratický způsob vládnutí v jejich vlasti.“



ŠKOLA V LITERAUŘE

Učitel dějepisu

Tereza Brdečková

(...)

Dostudoval jsem v klidu svůj dějepis, a zatímco se kolegové drali na zahraniční stáže a do vědeckých týmů, sáhl jsem po tom prvním, co se nabízelo, a šel jsem učit.

Měl jsem výhodu, že jsem přišel do nové soukromé školy, v době, kdy se česká historie zase jednou přepisovala. Chyběly učebnice a nebyla žádná oficiální doktrína. Dokonce ani ta dnešní, nikým přesně nevyslovená, podle níž se studenti mají prostě naučit nazpaměť dvě tlusté knihy plné dat a pak si o nich myslet, co chtějí. Nebylo nic, a inspektoři zalezli do děr. Mohl jsem učit, co jsem chtěl a jak jsem chtěl.

Naučil jsem se, jak upoutat pozornost, a pak jsem kombinoval osvědčenou metodu vtoukání vědomostí do hlavy (podle receptu babičky Radany) a tvůrčí přístup k látce. Všichni moji žáci museli umět z paměti to, co jsem i já sám původně taky nenáviděl: *Přemysl, Nezamysl, Křesomysl, Mnata, Vojen...* Ale vždycky, když jsme došli ke sporné události v českých dějinách, vyložil jsem, co jsem věděl, a pak nechal studenty napsat práci o tom, zda se to mohlo odehrát jinak a co by to znamenalo pro budoucnost. Třeba:

Co nám dnes říká životopis svatého Václava? Mohl Karel IV. zajistit intelektuální a ekonomický rozvoj Čech natrvalo? Popište den manželky židovského vzdělance v pražském ghettu počátkem devatenáctého století. Co by následovalo, kdyby čeští stavové vyhráli na Bílé hoře? Souvisí mentalita a způsob života evropských národů s reformací a protireformací? Pomyslné setkání Descarta s Komenským. Bitva u Hradce Králové z pohledu příslušníka romské komunity tábořící v okolí. Mělo Československo v době mnichovské krize bojovat? Bylo možné nevysídlit po roce 1945 Němce? 2015: o čem napíše český básník vietnamského původu disertaci z české literatury?

Často se ovšem stávalo, že jsem ze třiceti písemek dostal zpátky dvacet prázdných papírů. Jeden student mi hned ze začátku řekl, že je u nás ve škole jen proto, že ho už ze všech státních gymnázií vyhodili. Nechce mi dělat potíže, ujistil mne. Není ale u nás ve škole od toho, aby přemýšlel, nýbrž aby odmaturoval.

Moc mě nebaví být lidem k smíchu. Užil jsem si dost těžce první půlrok, kdy jsem musel koukat na namalované obličejové patnáctiletých krasavic v první lavici a přitom vědět, že jakmile se otočím k tabuli, budou po mně házet svačiny a šipky. Udělal jsem jim tu radost, že jsem se před nimi rozzuřil a řval na ně, že dělám svou práci a čekám, že ony budou dělat totéž. Pak jsem jim nasolil pětky. Chodily za mnou, plakaly, maskáro jim teklo po obličejích a pírsinky v pupících se jim

chvěly. Požádal jsem je, aby se přestaly přede mnou tupit a šly se umýt. Nechal jsem je všechny propadnout a musel se pak dohadovat s jejich rodiči o výši svých nároků a postoji jejich dcer. Pak vypukly prázdniny.

Prvního září jsem přišel do své třídy. Já jsem se nezměnil, ale studenti byli najednou jiní. Dozráli, úplně sami i bez mého sekýrování. Od té doby už jsem křičel jen v krajních případech. Nanejvýš občas pošlu někoho ven a napíšu mu neomluvenou hodinu.

„Ode dneška všemu, o čem se budeme učit, nastavíme zrcadlo,“ řekl jsem tehdy v září svým dospělým dětem. „O každé události, k níž budeme potřebovat přesné datum, budeme uvažovat vzhledem k přítomnosti. Jaký má pro nás dnes význam? Byli bychom my Češi jiní, kdyby k ní nedošlo?“

Myslel jsem přitom i na všechny, kdo se teprve Čechy stanou, kdo jimi už jsou a kdo jednou zachrání náš jazyk a způsob života tím, že do nich načerpají sílu jiných kultur. Na přistěhovalce, na Romy. Myslel jsem na to, jak to udělat, jaké otázky si klást, aby naše minulost byla napříště i jejich minulostí. Aby byla živá. Pokud to čas dovolí, vždycky pracujeme takhle. Vždycky prověřujeme, zda je dějinná událost pořád ještě podstatná, a zkoumáme ji z různých úhlů a stanovisek. Jsem pyšný, že aspoň dvacet mých bývalých žáků dnes studuje dějepis.

Tereza Brdečková: *Učitel dějepisu.*
Argo, Praha 2004, str. 54–56.

Třiatřicet zachráněných

Jarmila Hašková

Profesor Karlík dostal poštu. Otevřel dopis na pohled zcela slušný, ale obsahu velmi závadného. „Ty zvíře,“ psal mu tajný ctitel, „jestli se opovážíš rajtovat po Elektře, tak jak jsi zvyklý, dej se včas do Spolku pro spalování mrtvol, abys své vdově nenadělal útratu.“

„Aj,“ řekl si profesor Karlík a oči mu hrály, „kterýž z oněch třiceti tří to jest?“ Pak si vzpomněl, že dal sloveso na konec, a rychle se opravil: „Kterýž jest to z oněch třiceti tří?“

Sáhl do kapsy pro notes a vypsál si tato jména: Kadraba, Mokry, Tuček, Holina, Mander, Kalaš, Mašek, Král, Petřík, Chudoba, Kaucký, Pekuláš, Mikeš, Havlíček, Náhlovský, Rokytník, Černý, Čermák, Sýkora, Pavlík, Kokeš, Waraus, Malý, Pešák, Kratochvíl, Novotný, Novák, Nováček, Netolický, Lukáš, Franc, Kolařík, Adamíček.

Byla to jména těch, kterým se chystal dát nedostatečnou. Spočítal si jména a viděl, že jich je právě třiatřicet.

„Nevadí,“ řekl si profesor Karlík, „jeden z nich to je a já ho najdu a potrestám.“



„Kolaříku,“ řekl profesor Karlík, „řekněte mi, co obsahuje exodus Elektry?“

„Exodus,“ odpověděl Kolařík hbitě a jistě, „obsahuje katastrofu, provedení pomsty na Klytaimnestře a Aigisthovi.“

„Tento to není,“ řekl si profesor Karlík, pokynul, aby si Kolařík sedl, dal mu velmi dobrou a vyvolal Sýkoru. Podíval se na Sýkoru jako policejní pes a otázel se zálučně:

„Co obsahuje prolog a prvé epeisodion?“

„Prolog,“ odpověděl Sýkora hezky zvučně, jak to měl rád profesor Karlík, „obsahuje obširnou a pomalu postupující expozici, která částečně pokračuje i v prvním epeisodiu.“

„Dobře,“ řekl profesor Karlík a napsal do notesu u Sýkorova jména, že to uměl velmi dobře. „Hledejme dále,“ pravil si v duchu, „kruh se úží, podezřelých zbývá jedenatřicet. Čermáku, řekněte nám, jak byly rozděleny úlohy v naší tragédii?“

„Úlohy,“ odpověděl Čermák, jako když bičem mrská, „byly rozděleny mezi tři herce: protagonistes hrál Elektru, deuteragonistes Oresta a Klytaimnestru a ostatní úlohy hrál tritagenistes.“

„Dost,“ usmál se profesor Karlík, „Mašek nám zjeví, jak byl složen sbor.“

Podíval se na Maška pohledem, který by byl pronikl do středu země, ale Mašek se jeho pohledu nevyhnul.

„Sbor,“ chrllil ze sebe Mašek, „skládá se z patnácti paní mykénských, přítelkyň neprovdané dosud Elektry. Místo děje jsou...“

„Na to se vás netáží,“ přerušil ho profesor Karlík. Napsal mu jedničku a zeptal se Novotného, jak je charakterizován Aigisthos.

Novotný, který nikdy nezatoužil po vyznamenání, odpovídal s podivuhodnou jistotou.

Vyvolal tedy profesor Karlík Mikeše, zatlaskal rukama, aby připoutal pozornost všech na svůj zjev a pronesl hlasem vyšetřujícího soudce: „Co nám povíte, Mikeši, o epeisodiu čtvrtém?“

„Povím vám...“ – odpověděl Mikeš docela familiérně – „že ve čtvrtém epeisodiu se děj obrací v Elektřin prospěch, a to poznáním Oresta. Nastává peripetie.“

„A v druhém, co se děje v druhém?“ pokračoval profesor Karlík, naznačuje, aby si Mikeš sedl, a ukazuje rukou na Netolického.

„Ve druhém děj vrcholí, nastává krize.“

„Čím?“

Toto „čím“ platilo též Kauckému.

„Zprávou o domnělé smrti Orestově dohnána je zoufající Elektra k rozhodnému činu. Chce vykonat pomstu sama,“ odříkával Kaucký.

Pět minut před ukončením hodiny vyvolán byl Havlíček, poslední z třiceti tří.

„Ha,“ pomyslel si profesor Karlík, „teď mi neujdeš,“ a řekl radostně, mna si ruce:

„Havlíčku, opovězte mi písemně, a to ihned, na tuto otázku: Čím připomíná Elektra Antigonu?“

Havlíček si sedl, aby napsal odpověď, a profesor Karlík se pomalu blížil. Jeho zrak se vpíjel do Havlíčovy tváře, která zůstávala ledově klidnou.

„Já ti dám krematorium,“ šeptal si profesor Karlík. Havlíček psal:

„Elektra připomíná Antigonu svým hrdinstvím, citem pro právo a spravedlnost, něžnou láskou k otci a bratrovi a vášnivostí.“

Osušil papírek a podal profesorovi.

Třiatřicet párů škodolibých očí podívalo se na profesora Karlíka.

Profesor Karlík šel k oknu, obrátil se ke třídě zády, vyňal z kapsy výhrůžný list a srovnával písmo.

„Tento to také není!“ konstatoval překvapeně.

„Milostivá slečno,“ psal Tuček o přestávce, když profesor Karlík opouštěl třídu se zápisníkem plným velmi dobrých a s touhou, aby směl užítí římského zákona, který trestal smrtí všechny otroky zavražděného, pokud byl na dosah pánova hlasu.

„Milostivá slečno, třiatřicet zachráněných líbá Vaši ruku. Váš pan poručník nás vytáhl na Elektru jednoho po druhém a každý dostal jedničku. Milostivá slečno, nosíme všichni na srdci Vaši barvu a v srdci Váš obraz.“

„A přece,“ řekl si profesor Karlík, prohlížeje po nejbližší kompozici sešity a pečlivě porovnáváje písmo výhrůžného listu s písmem třiatřiceti zachráněných, „a přece bych chtěl přísahat, že jsem to písmo již někdy viděl.“

*Jarmila Hašková: Drobné příběhy.
Krajské nakladatelství Havlíčkův Brod.
Lipnická edice, sv. druhý,
Havlíčkův Brod 1960, str. 69–73.*

Četl jsem v knihovně

Václav Havel

Četl jsem v knihovně

Mnoho duchaplných knih o socialismu.

S mnoha z nich jsem vřele souhlasil,

Mnoha z nich

Jsem se upřímně obdivoval.

A když jsem jel potom v tramvaji domů,

Hlavu plnou poznatků,

Uvědomil jsem si,

Že všechny velké myšlenky

O dokonalejším pořádku na zemi

Jsou směšnými papírovými stavbami,

Není-li pro jejich hlasatele samozřejmostí,

Aby starší paní v tramvaji uvolnili své místo,

Nebo aby babce,

Které se na chodníku rozsypala jablka,

Pomohli je sebrat.

*Václav Havel: Básně, Spisy I.
Torst, Praha 1999, str. 67.*

NABÍDKY

Jednodenní semináře KM v Praze

V tomto školním roce jsme pro vás připravili novinku – jednodenní semináře a dílny KM. Zatím proběhly dílny čtení a psaní a seminář KM pro učitele z MŠ a rodiče.

Pro velký úspěch je budeme opakovat.

Sledujte informace na:

www.kritickemysleni.cz.

Václav Havel

Český mýtus aneb Havel v kostce

Knihovna Václava Havla nabízí žákům devátých tříd základních škol a studentům středních škol interaktivní vzdělávací program, zaměřený na období komunistické diktatury: disent aneb moc bezmocných, čecháčkovství, svědomí a statečnost, občanská práva a další témata. Workshop „Václav Havel – český mýtus aneb Havel v kostce“ probíhá pod vedením zkušené lektorky v prostorách Galerie Montmartre (Retězová 7, Praha 1).

Více informací na www.vaclavhavel-knihovna.org

knihovna
Václav Havel
library

OZNÁMENÍ

Kritické myšlení se přestěhovalo

Kritické myšlení přesídlilo do ZŠ s RVJ v Bronzové ulici v Praze 5.

Stejně jako v minulém působišti i zde bude fungovat učebna pro kurzy a kancelář.

Do ZŠ Bronzová se jede metrem „B“ na stanici Lužiny.

Mapku najdete na webu.

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 Safránková a Hana Košťálová

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Květa Krüger, Šárka Miková, Irena Poláková, Nina Rutová, Jiřina Stang, Jana Straková

Adresa: *Kritické myšlení, o. s.*, ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, 155 00 Praha 5

tel.: 255 797 457

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

Vyšlo v lednu 2010. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. ledna 2010**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2010.

Přední obálka: Obrázek od žáka ZŠ TGM Poděbrady.

Strana č. 2: Obrázek kapra od Markétky Křížové.

Zadní obálka: Foto z kurzu *KM*.

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.
ZŠ s RVJ Bronzová
Bronzová 2027
155 00 Praha 5
tel.: 255 797 457
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz

