

Kritické listy 45

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

zima 2012



Naše téma:
RODIČE A ŠKOLA

Formativní hodnocení
je proces, nikoli
výsledky

Rodičovské kavárny

Čtenářská dílna
s rodiči

Matematika podle
profesora Hejného

Ideální úkryt

Startéry pro psaní

TAZ

Kostka a interpretace

Biodiverzita
a plánování
pozpátku

 **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.



Mělo by textů, které čtete nejradši, být v KL podle vás víc, nebo je jich dostatek?

Samozřejmě, že pre mňa by ich s môjho pohľadu malo byť čo najviac, ale viem, že mladší školský vek nie je jedinou vekovou skupinou, ktorej sa časopis venuje, a tak akceptujem priestor, ktorý táto skupina v časopise dostáva.

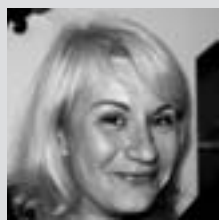


Z ankety o KL



Milé čtenářky, milí čtenáři,

spolupráce rodičů a školy je považována za podmínku dobrého vzdělávání. Škola není a nemá být místem, kam zaneprázdnění rodiče odkládají své děti, ale místem, kde se protnou zájmy všech zainteresovaných skupin: dětí, rodičů, učitelů a širší komunity (obce). V tomto čísle *Kritických listů* vám přinášíme několik textů na téma Rodiče a škola. Kateřina Círová vás seznámí s tzv. rodičovskými kavárnami, které pořádá spolu s dalšími rodiči, učiteli a vedením školy v ZŠ Kunratice. V rámci těchto kaváren proběhl např. seminář o čtení s dětmi (o kterém píše Květa Krüger) nebo povídání o výuce matematiky podle profesora Hejného (o kterém píše paní učitelka Kateřina Novotná). Jiným způsobem spolupráce s rodiči jsou netradiční rodičovské schůzky – konzultace mezi žákem, učitelem a rodiči, které popisuje Lucie Samlerová.



Aby rodiče porozuměli tomu, co je pro učitele klíčové, jaké vzdělávací cíle sleduje a jaké metody používá, je dobré občas přizvat rodiče přímo do výuky a zapojit je jako aktéry. Tento nápad realizuje paní učitelka Lenka Veisová a popisuje jej v textu *Čtenářská dílna s rodiči*.

Druhým velkým tématem tohoto čísla je psaní. Jak zdůrazňuje Ondřej Hausenblas ve svém textu *Startéry pro výuku psaní*, důležité je, aby žáci při psaní zohledňovali tři aspekty: téma, adresáta a záměr. Jak takový postup psaní zavádět do výuky, se dočtete v textu se zvláštním názvem TAZ.

Pokud byste pátrali po příručce „soužití“ učitelů a rodičů, doporučuji vám k prostudování publikaci Tomáše Feřteka *Rodiče vítání (Praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí)*. Pokud usiluje vaše škola o co nejvstřícnější přístup k rodičům, můžete se podívat na: www.rodicevitani.cz – a zařadit se do sítě škol s tímto označením.

Přeji vám při jednání s rodiči úspěch!

Kateřina Šafránková

Naše téma: RODIČE A ŠKOLA

Úvodník, K. Šafránková

Rozhovor

Rozhovor s Helenou Polákovou. 4

K úvaze

Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky,
O. Hausenblas 6
Rodičovské kavárny, K. Círová 9

Lekce a komentáře

Čtenářská dílna s rodiči, L. Veisová. 11
Čteme s rodiči, K. Krüger. 13
Matematika podle profesora Hejného, K. Novotná 15
Ideální úkryt, R. Hubálková 18
Startéry pro výuku psaní, O. Hausenblas 19
TAZ, K. Šafránková 21
Kostka a interpretace, L. Krejsová. 24
Biodiverzita a plánování pozpátku, P. Šebešová 26
O čem přemýšlejí učitelé, L. Samlerová, J. Opavová,
I. Baarová, J. Duda. 31

Co se děje u nás v Kritickém myšlení

Výchova demokratického občana v angličtině, V. Petřivá 34

Co se děje jinde

Letní škola klobouckého projektu MEDPED, B. a L. Kyncloví,
E. Kokešová. 38
Česká škola bez hranic, L. Slavíková-Boucherová,
A. Jančová 40

Škola v literatuře

Svět včerejška, S. Zweig 42

Kniha, která pomohla

Oliver Twist, Ch. Dickens 44
Ty máš ale odvalu!, B. Blobelová 44

Nabídky

Kurzy na rok 2012 (zima, jaro) 46

Citáty

Radim Palouš: *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, Praha 2010 5, 10, 12, 14, 23, 29, 38, 39, 45

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 45/Co se do čísla nevešlo najdete:

- materiály k textu P. Šebešové *Biodiverzita a plánování pozpátku*
- materiály k lekci A. Jančové, která je součástí textu *Česká škola bez hranic*

ROZHOVOR

Rozhovor s Helenou Polákovou



V tomto čísle *Kritických listů* přinášíme rozhovor o vztahu k četbě a knížkách s Helenou Polákovou, absolventkou dramatické výchovy DAMU, dlouholetou vedoucí volnočasových aktivit pro romské děti, zdravotní klaunkou, příležitostnou herečkou (mohli jsme ji vidět např. ve filmu *El paso*), autorkou dětských hřišť...

V letní škole v Popelné jsme se dívali do „čtenářského zrcadla“. Heleno, co vidíš, když se podíváš na sebe jako čtenáře?

Já když čtu, čtu pořád, pořád, pořád, v tramvaji, při chůzi... nespím. Je to skvělý zážitek, když jdu v jednu v noci spát, protože to prostě musím dočíst. Čtu na přechodu pro chodce, v tramvaji, v obchodě. Mám život plný různých lidí, čtení je pro mě intimní prostor. Cítím to jako prokrastinaci – luxus. Je to jako dát si teplou sprchu.

Co jsi takhle četla naposled?

Stiega Larssona, životopis Keythe Richardse a knihu *Odložím to na zítra* od Kathrin Passigové a Sachi Loba.

Hodně pracuješ. Zmínila jsi, že jsi často mezi lidmi...

Jsem zdravotní klaun, chodíme do nemocnic a navštěvujeme pacienty jako taková trochu jiná klaunodoktoři.

Vycházíme z přesvědčení, že smích léčí. Snažíme se do prostředí nemocnice přinést zdravou atmosféru, humor, závan normálního života. Na návštěvy chodíme ve dvojicích, přijdeme do pokoje a pro konkrétní děti a rodiče improvizovaně hrajeme. V tuto chvíli se jedná o více méně etablovanou službu, součást léčby,

s níž lékaři počítají. Stává se, že když jsme na oddělení, vezme si nás doktor k vyšetření dítěte, abychom odvedli pozornost od výkonu. Chodíme na návštěvy i ke starým lidem. Klauni přijdou, odlehčí atmosféru, když to jde, rozesmějí – návštěva je pravidelná, jednou týdně.

Musí to být náročná práce...

V roli klauna jsi svým způsobem chráněná postavou, to ti pomáhá řadu věcí odfiltrovat. Navíc my jdeme za tím, co je v dětech zdravé, ne za jejich nemocí. Jdeme za dítětem, které si chce, jako každé dítě, hrát a smát se, a protože je limitováno nemocí, jdeme my s tou hrou a smíchem za ním.

S dětmi, resp. pro děti pracuješ i jako spoluvýrobkyně hřišť značky Strašné dítě. Co jsi ale původně studovala?

Vystudovala jsem dramatickou výchovu. Léta letoucí jsem učila na romské škole dramatickou výchovu.

A co jste hráli?

Nejvíce jsme improvizovali na základě vlastní tvorby dětí. Děti hodně psaly, bylo to skvělé. Měla jsem ráda jejich improvizace, psaly a následně hrály o nejrůznějších svých životních problémech tak nějak bizarně smíchaných s televizními seriály, a i když to vlastně někdy byly dost drsné scénky, byla to náramná legrace. Prožívaly přitom hru a právě ta hra je léčivá.

Četli jste si s dětmi v kroužku?

Začínala jsem samozřejmě s literaturou, pohádkami a scénáři, byla jsem vybavená baterií metodiky, ale pro romské děti bylo dost těžké učit se text, naráželi jsme všichni na jazykovou bariéru. Samozřejmě, že se přitom spoustu slov naučily, ale časem mě i děti bavila především jejich vlastní tvorba. Pokud jsme společně četli, tak hodně komiksy – děti si z nich loutkové divadlo vystříhovaly a pak rozehrávaly dialogy. Vymýšlely si nové příběhy, nové konce. Objevovali jsme autoregenerační systém. Zajímalo mě, jak děti fungují samy o sobě. Přiměla jsem je, aby si scénku připravily, přehrály ji. Pokud byla z jejich života, skončila špatně. Pak se ukázalo, že mají potřebu některé scénky hrát stále znovu a znovu – a za pár týdnů se pomalu začal rýsovat pěkný konec. Jako by se objevila možnost, že věci mohou dopadnout i jinak než špatně. Tady je třeba říct, že tohle nebyly jen romské děti, ale děti ze sociálně slabých dysfunkčních rodin.



Proč myslíš, že romské děti příliš nečtou?

Romská tradice je ústní, je ve vyprávění. Vyprávěné legendy a pohádky vymizely spolu s živou romštinou. Myslím, že současným romským maminkám jejich matky a babičky vyprávěly romské pohádky, ale ony samy už moc romsky nemluví a české pohádky svým dětem říkat nebudou. Respektive, nezažila jsem to. Romové zchudli o své příběhy, když přišli o svou řeč – dostali se do takového praktického jazykového vakua – mluví špatně česky a špatně romsky. Mají malou slovní zásobu, a tím omezené možnosti myšlení. Jak jsem to zažila já, k romskému folkloru se díky škole a mnoha napomáhajícím organizacím a ze své vlastní národní potřeby vracejí. Hledají svůj jazyk a folklor, ten naštěstí není ztracený sto let, ale jen možná dvě tři generace.

Kdo přivedl k čtení tebe?

Lidé. Rodina, profesorka na gymnáziu nás naučila číst beatniky, četla nám Kerouacka, a to nadšení, dojetí, legenda o svobodě nás ke knihám muselo přitáhnout. V základní škole jsem četla pořád, byla jsem dítě, které přijde domů, odhodí tašku a jde si číst. Hodně se četlo také u nás ve skautu. Povídali jsme si o literatuře, hráli jsme hry inspirované knihami –

např. Bratry lví srdce. Ovlivnilo mne i to, že jsem byla mezi sourozenci a bratranci páté dítě v pořadí, takže jsem měla k dispozici „hotovou“ knihovnu – od dětství po dospělost. Měla jsem kompletní výběr toho, co poskytl socialistickému dítěti Albatros, Československý spisovatel, Kod, Čtyřlístek, Ohníček, ABC a 100 + 1. Četli mi rodiče.

Sama máš dvě děti (8 a 11 let). Povídáš si s nimi o knížkách?

Čteme si odmalička a za odměnu. Novinkou je teď unisono čtení. Oba s Ludvíkem čteme potichu tutéž knihu, čekáme, až druhý dočte, abychom mohli otočit stránku. Je to nádherný moment. Právě u Ludvíka mohu sledovat, jak četba umožňuje hlubší myšlení – rozšíření slovní zásoby umožní popsat pocity a pojmenovat myšlenky. S mladší Ester si čteme Wildovy pohádky či *Mio, můj Mio*. Mám ráda „dívčí klasiku“ – Louisa a Lotka, Pipi, *Heidi*, *děvčátko z hor* a právě Lindgrenová, Daisy Mrázková. Baví mě číst knihu, kterou znám z dětství, současnými očima – třeba mayovky mě zpětně překvapily, jaký to je machistický masakr.

Co ráda čteš ze současné literatury?

Mám ráda životopisy, detektivky. V období dospívání jsem četla všechno, jak už jsem zmínila, bylo to i díky dobrým učitelům na gymnáziu. Na literatuře mě baví, že si můžeš přečíst to, co už někdo stokrát zažil – že ty sama to neprožíváš poprvé na světě. A naopak – když čtu dobrý příběh, říkám si, že bych chtěla, aby podle mého života šel takový napsat.

Děkuji za rozhovor a přeji hodně chvil, o nichž ty či někdo jiný bude moci napsat.

Heleny Polákové se ptala Irena Poláková.

„Jsou šťastné chvíle, kdy si vyučující uvědomí, že on sám to, o čem šlo, neznal dost dobře. Jestliže to žáci poznají (sami nebo jim to o sobě řekne učitel), je to výjimečný dar: sotva lze dojít lepší příležitosti pro pochopení, že nejde o ‚osobnost učitele‘, nýbrž o učivo: neúspěch se tak může stát významným úspěchem.“

Plánovat rafinovaně takové ‚šťastné viny‘ je bláhové: podvod vyplave na povrch a vzájemná důvěra se valem ztrácí. Nekontrolovatelná egocentrická učitelská superiorita nutně ústí v odpor účastníků, jejichž odmítavá reakce na nesnesitelnou dokonalost je zcela přirozená.“

K ÚVAZE

Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky

Ondřej Hausenblas

Ministr Dobeš možná uspěje s plány na plošné testování žáků v 5. a 9. třídách. Je skoro jisté, že se tím do školství vnese hodně zmatku v chápání toho, co je to dobře se učit, co je to dobře někoho vzdělávat a co je vlastně vzdělanost. V různých civilizovaných zemích zaváděli testování mnohem informovanější lidé a dělali to promyšleněji, a přece to proměnilo výuku v nácvik na testy a nadělalo vážné škody na hodnotách, které jsou ve vzdělanosti spatřovány.

Jestliže jako učitelé přes všechny snahy mocenského centra chceme žáky vzdělávat zodpovědně, potřebujeme alespoň my mít jasno o své práci, o tom, co je vhodné považovat za dobré a jak se vlastně dá práce žáků i práce naše hodnotit. Na rozdíl o sumativního hodnocení v testech, které podává informaci o minulé práci žáka, potřebujeme podávat žákovi takové hodnocení, které mu pomáhá zlepšit současnou i budoucí práci, tedy podávat hodnocení formativní.

1. První bod, který máme mít trvale na mysli, je, že **chceme, aby příští stav našeho vzdělávání byl lepší.**

Úředníci nebo výzkumníci obvykle chtějí hlavně zjistit, jaký je stav právě nyní, ale o budoucnost se moc nezajímají. Chtějí výsledky, aby činili rozhodnutí, která nemají za cíl zlepšit učení, ale například ušetřit peníze, posílit něčí moc, vykázat úřední práci nebo v lepším případě podat informace, které by snad někdo mohl potřebovat, až začne něco zlepšovat. Prohlašují, že chtějí, aby žactvo v příštích testech dosáhlo vyšší úrovně, ale nekonají nic, co by k lepším výsledkům žákům pomáhalo.

Učitele sice také zajímá, jestli byly jeho dosavadní výukové postupy dobré, ale chce to vědět hlavně proto, aby své dobré postupy dál využíval a ty nefunkční aby napravil.

K tomu potřebuje informace z hodnocení **získávat hned** při práci (během učení), potřebuje je **hned zpracovat a hned rozhodovat** podle nich, co bude dělat dál, a také **hned to začít dělat**. Čekání týdny, nebo dokonce měsíce na výsledky nějakých státních testů dělá informace bezcennými.

2. Druhým mementem našeho zacházení s hodnocením je to, že opravdu si musíme podle zjištění z hodnocení naplánovat také **dostatek času na změny výuky**. Není k ničemu mít výsledky testů, není k ničemu zjištění z pozorování studentů ani jejich sebe-



hodnotící výroky, pokud učitelé nevěnují dost času na průběžné zlepšování své výuky. Hodnocení je zbytečné, pokud po něm budeme dál v spěchu odučovat nezvládnutelné množství učiva stanoveného osnovami, učebnicí nebo naším vlastním školním vzdělávacím programem. Právě kvůli nedostatku času na proměny ve výuce je důležité, aby škola nemusela plnit jako cíl odvykládání a procvičení všeho, co který odborník považoval za závazné nebo co nám diktuje

tradice (v níž množství „nezbytných“ informací přirozeně pořád narůstá). Ministerstvo se navíc snaží o to, aby byla ve výuce zajištěna další a další rozmanitá témata (etická, vlastenecká, zdravotní, předmětová a mezipředmětová...), a zároveň postaru sestavuje standardy, kterými se má jako povinné do vzdělávacích programů dostat to, co by učitel mohl podle uvážení vynechávat. Avšak první, co národní vzdělanost k zlepšení potřebuje, je to, aby škola a vzdělávací systém dávaly **prostor a čas k realizaci zlepšovacích kroků.**

3. Třetím klíčovým bodem v našem uvažování by mělo být to, že **žáky opravdu vyučujeme krok za krokem**, nikoli, že jim jenom zadáváme úkoly a pak i testy. Velký počet vyučovacích hodin všech předmětů je dnes naplněn pedagogikou „pokusu a omylu“ čili „hodit do vody, ať se učí plavat“. Jen málo učitelů umí opravdu nápomocně odpovědět na žákovu otázku: *A co jako mám dělat, abych to teda příště měl správně?* Odpověď typu *víc se učit, zkus to znovu, víc se soustřed* – to není vyučování, ale napomínání. Odpovědi typu *líp si přečti zadání, překontroluj si součty nebo kladení čárky, napiš si osnovu, znovu proči kapitolu v učebnici* jsou jenom polovičatým vyučováním: Žák právě tohle „vrátit se k zadání“, „provést korekturu“, „pozorněji nastudovat kapitolu“ neumí – a proto má ty chyby v řešení úkolu. Vyučováním je teprve to, když učitel se žákem či se třídou například procházejí zadání a učitel klade otázky jako: *Budeme tento údaj potřebovat k řešení úlohy? Podle čeho to poznáme?*, nebo když učitel nechává žáky volit nabídnuté postupy k zlepšení, třeba ve slohu: *Čím při psaní budeš dosahovat požadované výstižnosti? Co myslíš – znamená to hodně podrobně vysvětlovat, nebo si máš vždycky říct víc pojmenování k téže věci a pak vybrat tu nejlepší, nebo se máš snažit napsat to co nejkratší, nebo jak jinak bys výstižnosti mohl dosahovat?* Anebo



když učitel nakonec od takto vzdělaných žáků požaduje, aby svou práci v závěru reflektovali metakognitivně: aby podali informaci o tom, jak postupovali, co se jim osvědčovalo a jak co museli překonávat.

Takové vyučování ovšem zase chce hodně času. To je další důvod, proč není možné si do osnov napsat všechna naprosto nezbytná témata. Sice bychom je možná probrali, ale žáky bychom je nenaučili.

Pokud má hodnocení pomáhat žákům k zlepšování následujícího výkonu, měli bychom s nimi nad prací uvažovat a postupovat tak, že si žák bude říkat nad postupem i nad výsledky úlohy, zkoušky, testu tyto otázky a dávat si odpovědi:

- Kde zde vidím své silné stránky vzhledem k tomu, co se ode mě v téhle práci očekává (vzhledem k zadání, k dohodnutým kritériím, ke standardu)?
- V čem jsem se – podle toho, co vidím ve svém výtvoru – zlepšil?
- Ve kterých oblastech této práce se cítím slabší?
- Kde jsem toto zadání nezvládl tak, jak se po mně žádalo, a jak bych mohl své odpovědi zlepšit?
- Co znamenají výsledky, které mám před sebou na stole, pro moje nejbližší kroky – jak to budu zlepšovat?

I když chápeme, jak důležité je formativní hodnocení, a i když rozumíme tomu, jak probíhá učení podle konstruktivistického modelu, neznamená to ještě, že víme, **jak tedy ve výuce postupovat**. Co nám může pomoci?

Podle článku S. a J. Chappuisových (2008) bychom měli znovu a znovu promýšlet a upravovat svou navazující výuku podle toho, co ukázalo hodnocení práce žáků. To, co neuměli, nebudeme „probírat ještě jednou stejně“ čili „já vám to tedy zopakuju“. Podle toho, co žáci uvedli jako potíže ve svém sebehodnocení, nebo podle toho, na čem se zjevně zadrhla jejich práce, pozměníme způsob, kterým jim učivo podáváme. Neuměli si pozorně pročíst zadání? Možná jim podobné zadání tentokrát předložíme v nedokončených větách a budeme se žáky zkoušet, jak věty v zadání doplnit – tím by si mohli uvědomit, jaký druh informací vlastně věty obsahují a jak k sobě patří. Možná je požádáme, aby do nějakého zadání přidali ještě více nepotřebných údajů – a tak poznají, že některé z těch původních údajů byly také nadbytečné, matoucí. Průpravu ve výstižnosti vyjádření jim zadáme tak, že budou porovnávat tutéž informaci formulovanou jednou výstižně, podruhé rozplizle. Možná jim zadání úlohy předložíme jako nehotový text, v němž každý klíčový výraz bude prozatím obsazen vždy celou dávkou slov podobného významu (ale ne synonymy, nýbrž jen vzdáleněji podobnými pojmenováními, která jsou vhodná či nevhodná kvůli své expresivitě, nebo svou frekvencí, rozdílem v obecnosti či konkrétnosti, v přesnosti či neurčitosti atp. Tedy nikoli že budeme jako dříve „cvičit synonyma“ na izolovaných slůvkách a s variantami co nejbližšími, ale právě naopak: v kontextu a s verzemi, které jako by vzešly z pera těch nejslabších žáků...

Podívejme se na tři příklady takových zadání...

Původní zadání

V bance bylo vyplaceno 7800 Kč padesáti bankovkami v hodnotách 100 a 200 Kč. Kolik bankovek bylo dvouseťkorunových?

1. Nedokončené zadání

Doplňte do zadání to, co je třeba, aby bylo možné úlohu řešit.

V bance byla vyplacena jistá suma určitým počtem bankovek v hodnotách 100 a 200 Kč. Kolik bankovek bylo dvouseťkorunových?

2. Ztížené zadání

Doplňte do zadání další údaje o výplatě, kterými se však neovlivní způsob řešení ani výsledek.

V bance bylo během vyplaceno 7800 Kč padesáti bankovkami v hodnotách 100 a 200 Kč a k tomu bylo vydáno Kč v kovových a Kolik bankovek dvouseťkorunových bylo vyplaceno?

Žáci doplnili zadání přesnými údaji například takto:

V bance bylo během 4 hodin od začátku pracovní doby (9.00) vyplaceno 7800 Kč padesáti bankovkami v hodnotách 100 a 200 Kč a k tomu bylo vydáno 2200 Kč v kovových padesátikorunách a dvacetikorunách. Kolik dvouseťkorunových bankovek bylo vyplaceno?

3. Úkol je možné formulovat ještě otevřeněji – bez vytečkových míst. Úpravou vedeme žáka k vytvoření zadání podle požadovaných operací:

Vytvořte úlohu o výplatě sumy peněz u bankovního okénka takovou, aby v ní bylo nutné zjistit, které hodnoty bankovek byly vyplaceny (například kolik stokorun, kolik pětisetkorun a kolik tisícikorun).

V zásadě můžeme žákovi k zlepšování učení pomoci, když mu nabídneme nástroje k tomu, aby si ujasnil, **kterým směrem se má snažit**:

a) Dáme žákům **seznam blízkých cílů**, za jejichž dosažení je každý z nich odpovědný. Takový výčet



Foto: K. Šafránková.



Foto: K. Šafránková.

musíme dát písemně a srozumitelným jazykem blízkým žákovu chápání.

b) Předvedeme žákům konkrétní (anonymní) **příklad dobrého a chabého zvládnutí** úkolu či výkonu a necháme je, aby oba příklady obodovali podle kritérií, která se budou týkat i jejich práce.

c) Takže i kritéria pro hodnocení dáme žákům sepsaná a srozumitelná. Tím učíme žáky umět říkat, proč je jeden výkon dobrý a druhý nesplňuje požadavky, ale také je učíme ke stanoveným či dohodnutým kritériím přihlížet a směřovat v průběhu práce.

Žák potřebuje vědět, kde se na cestě k cíli nachází. Proto bych doporučil, aby si učitel připravoval a dával **neznámované kvízy pro určitá stadia** v učení – nikoli celé zvládnutí například optiky, ale postupně kvízy na povahu světla, na nástroje pro zkoumání světelných jevů, na smyslové orgány, na reakci organismů na světlo atp.

Důležitá slova v našich kritériích dobrého výkonu zvýrazníme a propojíme je s místy v žákově práci – vepíšeme je přímo do žákovy práce tam, kde jsou splněna nebo kde naopak je třeba víc na nich zapracovat. Necháváme žáka, aby sám nad svou prací rozpoznal místa, která splňují nebo která nedosahují požadovanou úroveň podle kritérií. Vedeme žáky, aby si v seznamu cílů postupně odškrtovali ty, k nimž již dosahují.

Hodnocení procesů učení znamená ovšem, že se často hovoří nebo píše nad rozpracovaným dílem. Ale žáci celkem spravedlivě požadují od učitele i nějaká

celková či závěrečná vyjádření. Můžeme jim **dávat zpětnou vazbu** – nejlépe popisnou! –, ale máme žádat, aby si k ní hned sami vytyčili cíle, které mají návazně dosáhnout. Vedeme žáky, aby o svém pokroku udržovali stálý grafický záznam a měli stálý přehled o své cestě vpřed. Necháváme žáky komentovat jejich postup kupředu: jaké vidí změny, co je pro ně už snadnější než dříve, co se o sobě dozvěděli jako o žácích.

Formativní hodnocení – tedy hodnocení „na cestě“, hodnocení pro učení, je jednou z oblastí, ve které **předáváme žákům zodpovědnost** za jejich učení a za jeho úspěch. Nad posuzováním a známkováním práce tu převládá spolupráce žáka s učitelem zaměřená na příští zlepšení. Naše formativní hodnocení tedy musí vždycky přicházet včas, v srozumitelné a přijatelné formě. Nikdy nemáme zapomenout, že hodnocení provádíme pro žáka – on je prvním a hlavním adresátem a uživatelem hodnocení, nikoli jeho rodiče ani ředitelství školy, natož nadřízené úřady...

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Literatura:

Chappuis, S. – Chappuis, J.: The best value in formative assessment. *Educational Leadership, Informative Assessment*, prosinec 2007/leden 2008, roč. 65, č. 4, s. 14–19. Dostupné [on-line] na: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec07/vol65/num04/The-Best-Value-in-Formative-Assessment.aspx>.

Koštálová, H. – Straková, J.: *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. SKAV, o. s., Praha 2008. Dostupné [on-line] na: http://www.skav.cz/admin/upload/fck/file/publikace/vzdelavani/skav_hodnoceni_web.pdf.



Foto: K. Šafránková.



Rodičovské kavárny

Kateřina Círová

Vztahy mezi rodiči a školou jsou nekonečným otevřeným prostorem plným kompromisů, hledání rovnováhy, střídáním úzkostných obav s chladným nezájmem, boje a přátelství. Zjednodušeně řečeno, vztahy mezi rodiči a školou nejsou snadné. Pohybují se v této oblasti už šest let a neustále narážím na úskalí a problémy v komunikaci těchto dvou komunit, a to přes fakt, že máme společný cíl. Rádi bychom socializovali, vychovali a vzdělali naše děti, ale ne vždy se shodneme na stejném postupu.

Přesto jsem během svého působení poznala i velmi úspěšné spolupráce mezi rodiči a školou. Má vlastní zkušenost mě utvrzuje v tom, že tato cesta je možná. Není to cesta úplně jednoduchá, ale může být radostná a smysluplná, jak pro nás – rodiče, tak pro pedagogy. A především pro naše děti.

Během vzdělávacího procesu mých dětí jsem se ocitla ve středu angažovaných rodičů ve více školách, a to nejen v Česku, ale i ve Velké Británii. Měla jsem tak možnost získat zkušenosti a poznatky v oblasti spolupráce rodiny a školy i v jiném sociálním a kulturním prostředí. V současné době působím v základní škole v Kunraticích jako předseda sdružení rodičů a zároveň jsem členem sdružení rodičů v ZŠ Angel v Modřanech.

Má první zkušenost se školou v roli rodiče byla v základní škole ve Velké Británii, v Londýně. Byla to zkušenost neocenitelná, protože předurčila moje další zaměření na vztahy mezi rodiči a školou. V průběhu prvního roku rodičovské praxe v anglické škole jsem byla neustále překvapována, až šokována, angažovaností anglických rodičů na školních událostech, disciplínou, s jakou plnili veškeré úkoly zadané školou, a solidaritou, jakou projevovali při celoškolských projektech.

Velká Británie je příkladem země, kde existuje velmi liberální, ale zároveň hierarchický systém školství. Podíl privátních, na státu nezávislých škol je zde nepoměrně vyšší než v Česku. Mezi školami je vytvořeno zdravé konkurenční prostředí. Tlak třídního systému ve Velké Británii způsobuje, že škola, kterou rodiče pro dítě vyberou, často určuje celou další budoucnost dítěte. To zásadně ovlivňuje zájem o vzdělávání a iniciativu anglických rodičů. Ale tím nejdůležitějším krokem pro dobré vztahy, který anglické školy vůči rodičům udělají, je přijetí nových rodičů do komunity škol. Rodiče žáků prvního ročníku absolvují na začátku školního roku několik seznamovacích setkání, kde je jim představeno kurikulum školy, vzdělávací program školy i rodičovské aktivity ve škole. Tato setkání vedou pedagogové spolu s vedením školy, ale součástí týmu je i zástupce rodičovské asociace. Tak se rodiče cítí samozřejmou součástí školy.



Právě tato zkušenost mě natolik inspirovala, že jsem se začala pokoušet o systematické vtahování rodičů do života školy i u nás, v české škole. Nepodstatný byl také fakt, že český školský systém prochází za posledních dvacet let modernizací, která přináší velké změny ve výchovném a vzdělávacím procesu. Rodiče, jejichž děti nyní navštěvují základní školy, zažili ve svém dětství zcela jiný vzdělávací systém. To může vést k nepochopení až k odmítání toho, co jim dnešní školy nabízejí. Dostatek informací o škole a seznámení rodičů s novými postupy napomáhá k dobrým vztahům mezi rodinou a školou.

V ZŠ v Kunraticích jsme se o takový vstřícný krok pokusili. Už druhým rokem provozujeme ve škole tzv. rodičovské kavárny – vzdělávací semináře pro rodiče. Záměrem těchto seminářů je představit rodičům školu, kterou si pro své děti vybrali. První kavárnu pořádáme na začátku školního roku pro rodiče prvňáčků. Tito rodiče absolvují první kurikulární schůzku s vedením školy už v červnu předešlého školního roku. Na začátku nového školního roku pak seminář koncipujeme jako informace stávajících rodičů ve škole rodičům začínajícím. Čtvrtletně pořádáme další semináře, které jsou už tematicky zaměřené a jsou většinou určeny jen vymezené skupině rodičů. Obvykle rodičům dětí prvního nebo druhého stupně. Přijít může kdokoli.

V naší škole probíhá několik významných projektů, které zásadně ovlivňují chod školy. Považuji za velmi důležité, aby i rodiče rozuměli těmto projektům a mohli své děti i školu podporovat. Proto jsme některé semináře pojali jako seznámení s těmito projekty. Dalšími příklady témat našich seminářů např. jsou dílny na rozvoj čtenářské gramotnosti, porozumění matematice podle učebnic nakladatelství Fraus, komunikační styly s dětmi. Seminář vždy vede odborník na danou tematiku. Některé semináře vedou pozvaní lektori dohromady s učiteli školy. Pro učitele je tato zkušenost



Foto: z archivu autorky.

Prezentace projektu rodičům.



nová a velmi cenná. Oni, stejně jako rodiče, získávají k seminářům postupně větší a větší důvěru.

Organizaci seminářů a výběr vhodných témat zajišťuji já s několika dalšími rodiči našeho sdružení. Škola s námi spolupracuje. Napomáhá nám vybírat a oslovovat odborné lektory, poskytuje nám prostory, vytváří technické zázemí pro kavárny a v neposlední řadě škola zastává roli odborného konzultanta.

Účast rodičů na seminářích se pohybuje mezi 10 až 40 lidmi. Pochopitelně jsme hledali cestu, jak přesvědčit českého rodiče, aby měl o tento typ sebevzdělávání zájem. Snažili jsme se tedy zatraktivnit semináře tím, že jsme vytvořili prostředí připomínající kavárnu. Neformální atmosféra spojená s občerstvením (káva a zákusek) v rodičích vyvolává pocit společenské události. Na konci semináře mají rodiče prostor sdílet si své zkušenosti mezi sebou, stejně jako vést dialog na dané téma se zástupci školy. Finančně rodičovské kavárny podporuje projekt probíhající v naší škole *Pomáháme školám k úspěchu*, který zajišťuje rodinná nadace *The Kellner Family Foundation Renáty a Petra Kellnerových*. Po skončení tohoto projektu v naší škole budeme financovat semináře z vlastních prostředků sdružení rodičů Patron.

Dva roky pořádání vzdělávacích seminářů ve škole je krátká doba na to, abych mohla říct, že budou semináře dlouhodobě úspěšné. Stejně tak nemohu říct, zda budeme mít stále dostatek témat, kterými rodiče zaujmeme. I když rodiče žáků prvních ročníků bychom rádi informovali o životě školy pravidelně. Zavedení seminářů pro rodiče do školního prostředí je proces, který se neobejde bez hledání, vymezování si vzájemných hranic a míry odpovědnosti za pořádání seminářů. Je to vývoj, který se nám daří vést k úspěšnému cíli. S jistotou mohu zatím jen říct, že vzdělávací semináře pro rodiče skutečně napomáhají vzájemnému porozumění a pochopení dvou odlišných komunit, kterými jsou škola a rodina. A trůfám



Foto: z archivu autorky.

Snažíme se vyvolat dojem kavárny.

si říct, že jsou rodičovské kavárny v obou těchto komunitách oblíbené.

Autorka je organizátorka rodičovských kaváren a předsedkyně sdružení rodičů Patron při ZŠ Kunratice.



Foto: z archivu ZŠ Kunratice.

Rodiče a matematika.

„Není pochyb o tom, že učení s porozuměním je při osvojování učiva přední stránkou žákovské aktivity. Bezduché biflování je k ničemu, nebo dokonce na škodu. To však neznamená likvidaci učení nazpaměť – v současnosti velmi podceňovaného. Svobodné myšlení, nespoutávané memorováním a hýřící volnou invencí, to je prý to jediné pravé v dnešní demokratické škole žáků – svobodných individualit! Návyky jsou prý v počítačovém věku tím, co má být co nejvíc redukováno, protože na pamatování jsou databáze, takže je třeba podporovat tvůrčí žákovu činnost nespoutanou stereotypem návyků. To je ovšem velký a nebezpečný omyl: bez učení z paměti a bez pěstování ‚zmechanizovaných‘ návyků se nemůže obejít nikdo, ani ti invenční.“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Čtenářská dílna s rodiči

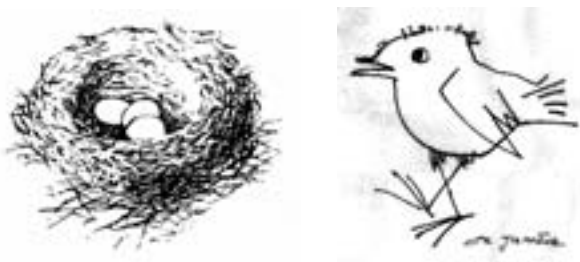
Lenka Veisová

Několikrát do roka dělám společné čtenářské dílny pro děti a rodiče. Tentokrát jsem se inspirovala na semináři *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet* Květou Krüger a Katkou Šafránkovou. Pracovala jsem s knihou Erica Battuta *Vajíčko, vajíčko, vajíčko* (nakladatelství Thovt). Jedná se o vícejazyčnou knihu pro malé čtenáře, která vypráví pěti jazyky (česky, anglicky, německy, francouzsky a rusky) o třech různých vajíčkách v hnízdě, z nichž se vylíhnou tři různobarevní ptáci. Prvním dvěma se třetí, kropenaté vajíčko nelíbí, a tak ho vyhodí z hnízda. Oni sami ale také vypadnou, a to přímo do rybníka. Nakonec je zachráněn zrzavý ptáček, který se vylíhne z kropenatého vajíčka.



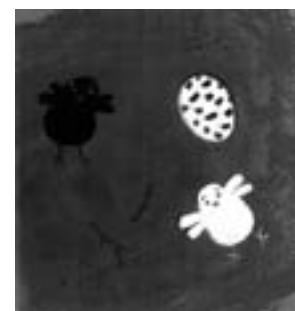
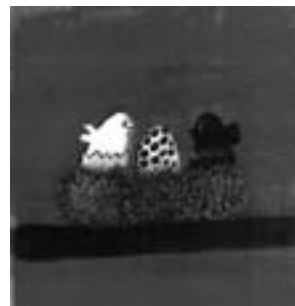
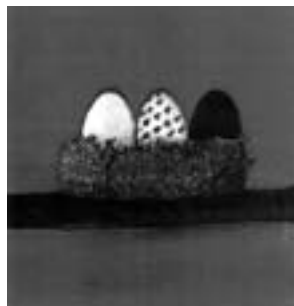
seřadit tak, jak by mohly na sebe logicky v příběhu navazovat (vytvořit obrázkovou osnovu příběhu). Rodiče byli zatím pouze pozorovatelé.

Když děti ve skupinkách dokončily práci, přečetla jsem s částečnou dramatizací jednoduchý text a děti měly možnost přehodit pořadí obrázků tak, aby to odpovídalo textu. Většina skupinek měla obrázky poskládané správně již před čtením. Pak jsem příběh znovu přečetla a zároveň jsem ukazovala obrázky, jak jdou za sebou. Příběh je napsán jen několika krátkými větami. Poté jsem požádala několik rodičů, aby přečetli příběh v cizích jazycích.



Nejprve jsem se s dětmi posadila do kruhu na koberec. Uprostřed ležely obrázky ptáčka, hnízda a několik skořápek. Děti měly za úkol přemýšlet, o čem asi bude příběh, který budeme číst. Děti navrhovaly např.: *narodí se ptáček a budou si hledat potravu; ptáček se ztratil; narodí se tři ptáčata; ptáče vypadne z hnízda; ptáčata se budou dohadovat.*

V lavicích uspořádaných do „účka“ se posadili rodiče proti svým dětem. Rozdělila jsem děti s rodiči do šesti skupin a rozdala jsem jim obrázky, které měly



Část obrázkové osnovy příběhu.

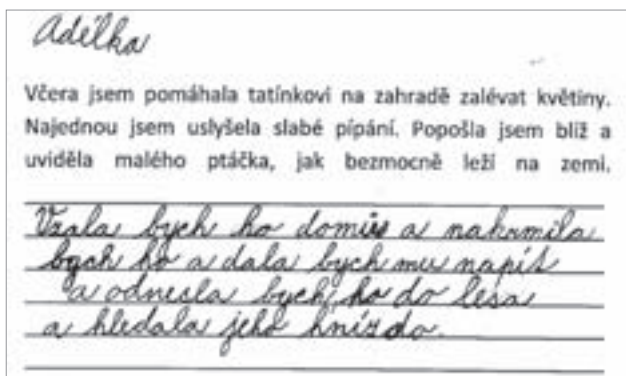


Foto: z archivu ZŠ Kunratice.

Žáci řadí obrázky za sebe.

Dětem jsem rozdala prvních několik vět z příběhu o ptáčkově, který vypadl z hnízda: *Včera jsem pomáhala tatínkovi na zahradě zalévat květiny. Najednou jsem uslyšela slabé pípání. Popošla jsem blíž a uviděla jsem malého ptáčka, jak bezmocně leží na zemi.*

Děti měly za úkol domyslet, jak by se zachovaly, kdyby se ocitly v dané situaci. Děti většinou psaly, že by ptáčka nakrmily, daly mu napít, zavolaly by dospělého atd.



Děti spolupracovaly s rodiči. Každý přečetl své pokračování. Pak jsem všem rozdala text o tom, jak se máme zachovat, když najdeme ptáčka, který vypadl z hnízda.

Život mláděte

Ptáčata se vyhlíhnou v hníždě. Jak rostou, začne jim v něm být těsno, a tak některá vypadnou, nebo se prostě vydají hledat lepší místo. Ptačí rodiče mládě najdou a dokrmují na zemi. Je to pro ně obtížné a nebezpečné. Mláďata snadno prochladnou a mohou se stát kořistí jiných zvířat. Další nebezpečí číhá v podobě lidí. Ptáci se bojí a mládě nekrmí, to pak umírá hladu.

Ptáče na zemi má dva hlavní nepřátele – hlad a chlad. Ptáčata nejsou ještě dostatečně opeřená a rychleji prochladnou. To, jak dlouho ptáče vydrží o hladu, závisí na tom, kolik váží.

Chceme-li těmto ohroženým ptáčkům vypadlým z hnízd pomoci, měli bychom vědět:

Pokud to jde, přesunout je na nejbližší bezpečné místo tak, aby je rodiče našli. Raději se jich nedotýkáme. A odejdeme z jejich blízkosti, aby se rodiče uklidnili. Nesnažte se mládě krmit, potravu si od vás nevezme, ani neví, že mu dáváte jíst.

Pokud uslyšíte ptačí křik poblíž, rozhlédněte se kolem. Třeba uvidíte kočku, která si vyhlédla ptačí hnízdo na stromě. Stačí ji vyplašit, aby dala mláďatům pokoj. Mládě ani rodiče s vámi nebudou spolupracovat. Oni nevědí, že to s nimi myslíte dobře. Vidí ve vás nebezpečí.

Děti spolu s rodiči podtrhávaly barevně v textu, co už věděly, co se dozvěděly nového a jaké „aha“ jim text přinesl. Pak si vyplní tabulku, do které zanesou nejdůležitější informace.



Práce s textem.

Věděl/a/ jsem	<i>Ptáčata se vyhlíhnou v hníždě.</i>
Dověděl/a/ jsem se	<i>Vidí ve vás nebezpečí.</i>
AHA	<i>Ptáci se bojí a mládě nekrmí, so pak umírá hladu.</i>

Vyplněná tabulka, která obsahuje „aha“.

Na závěr jsme si řekli, co nového jsme se dozvěděli a že není jednoduché pomáhat ztraceným mláďatům.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ v Praze-Kunraticích.

„Skutečně vyučující učitel, byť připraven, neodřikává mechanicky, co si předsevzal, nýbrž bezprostředně a znovu rozvažuje o tom, co je učivem, znovu hledá, jak věc zpřítomnit, zkouší různé cesty, reaguje na auditorium.“



Čteme s rodiči

Květa Krüger

Oslovit rodiče jako cílovou skupinu, která nejvýznamněji ovlivňuje budoucí čtenáře, byl nápad, který nás s Katkou Šafránkovou zaujal už před třemi lety. Od té doby jsme měly několik příležitostí uspořádat pro rodiče vzdělávací semináře zaměřené na rozvoj čtenářství.



Pokud se nějaký rodič na seminář o čtení vydá, můžeme si být téměř jisti, že jde o rodiče, který je sám buď zdatným čtenářem a chce, aby se i jeho potomek čtenářem stal, nebo o rodiče, který si význam četby pro další vzdělání uvědomuje. Rodiče se například chtějí dozvědět něco nového o tom, jak to zařídit, aby svému dítěti ukázali, že čtení je činnost, které je vhodné věnovat pozornost a čas, jaký užitek z toho plyne, jak si poradit se situacemi, které u čtení s dětmi zažívají...

Součástí našeho semináře bývají ukázky aktivit, které je možné s knihami podniknout ještě před tím, než se do samotného čtení ponoříme. Dále rodičům vždy ukazujeme knihy, které považujeme za kvalitní a hodné pozornosti, a seznamujeme s kritérii výběru při koupi knih. Dobrou zkušenost máme také s praktickou ukázkou. Společně s účastníky semináře nahlas přečteme příběh pomocí metody *řízeného čtení*.

Řízené čtení nám umožňuje odhalovat pomocí otázek čtenáři i nečtenáři myšlenky, které se v textu skrývají, a prohloubit tak zážitek z četby a porozumění přečtenému textu.

Tato metoda nám pomáhá vzbudit zájem o čtení a sdílet dojmy ze čtení. Metoda *řízeného čtení* rozvíjí komunikaci mezi čtenáři, ale i mezi nečtenáři a tím, kdo jim předčítá (maminkou, tatínkem nebo učitelkou).

Způsob vedení semináře by neměl na rodiče působit invazivně, spíše by mělo jít o zajímavou a atraktivní nabídku, kterou ale nemusejí využít. Rozhodně se nevyplácí je poučovat, mohli by pak odcházet s pocitem, že když budou „jen“ číst, je to málo nebo špatně.

Naším cílem je, aby sice odcházeli poučení, ale ve smyslu obeznámení se s hodnotou čtení, a aby byli především motivováni číst dětem tak, aby cíleně rozvíjeli jejich čtenářské dovednosti.

Práce s textem

Rodiče dostanou úvodní ilustraci k příběhu a jejich úkolem je si obrázek pozorně prohlédnout a promyslet si, o čem by příběh s takovou ilustrací mohl být.

Po uplynutí krátké doby účastníky vyzveme, aby své nápady s někým sdíleli a dozvěděli se, co před-

vídá o textu někdo jiný. Rodiče mohou své předpovědi sdílet s celou skupinou. Často se také ptáme, jestli pro svou úvahu nacházejí v ilustraci nějaký důkaz.

A co je podstatné, oceňujeme odpovědi, naše tváře vysílají zájem a radost z toho, co jsme právě obě slyšely, a zvědavost, co se ještě dozvíme.

Pak rodičům řekneme, co bude následovat:

„Budeme číst příběh, který se k ilustraci váže. Při čtení udělám několik zastávek. Při každé takové příležitosti se vás na něco zeptám. Půjde o otázky, které mě u čtení napadají, a budu moc ráda, když se mnou budete sdílet odpovědi na ně.“

Než začneme číst, ujistíme se, jestli je jasné, co se bude v následujících minutách dít.

Někdy čteme text společně nahlas, jindy předčítá pouze jedna z nás. Necháme tak rodiče zažít pocit z pouhého naslouchání hlasité četbě.

Kde vzali indiáni oheň?

Před mnoha a mnoha zimami, když ještě indiáni neznali oheň, žil u Medvědí řeky mladý náčelnický synek. Protože měl od narození jednu nohu kratší a kulhal, říkali mu všichni Kulhavá Noha.

Všichni se mu smáli...

Otázky: Kvůli čemu se mu mohli smát? Vzpomenete si na situaci, kdy se někdo někomu smál?

...a pokřikovali na něj: „S takovouhle nohou se nikdy nemůžeš stát naším náčelníkem!“

A tak Kulhavá Noha utíkal do lesa, kde se učil docela sám všemu, co musí umět správný indián.

Tak se stal z Kulhavé Nohy bezchybný střelec, nejlepší lovec a nejudatnější válečník.

Otázka: Co asi umí bezchybný střelec, nejlepší lovec a nejudatnější válečník?

Jednoho dne k němu promluvil moudrý kalous ušatý:

„Chceš se stát náčelníkem? Pak jdi za Matkou Slunce, vezmi oheň a přines ho svému kmeni. Ale opatrně! Cesta je nebezpečná!“

Otázky: Co myslíte, vydá se na cestu? Jaké překážky bude muset překonat?

A tak se Kulhavá Noha vydal na cestu. Zanedlouho došel k hluboké propasti, která mu ale nenaháněla



vůbec strach. Pokácel strom, směle po něm přešel a pokračoval dál ve své cestě.

Na prérii musel čelit tříhlavému chřestýši. Ale i tentokrát si věděl rady. Zkrotil hada holí a nacpal ho do pytle.

Otázka: Proč nacpal chřestýše do pytle?

Znenadání na něj zaútočil jednooký sokol. Ale Kulhavá Noha rychle popadl síť, hbitě ho spoutal a vzal s sebou.

Otázky: Proč si bere s sebou dál i jednookého sokola? Tahat dvě zavazadla... co myslíte? Připomíná vám to nějaký jiný příběh, který znáte?

Nakonec Kulhavá Noha dorazil až k příbytku Matky Slunce.

„Velice ti děkuji, že jsi pochytil tyhle nestvůry, aby už žádná z nich nemohla páchat žádné zlo,“ řekla.

„Vezmi si jako odměnu za své služby sluneční paprsek a dones ho svému kmeni.“

Kulhavá Noha poděkoval Matce Slunce a pospíchal směrem ke své vesnici.

Otázka: Co se asi stane ve vesnici?

To bylo ale radosti, když Kulhavá Noha přinesl svému lidu oheň. Nyní už mohli indiáni své úlovky opékat a vařit. A když nastaly studené zimní noci, už nemuseli více mrznout.

Indiáni slavili svátek ohně a z Kulhavé Nohy udělali svého náčelníka: náčelníka Zlaté Slunce!

Otázka: Co se doopravdy stalo?

(Zdroj: Udo, Richard: Indiánské příběhy. Thovt, Praha 2008.)

Po dočtení příběhu se ptáme, zda se něčí předpověď naplnila, nebo v čem se jejich předpověď a příběh lišily. Někdy rodiče vyzveme k sdílení čtenářských dojmů – jak se jim příběh líbil, jestli je v něm něco zajímavého, jestli jim něco vrtá hlavou...

Potom věnujeme čas rozboru toho, čím jsme rodiče právě provedly.

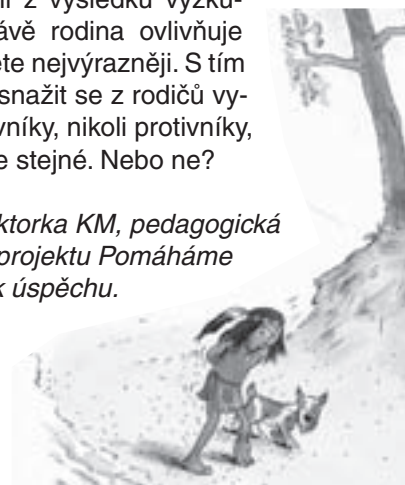
Zajímáme se o jejich pocity z takového způsobu četby, ptáme se, jestli si umí představit, že takový způsob může děti zaujmout, a k čemu je dobrý.

Většinou slyšíme, že je časté přerušování rušilo a oni ztráceli linii příběhu. To je postřeh, který je třeba ocenit. Odhalíme, že jsme jim chtěly představit různé typy otázek, které je možné dětem klást a které se týkají různých čtenářských dovedností. S dětmi bychom četbu tak krátkého textu přerušily maximálně třikrát.

Vzhledem k tomu, že *Kritické listy* čtou čtenáři poučení a absolventi rozmanitých kurzů *RWCT*, dovolíme si vás na tomto místě vyzvat, abyste si pročetli otázky k textu a přemýšleli o tom, na kterou čtenářskou dovednost se daná otázka zaměřuje. Na straně 37 si můžete své odhady ověřit.

Zaujmout a oslovit rodičovskou veřejnost snadné není. Vycházíme-li z výsledků výzkumů, víme, že právě rodina ovlivňuje vztah ke čtení dítěte nejvýrazněji. S tím je třeba počítat a snažit se z rodičů vytvářet spolupracovníky, nikoli protivníky, protože cíle máme stejné. Nebo ne?

Autorka je lektorka KM, pedagogická konzultantka projektu Pomáháme školám k úspěchu.



„Nikoli tedy ‚vědomosti, dovednosti, návyky‘, ale elán pokračovat, nespát na vavřínech, nýbrž vavříny opouštět! Člověk není suverén, který by někdy mohl a směl říci: ‚Hotovo.‘ Tento vzdělávací pohyb je pohybem lineárním, geometricky řečeno – pohyb podle orientované polopřímky je pohybem překračování a pokračování.“

Jednotlivé stupně a ročníky však jako by toho nedbaly, příliš akcentujíce spíše dosažený daný finální stupeň. Ve skutečnosti by mělo jít o nikdy neukončenou aktivitu: nikoli vzdělání, nýbrž vzdělávání jakožto to, co je sebou samým jen jako durativum, děj, neuzavřená činnost.“



Matematika podle profesora Hejného

Kateřina Novotná

V naší škole ZŠ Kunratice učíme matematiku na prvním stupni podle učebnic nakladatelství Fraus. Autorem této koncepce je pan profesor Milan Hejný, který říká, že již jeho tatínek se tomuto způsobu výuky matematiky věnoval a on na to jen navázal a že takto se svými žáky napříč všemi ročníky pracoval již od sedmdesátých let. Nejde tedy o náhlý či nahodilý nápad, ale o dopředu promyšlený a mnoha experimenty s mnoha žáky podložený plán výuky matematiky reprezentovaný řadou učebnic Fraus prozatím pro 1. až 5. ročník.

Tato koncepce radikálně mění představu mnohých z nás, že matematiku se musíme učit především z paměti – násobilkou, vzorečky pro výpočet obsahů, obvodů, objemů i způsob, jak vypočítat rovnice s neznámou... Nikdo po nás vlastně nikdy nechtěl, abychom matematice porozuměli, a možná nás ani nenapadlo, že bychom mohli, možná nám připadalo, že to ani nejde...

Tato koncepce **respektuje uznávanou teorii poznávacího procesu** – teorii generického modelu. Dle ní je na počátku poznávání něco, co nevíme, čemu nerozumíme, ale vědět to a porozumět tomu chceme (máme pro proces poznávání motivaci). Následným vlastním zkoumáním a experimentováním získáváme nejprve prvotní zkušenosti (tzv. izolované modely) a postupně dojde ke klíčovému okamžiku celého procesu – objevíme určitý model (generický model), který platí pro všechny předešlé situace, kterými jsme se zabývali – objevíme nástroj, který nám pomůže vyřešit i všechny následující podobné úlohy. A díky tomu, že jsme si sami prošli cestu od jednotlivých zkušeností až k tomuto „objevu“, je poznání pro nás trvalé – nikdo nás nemusí nutit učit se ho z paměti. Dokážeme dokonce popsat jednotlivé fáze naší cesty poznávání tohoto jevu od začátku až do konce – čím jsme začali, co se nám nedařilo, co jsme tedy zkusili jinak, na co jsme poté přišli, kam nás to posunulo, co jsme zjistili, že platí, co naopak neplatí... Všechny takto získané poznatky budují v naší hlavě schémata, která se dalším získáváním zkušeností přirozeně dotvářejí, obohacují o nové poznatky a propojují se navzájem, aniž bychom si museli stokrát z paměti opakovat, že to tak je. To, co si zažijeme, co sami musíme zkoumat, poznávat, trápit se s tím, abychom tomu přišli na kloub, už nám nikdo nemusí vysvětlovat a učit nás to. Do naší paměti se to uloží postupně a přirozeně, my se k tomu můžeme kdykoli vrátit a napojit na to zkušenosti nové. Koncepce matematiky pana profesora Hejného je založena především na činnostním učení, které respektuje přirozený proces poznávání.

Matematické učebnice Fraus nabízejí hlavně učení zážitkové, učení prostřednictvím vlastní zkušenosti,



pomocí pohybu a vlastní manipulace s různými pomůckami. (Děti například pomocí metody pokus–omyl postupně zjišťují, jak si řešení daného typu úloh usnadnit, samy přicházejí na různé řešitelské strategie, pak na první matematická pravidla, a tím vším si pevně budují svá schémata.)

Druhou zásadou je, že ani jako učitel, ani jako rodič nemohu tento proces poznávání urychlit tím, že dítěti prozradím řešení. Tím bych ho naopak o postupné sbírání zkušeností a budování schématu okradl. Každému z nás poznávání jedné věci může trvat různě dlouho – to je přece také přirozené. Pokud tedy některý žák zažívá při svém bádání „křizi“ či opakovaný neúspěch, když se mu prostě nedaří najít řešení, mohu mu pomáhat několika způsoby. Především chytrými otázkami – takovými, které žáka donutí zamyslet se (třeba nad částí úlohy) tak, aby na řešení opravdu přišel sám. Pro každého z nás je taková „chytrá otázka“ samozřejmě jiná, podle našich aktuálních zkušeností či dovedností.

Dále musím každého zoufajícího žáka podpořit důvěrou v jeho schopnosti, dát mu najevo, že věřím, že to zvládne, povzbuzovat ho na jeho badatelské cestě a na konci ho zahrnout zasluženým obdivem. Ale nesmím ho nutit přijmout můj pohled, řešení, způsoby. Protože je neobjevil sám, nebyly by součástí jeho schématu, jeho představy o daném problému. A navíc bych ho vytrhla z jeho vlastní přirozené cesty za poznáním a postavila ho do cíle, aniž by sám věděl, jak se tam ocitl.

Učitel má mnoho možností, kdy může zdatnějším žákům, kteří právě postupují po své cestě rychleji a kteří již získali do daných úloh vhled, připravit úlohy s vyšší náročností, které jim pootevrou cestu k dalšímu poznání. A pro žáky, kteří zrovna postupují pomaleji, může naopak přichystat úlohy jednodušší, aby je na jejich cestě podpořil.

Všichni žáci musejí mít stále k dispozici dostatek pomůcek. Především zpočátku, kdy řeší úlohy pouze – nebo převážně – manipulací, je to naprosto nezbytné. I později, když už získají s řešením úloh zkušenosti a objeví vlastní způsoby, jak je řešit, by měli mít stále všichni k pomůckám přístup. Ti, co postupují pomaleji nebo se právě s nějakou úlohou trápí, mohou díky pomůckám na její řešení přijít. Ti, co postupují rychleji, mohou pomůcky využít při setkání s náročnou nebo novou úlohou.

Diskuse mezi žáky o nalezeném řešení a použité strategii je také velmi cennou pomocí na cestě k poznání daného problému. Během ní si žáci vzájemně ujasňují názory a odhalují vlastní chybné nebo nepřesné představy a jejich příčiny. Když si žáci mezi sebou při společné diskusi sdělují, na co přišli, a pro ně



srozumitelným jazykem si třeba i něco vzájemně odhalí (seznámí ostatní se svým postupem řešení, s tím, čeho si všimli, co objevili), je to lepší, než když předstoupí učitel a řekne: „Tak, děti, je to takhle...“ a z pozice autority jim dané pravidlo či řešení „naservíruje“.

Učitel je při „frausovské“ matematice pouze jakýmsi pomocníkem, tím, kdo představuje úlohy, iniciuje, nabízí, pokládá otázky, organizuje, moderuje diskusi, sumarizuje ji, je možná rádcem a pomocníkem pro žáky slabší, ale veškerá aktivita je na žácích samotných. Chybu učitel nezdůrazňuje, ale nabídne takovou úlohu, při jejímž řešení ji žáci sami odhalí a opraví. Chyba není nic, za co bychom se měli stydět, je vnímána jako to, co nám pomůže se posunout, jako krok kupředu na cestě k řešení – je nezbytnou součástí řešitelského procesu.

Co jsou to **matematická prostředí**, která jsou náplní učebnic Fraus?

Celá náplň matematiky pro 1. stupeň je, řekněme, takový dům a ten je přehledně rozdělen na mnoho místností – na matematická prostředí – aritmetická, či geometrická. Každé má svá specifika, svá pravidla. Během hodin matematiky se s nimi děti postupně a pozvolna seznamují a přirozeně, pomocí činnostního učení (a často opravdu díky vlastnímu pohybu např. krokováním na číselné ose) do nich pronikají. Je tu kupř. prostředí Krokování, Biland, Zvířátka dědy Lesoně, Pavučiny a mnohá další, ve kterých žáci jednak pracují na své dovednosti čísla sčítat, odčítat atd., jednak s sebou každé z těchto prostředí přináší možnost setkat se s dalšími matematickými jevy, které žáci budou muset řešit na druhém stupni ZŠ. Seznamují se s nimi ve zjednodušené a pro žáky prvního stupně přijatelné (často pohádkové či hravé) formě. Třeba prostředí Krokování je propedeutikou na práci s číselnou osou, se zápornými čísly, s rovnicemi... Biland je pohádkové seznamování se s dvojkovou soustavou pomocí pohádkových grošů různých hodnot.

Kromě toho, že každé z matematických prostředí rozvíjí intelekt každého žáka a promyšleně a přirozeně prostřednictvím vlastních zkušeností s řešením úloh žáky seznamuje s jevy, kterým se později nebudou muset učit z paměti, ale budou mít možnost jim porozumět, přináší s sebou tato matematika obrovský prostor pro rozvoj mnoha dalších dovedností jako: hledat více řešení jedné úlohy (rozvoj divergentního myšlení), hledat i různé strategie (způsoby či možnosti) řešení vedoucí k jednomu cíli, diskutovat o těchto řešeních se spolužáky, argumentovat pro i proti, nacházet důkazy těchto argumentů, obhajovat vlastní názor, zaznamenávat si pečlivě nalezené údaje a díky tomu v nich třeba objevovat pravidelnosti, které nám mohou odhalit jistá „vyšší“ matematická pravidla.

Naším cílem je, aby dítě danému matematickému problému opravdu rozumělo, mělo do něj vhléd, dokázalo řešit i zapeklité úlohy a hledalo různá řešení. Tato cesta je pomalá, protože opravdu něco poznat zabere čas. Přesto já osobně volím pro své žáky tuto cestu, protože podle mého názoru a získaných zkušeností vede k mnohem bohatšímu a trvalejšímu cíli.

Seznámení s matematickým prostředím aneb Zvířátka dědy Lesoně

Děti se s tímto prostředím seznamují například pomocí maňásků „kouzelného“ dědečka a vypravování: „Bylo, nebylo, v jedné pohádkové zemi na kraji lesa bydlí dědeček Lesoně a s ním v jeho chaloupce a na jeho statku žije i mnoho zvířátek. Děda Lesoně se o ně stará, krmí je... a kromě toho pro ně připravuje různé hry a soutěže, aby se nenudila. Zvířátka mají nejraději ze všeho hru na přetahovanou. Ale zvířecí družstva musejí být stejně silná, aby byla hra fér, aby měla obě možnost zvítězit. Takže tu máme nejprve myšky. Myška samotná je nejslabší ze všech zvířátek, a když si chce hrát sama s někým na přetahovanou, kdo jedině může být jejím soupeřem, co myslíte? (Jedině jiná myška.) Pak tu máme kočičku. Kočička je silnější než jedna myška. Jedna kočka je ale právě tak silná, jako jsou silné dvě myšky dohromady.“ Vypravování můžeme prokládat ilustracemi a prvními úlohami.



Poznámka: Vpravo je ikonický zápis.



Zadání: Které družstvo je silnější? Jak to víš? Může kočičce přijít někdo na pomoc?

Pro nás dospělé (ať už učitele, či rodiče, ale jen pro nás) je nejdůležitější vědět, že v prostředí zvířátek, je číslo ve funkci veličiny (nikoli počtu, jako je tomu v ostatních prostředích). Každé zvířátko představuje určitou sílu a děti se postupně seznámí s dalšími zvířátky – vždy silnějšími, než jsou ta předchozí. S tím, jak přibývají zvířátka, přibývají i možnosti, jak úlohy sestavit a udělat je zajímavějšími.



Autorka článku s profesorem Hejným při krokování.



Foto: z archivu ZŠ Kunratice.

Žák počítá na tabuli.



Postupně přibude i koza, která má sílu jako pět myšek, a beran, který má sílu jako šest myší. Ve vyšších ročnících i další zvířátka jako kráva, kůň, lev a slon.

Jednotlivé rozložení sil je pevně dané a děti s jeho přijetím většinou nemívají problém. Všechny myšky v běžném životě a našem světě nemají stejnou sílu, ale v pohádkovém světě u dědy Lesoně ano. Stejně tak každá kočka má sílu jako dvě myši atd.

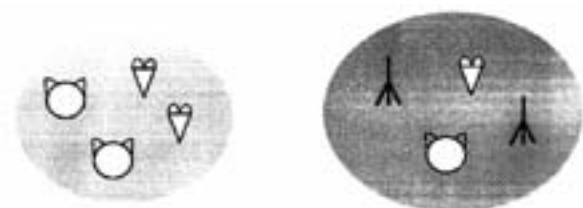
Děti mohou družstva zvířátek porovnávat, doplňovat slabší družstvo tak, aby se síly vyrovnaly, rozdělovat skupinu zvířátek do dvou či více stejně silných skupin atd. Různé typy úloh jsou různě obtížné a k jejich řešení je třeba užít různých strategií, které necháme děti postupně objevovat.



Zadání: Doplň =, <, >.



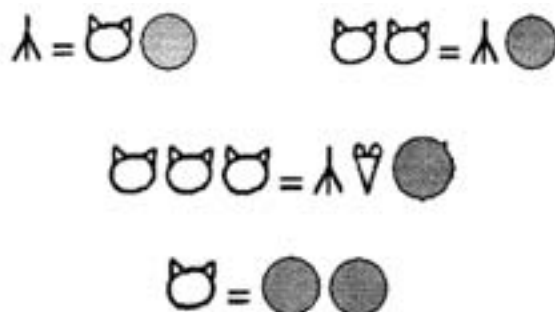
Zadání: Doplň jedno zvířátko k slabšímu družstvu, aby byla družstva stejně silná.



Zadání: Rozděl na tři stejně silná družstva.

Náročnost úloh stoupá spolu s přibývajícím počtem jednotlivých zvířat (mám více koček a myši) i s přibývajícím počtem druhů zvířat (mám myši, kočky, husy a psy).

Ještě náročnější variantou je situace, kdy jsou některá ze zvířat kryta maskami – známe jejich počet, ale neznáme jejich sílu/hodnotu. Tuto situaci navozujeme povídáním o karnevalu či masopustním rej.



Zadání: O masopustu uspořádal děda Lesoň pro svá zvířátka maškarní rej. Potom se opět přetahovala. Některá zvířátka měla masku. Zjisti, které zvířátko se ukrývá za maskou. Za stejnými maskami jsou též zvířátka.

Bavíme se s dětmi o různých strategiích jejich řešení, srovnáváme je a hledáme ty nejúčinnější. Rozhodně jim nevnučujeme své strategie, můžeme pouze nabízet a hlavně pracovat s pomůckami – kartičkami s ikonami zvířátek.

Toto prostředí rozvíjí konceptuální vnímání dětí. Je propedeutikou pro počítání rovnic s písmeny, s neznámou – s takovými rovnicemi se děti setkávají ve čtvrtém ročníku.

Autorka je učitelka 1. stupně ZŠ v Praze-Kunraticích.



Foto: z archivu ZŠ Kunratice.

Samostatná práce.



Foto: z archivu ZŠ Kunratice.

Individuální podpora ze strany učitele.



Ideální úkryt

Radomíra Hubálková



Témata nabízená učebnicemi v kapitole *Popis* nenabízejí příliš možností. Vyskytuje se v nich popis třídy, školy, případně popis vlastního pokoje. Hledala jsem tedy téma, které by dětem umožnilo vytvořit popis skutečně jedinečný.

V šestém ročníku jsme se nejprve vydali na místo, které nám bylo něčím blízké. Abychom popustili uzdu své fantazie, nejprve jsem žáky požádala, aby se pohodlně usadili na židli, případně si položili hlavu na lavici a zavřeli oči. Při tichém znění hudby jsme se v našich představách dostali na místo, kde nám bylo skutečně dobře. Poté si každý ve

své mysli toto místo nejprve pořádně prohlédl. Protože jsou děti zvyklé při popisu využívat všech smyslů, i v tomto případě jsem se je snažila motivovat k tomu, aby si v duchu odpověděly také na otázky, co slyší, aby se pokusily udělat v tomto prostředí několik kroků, aby sáhly na některé z věcí, které je obklopují, aby se pořádně nadechly a pokusily prozkoumat, jaké vůně jsou pro toto místo důležité. Vždy také zdůrazňuji, že je potřeba rozhlížet se skutečně pečlivě, „nepřeskakovat“ z místa na místo.

Po tomto výletu jsme hovořili o tom, zda potřebujeme místo, které jsme právě navštívili. Jestli jsme již někdy měli chuť či potřebu být sami. Shodli jsme se na tom, že každý z nás občas touží po místě, kde se mohl ukrýt.

V další fázi hodiny děti shromažďovaly informace do pracovního listu, který jsem vytvořila.

Ideální úkryt...

Piš o místě, které tě napadne jako první, které je něčím zvláštní, které je tajemné.

Zapisuj si všechny své myšlenky! Později je ještě použiješ!

☐ Důvody, kvůli kterým bych chtěl/a nějaký úkryt:

☐ Místo, kde by úkryt mohl být:

☐ Kdo by o mém úkrytu mohl vědět – a proč:

☐ Kdo by o mém úkrytu neměl vědět – a proč:

☐ Najdi další slova pro...



ideální	úkryt	bezpečí

☐ **A teď...**

Použij slova, která jsi shromáždil/a, uspořádej své myšlenky a napiš **popis svého ideálního úkrytu**.

Tvůj úkryt by měl být výjimečný – měl by být jen a jen pro tebe.

Žáci hledali svůj „ideální úkryt“ – hledali odpovědi na otázky, proč by chtěli nějaký úkryt, kde by úkryt mohl být, kdo by případně o jejich úkrytu mohl – či nemohl – vědět. Zároveň jsme se snažili najít synonyma pro slova ideální, úkryt a bezpečí. Protože se ke slovu ideální objevilo několikrát slovo nejideálnější, pokusili jsme se odhalit, zda může existovat ještě něco lepšího než to, co je ideální. Touto aktivitou skončila první z vyučovacích hodin, kterou jsem pro toto téma vyčlenila.

I když jsem dětem výslovně neřekla, že by měly o tématu přemýšlet, věděly, že v popisu ideálního

úkrytu budeme pokračovat. Následující hodinu jsem zjistila, že mnohé z dětí o tomto tématu uvažovaly. Velmi rychle totiž vytvořily seznam věcí a slov, které při popisu mohly využít. Některé také vytvořily náskres svého úkrytu.

V průběhu druhé vyučovací hodiny vznikly souvislé texty o ideálních úkrytech. V závěru hodiny došlo k sdílení ve dvojicích, dobrovolníci měli také možnost pozvat na své tajné místo celou třídu.

V těchto pracích se projevila individualita každého dítěte, jeho zájmy a záliby, životní zkušenosti. To se



ukázalo rozhodující při hodnocení ze strany spolužáků. Proto se i práce, které by se některým hodnotitelům mohly zdát nepřiliš zdařilé, dočkaly ocenění. Děti v nich prostě své spolužáky poznaly.

Ukázky z prací žáků Můj úkryt

Pokusím se popsat nepopsatelné, jinou dimenzi – virtuální realitu. Začátkem tohoto světa je obrovská kniha, o které nikdo neví, jak se jmenuje. Z této knihy prýští surová magie, která utváří celý tento svět. Je velmi těžké ho popsat, protože se neustále mění a vyvíjí. Rozhodně bude vždycky mít spousty obrovských lesů a nepopsatelných stvoření. V této realitě neexistují žádné stroje a zakouřené ovzduší. Vzduch zde má úplně jinou vůni, takovou čistější. Tento svět například postrádá tak svazující fyzikální zákony, když se třeba uvolníte, můžete létat. Ale chce to roky tréninku. Jak už jsem zmínil, jsou zde nepopsatelná stvoření. To díky tomu, že postrádají hmotnou existenci a spíš se jen tak zpolo-
zhmotňují, což znamená, že jsou průchodní.

(Míla)

Ahoj, jsem kameraman a dnes se jdu podívat do úkrytu Terky B. Jedeme autem a na očích máme přivázané šátky. To kvůli utajení. Nevím, kde jsme, ale cítím koninu. Aha! Jdeme do nějaké stáje, na půdu, kde je sklad sena a... konečně vidím! Úkryt je sestavený z několika balíků sena! To je doopravdy velice nenápadné. Vstupujeme do úkrytu dveřmi, které jsou udělané jako uvolněný balík sena. Jak chytré! Je to zde opravdu útulné a praktické. Zleva skříň na jezdecké potřeby a pamlsky, dále malá skříňka s šuplíčky na jídlo a pití, lavor, do kterého vede hadice s čistou vodou, také dva balíky sena jako stůl a další dva balíky jako pohovka a postel. Na posteli je místo polštáře podsedlová dečka a místo deky starší stájovka. Za velkou skříní na jezdecké potřeby se ukrývá palubní deník. Ovšem nahlédnout do něj je zakázáno a trestáno.

(Tereza)

*Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu
v ZŠ Ratibořická v Praze 9-Horních Počernicích.*

Startéry pro výuku psaní

Ondřej Hausenblas

S dětmi na konci prvního stupně školy se dokola probírají bajky, pověsti, mýty – a už je to nudí. Ale že by mohly samy **psát pověsti**? Vymyslet ji však není vůbec snadné, ale je snadnější a radostné ji rozepsat z toho, co už kdysi složil náš prostý lid. Najděte si *Povídky kladské* od J. Š. Kubína (ale vybírejte pozorně, jsou spíše pro deváťáky, bývají pikantní i vulgární). Nebo se podívejte třeba do knihy J. V. Grohmannova *Pověsti z Čech* (vydal Plot, 2009) – ten zaznamenal v druhé půli 19. století spoustu z toho, „co si lidé tak vyprávějí“. Jsou to vlastně synopse, velestručné kostry nějakých bájných či pověrečných příběhů. Ty může třída po svém rozvinout a sepsat v řadu variací.

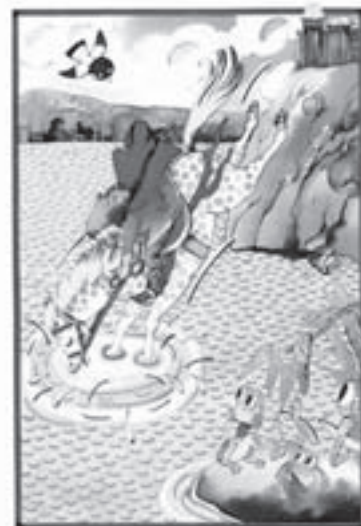
Jedna z nich vypráví tohle:

Lesní dívka

Před mnoha lety se muž vydal do sousední vsi nedaleko Mladé Boleslavi. Před vsí našel dívenku, vzal ji k sobě a vychovával ji spolu se svým synkem. Synek si ji oblíbil, a když dívka vyrostla, chtěl si ji vzít za ženu. Ta se ale bránila a řekla, že je lesní dívka a musí se nejdříve zeptat matky, která přebývá v lese; ať ji tam prý doprovodí. Vydali se tedy za temné noci do lesa; dívka ho ale zavedla ke strži, svrhla ho dolů a zabila. Od té chvíle o ní nikdo neslyšel. V místech, kde mládenec spadl do rokle, však prý v noci poskakuje plamínek a poutníci, kteří jdou kolem, odtamtud občas zaslechnou nářek a bledování.

Zkuste si nejdříve sami tenhle lidový koncentrát **roze-psat** v pěkné vyprávění a uvidíte, kde všude potřebujete vyživit detailem, obarvit citem, rozkreslit v obrazy, našlápnout nebo přibrzdit v ději, vyzdobit pro větší názornost nebo pro potěšení z jazyka a vypravěčství. Možná nemusíme začít své psaní zrovna začátkem příběhu, ale třeba tím nočním kvílením? Možná nemusí být vypravěčem nějaký vševědoucí kdosi, ale třeba některý z kolemjdoucích poutníků, anebo otec nešťastníků? Svůj pokus o rozvinutí toho strohého lidového textu použijete jako **model pro žáky**: nebudete jim ho číst, aby viděli, jak jste skvělí a nedostižní, ale budete před jejich očima hledat, co více by se dalo říct, co předělat a proč. Ať žáci vidí tvůrce, který tápe, který má víc variant a neví si rady, ale pak si poradí podle něčeho, co mají i žáci brát jako vodítko: spád děje, živost replik, citlivost srdce, bystré oko. Možná vaše rozepsání otiskneme?

Některou z dalších 324 krátkých pověstí si pak vyberou vaši žáci – možná skupinky si vyberou vždy jednu, aby mohly svá rozpracování porovnat a o svém psaní diskutovat. Grohmannovy pověsti jsou výhodné tím, že jsou z původní němčiny (která byla lidovým jazykem i u nás) přeloženy do dnešní češtiny, a proto nečiní tolik problémů jako texty Erbenovy nebo Jirás-kovy. A kdyby žáci chtěli vidět, jak adaptují pověsti dnešní spisovatelé, dáte jim k četbě *Staré pověsti české a moravské* od Aleny Ježkové, nebo těm menším



České pověsti pro malé děti, převyprávěné Martinou Drijverovou (http://www.citarny.cz/index.php?option=com_content&view=article&id=3399:ceske-poves-ti-drijverova-jezkova&catid=120:pohadky-pro-deti&Itemid=4160). Jsou psány lepším jazykem než ty od Hany Doskočilové.

Pokud by vám zvláště záleželo na tom, aby žáci zažili, že starší jazyk je plný hudby a poezie, pustíte jim z nahrávky některou z Jirákových *Starých pověstí českých* přednášenou pozoruhodně civilně a přirozeně Zdeňkem Svěrákem.

Psaní podle vzoru není nic hanebného – zejména ne pro žáky, kteří sotva dají dohromady souvislou psanou (a někdy i mluvenou) větu. Ale přece jen to ještě není pravý cíl výuky psaní. Je to průprava, která nemusí končit žákovou frustrací, ale může být zdrojem žákova uspokojení nad zvládnutým textem. Jak ale se žáky **rozvíjet psaní nezávislé**, jejich vlastní psané vyjadřování?

Tradice nám velí, abychom ve škole vedli žáky ke psaní tím, že jim v hodině českého jazyka vyložíme, jaké rysy má abstraktně definovaný slohový útvar, a pak je žádáme, aby do něho vtačili téma, které jsme převzali odjinud (z učebnice, z vlastních školních let – typ „moje příhoda o prázdninách“), anebo dokonce sami vymysleli. Výsledkem je, že žáci nepíší rádi, píší chaoticky, a ti, kteří píší dobře, to obvykle nemají ze školy, ale spíše z rodiny. Výjimky mezi učiteli potvrzují pravidlo, smekám před nimi, ale je jich pořád málo na to, jak **významné je psaní pro rozvoj soudržného myšlení, pro chápavé čtení i pro osobní vyjadřování**.

Jednou z příležitostí k souvislému, ale nedlouhému psaní mohou v různých předmětech být **žákovy reflexe toho**, jak řešil úkol. Nikoli protokol z laboratorního cvičení, ale krátká zpráva o tom, jak jsem nejprve zkoušel pochopit zadání, co mě pak brzdilo a co mi pomohlo, která část práce mě těšila a kterou bych nerad opakoval a proč. Pokud žáci pracují kooperativně, mohou navíc ještě porovnat své různé přístupy k společnému úkolu. (Je ovšem jasné, že tohle

nebudeme žádat nad rutinním výpočtem rovnice nebo nad testem z termínů v optice či občance. I v předmětech potřebuje žák mít skutečnou zkušenost z práce, aby věděl, o čem a proč reflexi psát, a nikoli „mít za úkol psát“.)

Děti potřebují pomoci v tom, aby se rozepsaly, aby si osvojily postupy, které pomáhají **vytvořit text, jež budou druzí se zájmem a bez obtíží číst**. Největší pomocnice psaní – hojná četba však na to sama nestačí. (I sama hojná četba silně potřebuje pomocnici: osobní psaní žáka.)

Učíme se tedy vést žáky ke psaní různými postupy, které by mohly lépe navazovat na autentickou potřebu psát a vedly by k uspokojení z psaní. V **Dílně psaní** se učíme, jaký proces nejspíše probíhá u člověka, který dokáže vymyslet a sepsat dobrý text. V **psaní argumentačních esejů** se snažíme strukturovat své sdělování tak, aby druzí mohli kriticky vnímat to, co jim chceme sdělit, a aby se bez naší manipulace, demokraticky rozhodovali o svém názoru.

Pomůcky s menším dosahem mají své místo ve výuce také. Například když žák neví, co by měl napsat. Nebo když zase neví, jak má začít! Žáka ještě nenapadlo (a nikdo mu to ani neukázal), že i ve škole může psát pro někoho docela určitého, na kom mu záleží a komu chce dát informaci nebo udělat radost. Jak těmto žákům pomáhat?

Doporučuji **vzdát se „zadávání tématu“**. Protože na tom, jestli si žák vybere jako téma věrnost psa, anebo rotaci měsíce, nám v češtině nemusí vůbec záležet. Trváme však na tom, aby téma bylo slušné, aby bylo promyšleno a podáváno uspořádaně, a ovšem aby bylo zpracováno čistotně, tj. graficky i pravopisně a gramaticky. Musíme ovšem naučit žáky, **jak hledat své téma** ve svých zájmových teritoriích (o čem myslívají, o čem se baví, na čem jim záleží, co by se měli druzí od nich dozvědět...). Výukou psaní se žáci také učí vnímat, že je kolem nich více „témat“, než na kolik je přivede jejich omezený dětský rozhled nebo poněkud líná mysl. Musíme žáky naučit, **jak se téma zužuje** čili jak si v širším tématu (např. „věrný pes dává člověku jistotu“) mají vybírat některou jeho



stránku (kupř. „věrný pes zbavuje strachu z přepadení“), aby zvládli rozsah i hloubku. Ty si zvolí podle toho, co by mohlo být užitečné jak pro autora, tak pro adresáty, nebo co by mohlo jeho i druhé těšit.

Naučíme žáky **myslet na adresáta**. Bez adresáta nemá psaní pro žáka žádnou cenu a on to dobře ví. Píše sice „pro paní učitelku“, ale podle toho to pak vypadá. Kdyby měl paní učitelce psát, co si (o ní) opravdu myslí, moc by se divila (v dobrém, nebo ve zlém). Přirozeným adresátem by měli být ti, kdo chtějí číst, nikoli ti, kdo číst musejí z titulu své profese (učitel, redaktor). Spolužáci, blízcí dospělí, mocní dospělí, kroužek spřízněných, odpůrci atp. Adresát je samozřejmě do značné míry dán tématem. Poznat, komu o čem psát, a komu nepsat o čem, to je také velká dovednost, a také se ji žáci musejí teprve učit.

A myslet na adresáta se podaří, jen když **myslíme na svůj záměr** – čeho chceme u adresáta dosáhnout. I kdybychom psali pro sebe sama, víme, co u sebe chceme dosáhnout: vylít si srdce, udělat radost, udělat si jasno, zaznamenat si pro vzdálenou budoucnost nebo něco podobného. Záměr namířený na adresáty kolem nás může být ještě rozmanitější a žáka musíme naučit, jak na záměr myslet, protože podle záměru (a adresáta) bude vybírat slova, volit způsob a tón podání, umisťovat v textu hlavní myšlenku, přidávat podrobnosti...

Ale pomůcky pro nastartování psaní jsou i méně systémové. O to rychleji však účinkují: Nabídneme žákům **první větu nebo souvětí**, ať pokračují. Když si

dovedou najít své téma, adresáty a záměr, možná jim naskočí první věta sama, ale možná jim ji zprvu můžeme přímo poradit. „Já bych začal třebaš buď takhle..., anebo možná takto... co myslíš?“ Nebo je necháme, ať se poradí se zkušenými autory: podíváme se s nimi v hodinách literatury do textů, ať je napodobí.

Když si nedovedou téma ještě najít, ale když chceme posílit jejich chuť k psaní, pustíme jim **úsek z filmu**, který je plný tajemství, nebo napětí (spíše než něžného citu – ten nedynamizuje a psaní se tím nespustí). Můžeme jim **nabídnout vstupní repliku**, výkřik nebo otázku hrdiny – ať to rozvíjejí dál: proč to řekl, komu, co bylo těsně před tím a co se stalo pak, jak mu asi bylo? Ovšem lze nabídnout také konec příběhu (ale připisovat ke konci začátek a střed, to jednoho tolik netěší). Anebo ať vepíšu střed k slibnému začátku a drsnému konci. Kde je vezmeme? Vytrhneme je z existujících beletristických textů – ovšem ne z notorických, které žák asi zná.

Převádění krátkého čteného textu do **scénáře** k budoucímu videoklipu může také být přitažlivý podnět ke psaní. Přepis povídky do dramatického výstupu, to už je velká práce, ale může být v základu nějakého školního projektu. I **přednes či herecké ztvárnění** žáka vede k snaze porozumět předloze, a třebaš ji pro postavy přepsat do důvěryhodných replik.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

TAZ

Kateřina Šafránková

Tradiční výuka psaní, která míří k zvládnutí tzv. funkčních stylů a slohových útvarů, může u žáků vést k ztrátě zájmu o psaní jako způsobu sebevyjádření. V zahraničí učitelé více dbají na to, aby žák psal o tématu, zároveň mířil na konkrétního adresáta (nikoli jen jednotlivce, ale i skupiny) a sledoval určitý záměr. V knize *Marvelous minilessons for teaching intermediate writing, grades 4–6* prezentuje Lori Jamisonová-Rogová postup s názvem TAZ, což je akronym pro: **téma, adresát a záměr** (účel). Nabízíme vám k vyzkoušení tuto metodu a přikládáme práce českých žáků.

Když se rozmyšlíme, o čem budeme psát, je téma to hlavní. Když se zaměříme také na to, kdo je adresátem a za jakým účelem text budeme psát, bude naše psaní zajímavější.

Cílem zařazení této metody do výuky psaní je, že žáci budou schopni identifikovat téma, adresáta a záměr svého textu ještě před tím, než začnou psát.



Úvod

Přemýšlejte o způsobu, jak mluvíte s kamarády na hřišti. Možná je oslovujete přezdívkami a někdy se s nimi pošuchujete nebo strkáte. Se svým učitelem nebo ředitelem školy nebudete mluvit stejně. Bude vám asi říkat „pane učiteli“, „pane řediteli“ a použijete více respektující tón. Už vám maminka někdy řekla: „Nemluv se mnou tímhle tónem...“? Stejně tak, jako používáme různé tóny hlasu, když mluvíme s lidmi, tak používáme různé tóny při psaní různým čtenářům. Když nepřemýšlíme o tónu, který ve svém psaní použijeme, jsou naše texty podobné textům v encyklopedii! V této hodině se naučíte přemýšlet předem o tématu, čtenáři a důvodu pro psaní. Říkáme tomu TAZ.

Popis

Umístěte následující textíky na viditelné místo.

- Děkuji mnohokrát za vtipnou knihu, kterou jsi mi poslal k narozeninám. Je skvělá! Každý rok mi vždycky dáš to, co se mi opravdu líbí. Mám tě moc rád!



- Žádám Vás o výtisk časopisu, který je zdarma a který jste inzerovali na svých webových stránkách. Zdá se, že mi pomůže při psaní mé školní zprávy. Prosím, zašlete ho na moji adresu (viz níže).
- Pořádám narozeninový večírek! Prosím, přijďte ve čtyři hodiny! Vezměte si s sebou plavky!
- Byli jednou tři medvědi: maminka medvědice, táta medvěd a malý medvídek, právě jako ty!

Žáci ve dvojicích diskutují o tom, kdo by mohl být adresátem těchto textů. Pokud s tím budou mít žáci potíže, nabídněte jim tyto možnosti: malé dítě, webové stránky muzea, babička, kamarádi.

Zeptejte se žáků, podle čeho mohou odlišit různé adresáty (čtenáře) a záměr psaní.

Přestože často netušíme, kdo bude číst náš text, přemýšlení o tom, kdo by ho mohl číst, nám pomáhá se rozhodnout, jaké detaily uvedeme a jaký tón použijeme. Někdy je psaní určeno specifickému čtenáři, třeba babičce, řediteli školy, kamarádovi. Někdy může být čtenář obecnější, kupř. malé dítě, jiný žák, dospělý. Když předem promýšlíme záměr (účel) svého psaní (proč píšeme), pomůže nám to zacílit své psaní a rozhodnout se, jakou formu bude text mít. Co chceme, aby si čtenář z našeho textu vzal? Chceme ho pobavit, informovat, pozvat, nebo mu chceme poděkovat?

Společně s žáky sestavte tabulku s různými důvody/záměry psaní.

Tabulka může vypadat např. takto:

Záměry psaní

pobavit	popsat	inspirovat	říct, jak na to
oznámit	povzbudit	pozvat	poděkovat
zeptat se	vysvětlit	přesvědčit	
stěžovat si	říct svůj názor	předat novinky	
ocenit	informovat	navrhnout	
kritizovat	naučit	vyprávět příběh	

Rozdělte žáky do čtyř skupin. Všichni budou psát o jednom tématu, ale jejich texty se budou lišit tím, na jaké adresáty budou myslet a jaký bude záměr jejich psaní. Každý ve skupině bude mít odlišné zadání. Pak nechte žáky, ať si své texty přečtou.

Zadání TAZ

	téma	adresát	záměr
1	popis kousku čokoládového dortu	lidé na dietě	chvástat se/vychloubat se, jak jsme překonali pokušení – nebo se přiznat, že jsme neodolali
2		malé děti	poučit o tom, proč není dobré ho jíst
3		hosté v restauraci	přesvědčit, aby si ho objednali jako dezert
4		kamarádi u večere	stěžovat si na to, jak odporně chutná



Pan učitel Jan Duda ze ZŠ v Jirkově u Chomutova s žáky 8. ročníku tento postup vyzkoušel a zde je jeho komentář:

Děti touto metodou pracovaly poprvé, seznámil jsem je s ní za pomoci materiálů, které jsem získal na kurzu. Nácvik probíhal celkem rychle, děti dokázaly TAZ interpretovat a na zvolených textech uplatnit. Celkem jim ani nečinilo potíže jasně definovat téma, adresáta i záměr. Čokoládový dort jsme si dostatečně vysvětlili a upřesnili ještě jednou, jakým způsobem má být metoda TAZ naplněna. Cvičení měly děti zpracovat doma, a buď mi ho měly poslat e-mailem, nebo přinést do týdne na papíře. Problém jim nejvíce činilo vypořádat se s tím, že se v zadání požaduje popis čokoládového dortu a zároveň má být uplatněn nějaký jimi zvolený záměr. Většinou popis vynechaly, či mu nepřikládaly tak velký význam.

Práce žáků ze ZŠ v Jirkově u Chomutova Kamarádi u večere

„No fuj! Jak je to staré! Vůbec mi to nechutná.“

„Řekla bych, že tak dva dny určitě. Je to oschlé a místy tvrdé.“

„Zavolám číšníka, ať s tím něco udělá.“

„Číšníku! Mohu se zeptat, jak dlouho tu máte tenhle dort?“

„Ale jistě, že můžete. Ten dort tu je od dnešního rána.“

„Vážně? Ale proč je tak suchý a tvrdý?“

„To nevím, ale je to divné, dnes ráno s ním přijel pekař a jsem si jistý, že byl čerstvý.“

„Dobře, chceme jiný dort.“

„Ale mladý muži, ten dort jste skoro celý snědli, nebudu vám dávat nový dort, dám vám ho jen v případě, že zaplatíte oba!“

„Pane číšníku, tohle byla reklamace!“

„To je mi celkem jedno, ten dort jste snědli skoro celý, zbyly vám tu dva kousky!“

„Dobře, tak řekněte pekaři, ať vám vozí kvalitní a čerstvé pečivo, protože tohle se nedá jíst!“

Malé děti

Milé děti, tento čokoládový dortík s marmeládou a krémem políť čokoládou a ozdobený šlehačkou a ovocem byste neměly jíst. Hned vám řeknu proč. Jeden z důvodů je ten, že čokoládový dortík je hodně kalorický a sladký

a ztloustly byste po něm. Druhý je ten, že by se vám kazily zoubky a museli bychom k paní zubařce, a vy moc dobře víte, jak tam nerady chodíte. A třetí je ten, že je nezdravý. Místo čokoládového dortu si máte dát třeba jablko, hrušku nebo jakékoli ovoce a určitě bude zdravější než dort.

Malé děti

Děti uviděly ve výloze kousek krásného čokoládového dortu s piškotem a s křupavou čokoládovou polevou, tak šly dovnitř, aby si ho koupily. Jenže prodavač je začal přemlouvat, aby si koupily něco jiného.

„Budete mít zkažené zuby,“ řekl prodavač. „To nám nevadí,“ řekly děti. „Radši si kupte něco, co má více vitamínů,“ řekl a ukázal jim hezký ovocný dort. „My nechceme ovocný dort, my chceme čokoládový dort s piškotem vevnitř a políť čokoládovou polevou,“ křičely děti. „Budete tlustí,“ řekl a ukázal na stůl obklopený obtlouklými lidmi. Děti to už nebavilo a nakonec si koupily ten ovocný dort.

Hosté v restauraci

Hosté v restauraci přišli a posadili se ke stolu, ihned jak dosedli, přiběhl k nim hubený číšník a spustil: „Tak co si dáte, mohu nabídnout kávičku?“ Hosté přikýkli a objednali si černou kávu a espresso. Číšník kávu přinesl a zase spustil: „Dáte si ke kávičce dort, máme výborný čokoládový, suroviny dovezené z Paříže a čokoláda ze Švýcarska. Zbyly už jen poslední dva dorty přesně pro vás dva, neváhejte, než vás někdo předhóní. Tento dort jinde tak levně nekoupíte, je zlevněný o třicet procent, a protože se mi velmi líbí, přidám slevu dalších deset procent. Tak mohu ho přinést?“ Hosté přikýkli a číšník dorty přinesl. Když hosté dopili kávu, snědli dort a odešli, číšník vyndal zpod pultu další dort, rozkrájel ho, polovinu umístil za vitrínu a druhou polovinu zase schoval.

Autorka je lektorka KM.

Literatura:

Jamison-Rog, L.: *Marvelous minilessons for teaching intermediate writing, grades 4–6*. International Reading Association, Newark 2011.

„Vychovateľ zůstane vychovatelem, pokud dokáže pěstovat návyky a potlačovat zlozvyky jen a jen tak, aby zachoval onu celkovou odpovědnost jako dominantní, aby žádoucí návyky celostní integritě vůle sloužily.“

„Zkušený učitel se ve výuce pohybuje opatrně a co nejcitlivěji: aby byl práv učivu, své autoritě i polyfonii žákovského naladění.“



Kostka a interpretace

Lenka Krejsová

Učím na Gymnáziu J. K. Tyla v Hradci Králové český jazyk a literaturu a také vedu literární semináře třetího a čtvrtého ročníku. Oba semináře jsou vedeny metodami *KM*, využívám také třífázový model učení. Jedná se o výběr studentů napříč jednotlivými třídami.

V semináři třetího ročníku, kde byla realizována popsaná lekce, je 24 studentů, ze zájmu ale tento seminář navštěvují i další studenti.

ŠVP pro literární semináře jsem vytvořila sama, výběr autorů jsem konzultovala s kolegy z předmětové komise, při výběru jsem z větší části vycházela z kánonu literárních děl k maturitní zkoušce. ŠVP pro literární semináře je v tomto duchu realizován poprvé, pravidelně také provádím revizi jak tematického celku, tak výběru zvolených metod.

V realizované hodině jsem se rozhodla využít metodu *kostka* pro interpretaci literárního díla, neboť nabízí možnost podívat se na umělecké dílo z různých úhlů. Jednotlivé dílčí zápisy studentů pak sloužily jako podklad pro společné sdílení.

Tuto metodu jsem realizovala poprvé, líbí se mi, že umožňuje vnímat dílo a uvažovat o něm z mnoha hledisek. Tuto metodu jsem mohla zvolit i z toho důvodu, že převážná část studentů semináře již s metodami *KM* pracuje v běžných hodinách českého jazyka a jedná se o poměrně vyspělé studenty, kteří rádi zkoušejí něco nového.

Na uvedenou hodinu studenti přišli připraveni – doma si přečetli povídku *Kulička* od G. de Maupassanta.

Kostka

Z jednotlivých částí *kostky* byly vybrány: **popiš, porovnej, asociuj, argumentuj**.

Proč jsem si z *kostky* zvolila tyto části?

Popiš – přišlo mi vhodné, že studenti mohou popsat děj, postavy a jejich proměnu, prostředí.

V části **porovnej** se nabízela možnost porovnat dílo s jinými povídkami uvedeného autora, o kterých jsme v předcházejících seminářích hovořili (zde jsem využila *čtení s předvídáním* a *Vennovy diagramy*), případně mohli využít další díla světového a českého realismu a porovnat, což také někteří udělali. V hodinách českého jazyka a literatury jsme paralelně probírali českou realistickou tvorbu, na což někteří v *kostce* také reagovali, takže adekvátně propojili znalosti.

Asociuj – část, která je pro ně jistě přitažlivá, protože mohou nechat volně plynout myšlenky, zde se promítlo to, co je v díle asi nejvíc překvapilo, zaujalo. Z asociací vyplynuly i obecně platné etické principy.

Argumentuj – zaujmout stanoviska. Dílo nabízelo mnoho možností, k čemu se vyjádřit, jaké argumenty uvést na obhajobu jednání postav apod.



Studenti psali dle pokynů vyučujícího po celý stanovený čas. Po skončení práce dostali studenti prostor, aby své postřehy sdíleli s ostatními studenty, reagovali na ně. Studenti se aktivně zapojovali do práce, v hodině panovala příjemná atmosféra, důvěra k ostatním, takže studenti necítili žádný ostych a rádi se o své práce podělili s ostatními.

Moje sebereflexe

V hodině se projevilo, že někteří studenti pracují v duchu metod *KM* už déle, někteří se s nimi teprve seznámovali. Jejich práce byla proto pomalejší, pro ně náročnější a únavnější, zejména metodu *kostky* hodnotili jako velmi náročnou. Naopak studenti, kteří v běžných hodinách pracují s metodami *KM*, reagovali pružně, v rámci *kostky* jim nečinilo potíže dodržet časový limit a o tématu psát celou vymezenou dobu, promítly se zde také jejich stylizační dovednosti.

V rámci reflexe si studenti sdělovali dojmy k tématu, k metodám práce, pozitivně hodnotili některé neotřelé postřehy ostatních studentů.

Způsob práce byl obohacením i pro mě, pro vyučující, neboť bylo zajímavé sledovat, jak se na dané téma studenti dívají, že jsou schopni přijít se zajímavým, neotřelým, nečekaným pohledem na věc. Opět jsem si uvědomila, jak je důležité nechat studentům prostor pro jejich vlastní postřehy i názory a nevnučovat jim svůj pohled na literární dílo.

Překvapilo mě, čeho všeho byli schopni si všimnout, jejich zápisy prostřednictvím *kostky* nesklouzly pouze k zaznamenání tématu, ale k zamyšlení nad postavami, jejich motivací, nad hledáním paralel se současným světem.

Zpětnou vazbou pro mě bylo i to, že studenti, kteří vedu v běžných hodinách, se výrazně zlepšují ve schopnosti utřídit si myšlenky a v písemné podobě je kultivovaně zpracovat.



Foto: z archivu autorky.

Žáci píšou *kostku*.



Jako další pozitivum bych uvedla schopnost naslouchat ostatním, argumentovat, nebát se vyjádřit vlastní názor.

Přepis práce studentů

Guy de Maupassant: Kulička

Popiš...

Když jsem Kuličku pročítala, připadaly mi některé pasáže a postavy dost nechutné a pokrytecké. Zároveň postava Kuličky mě zaujala tím, že i přes své povolání prostitutky si chtěla zachovat svou čest. Další postava, která mě zaujala, byl „neutrální“ Cornudet – nadšený demokrat s rezavým voussem a milovník piva. Překvapivý pro mě byl postoj jeptišek, které se raději přiklonily na stranu škodolibých a Kuličku ani nelitovaly. Velice se mi líbily popisy některých situací (např. hladovění).

Porovnej...

Moc mě nenapadá, s čím bych Kuličku mohla porovnat. Povídky tohoto rázu moc nečtu, ale po přečtení jiných Maupassantových příběhů jsem dospěla k názoru, že si liboval v řešení určitých společenských nešvarů a na rozdíl od Jiráska má celkem ve stručnosti, ale přesně popsané hlavní charakterové rysy člověka. Mohu říct, že mě celkově jeho tvorba zaujala.

Asociuj...

Vzpomínám si na prvotní zděšení spolucestujících Kuličky, když zjistili, co od ní důstojník chce. Na to, jak je tento pocit opouštěl a vystřídal ho plánování, jak Kuličku přesvědčit. Z jejich chování mám pocit, že tuto variantu brali pouze jako „menší zlo“, než aby měli v hostinci „zkysnout“ ještě několik dní.

Argumentuj...

Za velké plus považuji to, že povídka je napsaná srozumitelně, krátce a výstižně. Nejsou zde zdlouhavé popisy krajiny, situací ani postav. Jen stručné a úderné věty, které se podle mého názoru přesně k tomuto tématu hodí, protože dlouhé popisy by mohly způsobit, že se čtenář v dějové linii ztratí. Bylo by ale zajímavé zvolit jiného vypravěče. Jak by se například odehrával příběh z pohledu Kuličky?

(L. Benčíková)

Popiš...

Kniha pojednává o prostitutce Kuličce, na kterou se spolucestující vyšší společnost dívá zvrchu, ačkoli se vlastně nemá čím povyšovat, jelikož se pak ukáže, že právě Kulička se umí zachovat lépe, mravněji a umí se obětovat, na rozdíl od nich, kteří jen remcají a snaží se ji zvíkat k něčemu, co by nikdy sami neudělali. Společnost je zkrátka morálně zkažená a právě na to je tu poukázáno.

Porovnej...

Nevím, s čím bych dané dílo mohla srovnat. Realismu se dílo podobá podáním skutečného obrazu společnosti. Je to vlastně kritický realismus, autor zde kritizuje společnost 19. století.

Asociuj...

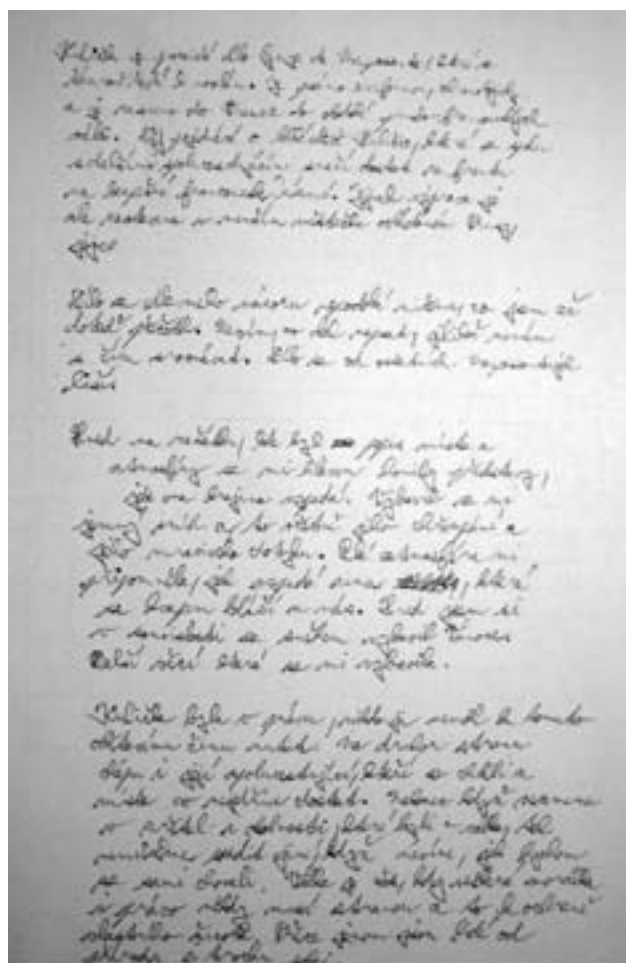
Námět díla mi připomíná to, jak jsou někteří lidé zahleděni do sebe a jsou schopni takřka všeho, aby dosáhli toho, co chtějí, a neohlíží se přitom na city ostatních. Napadá mě pořád jen totéž, zkažená společnost, sobečtí lidé.

Argumentuj...

Kulička jim při cestě tam poskytla svůj koš plný jídla a oni se zachovali jak největší sobci, když jeli zpět a ona si tentokrát zapomněla jídlo. Viděli to a nehnulo s nimi, že tentokrát by ji měli nabídnout na oplátku něco oni. Za prvé za to, že jim vyšla minulou cestu vstříc ona, a za to, čemu se podvolila, aby mohli odjet, a i kdyby to bylo za nic, snad mohli být sami od sebe trochu vstřícní a štedří vůči ostatním.

(V. Čadová)

Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu na Gymnáziu J. K. Tyla v Hradci Králové.



Záznam kostky.



Biodiverzita a plánování pozpátku

Petra Šebešová

V *Kritických listech* č. 43 jste si mohli přečíst teoretickou kapitolu z knihy věnované plánování pozpátku (*backward design*). Protože nás ve Sdružení TEREZA tento způsob přemýšlení o tématu a plánování výuky zaujal, chtěli jsme ho vyzkoušet v praxi. Rozhodli jsme se dle tohoto konceptu vytvořit hodiny do environmentální výchovy k tématu biodiverzita pro žáky z Ekoškol. Vytvořené hodiny pokrývají všechny tři věkové stupně. Kromě obecného úvodu k biodiverzitě se žáci na každém stupni setkají i s jedním užším tématem, které s biodiverzitou souvisí. V současné době probíhá testování jednotlivých hodin ve školách. Pokud vás hodiny zaujmou a vyzkoušíte je i se svou třídou, budeme rádi za zpětnou vazbu.

V tomto článku najdete nejprve stručný přehled o tom, jak se při plánování pozpátku postupuje. Na něj navazuje celá struktura metodických materiálů pro všechny stupně. V závěru článku se můžete podívat, jak vypadá konkrétní hodina, vzešlá z předchozího přemýšlení o velkých myšlenkách, zásadních otázkách a dalších krocích plánování pozpátku.

Jak byly vytvořeny tyto materiály?

Při tvorbě metodiky a pracovních listů jsme vycházeli z postupu označovaného jako **plánování pozpátku** (*backward design*), jehož autory jsou Grant Wiggins a Jay McTighe. Nabízejí specifické plánovací schéma, které nám pomáhá zaměřit se na nejdůležitější oblasti daného tématu a pracovat s nimi tak, aby žáci tomu hlavnímu skutečně porozuměli.

Při tomto způsobu plánování nejprve přemýšlíme nad **velkými myšlenkami**. Co je na tématu, které chceme s žáky projít, klíčové pro jeho pochopení? Co by z tématu mohlo zaujmout žáky a být užitečné pro jejich život i obecný rozhled? Jaká myšlenka, vlastní danému tématu, není na první pohled zcela zjevná či pochopitelná?

Velké myšlenky žákům nemusíme přímo sdělovat, ale je dobré mít je při výuce neustále na paměti a nechat žákům v závěru učebního celku prostor, aby se to hlavní, co se naučili a co pochopili, pokusili zformulovat sami.

Poté, co si stanovíme velké myšlenky, rozpracováváme je podrobněji do **zásadních otázek**. Jaké otázky si musíme položit, chceme-li velkým myšlenkám skutečně do hloubky porozumět? S jakými pojmy musíme umět pracovat? Kde dávají velké myšlenky příležitost k pochybování a kritickému zkoumání jejich platnosti?

Je dobré, když se zásadní otázky výslovně v průběhu hodin objevují a když s nimi žáci mohou pracovat.



Dalším krokem, který rozpracováváme, je **trvalé porozumění**. To je soubor podrobnějších myšlenek či poznatků, které by žáci měli po absolvování připravených lekcí dobře chápat a které by v nich měly zůstat i poté, co zapomenou jednotlivé detaily, konkrétní fakta či to, co v hodinách vlastně dělali. Aby bylo porozumění skutečně trvalé, měli by žáci v hodinách pracovat aktivně, zkoumat problémy tak, aby jim od počátku dávaly smysl, a vztahovat nové poznatky a dovednosti k svým předchozím představám a zkušenostem.

Tyto tři kroky nám pomáhají ujasnit si a zformulovat konkrétní **cíle** výuky tak, aby byly pro žáky smysuplné a zároveň pokrývaly to nejdůležitější z daného tématu. Žákům v učení pomůže, když se na začátku hodiny dozvědí, co je čeká a k jakým cílům hodina směřuje, co by měli na jejím konci umět.

Když si stanovíme jasné cíle na úrovni znalostí, dovedností i postojů, přemýšlíme o **důkazech o učení**. Jak poznáme, že jsme cílů dosáhli? A jak to poznají žáci? Co mají být žáci schopni po proběhnutém učebním procesu dělat? Co a jak budeme hodnotit?

Důkaz o učení má podobu konkrétního zadání práce, včetně kritérií, která by měl dobrý výkon splňovat. Důležité je, aby od počátku žáci věděli, co je na závěr učebního celku čeká, na čem budou pracovat, jak budou nové poznatky a dovednosti využívat.

Teprve po všech těchto krocích začneme plánovat konkrétní hodiny a aktivity. Při sestavování průběhu jednotlivých hodin se neustále vracíme k jejich cílům, zkoumáme, zda jednotlivé činnosti skutečně k našim cílům míří, jestli žákům umožňují pochopit velké myšlenky a zda žáci mají možnost osvojit si trvalá porozumění.



Masarykova SŠ chemická Praha 1.



Proč se tedy tento plánovací postup označuje jako plánování *pozpátku*? Reaguje tak na častou praxi, kdy začínáme přípravu hodiny konkrétními aktivitami, texty či pomůckami a končíme hodnocením. Oproti tomu se zde začíná promyšlením podstaty tématu. Stanovování cíle provází rovnou i plánování hodnocení (ve formě důkazu o učení), konkrétní průběh hodiny přijde na řadu až nakonec.

Celková struktura metodických materiálů

Biodiverzita

Velké myšlenky

K jakým hlavním a důležitým myšlenkám hodiny směřují?

Každý organismus je jedinečný, přitom ale spolu všechny organismy v přírodě vytváří propojený a funkční systém.

Rozmanitost uvnitř druhu i mezi druhy je důležitá pro stabilitu ekosystému.

Lokální narušení biodiverzity může mít globální důsledky.

Zásadní otázky

Co nás v souvislosti s velkými myšlenkami napadá? Na co budeme v hodinách hledat odpovědi?

Na jaké úrovni se pojem biodiverzita vztahuje?

V čem spočívá hodnota biodiverzity? Z jakých hledisek ji můžeme posuzovat?

Jak moc jsou proměna druhové skladby a vymírání druhů i celých ekosystémů přirozené?

Proč bychom měli jednotlivé druhy či ekosystémy chránit?

Co způsobí, že začne být druh ve svém prostředí ohrožen či z něj vytlačován?

Jaké vlastnosti musí druh mít, aby přežil i v měnících se podmínkách?

Jak člověk ovlivňuje biodiverzitu?

Může úroveň biodiverzity ve svém okolí ovlivnit každý z nás?

Trvalé porozumění

Co by mělo v žácích zůstat, až zapomenou detaily a dílčí fakta?

1. stupeň

Žáci pochopí, že...

- i organismus, který nemá pro člověka velkou hodnotu, hraje důležitou roli v celku ekosystému
- příroda vypadá a funguje tak, jak ji známe, díky velkému množství rozmanitých a navzájem propojených organismů
- i zahrada může být místem, kde spolu žije velké množství organismů, pokud jim připravíme vhodné podmínky

2. stupeň

Žáci pochopí, že...

- rozmanitost obecně je důležitá pro stabilitu v měnících se podmínkách (protože rozmanité prvky mají rozmanité schopnosti, které mohou v měnících se podmínkách různě uplatnit)

- člověk mění přírodní podmínky tak rychlým tempem, že některé jednotlivé druhy a ekosystémy se nestačí přizpůsobovat a mizí
- pro některé druhy s určitými vlastnostmi jsou proměny prostředí vhodné a umožňují jejich nekontrolovatelné šíření (invaze) na úkor původních druhů
- na hodnotu biodiverzity lze pohlížet z různých hledisek (zachování přírody, jak ji známe, léčivé látky, hodnota organismů sama o sobě...)
- i zahrada může být místem, kde spolu žije velké množství organismů, pokud jim připravíme vhodné podmínky

střední školy

Studenti pochopí, že...

- pojem biodiverzita se vztahuje na různé úrovně, přitom však snahy o ochranu jednotlivých úrovní biodiverzity mohou jít proti sobě
- ochrana přírody obecně a biodiverzity obzvlášť předpokládá, že jednotlivé organismy i druhy mohou mít hodnotu samy o sobě (ne jen jako užitek pro člověka)
- umělé (člověkem způsobené) zvyšování vnitrodruhové diverzity (GMO) může vést k snižování přirozené úrovně druhové i mezidruhové biodiverzity
- při řešení problému s invazními druhy stojí ochrana původních druhů či celých ekosystémů nad ochranou jednotlivých (invazních) organismů

Důkaz o učení

Jak poznám, že žáci dosáhli stanoveného cíle?

1. stupeň

- Žáci prozkoumají školní (případně vlastní či veřejnou) zahradu od vybrané plochy velikosti A4 po (obsáhnutelný) celek, zapíšou si, jaké organismy tam žijí, a vytvoří schéma jejich vzájemných vztahů či příběh, v kterém budou vztahy zachyceny. Z obou variant bude zřejmé, čím jsou jednotlivé organismy důležité pro celek.
- Navrhnou několik úprav zahrady tak, aby v zahradě mohlo žít více druhů rostlin i živočichů a aby se tam ostatním dětem líbilo. Návrh představí správci pozemku a budou připraveni vysvětlit, co a proč navrhuje a jak se bude muset změnit péče o zahradu.

2. stupeň

- Žáci vytvoří informační plakát pro ostatní, jehož součástí bude:
 - vysvětlení pojmu biodiverzita
 - důvody, proč je biodiverzita důležitá
 - graficky znázorněný příklad, na kterém se ukáže vzájemná provázanost organismů a důsledky jejího narušení
 - návrh, co může jednotlivec dělat, aby pomohl biodiverzitu zachovat
- V roli vědců nejprve vytvoří hypotézu o vlastnostech invazních druhů a své předpoklady zdůvodní. Na základě textu svou hypotézu ověří/vyvrátí. Poté připraví zprávu na vědeckou konferenci, v které představí svou původní hypotézu a zkoumaný druh včetně nebezpečí, které představuje.



- Zobecní vlastnosti invazních druhů a navrhnou alespoň jedno preventivní opatření vůči nebezpečí invaze.

střední škola

- Studenti vytvoří heslo o biodiverzitě do internetové encyklopedie Wikipedie. Heslo bude obsahovat vysvětlení pojmu biodiverzita, důvody, proč je biodiverzita důležitá a příklad, na kterém se ukáže vzájemná provázanost organismů a důsledky jejího narušení.
- Sepíší reportáž o demonstraci odpůrců GMO. Reportáž bude obsahovat podstatu problému, přehled jednotlivých stran konfliktu včetně jejich argumentů a vlastní komentář k situaci.
- Zmapují okolí školy se zaměřením na invazní druhy a navrhnou řešení na různých úrovních (co může dělat jedinec, škola, obec...). Vytvoří mapu okolí školy, kde budou vyznačeny výskyty jednotlivých invazních rostlin.

POPIS HODINY

Biodiverzita pro střední školy

Cíle:

Studenti...

- vysvětlí pojem biodiverzita včetně úrovní, na které se vztahuje
- hodnotu biodiverzity posoudí z různých hledisek
- zformulují vlastní argument, zda biodiverzitu chránit, či ne – a proč

Důkazy o učení

- Studenti vytvoří heslo o biodiverzitě do internetové encyklopedie Wikipedie. Heslo bude obsahovat vysvětlení pojmu biodiverzita včetně úrovní, na které se vztahuje, důvody, proč je biodiverzita důležitá, a příklad provázanosti organismů.
- Na základě zpracování a vzájemného předání informací ve skupině zpracují studenti krátké prezentace názorů vědců na význam biodiverzity a zformulují svůj názor, který podpoří argumenty.

Věk: SŠ

Délka: 2–3 vyučovací hodiny

Co budou studenti dělat?

Blok se skládá z dvou volně na sebe navazujících hodin. První hodina je zaměřena na biodiverzitu obecně, v druhé se studenti seznámí s různými názory na její význam. V první hodině nejprve pomocí obrázků porovnávají různé podoby diverzity, hlavním úkolem lekce však bude ve skupinách vytvořit heslo o biodiverzitě do internetové encyklopedie Wikipedie, informace a podklady získají studenti z článků a textů. Na závěr studenti své výtvary porovnají se skutečným heslem.

V druhé hodině studenti nejprve provádí anketu (tři různé otázky) mezi spolužáky na téma biodiverzity, poté pracují ve skupinách, kde si navzájem představují odpovědi vědců na stejné otázky, jaké si kladli žáci v anketě. Na závěr každý zformuluje svůj argument, zda biodiverzitu chránit, či ne – a proč.²

1. Biodiverzita – základní informace

EVOKACE

Studenti se rozdělí do pěti či šesti skupin (k dělení lze využít obrázky, s kterými se bude dále pracovat, vytiskneme je v přiměřeném počtu), ve kterých budou pracovat po zbytek hodiny. Do skupin dostanou vždy dvojici obrázků, každá skupina jinou, kde na jednom je zachycena rozmanitost, na druhém její opak v různých situacích/kontextech (prodej zeleniny, výběr jogurtů, pracovní kolektiv, les, pole/louka, noviny). Studenti ve skupině mají společně probrat, která z fotografií jim je bližší a proč, poté každá skupina svou dvojici představí a zdůvodní, kterému z obrázků by dala přednost. Vždy zapíšeme důvody, proč byl jeden obrázek preferován, ostatní skupiny mohou doplňovat další důvody či polemizovat s volbou skupiny. Po představení všech obrázků vyzveme studenty, aby zkusili přijít na to, co jednotlivé dvojice obrázků spojuje, co mají společného. Předpokládáme, že studenti odhalí rozmanitost (diverzitu) jako společné téma, a předpokládáme zároveň, že ve skupinách budou upřednostňovat právě obrázky, kde je rozmanitost vyšší. Pokud tomu tak nebude, sdělíme žákům tyto předpoklady a probereme, proč studenti dali přednost něčemu jinému. Společně shrneme výhody rozmanitosti obecně (na základě důvodů zapsaných na tabuli).

Vysvětlíme, že tématem hodiny bude konkrétnější podoba rozmanitosti – zaměříme se na biodiverzitu s tím, že chceme zjistit, co to vlastně je a zda pro ni platí totéž, co u jiných forem rozmanitosti. Položíme studentům následující otázky: *Co víte o biodiverzitě? Co byste se o ní chtěli dozvědět? A proč by mohlo být důležité se jí dnes zabývat?*

Každý sám si zapíše své odpovědi, ve skupinách si studenti své odpovědi sdělí a porovnají, případně doplní, pokud je něco od ostatních inspirovalo.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Zeptáme se studentů, kde by hledali informace o biodiverzitě, které se chtěli dozvědět. Poté, co vyjmenují různé zdroje, zeptáme se jich, zda znají internetovou encyklopedii Wikipedii. Pokud ano, některý ze studentů vysvětlí její princip, pokud ne, vysvětlíme ho sami. (Wikipedie je internetová encyklopedie, kterou vytvářejí sami uživatelé internetu – kdokoli může vytvořit jakékoli heslo či ho doplnit či pozměnit. Komunita „wikipedistů“ tak vzájemně hlídá obsah stránek.) Úkolem studentů ve skupině nyní bude vytvořit vlastní webovou stránku – heslo Biodiverzita pro Wikipedii. Heslo bude obsahovat vysvětlení pojmu biodiverzita, důvody, proč je biodiverzita důležitá, a příklad, na kterém se ukáže vzájemná provázanost organismů a důsledky jejího narušení. Skupina by také na své stránce měla být schopna najít odpovědi alespoň na dvě otázky z úvodní části hodiny (co by se o ní chtěli dozvědět). Do skupin rozdáme kritéria, která by měla vytvořená stránka splňovat, budou sloužit studentům při tvorbě i jako podklad pro (sebe)hodnocení.



Kritéria pro heslo „biodiverzita“ na Wikipedii

kritérium	indikátor požadované úrovně
obsah	Heslo obsahuje – definici či popis toho, co je biodiverzita – popis tří úrovní, na které se pojem biodiverzita vztahuje – stručné vysvětlení, proč je biodiverzita aktuální téma – alespoň tři důvody, proč je biodiverzita důležitá (pro člověka či přírodu) – konkrétní příklad, na kterém se ukazuje propojenost jednotlivých organismů a jejich vzájemná závislost
přehlednost	– heslo je graficky členěno, jednotlivé obsahové části jsou graficky odděleny či rozlišeny – písmo je čitelné – celý text je rovnoměrně rozložen po celé stránce – pro přehlednost se doporučuje použít grafické prvky (odrážky, šipky, schémata...)
přiměřenost formátu	– heslo odpovídá charakteru encyklopedie, tj. je psané jasným a stručným jazykem, obsahuje důležité informace a fakta – důvody jsou řádně podloženy argumenty

Doporučíme studentům, aby si při tvorbě stránek rozdělili role – kdo bude zapisovat, kdo bude zjišťovat jaké informace, kdo bude hlídat čas apod. Všichni by ale měli rozumět obsahu stránky, kterou vytvoří. Studentům rozdáme fixy či silné pastelky a balicí papír na tvorbu stránky. Informace mohou studenti čerpat z přinesených knih a článků.

Poté, co skupiny svou stránku vytvoří, nastává čas pro editaci článků dalšími čtenáři. Připomeňte studentům princip Wikipedie a přečtěte jim zásady chování při editaci hesla.

Průvodce Wikipedií – Pamatujte

Chování

Ve Wikipedii by měla vládnout přátelská a otevřená atmosféra, stručně řečeno, měla by být dodržována „wiki-etiketa“. Samozřejmě se někdy vyskytnou spory a občas i hádky, ale členové komunity by se měli zásadně chovat slušně a civilizovaně.

Nejdůležitějším principem je předpokládat dobrou vůli na straně ostatních uživatelů. Nepředpokládejte, že něčí chování je cíleně zlé a nepřátelské. Pokud někdo provede něco, co vás rozzlobí, napište na diskusi příslušného článku či uživatele a zeptejte se na důvody. Můžete se tím vyhnout sporům kvůli pouhému nedorozumění a ušetřit si zbytečné problémy.

Pravidla a zvyklosti

Nezaujatý úhel pohledu

Jedním ze základních pravidel Wikipedie je „nezaujatý úhel pohledu“ (často zkracovaný na NPOV podle anglického neutral point of view). Toto pravidlo říká, že do článku patří všechny podstatné úhly pohledu a názory na věc. Místo, abychom do článku uvedli svůj názor, snažíme se prezentovat všechny běžné názory, aniž bychom označovali některý za správný. Naším cílem je informovat, ne přesvědčovat. Toto pravidlo neznamená, že naše články by měly být „objektivní“ – ve všech sporech si obě strany myslí, že jejich názor je „pravda“.

Je zcela v pořádku v článcích uvádět názory, ale je nezbytné, aby bylo vidět, že jsou to názory, nikoli fakta. Také je vhodné tyto názory přiřazovat jejich autorům, například „obhájci tvrdí, že...“, nebo „významný politolog X se domnívá, že...“

Zdroj: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Wikipedie:Pr%C5%AFvodce_\(pamatujte\)](http://cs.wikipedia.org/wiki/Wikipedie:Pr%C5%AFvodce_(pamatujte))

„Tedy znakem vzdělanosti není vzdělání jakožto vid dokonavý, nýbrž vzdělávání jakožto vid nedokonavý.“



Foto: z archivu Sdružení TEREZA.

Gymnázium Jeseník.



Foto: z archivu Sdružení TEREZA.

Gymnázium Kadaň.

Nechte skupiny rozmístit své stránky po třídě (příp. na chodbě, důležité je, aby kolem bylo dost místa). Studenti ve skupinách obcházejí jednotlivé papíry, každá skupina má tenkou pastelku či fixu jedné barvy (tak, aby bylo poznat, která skupina co připsala) a upravuje stránky ostatních tam, kde s něčím nesouhlasí, kde navrhuje něco změnit, přidat, opravit apod. Zdůrazníme, že není smyslem všechny stránky předělat tak, aby byly stejné jako ta, kterou studenti sami vytvořili. Spíše jde o to, „vychytat“ chyby, nejasnosti a mezery na ostatních stránkách.

Po této fázi necháme studentům ještě nějaký čas na to, aby se seznámili s navrženými změnami a rozhodli se ve skupině, které přijmou a které ne.

Poté společně shrneme přínosy a rozdíly jednotlivých stránek. *Dozvěděli se studenti, co chtěli, nebo jim ještě něco vrtá hlavou? Jak moc se od sebe stránky lišily? Obsahovaly důležité informace? Nebyly jednostranně zaměřené či nevyjadřovaly pouze názor svých autorů? Jak se podařilo jednotlivým skupinám splnit kritéria?*

REFLEXE

Na závěr hodiny rozdáme studentům vytištěné heslo k biodiverzitě ze skutečné Wikipedie. Necháme studenty porovnat je s vlastní stránkou. Každý si poté nalepí vytištěné heslo do sešitu, doplní si do něj další informace, které považuje za důležité. Studenty upozorníme, že mohou na základě získaných informací heslo skutečně na internetu upravit.



Foto: z archivu Sdružení TEREZA.

SŠ polytechnická Brno.

2. Význam biodiverzity

EVOKACE

Nejprve studentům přečteme začátek tiskové zprávy o výzkumu veřejného mínění ve vztahu k biodiverzitě jako motivaci. Poté jim sdělíme, že i oni nyní provedou výzkum mínění třídy. Každý si vylosuje jednu otázku, otázky jsou celkem tři, každou vytiskneme na jinak barevný papír, aby se studenti se stejnou otázkou mohli později podle barvy papíru sejít do skupiny.

Otázky:

Jaký význam má biologická rozmanitost na Zemi?

Ubývá biodiverzita, nebo ne?

Může pro uchování biologické rozmanitosti něco dělat jednotlivec?

Každý žák si přečte svoji otázku a snaží se v průběhu maximálně pěti minut nejrychleji získat odpovědi od minimálně tří dalších studentů, odpovědi si pečlivě zapisuje. Zdůrazníme studentům, aby odpovídali s rozmyslem, ne co nejstručněji. Po uplynutí času vyzveme studenty, aby vytvořili tři skupiny podle otázky (poznají se dle barvy papíru). V těchto skupinách (výzkumných agenturách) mají za úkol shrnout své výsledky pro ostatní a představit jim je, prezentace nesmí trvat déle než minutu. Na seznámení se s výsledky a přípravu prezentace mají studenti maximálně 10 minut.



Foto: z archivu Sdružení TEREZA.

SPŠ chemická a G. Heyrovského Ostrava.



UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Poté, co se studenti seznámili se svými vlastními názory, je čas zeptat se odborníků. Nejprve studentům vysvětlíme celý postup následující aktivity včetně kritérií pro prezentaci, která zapíšeme na tabuli. Do každé skupiny rozdáme sadu odpovědí pěti odborníků-biologů (každou odpověď vytiskneme dvakrát, příp. vícekrát, aby měl každý student jeden kus textu k přečtení), kteří odpovídali na stejnou otázku, jakou má skupina. Anketa vyšla v časopisu *Bedrník* č. 4 v roce 2006, s. 17–19. Kromě textů do každé skupiny rozdáme i krátké představení jednotlivých vědců, vytištěné opět dle počtu studentů ve skupině. Studenti se nejprve podívají, jací odborníci na otázky odpovídali, a každý sám si vybere toho, kdo mu je nejbližší, kterého by rád představoval (studentů ve skupině bude nejspíše více než vědců, někteří tedy budou mít stejného). Každý student si potom vezme odpověď „svého“ vědce a sám si ji přečte. Poté si k sobě sednou vždy dva (příp. tři) studenti se stejnou odpovědí a společně z ní vyberou nejzajímavější myšlenku či informaci a domluví se na stručném shrnutí textu. Poté si ve skupině studenti navzájem představí své odborníky a shrnutí jejich odpovědí a domluví se na způsobu a obsahu prezentace těchto odpovědí ostatním skupinám. Kritéria pro prezentaci můžeme uzpůsobit dle svého nebo se na nich před začátkem aktivity domluvit se studenty (pokud je dost času), měla by ale obsahovat minimálně maximální délku prezentace dvě minuty, zapojení co možná největšího počtu členů skupiny a podmínku, že prezentace nebude čtená z papíru či z textu. Studenti

mohou při prezentaci využít i poznatky z třídní ankety (např. pro srovnání).

REFLEXE

Každý sám si zapíše vlastní argument, zda chránit biodiverzitu, či ne – a proč, a co pro to může sám udělat. Každý své teze napíše větším písmem na list papíru A4. Poté si studenti stoupnou i se zapsaným argumentem do kruhu tak, aby si jejich názor mohli přečíst i ostatní. Zbude-li čas, necháme studenty rozvinout diskusi (pro rozproudění můžeme např. vyzvat studenty, aby našli někoho s protichůdným postojem či argumentem a položili mu otázku či ho vyzvali k obhájení tohoto stanoviska). Teze poté můžeme vyvěsit ve třídě. Doporučujeme též vytisknout celou anketu pro odborníky a dát ji zájemcům či ji vyvěsit ve třídě k přečtení.

*Autorka je externí spolupracovnice
Sdružení TEREZA, lektorka KM.*

*V současné době spolupracuje
s Ústavem filosofie a religionistiky FF UK
na přípravě vzdělávacího kurzu k didaktice filosofie.*

Poznámky:

- ¹ Podrobněji si o plánování pozpátku můžete přečíst v *Kritických listech* č. 16, 18, 20, 25 a 43.
- ² Všechny materiály k lekci najdete na: www.kritickemysleni.cz.

O čem přemýšlejí učitelé?

V pokračovacím kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* pro češtináře jsme si vyzkoušeli celodenní dílnu psaní. Učitelé-češtináři se zamysleli nad tématy, která jsou pro ně aktuální či palčivá, a měli přitom na paměti své adresáty – učitele. Přinášíme vám několik zajímavých textů.

Jak na rodičovské schůzky?

Lucie Samlerová

Tradiční třídní schůzky ve školách vypadají tak, že paní učitelka stojí před třídou plnou rodičů, informuje je o nejbližších akcích, organizačních záležitostech a aktuálních problémech, které se týkají celé třídy nebo školy.

Na naší základní škole je zvykem tyto klasické třídní schůzky pořádat dvakrát ročně, vždy v září a v lednu. Bývá to akce pro učitele a možná i pro některé rodiče často velmi stresující. Vždycky se najde rodič, který chce některé naše postupy zpochybnit, a vždycky se najdou rodiče, kteří výpad jednotlivce podpoří.

Třídní schůzky se pak mohou zvrhnout v lynčování učitele, protože v davu je síla.

Kromě těchto dvakrát ročně pořádaných klasických schůzek se na naší škole vyhlašuje tzv. informativní odpoledne. To bývá zpravidla na konci prvního a třetího čtvrtletí. Touto formou dáváme rodičům možnost přijít se informovat o prospěchu a chování dítěte.

Každý učitel si toto informativní odpoledne organizuje po svém. Na druhém stupni jsou většinou učitelé připraveni ve svých kabinetech či třídách a čekají, zda nějaký rodič bude mít zájem o konzultaci.

Na prvním stupni jsem se setkala s více postupy. Protože jsem začínající učitelka, teprve hledám nejlepší formu setkání s rodiči. Nejlepší znamená co nejméně stresující pro učitele i rodiče.

Zatím největší úspěch mělo poslední informativní odpoledne, které jsem pořádala. Inspirovala jsem se zkušenějšími kolegyněmi, na školeních i v odborné literatuře.

Setkání probíhalo ve třech: učitel, rodič a žák. Nabídla jsem rodičům ve třech dnech konkrétní časy po 15 minutách. Na třídní web jsem umístila veškeré



informace a pro jistotu jsem rodiče upozornila i e-mailem. Rodiče mi postupně psali, jaký termín se jim hodí, a já na webu průběžně zamluvené termíny škrtdla.

Aby atmosféra těchto schůzek byla opravdu vlídná, změnila jsem uspořádání lavic ve třídě tak, aby nikdo nebyl v nadřazeném postavení (dvě lavice do tvaru L, uprostřed malý stolek s pohoštěním).

Rodiče postupně přicházeli se svými dětmi, nabízel jsem jim čaj a zahájili jsme povídání. Ideálem bylo, když začal hovořit žák. Zhodnotil, jak mu jde učení, jak se ve škole chová, jak se mu daří plnit povinnosti (např. domácí úkoly), jaká je jeho aktivita v hodinách a jaký by si stanovil cíl pro tento rok (co chce vylepšit). Poté jsem představila své hodnocení já.

Zdalo se, že tento model informativního odpoledne byl rodičům i mně vskutku velmi příjemný. Od klasických třídních schůzek bych úplně upustila. Někteří pedagogové mohou namítnout, že nevidí důvod, proč by měl být žák na rodičovských schůzkách. Já říkám, že třídní schůzky jsou o žákovi, o dítěti, tak proč je dělat za jeho zády.

Můj první e-learning

Jolana Opavová

Před několika dny jsem dokončila svůj první e-learningový kurz. Objevila jsem ho na portálu RVP a zájasa jsem, protože jeho tématem bylo *Rozvíjení čtenářské gramotnosti ve škole*. Už dlouho se snažím nacházet účinné postupy, jak přivést žáky ke čtení a jak je ve čtenářských dovednostech zdokonalovat. Když jsem si přečetla podrobnosti o kurzu, radovala jsem se podruhé. Jména autorů kurzu Katka Šafránková, Hanka Košťálová a Ondřej Hausenblas jsou pro mě zárukou vysoké kvality kurzu, mnoha dobrých nápadů a vynikající spolupráce. Posledním podnětem k přihlášení pro mě byla forma e-learningu. Zkusím si něco nového.

E-learning je studium v elektronické podobě, pomocí počítače probíhá zasilání všech materiálů, zpracovaných úkolů, hodnocení i komunikace mezi studenty a lektory. Pouze první a poslední lekce proběhly prezenčně, takže jsme se mohli alespoň částečně poznat osobně.

Během našeho kurzu jsme prošli osmi zajímavými lekcemi, v nichž jsme se věnovali tomu, jak rozvíjet u žáků čtenářské dovednosti. Zabývali jsme se například dílnou čtení, shrnováním informací z textu, předvídáním, kladením otázek, modelováním, rozvržením aktivit před čtením, během čtení a po něm. Během kurzu vznikla také zajímavá databáze knih oblíbených u našich žáků. Každý student měl svého tutora (z latiny opatrovníka) – tedy konzultanta, který nám poskytoval cenné zpětné vazby a hodnocení našich úkolů, zároveň nám pomáhal svými radami a dodával nám optimismus a chuť do dalšího studia.

Jaké má e-learning výhody a nevýhody? Za výhodu považuji to, že si pro studium a zpracování úkolů mohu sama určit vhodný čas a místo. Čas je zcela libo-

volný a místo je ovlivněno pouze přítomností funkčního počítače. Pokud potřebuji, mohu práci na chvíli přerušit, věnovat se něčemu jinému a pak se opět ke studiu vrátit. Mohu si práci rozvrhnout podle svých možností a potřeb a většinou studuji v pohodlí domova. Jen část úkolů bylo třeba ověřit v praxi – tedy při výuce ve škole.

Další výhodou je možnost konzultací s tutorem i s ostatními účastníky kurzu. V diskusních fórech jsme se vyjadřovali k jednotlivým lekcím, metodám a všemu, co nás těšilo i tížilo, sdíleli jsme naše nápady, zkušenosti, nejistoty i problémy.

Náš tutor nám vždy poslal ke každému zpracovávanému úkolu bodové i slovní hodnocení a ve zpětné vazbě nás jak chválil, tak nám i radil, jak některé věci vyřešit.

Výhodou oproti běžným kurzům je, že se mohu kdykoli během studia vrátit ke všem materiálům a diskutuji. To, co se jinde jen ústně prodiskutuje, mám zde v písemné podobě, mohu si to uložit v počítačovém souboru a vytisknout.

Pokud přemýšlím o nevýhodách, asi se shodují s ostatními účastnicemi kurzu v tom, že někdy bylo časově náročné zvládnout všechny úkoly a studijní materiály během týdne, který byl vždy určen pro jednu lekci. Studijní texty bych si ráda pročetla v klidu a několikrát, také úkoly by se daly propracovat pečlivěji. Někdy jsem odevzdávala první verzi, první nápady, protože na další už nebyl čas.

V e-learningovém kurzu zpětná vazba nepřichází hned. U některých úkolů jsem byla dost zvědavá na hodnocení a musela jsem na ně trpělivě čekat. Vždycky jsem se však dočkala, protože moje lektorka Katka ví a učí nás, jak je důležité ocenit studentovu práci!

Při odevzdávání posledního úkolu, jsem objevila jeden technický nedostatek programu, v němž jsme pracovali. Můj osmistránkový úkol s ukázkami textu a prací žáků, nad nímž jsem strávila dost času, byl pro onen program příliš velkým soustem, které nechtěl přijmout. Úkol rozdělený na dvě části také odmítal – buď první část, nebo druhou, ale ne obě. Přece kvůli tomu nedostanu špatné hodnocení! Pošlu vše v příloze běžného e-mailu.

Mám-li celkově zhodnotit tuto formu studia, musím říct, že mi zcela vyhovuje. Zřejmě ji ocení všichni, kdo neradi cestují za různými kurzy, umí si sami zorganizovat svůj čas a nevádí jim trávit čas u počítače.

Poslanecká sněmovna on-line

Ilona Baarová

Milý občane-voliči,
dovol mi, abych se s Tebou podělila o nezapomenutelný zážitek z doby nedávno minulé. Jako příslušnici tohoto státu, kterým jeho osud není lhostejný, jsme několik dní intenzivně prožívali (nebo naopak neprožívali) politické hrátky na téma rozpočet mezi jednotlivými levicově či pravicově orientovanými partajemi. Různá vyjádření, nekonečné obstrukce protihráčů,



ostré a ironické výroky představitelů výkonné i zákonodárné moci. Vše by bylo celkem zábavné, kdyby nešlo o naši budoucnost.

Já jsem tam alespoň na chvíli byla a vše viděla on-line. Byla jsem totiž na galerii v Poslanecké sněmovně.

Vím, že diskuse ve sněmovně bývají bouřlivé, vím, co znamená vytoužená demokracie, ale to, co jsem zažila, předčilo mé očekávání. Představte si následující situaci. Pan Kalousek hřímá od řečnického pultu cosi o financích, dokonce se snaží uplatnit své jistě pečlivě vymyšlené sarkastické bonmoty, ale co se děje? Nejen členové opačného konce politického spektra mluví, sledují internet (na rozdíl od naší školy mají wi-fi po celé budově), čtou noviny, neustále odcházejí a přicházejí, konzultují, dokonce i telefonují ze svých drahých, a jistě služebních, mobilů. Nikdo pana K. nevnímá. Dokonce ani vlastní „soukmenovci“. A to jsem ještě z galerie neměla výhled na levou stranu sněmovny. Paní Němcová se snažila unaveným hlasem hlučný dav uklidnit. Jaký to však mohlo mít účinek, jestliže ani silný ministrův hlas si nezjednal klid a pořádek. Pak přišlo na řadu hlasování o nějakém méně významném bodě jednání. Někteří poslanci ani nezvedli oči od vzrušujících *Novinek.cz* a jedním prstem jakoby mimoděk zmáčkli hlasovací zařízení. A zábava pokračovala.

Toto představení jsem vydržela 30 minut. Já mám své zkušenosti, dovedu si leccos logicky zdůvodnit, ale byl tu jeden problém. Se mnou tuto „maškarádu“ sledovalo 30 budoucích maturantů!

Jak jim mám vysvětlit, že oni jsou potenciální poslanci, jak jim vysvětlit pojem odpovědného občana, jak jim vštípit hrdost na svou zemi. Jak je vést k morálce, slušnému chování a odpovědnosti. Jaké vzory jim poskytujeme?

Návštěvou Poslanecké sněmovny jsem jim zatím poskytla spíše ty negativní.

Milý občane-voliči, než se budeš znovu rozhodovat, zvaž svůj hlas. Nenech se ovlivnit médii, vše je trochu jinak. Je lépe skutečnost vidět on-line.

Co o tom vlastně víme?

Jan Duda

Co o tom víme? Co všechno o tom víme? Jak lehece pod vlivem novinářů a nejrůznějších různě seriózních médií jsme schopni plivnout, odsoudit a připojit svůj kategorický komentář, aniž bychom byli osobně do případu zasvěceni, aniž by se nás dotýkal a aniž bychom aktéry události znali. Je to tristní!

Znám chlapce, byl to náš žák, kterého vy osobně neznáte, ale je vám z něho špatně a možná byste mu připravili pořádnou odplatu, jak se sluší na počestnou společnost, neboť náhled na něj jste si vytvořili na základě jednoduché rovnice – hodný a pracovitý žák, jeden z nejlepších, který k nám do školy docházel a který řadu učitelů svým rozhledem přiváděl k šílenství, ne-

zlobil, vyhrával soutěže, pochází z dobré milující rodiny, oba rodiče vysokoškoláci, a přesto zklamal, šokoval, ba co víc, probudil ve veřejnosti zvláštní vášně.

Ten hodný, kultivovaný, chytrý a příjemný chlapec se po měsíci docházky na gymnázium vyzbrojil kuchyňským nožem, paličkou na maso a napadl pracovníky školy. Zcela překvapivě, nesmyslně a chtělo by se napsat navzdory svému původu, vzdělání a inteligenci. Hrozný čin! Z gymnázia ho vzápětí vyloučili, zavřeli ho, odvezli pryč a izolovali. Šílenec si to přece zaslouží. Škola, která jen svým názvem si hraje na výběrovou elitní školu, si umyla ruce, kaňky na kráse se zbavili a hotovo, rodičovská veřejnost zatleskala a kupodivu noví spolužáci a ani dlouhodobější kamarádi se dále nezajímali, proč taky se dále zabírat lotrem, teroristou, takový vyvrhel nemá mezi výkvětem města co pohledávat.

Je mu 15 let. Proč to udělal? Co ho k tomu vedlo? Motivace jeho činu nám uniká. Jemu pravděpodobně také, co nyní s ním bude, s tím nadějným a bezkonfliktním dítětem z lepší a plně funkční rodiny?

Ještě ten den se strhne mela, rozhlas, ulice, internet a televize jsou plné odsudků, pomluv a ponižujících soudů. Druhý den ohavný čin rozebírají noviny. Vkrádá se otázka, kdo je za to odpovědný? Vypukne rádobý erudovaná diskuse, hledají se viníci a za každou úvahou se nezapomene dodat, že je potřeba toho neboheho chlapce, ano, schválně píšu neboheho, zavřít, až zčerná, tvrdě potrestat, vydělit ho pro příští život od slušné společnosti a možná by bylo nejlepší ho rovnou zastřelit. Sic!

Jsem rozladěn a rozmrzelý z mediálního obrazu chlapce a z odsudků veřejnosti. Stačila návštěva reportéra proslulé TV Nova a bylo nám všem jasné, oč jim běží, vytěžit senzaci a vykuchat oběť co možná nejvíce a dál vnitřnostmi krmit tu českou pogramotnou ulici. Naservírovali by jim ho k bramborovým lupínkům přímo do divanu. Ano, dobře, ten čin byl odporný, ta celá událost je špatná, a to hodně špatná, ale nezapomínáme často na hlavní aktéry události? Umíme se zamyslet nad motivací takového jednání? Jsme schopni tomu patnáctiletému chlapci pomoci a chceme mu vůbec pomoci? Koho teď vůbec zajímá nějaký násilník s kuchyňským nožem, všichni se nabažili, úctyhodná škola ho vykopla a hurá vstříc k lepším prožitkům a k budování facebookového zdání solidnosti a úctyhodnosti? Nebylo by lepší hledat kořeny podobné agrese, snažit se přesně dešifrovat spouštěcí moment toho děsného činu než se zapojovat do nic neříkající debaty o tom, jaký je to lotr? Když vraždí patnáctileté dítě, má problém celá společnost, je zde něco špatného, je zde podhoubí, jež může vést k podobným událostem. Koho to však zajímá? TV Nova týden, ulici měsíc... Co jim je nyní po něm? Zbavili se ho, strčili pod zámek a klidně, ať tam zůstane.

Nezapomínejme, že ten chlapec bude potřebovat pomoc, a píšu to s vědomím toho, že mám stále na paměti i nešťastnou oběť jeho činu. Nevytěsnil jsem ji, nezapomínám na ni, právě už kvůli ní mám pocit, že je nutné s naší společností zatřást.

Autoři jsou učitelé českého jazyka.



CO SE DĚJE U NÁS V KRITICKÉM MYŠLENÍ

Výchova demokratického občana v angličtině

Viktorie Petřivá

Motto: We are not teachers of English we are teachers of pupils! (Nejsme učitelé angličtiny, jsme učitelé žáků!)



Na jednom z metodických seminářů na pedagogické fakultě jsme diskutovali o tom, zda a kdy má používání českého jazyka v hodinách angličtiny opodstatnění nebo jestli vést lekci výhradně v anglickém jazyce.

Z pohledu učitele angličtiny je druhá možnost ideální stav. Translativní způsob výuky s důrazem na gramatiku nahradila metoda komunikační, každý angličtinář má v zásobě řadu nápadů, didaktických her a aktivizačních metod, díky nimž se žáci mohou cizího jazyka zmocňovat sami, nakladatelství nabízejí neuvěřitelné množství učebnic a podporných studijních materiálů.

V momentě, kdy se změníme z učitele angličtiny na učitele žáků, uvědomíme si, že musíme vkládat do svých příprav daleko vyšší cíle než oborové znalosti.

Angličtina více než jiný obor otevírá dveře do světa práce a poznávání společnosti tím, že v podobě světového jazyka dává nezbytný prostředek ke komunikaci. Žáci však potřebují reálné náměty k hovoru, potřebují o nich diskutovat, preferují autentické a aktuální materiály před učebnicí. A tehdy se, zejména u mladších žáků, bez použití mateřského jazyka neobejdeme. O to více však narůstá motivace a důvody k používání cizího jazyka.

Otázka obsahu by neměla být v hodinách angličtiny druhořadá. Proto diskutují se žáky i česky a průřezová témata jsou logickou součástí našich společných hodin.

Výchova demokratického občana si klade za cíl vybavit žáka základní úrovní občanské gramotnosti. Pojmy jako tolerance, odpovědnost a spravedlnost nelze přetavit do postojů žáků pouhým nastudováním principů demokracie.

Demokratickou atmosféru by měl žák zažít především ve třídě. Moje zkušenosti ukazují, že tam, kde žáci mají možnost diskuse a uplatnění vlastních názorů, se zlepšuje nejen klima třídy, ale i studijní výsledky.

Otevírat dveře ze společenství třídy nebo školy do pluralitního světa znamená trénovat spolupráci, partnerství a vzájemný dialog, a to každodenně ve vyučovacích lekcích i mimo ně.

K rozvíjení a osvojení těchto schopností a postojů je potřeba zachovat určitou poslouplou koncepcí a ukotvit je v dlouhodobějších plánech.

Tematický celek *Town and town directions* jsem zahájila v tentýž den, kdy ve čtvrté třídě proběhla pod vedením nevidomých lektorů dílna „Hele, lidi“ (výchovně vzdělávací program sdružení Slepíši). Formou hry a spolupráce se děti seznámily s životem nevidících a vyzkoušely si možnosti svého hmatu.

V angličtině jsme na tuto zkušenost navázali „zvukovou cestou“. Dvojice, z nichž jeden měl oči převázané šátkem, měly nejprve projít improvizovaným bludištěm ze židlí. Navigátor měl za úkol bezpečně provést svého partnera mezi překážkami a používat pouze anglické pokyny:

Go straight on! Turn right! Turn left! Stop!

Následně se měli vzájemně provést po celé škole. Zpočátku nebylo pro děti jednoduché se soustředit na každý spolužákův krok, předvídat a s předstihem oznámit, že se má zastavit. Docházelo k záměnám levé a pravé strany nebo k záměně procvičovaných frází.

„Já jsem mu moc nevěřil, ale když na mě mluvil pořád, tak jsem se přestal bát. Já jsem potom na něho taky mluvil pořád,“ zhodnotil svou zvukovou cestu s kamarádem Radim.

V dalších hodinách žáci cestovali autíčky v kreslených mapách měst podle zadaných pokynů, poznávali názvy budov, institucí a obchodů, sami zadávali instrukce, z nových slovíček vytvořili pro spolužáky osmišměrku, nakreslili a popsali město snů, odpovídali na otázky, co se může kde koupit, vidět nebo dělat. Pro vzájemné hodnocení Města snů jsme použili frázi *I like your town, because...* (I like your town, because there is a swimming pool. – I like your town because, you can draw very well. – I like your town, because you have got a zoo there.)

Pro uznání jsme použili angličtinu, následné otázky jsem kladla v češtině, do odpovědí jsem nezasahovala:

Doplňte vaše město o nějaká další důležitá místa nebo stavby? Které a proč? (děti uváděly větší nápady spolužáků, které je zaujaly)

Existuje něco u nás v obci, co by tam nemělo být? (velkou reakci vyvolal návrh škola)



Existuje něco, co byste ve svém městě nechtěli? (žáci nejprve odpovídali směrem ke mně, postupně však přešli do rozhovorů mezi sebou a zmiňovali posprejované zdi, rozbitá okna, odpadky na autobusové zastávce, opilce, motorkáře, bezdomovce, zloděje, vrahy)

Co se s tím dá dělat? (zákaz vstupu do města, vězení, pokuty, zákony)

Kdo to má udělat?

Může se to udělat?

Poslední dvě otázky zůstaly otevřené pro následnou lekci a domácí úkol, který zněl:

Představ svůj obrázek rodičům a zkuste společně vymyslet „zákony“ pro vaše město.

Popsaná hodina je zaměřená na průřezové téma Výchova demokratického občana a sleduje přínos k rozvoji osobnosti žáka v těchto bodech:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností...

- pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti
- participace na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za toto rozhodnutí
- rozvoj komunikativní, formulační, argumentační, dialogické a prezentační schopnosti a dovednosti
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení

V oblasti postojů a hodnot...

- přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost
- umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu
- vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností

Town and town directions

Předmět: anglický jazyk

Čas: 45 minut

Třída: 4.

Počet žáků: 16

Cíle:

- žáci pracují v týmu na zadaném projektu Our Town/City
- v časovém limitu vybudují město, označí všechny budovy štítkem
- svou práci prezentují v anglickém jazyce, odpovídají na otázky
- v českém jazyce navrhnou pravidla pro své město a diskutují o nich
- chápou obsah a význam předloženého seznamu práv v angličtině
- třídí a vyberou ta práva a povinnosti, která se svým obsahem nejvíce přibližují jejich návrhům

Důkaz o učení:

Žáci se v týmu dohodnou na Zákonu města a představí jej v angličtině.

Nosná myšlenka:

Aby se všem lidem žilo v určitém společenství dobře, je nutné vytvořit pravidla, podle kterých se budou všichni chovat. Každý člen společnosti má svá práva, ale si své povinnosti.

Pracovní materiál pro žáky:

- pexeso
- interaktivní program *Places in a town* (Oxford Heroes, Student's Book 1, CD)
- visačky, jmenovky s rolmi
- tři stavebnice (krychle)
- lepicí štítky
- návrh řádu a pravidel

POPIS LEKCE

Píseň

Píseň *Cowboy boots* v úvodu slouží k „rozehrání“ dětí a také jako odrazový můstek k další činnosti. Je to jedna z písniček, kterou žáci volitelnými obměnami „tvoří“. Po třech slokách, kdy jsme výraz *boots* nahradili slovy *hats* a *jeans*, jsem se zeptala, jak se jmenuje místo, kde tyto věci nakoupíme (Clothes shop). Jaké další obchody nebo místa ve městě znáš?

Hlasitá pošta

Vocal post neboli hlasitou poštu jsem využila pro sumarizaci probrané slovní zásoby, především jsem pak cílila tuto aktivitu k procvičování správné výslovnosti.

Žáci sedí v kruhu. Učitel má připravené obrázky, jasně a zřetelně vyslovuje anglický výraz a spolu s obrázkem se obrací na žáka vpravo. Ten přebírá kartičku s obrázkem a rovněž se obrací na spolužáka vpravo a snaží se napodobovat správnou výslovnost. Učitel postupně přidává další obrázky, posílá je do protisměru, zrychluje tempo. Vznikne tak mluvící kruh, který vyžaduje soustředění všech žáků (jinak se začnou v jednom místě obrázky hromadit).

V tomto případě jsem použila pexeso na téma město s českým pojmenováním obrázků.



Foto: z archivu autorky.

Hlasitá pošta neboli vocal post.



Foto: z archivu autorky.

Kde se skrývá zloděj?

Kde se skrývá zloděj?

Krátce jsem se zmínila o tom, že minulou hodinu žáci nechťeli ve svých městech zloděje.

Úkol, který v této chvíli před nimi stojí, je najít takového vetřelce. Rozdělila jsem žáky do dvou detektivních skupin (je to čtvrtá třída, takže funguje „holky proti klukům“).

Zástupci obou skupin stojí před interaktivní tabulí, poslouchají popis místa a mají co nejrychleji určit dotekem na příslušný obrázek, kde se skrývá zloděj. Děvčata i chlapci svým zástupcům radí, učitel počítá body.

Stavba města

Vysvětlila jsem žákům, že nyní budou pracovat jako pětičlenný tým. Znamená to, že každý z nich bude odpovědný za určitou činnost, ale všichni se budou snažit o co nejlepší splnění zadaného úkolu. Po rozdělení žáků jsem každému týmu nabídla jmenovky s těmi to funkcemi:

- architect
- writer
- speaker
- bricklayer
- time watcher

...a žáci si role rozdělili mezi sebou.

Zadání: Postavte město, každou budovu označte štítkem, na který napíšete její název.



Foto: z archivu autorky.

Žáci stavějí město.

Stavební materiál v podobě krychlových stavebnic máte na chodbě před jazykovou učebnou. Na celý projekt máte pouze deset minut. Jeden z vás bude při práci také hlídat čas, aby stavba nezůstala nedokončená. Architekt navrhuje, co ve vašem městě bude. Zedník staví a zapisovatel vyrábí štítky ke každé budově. Můžete si navzájem jakkoli pomáhat. Po uplynutí deseti minut mluvčí představí dokončenou stavbu.

Díky tomu, že žáci časově limitované úkoly dostávají poměrně často, jsou schopni nejen odhadnout dobu, kterou na práci mají, ale i určit, kolik času budou potřebovat na splnění nějakého jednoduchého úkolu.

Do stavby města se děti pustily s velkým nasazením, u dvou týmů začaly budovy rychle vyrůstat, jedna pětice však zůstávala pořád ve fázi dohadování. Problém spočíval v tom, že nejslabším článkem týmu byla zapisovatelka, která si nevěděla rady hned s prvním nápisem. Ostatní nebyli schopni zpočátku tuto situaci vyřešit, čekali, jak si s tím dívka poradí, a sami se soustředili pouze na svou funkci v týmu. Rovněž architekt, ve snaze být co nejoriginálnější, trval na svém návrhu (newsagent). Připomenula jsem jim cíl otázkou: Můžete udělat něco jinak, abyste úkol splnili?

Nakonec si s tím poradili (obtížné slovo vypustili a začali si navzájem radit a pomáhat).

V určeném čase byly všechny týmy připraveny představit hotová města.

Potěšilo mě, že prezentace proběhla velice dobře, i když mluvčími nebyli žáci, kterým by tato role v týmu seděla nejvíce. Používali vazbu *there is*, správný slovosled a předložky. Za pomoci ostatních pak odpovídali na otázky typu: *How can I get from the square to the museum? What can I see there?*

Po prezentacích se žáci vrátili ke svým stavbám a v návaznosti na domácí úkol diskutovali v českém jazyce, jaká pravidla soužití by jako majitelé a správci města chtěli uplatnit.

První část diskuse jsem monitorovala. U některých žáků byl podle použitého slovníku patrný rodičovský vliv. Využili toho, co si s rodiči připravili za domácí úkol (kdy společně vymýšleli zákony pro město snů). V druhé části jsem žáky obešla a další úkol jsem vysvětlila každému týmu zvlášť.



Foto: z archivu autorky.

Žáci prezentují svoje stavby.



Zákon pro město

Předložila jsem každé pětici návrh, který obsahoval sedm bodů. Podkladem pro jejich výběr byla *Deklarace práv dítěte* a *Listina základních práv a svobod*. Děti měly vybrat ty body, které nejvíc odpovídají obsahu jejich diskuse a z nich vytvořit Zákon (The Law) pro své město.

Text byl natištěn na barevném papíru, body byly zřetelně odděleny a pro snadnější manipulaci nastříženy tak, aby žáci mohli zvolenou část pouze snadno odtrhnout.

The law of our town / city

Girls, boys, parents, young people, old people can live in this city.

Everybody can go to school.

Czech children, Slovak, Vietnamese, German, Romany, English and other children can play together.

Everybody has the same rights.

Everybody has the same duties.

Everybody must respect rights of others.

Everybody must save a life.

Protože žáci byli v diskusi velmi aktivní, dobře pochopili a odhadli význam jednotlivých nařízení. Postupně každý tým odsouhlasil všech sedm uvedených bodů a společně svůj Zákon nahlas přečetli.

S průběhem a výsledkem práce žáků jsem byla velmi spokojená. Cíl hodiny byl splněn, žáci požadované dovednosti a znalosti prokázali. Ocenila jsem týmovou spolupráci, vysoké nasazení a výsledek jejich práce. To bylo cílem této hodiny a současně i před-

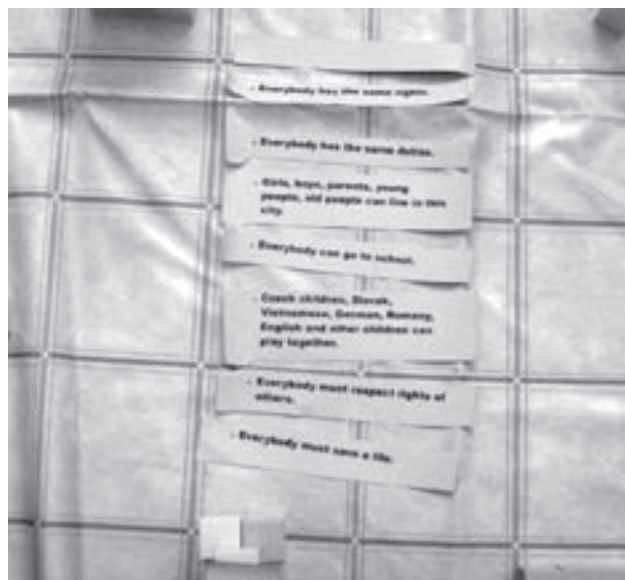


Foto: z archivu autorky.

Pravidla našeho města.

mětem klasifikace. Za aktivní přístup byli všichni žáci hodnoceni známkou jedna (v následující lekci). Malým překvapením byla sladká odměna pro celý tým, kterou žáci našli ve svých městech při odchodu z jazykové učebny.

Autorka je učitelka angličtiny v ZŠ Dobronín.

Tato učební jednotka vznikla v rámci projektu Jak efektivně vyučovat průřezová témata a zároveň rozvíjet čtenářství.



Jaké čtenářské dovednosti rozvíjejí otázky k textu

Kde vzali indiáni oheň?

Správné odpovědi pro ty z vás, kteří četli text K. Krüger na s. 13.

Kvůli čemu se mu mohli smát? Vzpomenete si na situaci, kdy se někdo někomu smál?

Hledání souvislostí mezi textem a životem čtenáře.

Co asi umí bezchybný střelec, nejlepší lovec a nejudatnější válečník?

Vyjasňování.

Co myslíte, vydá se na cestu? Jaké překážky bude muset překonat?

Předvídání.

Proč si bere s sebou dál i jednookého sokola? Tahat dvě zavazadla... co myslíte? Připomíná vám to nějaký jiný příběh, který znáte?

Hledání souvislostí mezi textem a jiným textem.

Co se asi stane ve vesnici?

Předvídání.

Co se doopravdy stalo?

Shrnování.



CO SE DĚJE JINDE

Letní škola klobouckého projektu MEDPED

Beata a Libor Kynclovi, Eva Kokešová



Od března 2010 realizuje MěSOŠ Klobouky u Brna projekt, který poskytuje vzdělávání učitelům základních a středních škol v oblasti programu *RWCT*. Projekt (Metodologická podpora v oblasti práce se žáky) je realizován jak na pořadatelské škole, tak přímo v zapojených školách a je spolufinancován Evropským sociálním fondem.

Zapojilo se do něj šest učitelských kolektivů a jednotlivci z dalších 23 základních i středních škol Jiho-moravského kraje.

Pozvání do projektových kurzů přijali lektori *RWCT* Svatava Klimková, Beata a Libor Kynclovi, Jana Smrčková (další lektori *RWCT* obohatili naše řady v letní škole 2011), téma klíčové kompetence, kooperace a průřezová témata zaštitila Dana Forýtková.

Základním cílem projektu, který bude ukončen až v červnu 2012, je zvýšení kompetencí a dovedností 170 pedagogických pracovníků. Důraz je kladen na rozšíření okruhu metod a postupů, které mají k dispozici, a na plánování struktury jejich vyučovacích hodin.

V rámci projektu prošli učitelé v období od května 2010 do října 2011 čtyřiceti- až osmdesátihodinovým metodickým kurzem vycházejícím z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

V současnosti vedoucí lektor navštěvuje učitele přímo ve školách v jejich hodinách a poskytuje jim mentorskou zpětnou vazbu a konzultační servis. Třešnickou na dortu byly dvě pětidenní letní školy (2010 a 2011), které se hlouběji věnovaly psychologickým okolnostem klimatu i komunikace ve třídě a prohloubení metodických dovedností učitelů.

Loňskou letní školu hostil Sloup v Moravském krasu. Učitelé se zde setkali se severomoravskými psycho-

logy Janem Svobodou a Rostislavem Vraníkem a učiteli Univerzity Hradec Králové Janou Pavlíkovou a Robertem Čapkem. Společně se zaměřili na psychologické okolnosti klimatu a komunikace ve škole, hodnocení a na některé aspekty metodiky vyučování.

V srpnovém přípravném týdnu 2011 jsme realizovali druhou letní školu, tentokrát ve Znojmě. Úkolem bylo pomoci zúčastněným padesáti učitelům (účastníkům projektových kurzů kritického myšlení) v implementaci konstruktivistických postupů a metod do vlastní výuky, ukázat jim další příklady plánování vyučovacích hodin, pracovat na dalších tématech, v nových variantách.

Protože jsme chtěli pracovat ve třech skupinách (prvostupňová, humanitní a přírodovědná) a dopřát účastníkům co nejrozmanitější podněty a dílny, potřebovali jsme deset lektorů.

Máme velkou radost, že se to podařilo: s prvostupňovou skupinou pracovala Květa Krüger a Vladka Strculová, humanitní se věnovala Andrea Baumannová, Lenka a Jindřich Mončekovi a Eva Kokešová, přírodovědný program si připravil Jindřich Monček, Ivo Mikulášek a Petra Šimonová. Společný program si pro všechny skupiny připravila Blanka Staňková (finanční gramotnost metodami *RWCT*) a Jiří Halda (paralelní procesy učení, skupinová dynamika).

Při odjezdu ze Znojma vyjadřovali učitelé díky za šíři programové nabídky, uznale kvitovali zapálení mnoha lektorů pro učení a vymýšlení stále nových věcí pro žáky. Velice je obohacovala také sdílení s dalšími zúčastněnými učiteli.

Projekt Metodologická podpora v oblasti práce se žáky je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Z dílen letní školy MEDPED vybíráme lekci *Beatnici v nás* Evy Kokešové.

„Vzdělání je čímsi víc než nabytím osvědčení o tom, že frekventant absolvoval tu či onu úroveň školské vzdělanosti. Je přece usilováním, které vždy a znovu poukazuje výš.“



Beatnici v nás

Eva Kokešová



EVOKACE

Dílna začala skupinovým brainstormingem zapisovaným na flipchart (co víme, nebo myslíme, že víme, o beatnicích). V této evaluační části lekce se ukázalo, že ve skupině jsou znalci beatníků, ale i ti, kteří se s jejich díly prakticky nesetkali. Uváděli především jména příslušníků Beat generation a slova týkající se stylu jejich života (drogy, sex, bohémský život). Skupina dala dohromady poměrně dost informací, rozhodně více, než si vzpomenu studenti gymnázia, se kterými tuto lekci ve čtvrtém ročníku pravidelně a s oblibou realizují. Tato úvodní pasáž trvala asi deset minut a její výsledky zůstaly na flipu po celou dobu další práce, účastníci tak mohli své úvodní představy později konfrontovat s texty.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU NOVÝCH INFORMACÍ

V další části nás čekala práce metodou *skládankového učení*. Po utvoření tří domovských skupin (čtyř- až pětičlenných) dostala každá skupina sadu textů o beatnicích a jejich době. Rozdělili si je a každý sám si svůj text potichu přečetl.

Poté se učitelé se stejným textem sešli v expertních skupinách.

Úkol: Během 15 minut vybrat a dohodnout se navzájem na nejdůležitějších informacích z textu. V textu si mohli dělat poznámky, důležité myšlenky si označit.

Následoval návrat expertů do původních domovských skupin a vzájemné předávání informací. Vzhledem k charakteru textů nehovořili členové skupin po jednom za sebou, ale navzájem se doplňovali.

REFLEXE I

Tato činnost pak přešla v diskusi k dvěma otázkám: *Je podle vás beatnická literatura umění? Jaký vidíte vztah beatníků k současnosti?* Poté si každý mohl zapsat nejdůležitější nové informace, které se dozvěděl, a lekce by mohla skončit. Náš čas byl ale teprve v polovině. Proto – a také vzhledem k rozdílnému tempu práce skupin – se hodil osvědčený způsob z hodin literatury ve čtvrtém ročníku na gymnázium – vyhlásit další úkol a nechat na skupinách, jak s časem naloží.

REFLEXE II

Úkol: Jako skupina si vyberte jednu z básní (k výběru je *Svět je báječné místo k narození...* a *Tiha světa je láska...*), vezměte její první dva verše, doplňte je a vytvořte text ve stylu beatnické poezie. Všechny

skupiny byly mezitím vybaveny další sadou textů, tentokrát podstatně kratších, ukázek poezie Ginsberga, Bukowského, Ferlinghettiho. (Jednotlivé skupiny si tak mohly svobodně určit, jak dlouho ještě budou pokračovat v diskusi nad texty o beatnicích, kdy se pustí do společné básně nebo kdy si udělají přestávku.)

Po uplynutí určené doby byly přečteny básně, jejichž první verš posloužil jako inspirace našim novodobým beatníkům, tedy Ferlinghettiho *Svět je báječné místo* a Ginsbergova *Píseň*. Skupiny pak recitovaly vlastní text ostatním. Pro dokreslení atmosféry je potřeba dodat, že celou lekci podbarvovala hudba z CD *Woodstock generation* (Mladý svět 1996).

Skupinové beatnické verše vzniklé v dílně Evy Kokešové...

Člověk tu je,
a přece není.
Sedím a přemýšlím
nad letním dnem.
Nohy mám těžké a tělo líné,
má mysl však říká: pojd' ven.

Člověk tu je,
a přece není.
Tělo sedí na pohovce,
cítí, jak prŮvan ho hladí lehce.
Mysl však leží u vody,
nic nedělá, užívá si letní pohody.

Člověk tu je,
a přece není.
Můžou nás dát klidně do vězení,
k čemu jim to ale je?
Když tělo je tam
a mysl není.
Svět je báječné místo k narození.

Tohle je můj svět.
Napij se! Říkají mi
Lidé.
A já sedím,
sedím a už nevnímám,
dusím se horkem,
vařím ve vlastní šťávě,
jsem sám sobě odporný.
Větrák šílí
a hlava bolí.
Musím pít, nebo zemřít,
krutá volba, ze které
není úniku.
Já totiž můžu klidně
držet hladovku za chudé Afričany.
Sbohem, živote,
byls krásný, báječné místo k narození.

(Petr a Petra)

„Vzdělávat rovná se přechovat do vzdělávaných vědomostí a dovedností potřebné k tomu, aby vzdělaný uspěl – a nikoli, aby prospěl světu.“



Česká škola bez hranic

Lucie Slavíková-Boucherová

První Česká škola bez hranic vznikla v Paříži před téměř osmi lety. Z prvopočátečního čtení pohádek, zpívání a hraní si v češtině se během krátké doby stala skutečná škola s vlastním vzdělávacím programem vytvořeným v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem MŠMT ČR.

Během krátké doby se také rozrostl počet Českých škol bez hranic – v současnosti jich působí na území Evropy sedm a mnohá další výuková centra po celém světě pracují na svém zařazení do sítě ČŠBH.

ČŠBH mají oproti školám v České republice několik zvláštností.

Především nevyučují denně, ale nabízejí (většinou jednou týdně pro každou věkovou skupinu) doplňující vzdělání v češtině pro děti českého původu, které vyrůstají zahraničí ve smíšeném či výhradně českém manželství. Každodenní docházku tyto děti plní v některé ze škol země, kde žijí.

Výuka v našich školách je rozdělena na předškolní (určenou dětem od 18 měsíců) a školní (pro žáky 1.–9. třídy základní školy).

Předškolní výchova je nedílnou, ne-li klíčovou částí vzdělávacího procesu Českých škol bez hranic – naši žáci vyrůstají v převážně cizojazyčném prostředí, je tedy velmi důležité, aby jim škola zprostředkovala maximální možný kontakt s českým jazykem od nejútlejšího věku, samozřejmě jako doplněk každodenní domácí češtiny. Bez ní se úspěšná bilingvní výchova neobejde. Pouze děti, které jsou schopny v době nástupu do 1. třídy češtinu aktivně používat a disponují bohatou slovní zásobou úměrnou věku, se mohou plnohodnotně zúčastnit nabízené školní výuky.

Náplní školní výuky České školy bez hranic jsou předměty český jazyk a literatura a dějepis – zeměpis českých zemí.

V našem článku se zaměříme především na výuku jazyka. K výuce českých reálií lze ve zkratce poznamenat, že je pojímána v historicko-geografickém kontextu země, kde škola působí, se zvláštním zřetelem na ty úseky dějin, které obě země spojují. I zde stojí v popředí péče o rozvoj češtiny: děti pracují s texty, dokumenty, mapami, neznámé pojmy jim jsou specificky vysvětlovány, děti jsou tedy i v tomto předmětu vedeny k aktivnímu používání písemné a mluvené češtiny.

Předmět český jazyk a literatura si v našich školách klade za hlavní cíl naučit žáky se plynně vyjadřovat, a to písemnou i ústní formou. Práce pedagogů je zaměřena na práci s textem. Výuka ze souvislého textu vychází a k vytváření souvislého smyslného textu trvale směřuje. Výsledná schopnost našich žáků jazyk skutečně ovládat není závislá na perfektní teoretické znalosti gramatických pravidel, ale na schopnosti jazyk samostatně aktivně používat, dobře



rozumět mluvenému i psanému slovu. Naši žáci většinou velice rychle pochopí strukturu jazyka, ani pravopis jim nečiní zásadní potíže. Čeština je pro ně jedním z dalších jazyků vedle těch, kterými mluví doma či ve škole a kterým se v cizojazyčné škole též učí. Daleko složitější pro ně je tyto schopnosti a znalosti cíleně využít. Naši učitelé si kladou za cíl vést hodinu takovým způsobem, aby inspirujících situací k použití jazyka bylo co nejvíce. Jak může taková výuka

vypadat v praxi, popisuje na s. 41 pařížská vyučující Anna Jančová.

Dalším velice důležitým prvkem a zároveň velkým pomocníkem naší výuky je výchova ke čtenářství. Stručně řečeno, bez knihy to nejde. Četbou se dětem, a obzvláště těm našim, které vyrůstají obklopeny převážně jinými jazyky, než je čeština, rozvíjí slovní zásoba, znalost slovních obrátů, prohlubuje se pochopení jemných výrazových nuancí. Děti jsou schopny s přibývajícím věkem a množstvím přečtených knih ocenit krásu a výstižnost češtiny. ČŠBH si kladou za cíl vzbudit v žácích zájem o četbu v českém jazyce a zprostředkovat jim kontakt se současnou českou literaturou pro děti a mládež. Nabízené doplňkové aktivity nad rámec pravidelné výuky jsou zaměřeny na kontakt se světem knih, a to prostřednictvím různých soutěží, pořádaných i v České republice, pravidelných návštěv knihoven a diskusí o přečteném. Školy též pořádají literární dílny s českými spisovateli.

Četba je skutečným pilířem vzdělávacího procesu Českých škol bez hranic. Vypěstovaný zájem o knihy bude našim žákům pomáhat i v budoucnu, po ukončení 9. třídy, kdy se ocitnou zpět v cizojazyčném světě bez pravidelné možnosti si češtinu udržovat a rozvíjet v lavicích našich škol.

Autorka je zakladatelka České školy bez hranic.





Dvounožec

Anna Jančová

Charakteristika žáků

Ve čtvrté třídě bylo v loňském roce pět dětí. Čtyři z nich chodily do ČŠBH od první třídy a znalost češtiny měly na různých úrovních. Jeden žák nastoupil do ČŠBH až minulý rok, tedy rovnou do 4. třídy, a to po třech letech školní docházky absolvované v České republice. Oproti ostatním byl napřed, takže mohl svým spolužákům pomáhat. I další dva žáci ovládali češtinu na vysoké úrovni, navíc byli velmi aktivní a soutěživí. Poslední dva žáci ale měli poměrně omezenou slovní zásobu, chybovali ve flexi, nebyli tak průrazní a na vypracování úkolů potřebovali vždy více času. O všech ale můžeme říct, že jsou velmi inteligentní a spoustu věcí si umí odvodit. Probrané učivo si pamatují téměř bez problémů z hodin.

Do výuky jsem se snažila pokaždé zařadit samostatnou slohovou práci, např. popis obrázku, vymýšlení příběhů s použitím několika zadaných slov, samostatné vyprávění o vlastních zážitcích. Nedílnou součástí byla také práce se souvislým textem. Důraz jsem kladla i na pečlivou výslovnost. Drilovací cvičení dostávaly děti většinou za domácí úkol.

Cíl

Žáci se procvičí v určování slovních druhů a v popisu živočicha.

Popis hodiny

Výchozím materiálem pro tuto hodinu byl úryvek z textu J. Koláře *Z deníku kocoura Modroočka* převzatý z portálu: www.rvp.cz. (S jiným úryvkem z *Modroočka* jsme pracovali i následující týden.) V popisované hodině jsme využili i slohového domácího úkolu zadaného na vánoční prázdniny.

Hodinu jsme zahájili jazykolamem *Pan kaplan v kapli plakal*. Děti se tak soustředily primárně na artikulaci. Poté jsme si pomoci pojmů *příbuzná slova* a *kořen slova* ujasnili, co je to kaple a kdo je pan kaplan. S větou jsme pracovali dál – děti měly za úkol zeptat se zbylou částí věty na slovo, které jsem zamručela („...v kapli plakal.“ – „**Kdo** v kapli plakal?“) Stejně otázky jsme vytvářeli i pro větu: „Se mnou tu žije dvojnožec.“

Kdo je to ale dvojnožec?

To si děti měly vymyslet. Na čistý list měly popsat, co to je za živočicha – jak vypadá, kde žije, čím se živí. Děti si tak zopakovaly popis zvířete, který si vyzkoušely vypracováváním domácího úkolu. Přes Vánoce měly vytvořit dvě cedulky obdobné těm, jaké bývají v zoologických zahradách u jednotlivých zvířat. Nyní psaly ve větách a svůj text doprovodily obrázkem. Jeden žák příběh o *Modroočkovi* znal, proto popisoval člověka, a ne smyšlené zvíře, ostatním dětem

nemohl nic prozradit. Tuto aktivitu děti ocenily. Využily své bohaté fantazie, u kreslení si odpočinuly a zajímaly se o nápady ostatních. Kdo měl hotovo, mohl si přečíst práce spolužáků.

Asi po dvaceti minutách samostatné práce jsme společně přečetli úryvek z *Modroočka*, ve kterém děti zjistily, kdo by ještě mohl být oním dvojnožcem. Děti měly samostatně odpovědět na sedm otázek vycházejících z textu, rychlejší děti stihly doplňující cvičení zaměřená na podstatná jména, kterými jsme se začali hlouběji zabývat následující týden. Cvičení jsme společně zkontrolovali a děti měly zkusit pojmenovat druhé slovy. Jeden z úkolů k textu zněl: *Ve třetí větě najdi takové slovo, které říká, jaký dvojnožec je*. Doplňující otázka tedy byla: *Jak říkáme slovům, která odpovídají na otázku: „Jaký?“ – Přídavná jména. – Co o nich víte?* Stejným způsobem jsme došli k podstatným jménům, slovesům a spojkám. (Pracovní list najdete na: www.kritickemysleni.cz.)

Na zbývající slovní druhy děti přišly samy na základě znalostí z předchozích ročníků či pomocí učebnice, z níž si do sešitu vypsaly definice jednotlivých slovních druhů a přidaly si po dvou vlastních příkladech. K společnému procvičení slovních druhů jsme použili učebnicový text.

Na závěr hodiny pracovaly děti samy. Po třídě byly rozvěšeny jejich domácí úkoly – cedulky ze ZOO. Do ruky dostaly tabulku, do které měly ze tří cedulek, které si samy vybraly, vypsát po třech slovních druzích. (Tabulku najdete na: www.kritickemysleni.cz.) Na základě vlastní volby tak četly texty svých spolužáků, dozvěděly se nové věci o jiných zvířatech a zopakovaly si probranou látku. Bylo zajímavé sledovat, jaké mají reakce na přečtené texty. Někdy větám nerozuměly a potřebovaly ty méně české vysvětlit, všímaly si i pravopisných chyb.

V rámci této hodiny děti četly nahlas i potichu, procvičily si artikulaci, tvoření otázek a opis z učebnice, ale i samostatně psaly souvislý text zaměřený na popis dvojnožce. Vysvětlovaly významy izolovaných slov i souvislého textu. Zopakovaly si látku o slovních druzích, které poznávaly ve větách. Navíc se seznámily s novým knižním titulem. Všechny děti se aktivně zúčastnily všech činností, všichni žáci formulovali své myšlenky písemnou i mluvenou formou. Hodina měla spád a děti zaujala. Ocenily provázanost jednotlivých částí „dvojnožcem“, který pro ně byl na začátku hodiny záhadou.

Autorka je učitelka v České škole bez hranic v Paříži.





ŠKOLA V LITERATUŘE

Svět včerejška

Stefan Zweig

Škola pro nás byla donucením, prázdnotou, nudou, místem, kde jsme si v přesně odměřených dávkách měli osvojovat „vědu o tom, co není hodno vědění“, scholastické nebo scholasticky zpracované látky, z nichž jsme vyciňovali, že nemohou mít žádný vztah ke skutečnému životu a k našim osobním zájmům. Stará pedagogika nás nutila k tupému, bezduchému učení ne pro život, ale pro učení samé. A jediným, vskutku opojným okamžikem štěstí, za který škole vděčím, byl den, kdy jsem její dveře za sebou zavřel navždy.

Ne, že by naše rakouské školy byly špatné. Naopak, takzvané osnovy byly po staleté zkušenosti pečlivě rozpracovány, a pokud se interpretovaly poutavě, mohly se stát základem pro plodné a vcelku univerzální vzdělání. Ale právě pro onu přesnou plánovitost a její suchopárný schematismus se naše hodiny stávaly strašlivě nudnými a umrtvujícími, chladným nástrojem výuky, jenž nebral v úvahu jedince, a pouze ukazoval jako automat s číslicemi „dobře, dostatečně, nedostatečně“, nakolik žák vyhověl požadavkům učebního plánu. A právě tento nedostatek lidské lásky, tato chladná neosobnost a kasárenské zacházení byly tím, co nás podvědomě rozhořčovalo. Muse-li jsme se naučit své penzum a byli jsme zkoušeni, co jsme se naučili; ani jedinkrát za osm let se žádný učitel nezeptal, co my sami bychom se doopravdy rádi naučili, a právě ona podpora rozvoje, po němž přece každý mladý člověk v skrytu duše touží, nám zcela chyběla.

(...)

Na neutěšenosti onoho podniku nenesli vinu ani naši učitelé. Nebyli dobří ani zlí, nebyli to tyrané, ale ani kamarádi ochotní pomáhat, nýbrž chudáci, kteří se otrocky drželi schématu úředně předepsaných osnov, splnili své „penzum“ jako my to své a byli šťastní jako my – to jsme cítili zřetelně – když se v poledne ozval školní zvonek, který je i nás osvobodil. Neměli nás rádi, nechovali k nám nenávisť, a proč také, když o nás nic nevěděli; po několika letech znali jen nemnohé z nás podle jména, o nic jiného než zjišťovat, kolik chyb „žák“ udělal v poslední úloze, se nemuseli starat. Seděli nahoře za katedrou a my dole, oni se ptali a my jsme museli odpovídat, jinak mezi námi žádná spojitost neexistovala. Neboť mezi učitelem a žákem, mezi katedrou a školní lavicí, tím očividným nahoře a očividným dole, byla neviditelná bariéra „autority“, která bránila jakémukoli kontaktu.

(...)

Zda jsme se ve škole cítili dobře, či nikoli, bylo bezvýznamné. Jejím skutečným posláním ve smyslu té doby nebylo ani tak vést nás vpřed, jako spíše

držet zpátky, ne nás vnitřně formovat, nýbrž, pokud možno, bez odporu vpravit do zavedeného mechanismu, naši energii nikoli stupňovat, nýbrž ji ukáznovat a nivelizovat.

Takový psychologický, nebo spíše nepsychologický tlak na mládež může mít jen dvojí účinek: může ochromovat, nebo stimulovat. (...) Já osobně vědčím tomuto tlaku nejen za časně projevenou vášeň ke svobodě, jakou dnešní mládež v tak silné víře už sotva zná, ale i za nenávisť vůči všemu autoritativnímu, vůči jakémukoli mluvení „von oben herab“, která mě provázela po celý můj život. Léta a léta byl u mne tento odpor vůči všemu apodiktickému a dogmatickému pouze instinktivní a už jsem zapomněl, odkud pocházel. Když mi však jednou na přednáškovém turné vybrali velkou posluchárnu univerzity a já jsem najednou zjistil, že mám hovořit shora z katedry, zatímco posluchači seděli dole v lavicích přesně jako kdysi my žáci, hodní a bez práva mluvit či vtipkovat, zmocnila se mě náhle nevolnost. Vzpomněl jsem si, jak jsem ve svých školních letech tímto nekamarádkým, autoritativním, doktrinářským mluvením „von oben herab“ trpěl, a obešla mě hrůza, že bych mohl tímto řečněním z katedry působit zrovna tak neosobně jako tehdy naši učitelé na nás; pod vlivem této zábrany se tato přednáška stala také tou nejhorší v mém životě.

Až do čtrnácti nebo patnácti let jsme se vyrovnávali se školou ještě poutivě. Ale pak přišla doba, kdy nás škola už jenom nudila a rušila. Ve vší tichosti se odehrával jakýsi podivuhodný jev: my, kteří jsme vstoupili do gymnázia jako desetiletí chlapci, duchovně jsme školu předhonili už v prvních čtyřech z našich osmi let. Instinktivně jsme cítili, že se v ní nic podstatného už nenaučíme a v mnoha předmětech, které nás zajímaly, jsme znali dokonce více než naši ubozí učitelé, kteří od doby svých studií z vlastního zájmu knihu už nikdy neotevřeli. Den za dnem se stával citelnějším i jiný protiklad: v lavicích, kde jsme vlastně seděli už jenom svými kalhotami, jsme neslyšeli nic nového nebo nic, co by se nám jevilo věděníhodným, a venku bylo město plné tisícerých podnětů, město s divadly, muzei, knihkupectvími, univerzitou, hudbou, kde každý den přinášel nové překvapení. A tak se vrhal náš potlačovaný hlad po vědění, naše duchovní, umělecká, požitkářská zvědavost, která ve škole nenacházela žádnou potravu, vášnivě vstříc všemu, co se dělo mimo školu. Nejprve to byli mezi námi jen dva či tři, kteří v sobě objevili umělecké, literární, hudební zájmy, potom tucet a nakonec téměř všichni.

Neboť nadšení mladých lidí je jev nakažlivý. Přenášeli se uvnitř třídy z jednoho na druhého jako spalničky nebo spála a tím, že se tito nováčci s dětsky pošetilou ctižádostí snaží ve svém vědění co nejvíce předstihovat, popohánějí se navzájem dál. Je to proto vlastně víceméně jen náhoda, jakým směrem



se tato vášeň ubírá; najde-li se ve třídě jeden sběratel známek, pak záhy poblázní tucet dalších, horují-li tři pro tanečnice, budou i ostatní denně postávat před zadním vchodem opery. Po naší třídě přišla o tři roky později jiná, která byla dočista posedlá fotbalem, a před námi byla jedna, která se nadchla pro socialismus a pro Tolstého. Že jsem se náhodou v jednom ročníku dostal mezi kamarády, kteří fanaticky horovali pro umění, bylo asi rozhodující pro celý můj život.

(...)

Kdyby naši učitelé nebyli naprosto apatičtí, pak by je muselo napadnout, proč každé odpoledne před velkou premiérou – na kterou jsme již ve tři odpoledne museli stát frontu, abychom dostali nám jediné dostupná místa k stání – dvě třetiny žáků záhadným způsobem onemocněly. Při lepší pozornosti by stejně tak museli objevit, že jsme si za obálku svých latinských gramatik strkali básně Rilkeho a své matematické sešity používali k tomu, abychom si do nich opisovali nejkrásnější básně z vypůjčených knih. Denně jsme vynalézali nové techniky, abychom mohli nudné školní hodiny využívat pro svou četbu; zatímco učitel vyšeptale přednášel o Schillerově naivním a sentimentálním básnictví, my jsme četli pod lavicí Nietzscheho a Strindberga, jejichž jména ten dobrý starý muž jaktěživ neslyšel. Zachvátilo nás to jako horečka, chtěli jsme vědět, znát vše, co se dělo ve všech oblastech umění, vědy; odpoledne jsme se drali mezi univerzitní studenty, abychom vyslechli přednášky, navštěvovali jsme výstavy umění, chodili do poslucháren anatomie přihlížet pitvám. Po všech a po každém jsme zvědavě věřili. Kradli jsme se na zkoušky filharmoniků, slídili u antikvářů, denně prohlíželi výlohy knihkupců, abychom okamžitě věděli, co nového od včerejška vyšlo. A především jsme četli, a četli jsme všechno, co se nám dostalo do ruky. Z každé veřejné knihovny jsme si nosili knihy, vzájemně si půjčovali, co jsme sehnali. Ale nejlepším místem našeho vzdělání a informací o všem novém zůstávala kavárna.

Aby to bylo pochopeno, je třeba vědět, že vídeňská kavárna byla zvláštní institucí, kterou nelze s podobnými kavárnami ve světě srovnávat. Byl to vlastně jakýsi druh demokratického, každému za levný šálek kávy přístupného klubu, kde mohl host za tento malý obolus hodiny vysedávat, diskutovat, psát, hrát karty, přijímat svou poštu a především konzumovat neomezený počet novin a časopisů. (...) Tak jsme věděli z první ruky vše, co se děje ve světě, dozvěděli jsme se o každé knize, která vyšla, o každé premiéře, ať se konala kdekoli, a srovnávali jsme kritiky ve všech novinách; nic snad nepřispělo k intelektuální dynamice a mezinárodní orientaci Rakušana tolik, jako že se mohl v kavárně informovat o všech událostech ve světě a současně o nich v přátelském kruhu diskutovat. Denně jsme tam vysedávali celé hodiny a nic nám neuniklo, neboť jsme orbis pictus uměleckých událostí sledovali, díky společným zájmům, ne dvěma, nýbrž dvaceti a čtyřiceti očima; co jeden přehlédl, zaznamenal pro něho ten druhý, a protože jsme se chtěli dětinsky povýšeně, s takřka sportovní ctižádostí ustavičně předstihovat ve znalostech všeho nového

a nejnovějšího, nacházeli jsme se vlastně v jakési nepřetržité honbě za senzacemi. Jestliže jsme například diskutovali o Nietzsche, jenž byl tehdy ještě v klatbě, jeden z nás s hranou převahou náhle řekl: „Ale v myšlence egotismu ho přece Kierkegaard převyšuje...“ – a okamžitě jsme zneklidněli. „Kdo je Kierkegaard, o němž X ví a my ne?“ Příští den jsme se řítili do knihovny, abychom si opatřili knihy tohoto dánského filozofa, o němž nebylo ani slechu, neboť neznat něco cizího, co druhý znal, pociťovali jsme za ponížení; právě to poslední, nejnovější, nejextravagantnější, to neobvyčejné, co ještě nikdo – a především oficiální literární kritika našich vážených deníků – neuvedl, to objevování a prvenství, bylo naší vášní, které jsem se ostatně já sám oddával ještě mnoho let.

(...)

Dnes přirozeně vím přesně, kolik absurdity se skrývalo v tomto zmateném nadšení, kolik vzájemného napodobování, kolik sportovní radosti se trumfovat, kolik dětinské marnivosti bylo v tom zabývání se uměním, jen abychom se cítili povzneseni nad duchaprázdným okolím příbuzných a učitelů. Ale ještě dnes žasnu, kolik jsme se toho my mladí hoši touto přemrštěnou literární vášní dozvěděli, jak brzy jsme si nepřetržitým diskotováním a analyzováním osvojili schopnost kriticky rozlišovat. Ve svých sedmnácti letech jsem nejen znal každou báseň od Baudelaira nebo Walta Whitmana, ale ty podstatné jsem uměl z paměti a myslím, že v celém svém pozdějším životě už jsem nečetl tak intenzivně jako v těchto školních a univerzitních letech. Jména, která veřejnost uctívala teprve o desetiletí později, jsme znali s naprostou samozřejmostí a v paměti nám zůstalo i to nejpomíjivější, protože jsme se ho zmocnili s takovou horlivostí. Jednou jsem svému váženému příteli, Paulu Valérymu, vyprávěl, jak dávná vlastně už je moje literární známost s ním, že jsem totiž jeho verše četl a miloval již před třiceti lety. Valéry se na mne shovívavě usmál: „Neklamte, milý příteli! Moje básně přece vyšly až v roce 1916.“ Ale potom, když jsem mu navlas přesně popsal barvu a formát malého literárního časopisu, v němž jsme ve Vídni v roce 1896 jeho první verše objevili, žasl a s údivem řekl: „Ale ty přece znal sotva někdo v Paříži. Jakkpak jste si je mohl opatřit vy, ve Vídni?“ – „Přesně tak jako vy, gymnazista, ve svém provinčním městě básně Mallarméovy, které oficiální literatura znala zrovna tak málo,“ odpověděl jsem mu.

(...)

MLádež má, jako určitá zvířata, vynikající instinkt pro změnu povětrnosti, a tak cítila naše generace ještě dříve, než to věděli naši učitelé a univerzity, že se starým stoletím se chýlí ke konci cosi i v uměleckých názorech, že se zde rodila jakási revoluce nebo přinejmenším přestavba hodnot.

Stefan Zweig: Svět včerejška. Přel. Eva Červinková. Torst, Praha 1994, str. 33–45.



KNIHA, KTERÁ POMOHLA

Oliver Twist

Charles Dickens

Mělo to docela vtipné entré. Ve 4. třídě jsem se přihlásila do výběrové matematické třídy a navzdory mému prokazatelně humanitnímu zaměření mě vzali... čehož ovšem záhy litovali, neboť matematika mi nešla, a čeština také ne, i když jsem doma četla, četla a hlavně četla, v přestávkách mezi koncentrovanou adolescentní nudou (Česká televize nabízela jen dva programy a čekání na další díl seriálu *Dva roky prázdnin* se téměř rovnalo utrpení).

Onehdá a tradičně jsem dostala trojku ze čtvrtletní práce z matematiky. V duchu třídní kultury (trojka = nejhorší možná známka) jsem plakala a viděla, že nic nemá smysl... Markéta, spolužačka – hezká, pilná a spořádaná dívka – mě, hluboce sklíčenou, doprovázela na autobusovou zastávku a v mezích svých možností se snažila utěšit... „Ať si z toho nic nedělám, že se to naučím, rodiče to pochopí...“ Opatrně jsem jí nabídla, že bych mohla jít k ní domů a půjčit si knížku *Mach a Šebestová*. „Ta by mě opravdu utěšila...“ (taky sušenky, kakao k svačině a možnost pohrát si v uklizeném pokojíčku). „Víš, ta knížka,“ to jsem opravdu řekla já, která při výkladu o starověkém Egyptě tvrdila, že čtu *Egyptana Sinuheta* (její hřbet jsem viděla v tátově knihovně), a při literatuře se holdbala detailní znalostí *Babičky* („Děti, která z postav nejvíce projevovala třídní nenávisť?“ – „Přece ten lokaj ze zámku.“).

Markéta se vážně zamyslela nad mým návrhem. Jak z toho vybruslit, aniž by mě přímo odmítla? Rozzářila se jí tvář: „Vím, co by ti opravdu pomohlo. Miluješ přece Olivera Twista. Můžeš jít domů a číst si ho. To tě určitě utěší.“ – „Hm, máš pravdu, můj oblíbený Oliver Twist, že mě to nenapadlo.“ Odjela jsem domů autobusem číslo 2, aniž bych přiznala, že tu knihu doma sice mám už od narození, ale nikdy jsem nepřečetla ani řádku, jen vím, že je bez obrázků a vytištěná na pauzákově tenkých stránkách. Nějaké bazální povědomí o její hodnotě jsem nicméně měla, tudíž jsem ji zařadila do seznamu toho, čím já – trojkařka z matematiky v matematické třídě – mohu oslňovat své učitelky. Nebyl čtvrtek a *Dva roky prázdnin* nevysílali. Knížku jsem si z knihovny vytáhla (kdyby mi ji táta aspoň nedal v den, co mně vynadal za pětku z němčiny)... a v tu chvíli jsem se opravdu zamilovala. Do malého chlapce, ke kterému byli neskutečně nespravedliví. Nenáviděla jsem Fagina a tisíckrát si říkala, že tohle už mu přece nemůže projít, a skoro fyzicky jsem se bála přítele laskavé Nancy (i když mě něčím přitahoval). Přečetla jsem svou první opravdovou knihu... takovou, která mě učinila svou součástí a utěšila mě... (doufám, ad aeternitatem).

A poučení: že bych o přečtených knihách už nelhala. To už si nepamatuji... ale spíš si myslím, že zas takový happy end to nebude.

(I. Poláková)

Ty máš ale odvahu!

Brigitte Blobelová



Martin, čtvrták na počátku školního roku, neměl doposud, za tři roky školní docházky, přečtenou ani jednu knihu. Dětské časopisy samozřejmě četl. No, četl! Spíš prohlížel! Tím, co se ve škole četlo, proploval úspěšně spíše proto, že měl velmi dobrého pamatováka. Hlavně však si dokázal skvěle dávat do souvislostí to, co o přečteném řekli spolužáci nebo učitelka. Mezi dětmi byl oblíbený pro svou dobrosrdečnou povahu, dovedl skvěle vysvětlovat rozhádaným stranám, proč by toho už měly nechat, učitelům býval výbornou oporou, když se mělo něco donést, obstarat, zařídit... opravdu – spojka mezi učiteli a žáky, o jaké sní každý třídní. To, že vlastně neuměl pořádně číst, ho však přece trápilo. Když se to září na naší venkovské škole objevila kolegyně, která absolvovala kurz logopedie a už měla za sebou nějaké zkušenosti, chopily jsme se příležitosti. Dostala jsem od ní úkol vybrat takovou knihu, která nebude tenká, nebude moc lehká, ale bude poutavá natolik, aby u ní vydržel tak dlouho, dokud ji nepřečte, i kdyby to mělo trvat celý rok. Martin k ní začal pravidelně každý týden docházet, svědomitě se pouštěl do všech úkolů, které mu předložila, a čekal, jakou knihu mu nabídnu.

Rozhodla jsem se pro titul *Ty máš ale odvahu!* od autorky Brigitte Blobelové. Nejprve jsem Martinovi vyprávěla, jaký příběh ho čeká, ukázala jsem mu obrázky i členění kapitol a jejich názvy. Myslím, že právě obrázky ho zaujaly. A když slyšel, že je docela jedno, jak dlouho bude knihu číst, jen když se mu povede ji přečíst ještě ve 4. třídě, bylo to pro něj uklidňující. Průběžně jsme se o knize bavili, říkal mi, kde zrovna čte, a rozebírali jsme některé jednotlivosti. Myslím, že to, že jsem příběh znala a vyjadřovala se o něm pozitivně, velmi pomohlo, aby Martin četbu absolvoval v klidu a s potěšením. Četl ji opravdu celý školní rok, od září až do června (je na to doklad ve formě výpůjčního lístku, který v knize přežil všechny další roky), ale četl ji viditelně rád, šťasten, že konečně přečetl docela sám celou knihu, která rozhodně nebyla tenká. Nejvíce jsem ocenila, že u knížky vydržel po celou dobu



a že vyjadřoval radost ze čtení samého už v průběhu četby. Myslím, že se Martinovi mohl příběh zalíbit i proto, že on sám měl vrozené silné sociální citění. Mně osobně připadalo, že je pak ve svých projevech vůči nepravu ještě neohroženější a ještě lépe nalézá výstižná slova.

Když si uvědomím, že kniha, kterou přečetl, nesla název *Ty máš ale odvalu!*, musím se usmát, jak to sedlo – v duchu bych totiž Martinovi řekla totéž.

V příběhu jde především o usebrání vnitřní síly k odvaze udělat něco, o čem je na první pohled jasné, že člověku spíše uškodí. Hlavní hrdina knihy, desetiletý Niko, zkazil písemku z matematiky. (Když jsem četla, jaké příklady v písemce řeší, neubránila jsem se srovnávání s českými podmínkami desetiletých dětí. Německé matematické příklady mi připadaly dosti obtížné.) Ovšem na dobrém výsledku písemky závisí oslava jeho desátých narozenin. Niko se rozhodne potajmu navštívit učitelův kabinet a opravit chybné výsledky. Přitom oknem zahlédne dva větší kluky, jak brutálně tloučou jeho spolužačku Julku. Jeden z nich Nika uvidí také a pozná ho. Následují výhrůžky, které nedostává už jen Julka, ale i Niko, který od té chvíle prožívá náročný vnitřní boj. Žalovat na ně, a tím také na sebe prozradit zfalšování výsledků matematické písemky? Nebo vydržet, protože ono se to třeba nějak samo spraví? To je velké dilema pro desetiletou duši. Musí se stát něco zásadního, při čem se Niko rozhodne dál už nečekat.

Knihu bych rozhodně neoznačila jako *románek pro dívky*, jak to uvedly *Šluknovské listy* č. 2 z roku 2000 (nalezeno na: <http://slkn.sluknovsko.cz/sn2000/clanek.php3?kod1=48&cislo=2&typ=kultura>).

Ve vyprávění samotném se najde několik rovin, nad nimiž je možné se hlouběji zamýšlet. Šikana je však jedním ze dvou hlavních témat, na nichž je příběh vystavěn.

Rozhodla jsem se po všech těch letech Martina kontaktovat. Sešli jsme se. Přišel i se svou dívkou. Jako dospělý muž dělá dojem stejné mírnosti a přitom

jakési vnitřní jistoty, jak jsem to vnímala tehdy v jeho deseti letech.

Když jsem před něj položila knížku, kterou tenkrát držel v rukou a četl skoro celý školní rok, chvíli se na ni zadumaně díval, povzdechl a pravil: „No, vlastně si na ni nevzpomínám.“ A tak jsem mu povídala, o čem to je, a... „No jo, už mi to připadá trochu povědomé.“

„Martine, dokážeš říci, proč jsi u ní tehdy vůbec vydržel?“

„No, určitě to vyhrálo to větší písmo a na první polled nevelká stránka – to je zvládnutelné.“

A jsou tam obrázky. A ještě **takové!**“

Tím zdůrazňuje, že ilustrace skutečně ilustrují vnitřní hnutí postav, a i když nejsou barevné, jsou nadmíru vypovídající.

Samotný název byl pro něho poutavý: „A už ten název! Ty máš ale odvalu! K čemu? Proč? Vzbuzuje napětí. Mám chuť se dozvědět, co za tím názvem je.“

Nakonec se můj bývalý žák Martin rozhodl knížku si znovu půjčit a znovu se do ní ponořit.

Trochu jsem ho varovala – knížky, které nás nějakým způsobem oslovovaly v dětství, nás mohou v dospělosti překvapit tím, že už je nemusíme považovat za tolik zajímavé, a řekla mu, že jsou i takoví čtenáři, kteří knihu začnou číst, ale nedočtou ji, nebo ji prolistují a čtou na přeskáčku, nebo dokonce čtou odzadu a jsou pak moc zvědaví, co se vlastně stalo, že to dopadlo právě takhle. Všimla jsem si, že ho to docela překvapilo. Napadlo mě při tom, že možná mnoho lidí nečte právě proto, že si myslí, že se kniha musí přečíst od začátku do konce, a tahle představa je už předem odradí. Možná bychom měli děti ve škole učit číst jako jíst. Nakonec – co je kniha jiného než potrava pro duši? A jako bychom nevyjedli talíř přeplněný knedlíky a omáčkou s hroudou masa, podobně můžeme nechat nedočtenou knihu, když nám „nechutná“. Nechutná teď, může však chutnat za několik let!

Jsem tedy opravdu zvědavá, jak toto opakované čtení dopadne.

(K. Bergmannová)

„Dnešní účastník technovědné civilizace se působením školského vzdělávání z nemalé části ocitá v jeskyni tvořené stěnami tvrdé logiky racionálního kalkulu. Vyvést vězně z jeskyně lze uvolněním pout. Je to imaginace, která skýtá potřebnou volnost, aby se duše mohla vzepnout k pozapomínaným mohutnostem lidského kontaktu s veškerenstvím, se sensoriem pro vesmírnou událost a též pro drobnější děje a události. Uvolnění není opuštění: dnešní škola je neoddiskutovatelně situována do dané dějinné etapy a nemůže z vězení současnosti uniknout. Pohyb vy-vádění, e-dukace, vz-dělání je tudíž nutně i návratem – podobně jako se Sokratův zajatec vrací do jeskyně.“



NABÍDKY

Dílna čtení a Dílna psaní

Jednodenní semináře o dílnách čtení a dílnách psaní jsou určeny učitelům, kteří chtějí tyto metody učení zavést do své výuky.

Dílna čtení na jedné straně zahrnuje ve zvýšené míře tiché čtení (čtení v duchu), a na druhé straně zdůrazňuje skupinové sdílení myšlenek a reakcí na text, a to systematickými, dobře propracovanými postupy.

Dílna psaní poskytuje ucelený postup, jak rozepsat žáky, kteří psát nechtějí či neumějí. V dílně psaní se žáci učí vybírat si téma, rozpracovat ho do textu, text vylepšovat (i za pomoci konzultací s učitelem a spolužáky) a dokončit.

Lektorka: Kateřina Šafránková, učitelka a certifikovaná lektorka KM

Termíny: 1. března 2012 (dílna psaní), 3. dubna 2012 (dílna čtení)

Místo: ZŠ s RVJ Bronzová, Praha 5

Další informace: www.kritickemysleni.cz, katerina.safrankova@gmail.com

Do seminářů je možné se přihlásit jednotlivě.

Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet – základní kurz

Pro nové zájemce otevíráme základní kurz *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Během 24 hodin se naučíte postupy, jak s dětmi v předškolním věku a s dětmi, které ještě neumějí číst, případně mají se čtením potíže, rozvíjet čtenářskou gramotnost a kritické myšlení. Kurz je určen pro **učitele z mateřských škol, koordinátory a lektory MC, učitele 1. stupně základních škol, rodiče** a další zájemce, kteří chtějí účinně rozvíjet předčtenářské dovednosti žáků a vybudovat u dětí pozitivní vztah ke knihám a ke čtení. Ukážeme si účinné a vyzkoušené postupy, jak pracovat s dětmi.

Lektorky: **Květa Krüger** a **Kateřina Šafránková**, certifikované lektorky KM, učitelky a lektorky programů pro předškoláky

Termíny: 18. února 2012, 24. března 2012, 14. dubna 2012, 12. května 2012 (vždy v sobotu od 9 do 15 hodin)

Místo: ZŠ s RVJ Bronzová, Praha 5

Další informace: www.kritickemysleni.cz, katerina.safrankova@gmail.com

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

Odběratelem *Kritických listů* se stanete tak, že vyplníte elektronickou přihlášku k odbírání *KL* na: www.kritickemysleni.cz. Obdržíte fakturu na jeden ročník časopisu, tj. na 4 čísla. První číslo, které dostanete, bude to, které vyjde jako první po vašem přihlášení a zaplacení. Pokud byste chtěli začít číslem, které vyšlo ještě před tím, než jste se přihlásili, napište do kanceláře *KM*. Se čtvrtým předplaceným číslem dostanete zálohovou fakturu na další předplatné a bude na vás, zda se rozhodnete předplatné prodloužit. (Samozřejmě budeme rádi, když to uděláte.)

Poplatek za 4 čísla činí 580 Kč.

Platba převodem bez faktury

Číslo účtu pro úhradu předplatného: 163 918 510 / 0300

Pokud budete platit převodem bez faktury, zvolte si jako variabilní symbol šestimístné číslo (tak, aby to nebyly např. samé jedničky nebo řada od jedné do šesti), to uveďte jak v přihlášce, tak v bance jako VS. Později vám bude přiřazen VS podle evidence odběratelů. Zaplatte časopis dříve, než odešlete objednávku, a údaje o platbě nezapomeňte uvést v přihlášce, abychom vaši platbu mohli rozpoznat.

Pokud potřebujete daňový doklad, volte, prosím, platbu fakturou.

Chcete starší čísla *Kritických listů*?

Napište si, prosím, na adresu: kritickemysleni@ecn.cz. Napište, o které číslo nebo čísla máte zájem, uveďte svou poštovní adresu a fakturační údaje. Časopisy vám zašleme společně s fakturou. Cena čísel 1–30 je 100 Kč za výtisk, čísel 31–41 za 120 Kč, čísel 42 a novějších za 150 Kč. Poštovné a balné závisí na počtu objednaných kusů. Některá čísla již jsou rozprodána, takže se omlouváme, pokud vaši žádosti nebudeme moci vyhovět.

Náměty pro redakci *KL*

Pokud máte jakékoli návrhy na vylepšení časopisu, budeme rádi, když nám věnujete svůj čas a pošlete nám je na adresu: kritickemysleni@ecn.cz. Můžete také využít elektronicky administrovanou anketu ke *KL* na: www.kritickemysleni.cz. Za všechny náměty a podněty velmi děkujeme!

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

Edičně připravily: Kateřina Šafránková a Hana Košťálová

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

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 2012. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. ledna 2012**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2012.

Přední obálka: Obrázek od žáka ZŠ Jesenice.

Zadní obálka: Foto z letní školy MEDPED.

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, či na adresu: *Kritické myšlení*, o. s., ZŠ s RVJ Bronzová, Bronzová 2027, 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@ecm.cz
web: www.kritickemysleni.cz



9 771214 582002