

Kritické listy 46

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

jaro 2012



Problémově orientovaná výuka

RWCT už v mateřské škole

Čtení s předvídáním a psaní

Dílna čtení – úkoly, kritéria, sebehodnocení

Co by děti měly znát z bible?

Co je za zavřenými dveřmi?

Zkuste fyziku s literárním textem

Individualizace v matematice

Úvod do studia pravděpodobnosti

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.



Měla jsem opět frmol, jen jsem pročetla celé Kritické listy od Tebe a byla jsem nadšena.

Šárka Bartošová, Liberec





Milé čtenářky, milí čtenáři,

Kritické listy, které právě držíte v ruce, vznikly, stejně jako všech 45 minulých čísel, díky ochotě mnoha učitelů popsat své hodiny, lekce, projekty. Všichni naši autoři učí zajímavě a efektivně, ale mnozí z nich jsou zprvu příliš skromní nebo nesmělí a psát o svých zkušenostech nechťejí. Potenciální autory tedy oslovujeme a poskytujeme jim podporu, aby v sobě objevili chuť psát, aby psaní bez nároku na honorář věnovali svou energii a čas. Někteří z nich se pak stanou pravidelnými přispěvateli článků do *KL*, někteří občasnými a jiní napíší jeden podnětný text a pak se odmlčí. Bez nich by však nemohlo vzniknout ani jedno číslo časopisu, který vychází čtyřikrát ročně již 13 let. Dovednost reflektovat svou učitelskou práci a občas se nad ní zamyslet hlouběji, patří k základní výbavě učitele. Dovednost o tom napsat článek pro jiné učitele, přinést na papíře své nápady, myšlenky a postupy je zcela nadstandardní věc (v zahraničí běžnější než u nás).

Děkuji tedy všem učitelům, kteří se rozhodli do *KL* napsat článek. Děkuji také členům redakční rady, kteří vyhledávají další autory a mnohdy jim pomáhají s prvními verzemi textu. Zároveň vybízím a prosím ty z vás, čtenářů, kteří jste ještě o psaní textů do *KL* neuvažovali, abyste zvážili možnost to zkusit. Můžete si vybrat z několika žánrů. Jednou z možností je popsat, jak se vám daří zavádět do výuky nějakou novinku, jaké výzvy na vás na této cestě čekaly a jak jste je překonávali. Co vás obohatilo a co jste museli opustit. Další variantou je popsat lekci či učební jednotku, ze které jste měli radost a vaši žáci užitek. Lekce nemusí naplňovat třířázový model učení E – U – R, důležitější je, že má jasné stanovené cíle a popsané aktivity k naplnění těchto cílů prokazatelně přispívají. Pokud jste přečetli nějakou skvělou knihu pro děti a mládež, případně odbornou publikaci o pedagogice či vzdělávání, můžete sepsat recenzi. Jestliže jste učiteli, kteří vědí, co žáci rádi čtou a co je zaručeně rozečte, můžete přispět do rubriky *Knihy, která pomohla*. Možná někdy přemýšlíte nad zajímavými tématy, která se nevejdou do žádného výše jmenovaného žánru, přesto se jedná o téma závažné a potřebné. Pak můžete napsat text úvahového typu, který rádi otiskneme na prvních stránkách časopisu.

Budeme také vděční, když nám napíšete jakoukoli reakci na časopis, na jeho obsah či formu. Využijte k tomu, prosím, buď anketu o *KL*, která stále běží na našich webových stránkách: www.kritickemysleni.cz, nebo moji e-mailovou adresu: katerina.safrankova@gmail.com.

Přeji Vám příjemné čtení a těším se na články od vás!

Kateřina Šafránková
šéfredaktorka *Kritických listů*



Úvodník, K. Šafránková

Rozhovor

Rozhovor s Darjou Čančíkovou 4

K úvaze

Problémově orientovaná výuka, M. Tiedemann 6

Vedou naše školy žáky k samostatnosti?, H. Antonínová
Hegerová 8

Reflexe budoucích učitelů literární výchovy,
O. Hausenblas 10

Lekce a komentáře

Metody z programu RWCT a sebehodnocení
v mateřské škole, M. Fišerová 13

Čtení s předvídáním a psaní, T. Otisk 17

Dílna čtení – úkoly, kritéria, sebehodnocení, Š. Hanusková . . . 21

Co by děti (a jejich učitelky) měly znát z bible?,
O. Hausenblas 25

Co je za zavřenými dveřmi?, Š. Pavelková 27

Zkuste fyziku s literárním textem, N. Kostková,
P. Šimonová 31

Individualizace v matematice, J. Zvěřina 33

Úvod do studia pravděpodobnosti, P. Miškovský 36

Co se děje jinde

Představujeme projekt *Cesta ke kvalitě*. 39

Podpora učitelů přímo ve výuce v projektu MEDPED,
B. a L. Kynclovi 42

Škola v literatuře

Matematiko, jsi to ty?, A. Paenza 44

Nabídky

Postupujeme dál na Cestě ke kvalitě. 46

Citáty

Jiří Trávníček: *Čtenáři a internauti*. Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010). Ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky vydal Host, Brno 2011. . . . 11, 12, 16, 18, 19, 20, 26, 36, 39, 41, 43

Na www.kritickemysleni.cz/KL č. 46/Co se do čísla nevešlo najdete:

- příběhy T. Otiska k textu *Čtení s předvídáním a psaní*
- badatelský deník k článku N. Kostkové a P. Šimonové *Zkuste fyziku s literárním textem*
- texty k článku P. Miškovského *Úvod do studia matematiky*

ROZHOVOR

Rozhovor s Darjou Čančíkovou



Darjo, pamatuješ si ještě, co jsi četla, když jsi byla malá? Čuka a Geka? (...to byl pokus o vtip a projev tazatelčiny povrchní znalosti ruské literatury.)

Ne, Čuka a Geka ne, četla jsem májovky, Robinsona Crusoe... hlavně dobrodružné knížky.

Předčítali ti doma rodiče?

To bylo u nás trochu horší. Máma mi chtěla při čtení udělat pěknou atmosféru, útulné domácí prostředí, zapálila svíčky... do toho přišel táta, řekl, že si kazíme oči a rozsvítil. Pak už se nám do čtení nechtělo. Ale to se nestalo vždycky. Máma mi četla hlavně Astrid Lindgrenovou, moc ráda jsem měla i Cipollina od Gianni Rodariho a Mary Poppinsovou.

Nedávno jsem četla nějaký starší výzkum, kde se uvádělo, že pro dětské čtenářství je důležité, aby děti viděly číst své rodiče...

Moji rodiče četli hodně, měli jsme velkou knihovnu. Když jsem chtěla něco vědět, táta šel a vyndal mi knížku a hledal se mnou odpověď. A nebyly to dětské knížky. S rodiči jsme také chodili do knihkupectví nakupovat knížky. Knihami jsem byla obklopená. A i doslova – když jsem byla nemocná, ležela jsem na posteli mezi knihami. Rodiče mi příliš často nečetli, ale v čtení mě podporovali. Zvláštním způsobem mě táta vedl k poezii, skoro bych řekla, že mě ji nutil číst – dovedl mě na nějaké krásné místo a tam jsme předčítali. Bylo to didaktické a možná to mohl dělat tak, aby mě to víc těšilo. Ale je pravda, že mě, navzdory mé prvotní nechuti, asi naočkoval. Básně mám ráda dodnes.

Ve věku základní školy jsi byla po roce 1989. Jak vypadala literatura v někdejší Moskvě?

Bylo to různé podle škol. My jsme četli jen povinnou školní četbu. Čechova, Puškina, Londona. Zajímavé je, že ani v devadesátých letech se u nás ve škole neprobírala evropská beletrie. Moje učitelka ruštiny učila už moji maminku, měla zápisky staré třicet let a pořád podle nich jela. Oproti tomu moje sestřenice chodila na školu, kde četli např. Stendhala.

Četli jste ve škole Daniila Charmse?

Ne, to vůbec.

Ptám se hlavně proto, že jsem si jednou u nás doma jednu z Charmsových knížek otevřela a zjistila, že ji ilustrovala moje kamarádka Darja. Moc mile mě to překvapilo – tu knížku vnímám jako kompaktní celek – text (mimochodem studentům, s nimiž jsem ho četla, se moc líbil) a ilustrace.

Tehdy jsem dostala nabídku z nakladatelství, ale Charms už jsem znala a měla ráda. V současné době se překládají do češtiny i jeho dětské básničky. Známe je jen v ruštině. Jsou inspirativní. Mají vtip. Hezky zní. Charms umí udělat z člověka hlupáka. Vytáčí ho. Pak ho dokonce překvapí tím, co z básně vyjde. Charms je nadčasový. Tehdy (zemřel 1942) byl vynikající, zajímavý, teď je na tom podobně a za sto let na tom bude stejně.

Dělalo ti radost Charmsovy básničky ilustrovat?

Ano. Ale to vždycky. Nemůžeš ilustrovat něco, k čemu máš odpor. V tom je práce ilustrátora výborná – prožíváš příběh spolu s autorem. Ale je pravda, že Charms byl pro mě jedinečný, lepší knihu už asi neudělám. Zajímavé ale je, že můžeš se zájmem ilustrovat i kuchařku nebo encyklopedii.

Na čem pracuješ teď? Tedy kromě toho, že nám výtvarně zajišťuješ náš projekt Čtenářské kluby...

Připravuji ilustrace ke knize Aleny Ježkové *Dobry svět*. Měla by vyjít v květnu v Albatrosu. Je to příběh pro děti, ale nejsem úplně schopna říct, pro jak staré. Události souběžně vyprávějí tři sourozenci ve věku od tří do čtrnácti let. Na Vánoce vyšlo v Baobabu dvanáct sešitků pohádek od dvanácti ilustrátorů Baobabu – mám tam *Lišku a myšku*.

Jak ses dostala k ilustraci? Kreslila sis jako malá své dojmy z knih?

Ano, kreslila. Mojí první ilustrací byly obrázky k *Hamletovi*, to mi bylo třináct. O dva roky později jsem kreslila Kafkovou *Ameriku* – z nějakého vnitřního popudu, odpovídalo to mému rozpoložení. Myslím, že bylo hodně důležité, že jsem v pubertě měla prostor a mohla své zážitky takto reflektovat. K výtvarnému umění jsem ale měla vždycky blízko, můj táta je výtvarník, takže bylo přirozené, že jsem hodně malovala. Nakonec jsem se ale rozhodla jít studovat ilustraci.

Jak ses dostala z Moskvy do Prahy?

Tatínek (výtvarník Bogdanov) tady v devadesátých letech často vystavoval v Centru ruské kultury, střídavě v Čechách i žil. Původně jsem se hlásila na



POHÁTKA

Byl jednou jeden člověk, říkali mu Semjonov. Šel jednou Semjonov na procházku a ztratil kapesník. Semjonov začal kapesník hledat a ztratil čepici. Začal hledat čepici a ztratil bundu. Začal tedy hledat bundu a ztratil boty.

„Ach jo,“ povídá Semjonov, „takhle bych mohl taky poztrácet úplně všechno. Radši půjdu domů.“

Šel Semjonov domů a po cestě zabloudil.

„Tak to ne,“ povídá Semjonov, „radši si tady sednu a trochu si posejím.“

Sedl si Semjonov na kameneček a usnul.

JAK MÁŠA PŘINUTILA OSLA,
ABY JI ODVEZL DO MĚSTA

Táhne osel dřevěný dvoukolák a na něm sedí Máša. Svítí slunce. Na stromech rostou jablka.

Vtom se osel zničehonic zastaví.

Máša říká oslovi: „No tak, prosím tě, pojedej, jedeme do města.“ Ale osel jen zamává ocasem a zůstane stát na místě.

Máša ukáže oslovi bůh a povídá mu: „Koukej, co mám.“

Ale osel jenom zastříhá ušima a zůstane stát na místě.

A tak Máša vypálila osla z dvoukoláku. Pak ho hned zase do dvoukoláku zapálila, jenomže ocasem napřed.

Potom vzala Máša nůžky a odstříhla oslovi kousek hřívky. Osel sledoval Mášu s nýmým údivem.



Máša znovu nasedla na dvoukolák, z oslí hřívky si odřela kníry a bradku a nalepila si je na tvář.

Osel vytřeštil oči a v hrůze začal před Mášou couvat.

Osel couval a couval a táhl za sebou dvoukolák. No a tak nakonec Máša přijela do města.

Charms / 1934



akademii do Moskvy, napoprvé mě nevzali. Až později mi maminka řekla, jak se jí ulevilo. Přála si, abych z Ruska odjela. Přijela jsem s ní do Prahy a chtěla se zde rok připravovat na další pokus. Nakonec jsem zkusila i pražskou uměleckoprůmyslovou školu, obor ilustrace, a přijali mě do ateliéru Jiřího Šalamouna. Později ateliér převzal Juraj Horváth (poznámka tazatelky: spoluzakladatel nakladatelství Baobab). Pak jsem se vdala za svého spolužáka...

A přestěhovala se do naší ulice – vlastně my do vaší... Darjo, na závěr se vždýcky ptám na nějakou knihu, která se ti v poslední době líbila, ale ještě před tím bych ráda věděla, zda jsi někdy dělala nějaké dílny pro děti, myslím školní děti.

Párkrát jsme měly výtvarnou dílnu v brněnské knihovně – spolu s ilustrátorkami Evou Volfovou a Míšou Kukovičovou. Ve Francii jsem s dětmi vyráběla knížku, malou knížku, s obálkou, předsádkou... chtěla jsem jim ukázat, co všechno tvoří knihu – kromě textu, podle čeho se rozhodují, zda si ji přečtou, když ji vezmou do rukou.

Děkuji moc za rozhovor a těším se na květen. A ještě tu poslední otázku: Jaká kniha tě poslední dobou zaujala?

Kniha nakladatelství Arbor vitae od Marcely a Filipa Suchomelových ...a z mlhy zjevily se útesy čínské – o zobrazování Číny v počátcích fotografie. Je to nádherná...

Darji Čančíkové se ptala Irena Poláková.

Životopisné okénko

Darja Čančíková, roz. Bogdanova (narozena v roce 1982 ve Vidnoje, v Moskevské oblasti), je výtvarnice a knižní ilustrátorka. Vystudovala Vysokou školu uměleckoprůmyslovou v Praze, ateliér ilustrace a grafiky (nejprve pod vedením prof. Jiřího Šalamouna, později Juraje Horvátha). Věnuje se především knižní ilustraci, tvorbě autorských knih, volné grafice, malbě i grafickému designu. Je zakládající členkou sdružení grafiků a ilustrátorů – tvůrců autorských knih KOPR. Její knihy jsou opakovaně oceňovány v prestižních soutěžích *Nejkrásnější české knihy roku* (2007 – 2. místo, 2006 – 3. místo, 2005 – 3. místo, 2004 – 2. místo) a *Grafika roku* (2006 – 1. místo, 2005 – čestné uznání).

Ilustrovala např.:

Modche a Rézi, Vojtěch Rakous, GplusG 2009

Knihafoss, Marka Míková, Baobab 2007

Čtyřnohá vrána a jiné taškařice, Daniil Charms, Argo 2006

O smyslu a interpretaci architektury, ed. Petr Kratochvíl, VŠUP 2005

Vydala několik autorských knih:

Bouillabaisse

Snítky

Laddugandy

Tigmataxe

Deník istanbulského holiče a další

K ÚVAZE

Problémově orientovaná výuka

Markus Tiedemann

Tato přednáška byla pronesena na workshopu pro vyučující filozofie a etiky v německém Ockenheimu 10. listopadu 2011. Vybíráme z ní závěrečnou, prakticky zaměřenou část. Přestože se tematicky týká filozofie, popsaný způsob, jak se s žáky ve výuce zaměřovat na problémy, lze přenést do libovolného předmětu.

Důsledky problémově orientované výuky pro metodicko-praktickou rovinu didaktiky

Didaktik by se neměl zabývat jen obecnými výukovými principy, měl by také ukázat, jakými metodami je lze naplnit.

Tak jako je otázka jazykovým ztvárněním problému obecně, představuje „stěžejní otázka“ didaktické ztvárnění problémově orientované výuky. Stěžejní otázka není nic jiného než zformulování vztahu k problému, pojmové ujasnění nějakého důležitého problému a s ním spojeného zájmu jej poznat a pochopit. Pokud se toto podaří, následuje takový průběh vyučování, který byl různými autory označen odlišnými pojmy jako „řada problémů“ (E. Martens), „metodický had“ (E. Martens) či „model bonbonu“ (R. Sistermann). Oboroví didaktici se tedy dle všeho shodují, že takovému postupu je problémová orientace vlastní.

Bohužel však stěžejní otázky nepadají z nebe. Nemohou být ani autoritativně nastoleny, aniž by nepřivedly výše uvedené výhody ad absurdum. V následujícím textu budou proto ukázány tři různé způsoby využití problémově orientovaného postupu, který ústí do zformulování stěžejní otázky, ve výuce. Rozlišujeme zde tři podoby výuky dle počátečních podmínek – otevřenou, výuku s tematickými okruhy a výuku s předem daným obsahem.

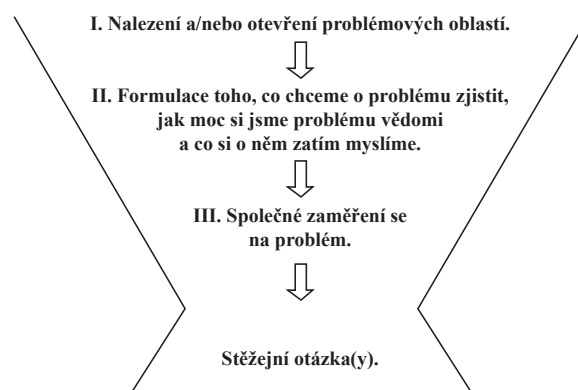
Model kávového filtru

Obecně sleduje každá problémově orientovaná podoba výuky model kávového filtru.

Než tedy začne stěžejní otázka jako lahodná káva odkapávat z filtru, musíme projít třemi fázemi. V první fázi otevíráme a odkrýváme nějakou oblast problémů. Potřebný impulz přitom zdaleka nemusí vycházet jen od učitele. Poté, v druhé fázi, formulujeme, jaký má pro nás problém význam a jak jej chápeme, co bychom chtěli zjistit a dozvědět se i jaké je naše předběžné mínění o problému. Ve třetí fázi zformulujeme jednu či více stěžejních otázek, a tím se společně zaměříme na problém.

Po stanovení problému následuje „*fáze intuitivního řešení problému*“ a na ni navazuje konzultace s experty,

Model kávového filtru



tedy s filozofickými texty, které nabízejí pojmově-diskurzivní řešení problému. Toto řešení musejí studenti *odhalit a upevnit si* získané porozumění textu, aby ho mohli poté prohloubit pomocí *přenosu* na jinou úroveň, do praxe. V závěru následuje kritické zhodnocení nabídnutého řešení a také zformulování vlastního postoje k problému, které nyní již není intuitivní, nýbrž podpořené argumenty a vztahující se k vypracovanému nabídnutému řešení.¹

Stěžejní otázka představuje v průběhu vyučování červenou nit, záchrannou kotvu či archimedovský bod problémově orientovaného vzdělávacího procesu. Tím je zároveň i podmínkou možnosti toho, aby se třída stala zkoumajícím společenstvím, *community of inquiry*.

Otevřená výuka

Otevřená výuka (bez omezujících počátečních podmínek) je ideálním modelem pro problémově orientovanou výuku. V první fázi je žákům dána téměř neomezená možnost výběru. Typické zadání v této fázi zní:

„Přineste si články z časopisů, pasáže z románů, písňové texty, obrazy, dopisy, citáty atd., o kterých si myslíte, že mohou vyjadřovat nějaký filozofický problém.“

V druhé fázi nastává čas výběru: *„Rozhodněte se pro jednu ukázkou. Zformulujte, jaký filozofický problém v ní podle vás přichází ke slovu. Zformulujte, jak nyní tento problém či otázku hodnotíte. Pokuste se zformulovat, co vás na problému zajímá, do vlastní otázky.“*

Ve třetí fázi jde zejména o to, snížit množství témat a propojit oblasti toho, co chceme zjistit. Možný postup je:



„Představte si navzájem své otázky a to, co vás na problému zajímá. Koho zaujala otázka někoho jiného, může se k jeho návrhu přidat. Pokud najdete někoho s podobnou otázkou, měli byste se pokusit o takovou formulaci, s kterou budou souhlasit všichni zúčastnění.“

Zpravidla vede tento postup k výraznému snížení, ne však k jednohlasému rozhodnutí celé třídy. V tom případě se nabízí uspořádat jakýsi volební boj:

„Zastánci jednotlivých zbylých otázek mají nyní deset minut na to, aby si připravili výstup ve volební kampani. Čas na řeč každé skupiny je maximálně pět minut. Váš výstup by měl sloužit k tomu, abyste navržený problém zformulovali co nejpresněji a vzbudili zájem o něj u co nejvíce spolužáků.“

Na konci volební kampaně probíhá běžné hlasování. Návrhy témat, které nevyhrály, nejsou ztraceny, nýbrž mohou být využity jindy. Kouzlo tohoto výběru tématu spočívá v tom, že postup sám o sobě je filozofický. Žáci pracují na pojmech a formulacích, formulují první pochopení problému a předběžné soudy, cvičí své vyjadřovací schopnosti, oponování i argumentaci. Krátce řečeno: Filozofují společně o problému.

Výuka s tematickými okruhy

Otevřená výuka je sice žádoucí a přesvědčivá, stejně tak však i málo častá. Většina německých rámcových a učebních plánů již upustila od pevného kánonu textů. Jsou nicméně zformulovány závazné tematické okruhy, které je třeba v průběhu studia projít. Tyto požadavky se zdají smysluplné, aby se zamezilo přílišné redukci odborného obsahu. Přitom však nemusíme rezignovat na účast žáků na výběru ani na společné zformulování stěžejních otázek. Postup zůstává stejný, pouze šíře nabídky je od počátku omezená.

Odpovídající zadání může znít:

„Přineste si články z časopisů, pasáže z románů, písňové texty, obrazy, dopisy, citáty atd., o kterých si myslíte, že vyjadřují nějaký etický (nebo antropologický, metafyzický...) problém.“

Žáky také můžeme cílenými impulzy, jako například myšlenkovými experimenty, citáty, obrazy apod., na odpovídající oblast „nalákat“. Důležité je jen, aby vše bylo transparentní. Učitelé by tedy měli nechat otevřené, jaké téma chtějí žáci na základě jejich impulzu otevřít. V rámci předem daného tematického okruhu může další rozvíjení stěžejních otázek postupovat podle modelu kávového filtru.

Výuka s předem daným obsahem

Při výuce s předem daným obsahem je orientace na problém zdaleka nejobtížnější. Ale i takovéto výuce se nelze vždy zcela vyhnout. Požadavky na určité zkoušky mohou například předpokládat znalost konkrétních textů. Stejně tak nezmizel kánon textů z rámcových programů všech spolkových zemí. (...)

Přesto lze i v těchto úzkých mantinelech zachránit část problémově orientovaného přístupu. Jako příklad může sloužit Platonovo podobenství o jeskyni, které se řadí mezi klasiky kurikulárních požadavků. Je možné text běžně s žáky projít a pak pokračovat dalšími pasážemi (podobenstvím o úsečce a o slunci).

Podobenství můžeme ale také použít jako impulz k orientaci na problém:

Nejprve podobenství o jeskyni zinscenujeme až po výstup z jeskyně. Dva až tři žáci si jako zajatci sednou ke zdi, zpětný projektor může sloužit místo ohně a k vrhání stínů mohou posloužit dětské hračky (figurky zvířat, lidí a věcí). Otázka: *Měli bychom zajatce vysvobodit?* – se dotýká normativní roviny podobenství a vyzývá ke kontroverzím. Rovinu teorie poznání lze obsáhnout experimentem. Třída se rozdělí do tří skupin, z nichž každá má odpovědnost za jednoho původně zajatého. Úkol zní: *Pokuste se osvobozenému dokázat, že je náš svět skutečnější než svět stínů.* Tento úkol v sobě předpokládá, pokud se člověk zamyslí, že komplexnější nemusí znamenat skutečnější. Studenti v posledních ročnících gymnázia mohou tento problém shledat obtížným, zatímco žáci 8. třídy jsou obvykle rychle hotovi. Navrhují dotknout se figurek ve tmě či je osvětlit ze všech stran, aby nebyl vidět žádný stín, ale skutečná figurka ano. Pokud může být figurka bez stínu, ale ne stín bez figurky, pak si dle této argumentace smí figurka nárokovat pro sebe vyšší stupeň skutečnosti. Z tohoto vztahu věci a obrazu/stínu lze vyvodit celou platonskou nauku o idejích. Pokračovat po této cestě by znamenalo, že bychom s velkou pravděpodobností vzbudili zájem žáků. Rozpracování stěžejních otázek se ale zatím nekonalo.

Je to však stále možné. Odpovídající (domácí) úkol může znít:

Glaukon: „Divný jest ten tvůj obraz a divní vězňové.“

Sokrates: „Podobní nám.“²

1. *Souhlasíte se Sokratem?*
2. *Pokuste se své úvahy a myšlenky k podobenství o jeskyni zformulovat do jedné či více otázek.*

Poté můžeme opět nasadit kávový filtr.

(...)

Závěr

Na závěr bych rád upozornil na zajímavý fenomén. Když se dětí zeptáte, co dělaly ve škole, většinou dostanete jasnou odpověď. Když se ale zeptáte, proč probíraly zrovna to, často zavládne bezradnost. Pokud ale i na druhou otázku dostanete věcnou odpověď, je dost pravděpodobné, že jejich výuka filozofie či etiky byla problémově orientovaná, a v tom i dobrá.

*Autor je oborovým didaktikem filozofie a etiky
v Institutu srovnávací etiky v Berlíně.
Přeložila Petra Šebešová.*

Poznámky:

- ¹ Henke, R. W.: Ende der Kunst oder Ende der Philosophie? Ein Beitrag zur Diskussion um den Stellenwert präsentativer Materialien im Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 2012, č. 1.
- ² Platon: *Ústava* (Platonovy sebrané spisy, svazek IV). Oikymenh, Praha 2003, s. 245.



Vedou naše školy žáky k samostatnosti?

Hana Antonínová Hegerová

Ze soužití s malými dětmi, předškolními, ale i mladšími, víme, jak moc touží po samostatnosti. Výroky: *Nech mě, já sám, já to umím... Já to chci taky zkusit, ukaž mi to, ale nedělej to...* – slýcháme jako rodiče často. Také známe ten vztek a rozmrzelost, když dítěti „jeho právo na samostatnost“ upřeme. V roli rodiče jsem mohla řadu situací prožít opakovaně. Viděla jsem, jak si naše děti budují svůj svobodný prostor, jak s námi vyjednávají, co ještě mohou a zvládnou a co už ne. Jednou z oblastí, v níž se děti brzy touží chovat samostatně, je oblékání. Nejenže vyžadují minimální pomoc dospělých, ale chtějí samy rozhodovat o tom, co si oblečou (dospělý se musí připravit akorát na to, že barevné kombinace a doplňky nemusejí být vždy v souladu s jeho módním vkusem). Děti nás také velmi brzy začnou přesvědčovat o tom, že samy poznají, zda je jim zima, nebo teplo, že si ty punčocháče dokážou obléknout vlastní technikou a nepotřebují u toho poslouchat naše instrukce a rady. Docela živě před sebou vidím ten lehce přiotrávený výraz, když jsem jim opakovala krok za krokem postup nějaké činnosti, kterou už ony ale dávno ovládly (jako příklad může posloužit ranní hygiena; opravdu mi trvalo, než mi došlo, že stačí říct *do koupelny* místo obšírného výkladu o tom, že mají jít do koupelny, tam si vzít kartáček a pastu, pastu otevřít, vymáčknout na kartáček, kartáček namočit – v teplé vodě ne! – ale proč ne?! – a důkladně vyčistit zuby a tak dál a tak dál). S dospělými bychom takto asi nikdy nemluvili, děti se ale neostýcháme zavalovat proudem nadbytečných slov a „informací“.

V mateřské škole jsem žasla nad tím, jak si tříleté děti samy nalévaly z konvičky čaj a mazaly si chléb pomazánkou. Zvládly si připravit svačinu, naservírovat si ji a sníst (většinou snědly všechno, co měly na talířku, protože si na něj daly jen to, co si vybraly, a v takovém množství, kolik potřebovaly), a nakonec si po sobě uklidit. Podobně se děti chovaly i u jiných činností. Děti, které jsem měla možnost pozorovat doma či ve školce, obvykle byly schopné si vyplnit volný (neorganizovaný) čas. Neseděly bezduše a nečekaly, co jim podstrčí dospělý. Naopak – zcela přirozeně si vybraly nějakou činnost (např. kreslení), rozhodly se, kde a s kým ji budou provozovat (chci si kreslit sám nebo s kamarády, u stolku v pokojíku nebo v kuchyni), připravily si potřebné pomůcky (věděly, kde najdou pastelky a papír, přinesly si je) a začaly tvořit. A tvořily tak dlouho, dokud nebyly uspokojené.

Po těchto zkušenostech jsem musela přistoupit na to, že děti si řeknou o moji pomoc, když ji skutečně potřebují (ne když já si myslím, že už bych měla zasáhnout). Viděla jsem, jakou potěchu jim dělá, když něco dokážou samostatně. Pochopila jsem, že nepotřebují řídit a organizovat, naopak, že si vystačí docela samy,



pokud jsou obklopeny inspirativním prostředím a lidmi, kteří jsou připraveni jim pomoci.

Z mateřské školy si odnáším takovýto výjev: různě početné skupinky dětí se věnují po vyhrazenou dobu takové činnosti, kterou si z připravené a promyšlené nabídky zvolily. Téměř všechny děti něco dělají, nikdo je nepobízí ani neodměňuje za to, jak se jim dlo hezky daří. Učitelky musím chvilku hledat – buď stojí stranou a sledují děti, nebo se jejich skloněná hlava ztrácí mezi dalšími hlavami dětí, jež řeší nějaký zapeklitý problém a intervence dospělého jim přišla vhod.

Skoro začínám mít euforický pocit, že takto připravené dítě nejenže se do školy těší, ale věří, že ta přece ani nemůže jeho přirozenou zvědavost a chuť objevovat a poznávat zklamat. Dítě se zdokonalí v psaní (zatím ovládá pouze velké tiskací písmo), naučí se samostatně číst bez pomoci dospělého, bude počítat ještě složitější matematické úlohy. Praktický život už dítě zvládá celkem bez obtíží, a tak je čas postoupit do abstraktnějších sfér. Školní brašnu Ježíšek přinesl, nezapomněl ani na penál, tak ještě vybrat základní školu – a už aby bylo 1. září.

Výběr školy je ošemetná věc. Protože naše děti navštěvují Mateřskou školu Montessori a mají možnost pokračovat v Montessori základní škole, chtěla jsem mít srovnání. Strávila jsem tedy nějaký čas v jedné velké základní škole s dobrou pověstí. Pochopila jsem, že pokud chci skutečně zjistit, co děti ve škole dělají, musím při výuce pozorovat je, ne učitele. Kdybych se totiž zaměřila na práci učitelů, musela bych o všech vyučujících říct, že byli milí a sympatičtí, měli hezky vyzdobené třídy, během hodiny vystřídali řadu činností, pořad něco a někoho organizovali, neustále mluvili, vůbec se nezastavili – zkrátka pořad něco dělali a já úplně chápu, že po takto odžitém dopoledni musejí vyčerpáním padnout. A tak jsem sledovala děti a hledala průsečíky mých představ o učení s tím, co se konkrétně odehrávalo v daných třídách.

Na hospitaci v první třídě jsem se dozvěděla, že sedmileté dítě „neví“, že pro nácvik písmen potřebuje psací náčiní. „Neví“ ani, že psací potřeby má v penále před sebou. Také „neví“, že si musí otevřít písanku. Každopádně psát začne, až zazní jasný signál „už“. Doba, po kterou bude psát, se nebude řídit ani jeho chutí, ani jeho potřebou nácviku. Čas vyhrazený pro osvojení nového (opravdu pro všechny nového?) písmene určí učitel. Také jsem se dozvěděla, že ještě ve druhé třídě dítě „neví“, s kým má vytvořit dvojici, a zůstane-li samo, že má zůstat samo nebo být ve trojici. Děti se z pohledu vyučujících dělily na *šikovné a chytré* a *takové ty pomalejší a hloupější*. Někteří vyučující ale měli štěstí na celou třídu *šikovných dětí*! Popis dovedností jednotlivých žáků jsem nezaznamenala v žádné třídě.



Ve škole, již jsem navštívila, se navíc vyučující dohodli na zvláštním jazykovém kódu mezi učitelem a žákem. Řeč měla být patrně uzpůsobena tak, aby žáci lépe chápali, co jim vyučující sděluje. Většina komunikace mezi učitelem a žáky se proto skládala z pokynů a příkazů vyjádřených jednoduchou, často ovšem pouze holou větou: *Píšeš! Díváš se na mě! Vyndáváš si tužku!* (Skutečně převládá singulár a jakýsi průběhový čas – stále přemýšlím o tom, proč.) V mateřské škole jsem nic takového nepozorovala, učitelky s dětmi (mladšími!) hovoří v rozvitých větách, používají pestrou slovní zásobu, a tak nevnímám přílišný rozdíl mezi tím, když mluví s námi rodiči nebo s našimi dětmi. Myslím, že specificky deformované vyjadřování ve škole sledovalo dva cíle: na jedné straně mělo žákům pomoci v osvojování učiva, současně ale mělo upevňovat kázeň. Výchovný styl vyučujících na mě působil poměrně direktivním dojmem, postavení učitelů bylo jasně mocenské – já jsem ten, kdo to řídí a rozhoduje, ty jsi ten, kdo poslouchá a plní instrukce. Vnější pozorovatel tak mohl zažít klidnou hodinu s poslušnými dětmi, v níž největší aktivity dosahoval učitel. Možná bychom ale mohli vidět i něco jiného: poměrně pasivní děti, které se uvádějí do činnosti jen na učitelův pokyn. Také bychom si mohli položit otázku, jak dlouho jsou učitelé schopni takto pevně držet otěže? Z vlastní učitelské praxe vím, že nejpозději s nástupem puberty se nám poslušné koněspřeží vytrhne z ruky a cválá vlastním stylem. A my pak o žácích říkáme, že nejsou motivovaní, případně, že se nám je nedaří motivovat, že nic nezabírá. Že nás neposlouchají a nedodržují pravidla. Že nejsou samostatní a zodpovědní, neumějí si plánovat a organizovat práci, zkrátka, že sami od sebe pro své učení nedělají téměř nic. Že čekají, co atraktivního jim přichystáme a nejlépe přistrčíme až pod nos. Vnější motivace nezabírá, učitelova odměna ztratila na přitažlivosti. V jedné třídě dostaly děti za dobře a rychle splněný úkol bonbon, v další třídě si připsaly barevné puntíky a ještě v další obdržely obrázek se smajlíkem. Vytanul mi před očima obraz mých pubescentů a adolescentů a bylo mi jasné, že tudy cesta nevede. Na co já takto navyknuté děti mohu utáhnout? Na známky?... A když jsem tak před sebou viděla svoje studenty, říkala jsem si, čemu je to soutěžení a odměňování v samém začátku školní docházky naučilo?

Neodbytně se mi do mysli vkrádalo srovnání dětí školních a těch předškolních. Kam zmizela jejich zvědavost? Kdy se ztratila chuť být samostatný a zodpovědný? Kde je ve škole prostor pro svobodnou volbu a cvičště pro nesení důsledků za vlastní rozhodnutí? Kam se poděla ničím umělým nepřizívaná radost z poznání?

Uvědomila jsem si, co je pro mě při volbě školy podstatné, a začala jsem si to ověřovat v Montessori základní škole. Musela jsem se vypořádat s představami okolí, pro které je Montessori škola místem chaosu a téměř nicnedělání. *Děti se musejí přitáhnout, jinak nic nedělají. Dril je nutný, jinak se nenaučí. Soutěžení děti přece milují, navíc je to bezvadný motivační prostředek. Něco za dobrou práci musejí dostat, aby měly radost a aby se chtěly dál učit. Neříkej mi, že budou něco dělat jen tak samy od sebe a že budou schopné si vybrat, čím se*

budou zabývat. Z mateřské školy jsem zvyklá na klidnou, téměř tichou pracovní atmosféru. Totéž jsem našla i ve škole. Po úvodní elipse (expozice nového/stěžejního učiva) si žáci zvolí, čemu se budou věnovat dál (výběr je omezený daným učebním předmětem, např. první část dopoledne je matematika): mohou se zabývat předloženou látkou, mohou ale třeba pokračovat v úkolu, který začali včera a ještě ho nedokončili. Učitel děti nepobízí k práci, ale nechá jim čas na usebrání. Tento moment pro mě osobně byl velkým zážitkem: sama u sebe jsem pozorovala netrpělivost, kterou stupňovaly „nepracující“ děti. Viděla jsem děti, které se prakticky ihned po elipse ponořily do práce, ale také děti, které bloumaly po třídě, nakukovaly k ostatním, cosi hledaly v tašce nebo tak vehementně tahaly za šňůrku s klíčem od domova, až to vypadalo na jisté přiškrčení. Postupně se ale i tyto děti zapojily do práce; podívala jsem se na hodinky a ta dlouhá doba trvala zhruba pět minut. Co jsme vlastně ve třídě během oněch pěti minut mohli vidět? Byly tam děti, které přišly do školy patrně v dobré, pracovní náladě, téma elipsy jim sedlo, a tak se celkem s chutí pustily do další práce. Pak tam ale možná byly děti, které dorazily do školy mrzuté nebo nevyspalé nebo plné směsice pocitů z konfliktu, který měly se spolužákem ještě před zvoněním... takto naladěným dětem muselo zákonitě trvat déle, než se useberou a zapojí do práce. Učitel jim ten čas a klid poskytl. Musela jsem uznat, že moje potřeba na děti zatlačit, aby už dělaly, by k lepšímu výsledku nevedla.

Možnost volby se týká i dalších oblastí: dítě se může rozhodnout, kde, jak a s kým bude pracovat. Poradit se může s promyšlenou didaktickou pomůckou (kterých je v Montessori pedagogice skutečně požehnaně) nebo se spolužákem. Učitel není se správnou odpovědí či řešením hned po ruce, ale žákovi je ponechán prostor, aby o věci přemýšlel samostatně. Problematika soutěží a soutěživosti, stejně jako hodnocení by vystačila na samostatnou kapitolu. Soutěž se zkrátka v Montessori systému nepěstuje, hodnocení je slovní, důraz se ovšem klade na průběžnou zpětnou vazbu.

Hospitace v Montessori škole mi nedala odpovědi na všechny otázky, řada věcí mi stále vrtá hlavou. Jak zajistit, aby děti pracovaly na osobní maximum? Nemohlo by jako relevantní zpětná vazba pro děti, rodiče i učitele o tom, jakých výsledků dítě dosahuje, kde se na cestě za porozuměním a poznáním nachází, posloužit portfolio? Jak naučit děti plánovat a organizovat si práci, aby (zejména v pozdějším věku) skutečně nezačaly lelkovat, nevyhýbaly se méně oblíbenému či náročnějšímu učivu, ale také nebyly ve stresu z nátlaku? To podstatné jsem ale v Montessori škole našla – respekt k osobnosti a osobitosti dítěte a jeho vývojovým potřebám. Bez škaltulkování, nálepkování a rovnání do lajny podle sociální normy třídy. Našla jsem inspirativní prostředí s bezpečnou atmosférou pro dítě, rodiče, ale i učitele. Našla jsem místo, kde se nesoupeří, ale spolupracuje. Doufám, že jsem našla místo, kam budou naše děti chodit rády i po vánočních prázdninách.

*Autorka je učitelka na gymnáziu v Liberci,
lektorka KM a matka tří dětí.*

Reflexe budoucích učitelek literární výchovy

Ondřej Hausenblas

O tom, jak se ve studentech učitelství klube budoucí kantor, jsme v *KL* už někteří psali. Moji studenti a studentky ve 4. ročníku primární pedagogiky chodili jednou za 14 dní na dvě hodiny „výstupů“ v 3. až 5. třídě, a k tomu vždy jen jednu hodinu rozborů. Letos, myslím, řada studentek došla k zásadnímu pochopení několika principů nebo postupů, které pomáhají dětem stát se čtenáři. Mám naději, že do škol přijdou učitelky, které vybaví malé čtenáře moderními dovednostmi a hlavně chutí číst! (Samozřejmě – skutečná praxe dokáže absolventské ideály značně ohlodat, ale kladný osobní zážitek, který si studentky z cvičné praxe odnesly, snad ty rány pomůže zahojit.)

Na jaře se studentky a studenti učili především číst text literatury pro děti tak, aby pochopili jeho smysl a našli nosnou myšlenku. Pro většinu to byla novinka, nejprve trochu nevěřili, pak viděli, že to dokážou. Uvědomovali si, že musejí text číst jinak, než byli navyklí ze školy. Učili se taky klást otázky za text, pár malých metod a pak plánovat hodinu pozpátku. K tomu, aby našli rozdíl mezi nosnou myšlenkou a cílem, kterého může v hodině dosáhnout žák, jim snad pomáhám, když za žáka kladu otázku: „No, a co já mám s tou myšlenkou jako dělat, paní učitelko? Co s tím já mám společného?“ Důkaz o tom, zda je moje pomoc účinná, nacházím v zimě koncem praxe v přípravách na hodiny – nosné myšlenky jsou formulovány jako věty, a nikoli jako jednoslovné heslo, cíle pro žáky se začínají trefovat do přiměřené úrovně obecnosti a konkrétnosti.

Nakonec studenti píšou celkovou **reflexi** o tom, jak se posunulo jejich učitelství literární výchovy. Není pro každého docela samozřejmé, že má zachytit to, jak dalece už je vybaven pro literární výchovu. Někteří píšou spíše o tom, jací by měli být – jednou. To, bohužel, dostávají k přepracování. Učitel má být reflektující praktik. Mít jenom vizi, i když dobrou, nestačí.

O vlastních zkušenostech s literární výchovou ve škole

Před vstupem na vysokou školu vycházela má představa o tom, jak by měla probíhat hodina literární výchovy, pouze z toho, jakými lekcemi jsem sama jako žákyně na základní škole prošla. To většinou znamenalo pouhé čtení z čítanky, které pro mě i pro většinu mých spolužáků bylo velmi nudné, nezábavné a málo přínosné. Vzpomínám si, že jsem často vůbec netušila, o čem jsme četli – ale ničemu to nevadilo. Po přečtení úryvku se zavřely čítanky a probírala se další látka, která s předchozí četbou už nijak nesouvisela. Čtení pro nás nebylo nijak motivující, nedostávali jsme žádné úkoly, o textu jsme nikdy hlouběji neuvažovali, nemluvili.



Na ZŠ jsme velmi často tupě četli texty. Až se dnes divím, že to ve mně nevyvolalo nechut ke čtení. Asi to změnili ti další učitelé na druhém stupni.

Pamatuji si, jak jsme museli pravidelně v pátek 4. vyučovací hodinu vytáhnout čítanky a pátek co pátek jsme četli text za textem, až jsme celou čítanku přečetli. Nevzpomínám si, že bychom s jistou paní učitelkou četli něco jiného než čítanku. Potom přišla jiná paní učitelka a láska ke knihám byla zjevná – nejprve u ní, následně u nás – myslím, že jsme všichni ocenili, že se četl kocour Mikeš. Mělo to smysl – nikdy jsme neskončili na konci kapitoly, tudíž jsme se vždy těšili na další hodinu čtení, kdy se dozvíme, jak to bylo dál.

Přece jen si člověk pamatuje, co jako žák prvního stupně dělal v hodinách češtiny, matematiky, co se mu líbilo, co ho bavilo, ale v hodinách literární výchovy? Četli jsme pohádku po lavicích, kde každý přečetl jeden řádek a mohl pomalu vypočítávat, jaká bude ta další věta, co na něj vyjde. Mě jako zdatného čtenáře tyto hodiny vůbec nebavily a mám k této metodě vyučování odpor i jako učitel.

O plánování

Poslední zásada pro vyučování literární výchovy je pro mě zásada SPDC – splnit předem daný cíl. Pokud si stanovím při přípravě hodiny jasný cíl, mohu během celé hodiny na tento cíl myslet, a tím k němu i jasně směřovat. Proto jsem zastáncem zvolení cíle, který je jasný a nepříliš dlouhý. Z něho si následně vezmu jedno klíčové slovo, na které mohu celou hodinu myslet a které mi připomíná po celou dobu vyučování cíl, ke kterému směřuji. Současně pracuji s pojmy **velká myšlenka** a **důkaz o učení**, které jsou prostředky pomáhající mi ke splnění cíle.

Když jsem začínala formulovat první **velkou myšlenku** připravované hodiny, cítila jsem se nejistá a byla jsem přesvědčená, že takový styl vyučování není nic pro mne. Poté, co jsem si to párkrát vyzkoušela a našla si způsob, který mi vyhovoval, jsem začala považovat hodiny literární výchovy za velkou výzvu pro učitele, za příležitost žáky vychovat a proměnit.

Vyučovat svou přípravu z minulého semestru jsem si vyzkoušela, což pro mne bylo zásadní. Potřebovala jsem si prožít, že to opravdu funguje. Byla jsem šťastná, že žáci objevili mou velkou myšlenku, a věřím, že si ji alespoň někteří z nich i přivlastnili. S trochou nadsázky mohu říci, že mám pocit, že jsem svou troškou do mlýna přispěla k jejich spokojené budoucnosti. (...) Musím se přiznat, že mým hlavním cílem není přimět žáky více číst. Asi by to mělo být mým cílem,



ale prostě alespoň zatím ještě není. Mým cílem je předávat žákům hodnotné myšlenky a především je naučit takové myšlenky v literatuře hledat.

Myslím si, že nejdůležitějším cílem literární výchovy by měla být motivace žáků k vlastnímu čtení. To znamená udělat hodiny co nejzábavnější, nejpestřejší, nabídnout a představit žákům řadu knih a motivovat je k samostatnému přečtení. Důležitou částí literární výchovy je psaní vlastního **čtenářského deníku**. I tato činnost by měla být pro žáky lákavá, což vypisování hlavních postav a osnov příběhů většinou není. V dnešní době se tyto informace dají velmi jednoduše najít na internetu, proto by to bylo pro žáky také zbytečné. Místo toho bych je vybídla k psaní vlastních dojmů z textu, co se jim při čtení „honilo hlavou“, co se jim líbilo, co jim naopak nebylo příjemné, proč by knížku doporučili ostatním, jestli se příběh nějak dotýká jich samotných, zda například mohli prožít něco podobného, chtěli by být stejně stateční jako hlavní hrdina apod. Žáci by mohli své deníky doplňovat vlastními ilustracemi, fotografiemi, obrázky. Myslím si, že by měl být dětem dán prostor deníky ukazovat nejen paní učitelce při pravidelné kontrole, ale především svým kamarádům. Ve třídě bych zavedla pravidelné chvilky, kdy by si žáci navzájem ukazovali své deníky, četli si je, mluvili o nich.

Nosná myšlenka není výmysl a trápení toho, kdo má jít učit. Je to gros příběhu, to, okolo čeho se příběh ovíví ve spirále pořád dále. K pochopení příběhu je nezbytné tuto myšlenku najít a interpretovat.

- Bez vytyčení cíle to nejde a nejde to ani bez jeho opravdu detailního osahání.
- Plánovat a strukturovat hodinu, volit jednotlivé formy a metody je daleko snadnější, pokud se mám o co opřít, např. doporučení pedagoga, který svou třídu zná.
- Časové plánování hodiny je nesmírně náročná věc a málokdy vyjde na sto procent, je třeba připravit se alespoň na mírnou improvizaci.
- „Dramařárny“ jsou dobré, pokud korespondují s cílem, a ne s exhibicionismem.
- Literární výchova může žáky nadchnout a pohltnout, pokud jsou směřování pedagoga, cíl, komunikace, formy a metody práce zajedno.

Příprava je základ každé dobré hodiny, u nejedné velké myšlenky jsem se zapotila a několikrát předělaná příprava ve mně pokaždé vyvolala pocit, co jen

všechno dokážu vymyslet. I když to zpočátku člověk hodnotí jako zbytečnost (proč to musím psát?), každá další příprava na LV se psala jednodušeji.

Mnohem jednodušší poté bylo i to, když nastal moment se postavit před děti a onu přípravu si od-učit. Najednou člověk zjistí, že to úsilí vykonané před výukou nese své ovoce. V žádné jiné praxi jsem si nebyla před dětmi jistější, že vím, o čem mluvím, že jsem se na danou problematiku podívala ze všech stran... Ovšem také vím, že tento pocit nikdy nena-stane, pokud nevěnuji před výukou problematice nějaký ten čas.

Vím, jak vystavět hodinu a co všechno má obsahovat, jak stanovit cíle. Dokážu si zdůvodnit obsah přípravy, proč zařazuji určité aktivity a úkoly. Snažím se rozvíjet čtení a čtenářství a vztah k literatuře. Kvalitní přípra-va mi umožňuje hladší průběh realizace hodiny. Vím, co mám dělat, mám formulované otázky, kolik na co mám času, a kdyby nějaký zbyl, obsahuje záložní aktivity. Každé hodině ještě nesmí chybět přínosná reflexe a důkaz o učení. A na konci je souhrnná refle-xe, naučila jsem se, jak reflektovat hodinu svou i hodi-nu ostatních, aby byla přínosná mně i ostatním.

O tabuli

Na těchto praxích jsem si také uvědomila, jak je důležité používat tabuli. Přiznám se, že na přede-šlých praxích jsem tabuli nepoužívala skoro vůbec a žádný z učitelů mi proti tomu nikdy nic nevytkl. Vím, že i během hodiny literární výchovy jsem tabuli měla používat mnohem více. Určitě je dobré, aby žáci měli důležité informace neustále na očích, a zároveň si tím já, jakožto učitel, usnadním práci, neboť se mě pět žáků po zadání úkolu nezeptá, co mají dělat.

O spisovné češtině

Určitě se snažím více si hlídat spisovnou češtinu, kte-rou komunikuji s žáky, ale ještě to nejde tak dobře, jak bych chtěla, takže je určité co zlepšovat. Stále se spíš soustředím na to, jak půjdou aktivity za sebou a jestli to říkám srozumitelně pro děti, abych se do toho sama nezamotala, a pak jde spisovná čeština úplně stranou.

O práci ve dvojicích

Dále jsem se naučila jednu velice důležitou a hlavně v hodinách přínosnou věc – párové sdílení. Musím se přiznat, že dříve jsem takovýto způsob mnoho nevyužívala. Ale nyní v něm vidím hlavně přednosti, které zaručují aktivitu všech žáků, každý se dostane

„Sociokulturní vzorec mladých je silně čtenářský, ale nikoli primárně beletristický. Toto zjištění budiž bráno jako věcný důkaz v argumentech proti kulturním katastrofistům, kteří znovu a znovu tvrdí, že mladí nečtou. Čtou, ale co do skladby něco hodně odlišného, než co v jejich věku četli jejich rodiče.“



ke slovu, čili je to metoda „spravedlivá“, také musí být druhý z dvojice schopen naslouchat, což pro děti (i mnohé dospělé) není jednoduché. V jednu chvíli tedy aktivně pracuje celá třída, není tam nikdo, kdo by se jen „vezl“.

O experimentování

I v hodině, kdy jsem učila já a má kolegyně, se naskytlo několik momentů, se kterými jsme původně nepočítaly a musely jsme experimentovat. Například nám na začátku hodiny bylo řečeno, že dvě děti, které neumí česky, na naší hodině nebudou, ale vezme si je paní družinářka. Opak se stal pravdou, děti na hodině literární výchovy zůstaly. Zprvu jsme nevěděly, jak se zachovat, ale po chvíli nás napadlo, že jim zadáme úkol, který se bude dotýkat tématu naší hodiny (měly jsme hodinu zaměřenou na téma báseň, ve které byla hlavní postava křeček). Dětem jsme, díky překladu jejich spolužačky, zadaly, aby nakreslily křečka. Myslím si, že to bylo dobré řešení, neboť ti dva žáci byli aktivní a my se zároveň mohly bez větší pauzy věnovat našemu tématu. Samozřejmě nás mrzelo, že jsme tyto dva žáky nemohly blíže seznámit s básní, ale vzhledem k jazykové bariéře to bylo nemožné.

O textech a materiálech ke čtení

Jako budoucí učitelka literární výchovy jsem se tedy prakticky seznámila s několika metodami a strategiemi čtenářství a postupně načítám dětskou literaturu (současnou i starší), abych měla přehled. Také častěji zabloudím na internet a do knihoven, kde vyhledávám knihy a články o literární výchově a o čtenářství, hledám různé komentáře a diskuse na toto téma, abych se o této oblasti dozvěděla co nejvíce. A mohla si tak utvořit svůj vlastní názor a podle něj následně formovat svoji výuku.

Mým aktuálním cílem je pracovat sama na sobě. Seznámit se podrobněji s metodami a strategiemi čtenářství, plně si je osvojit, abych byla připravena využít je ve vhodnou chvíli. Také se seznamuji s literaturou vhodnou pro určený věk. Hledám vhodné básně, příběhy a další materiál, který bych mohla použít. Mnoho lidí je toho názoru, že čítanky jsou kolikrát ne zcela použitelné a že v nich mnoho věcí chybí nebo přebývá. Proto bych se ráda zaměřila na vytvoření si vlastní čítanky, kterou bych s žáky mohla používat. Samozřejmě, že by to bylo dílo otevřené, do kterého budu

neustále doplňovat nové a nové texty. Možná bychom mohli s žáky tvořit vlastní čítanku dohromady.

Semináře literární výchovy mi daly jiný pohled na literaturu. Dříve jsem se koukala na text jen povrchně, ale i tím, že jsem si vybrala specializaci dramatické výchovy, kde pracujeme s literární předlohou, musím jít mnohem hlouběji do textu, abych tam našla i skrytá témata, která mohu s žáky využívat a kterých bych si dříve ani nevšimla. Určitě je ale hodně věcí, na kterých musím zapracovat a vylepšit je. Tak snad se mi to bude dařit a jednou budu vědět, jak na to.

O aha-momentu

Možná díky tomu, že jsem neměla žádnou představu, mám pocit, že výuka literární výchovy na fakultě byla pro mě zatím jednou z nejpřínosnějších. Začala jsem proplouvat do tajů literární výchovy a do výuky jako takové. „Takhle se to dělá, tohle musím pro to udělat, aha!“ Nejen to mě napadalo během výuky didaktiky. Jako učitel jsem se naučila mnoho do praxe i do jiných předmětů, a tak to má přece být.

Pojetí hodin literární výchovy, jak mne s ním seznámili na fakultě, se velmi liší od toho, na které jsem sama byla jako žákyně zvyklá. Takže popsat změnu svých představ o literatuře na 1. stupni pro mne není příliš obtížné.

Především jsem pochopila, že znalost autorů a žánrů nemusí být jediným, a dokonce ani nejdůležitějším cílem hodin literární výchovy. V hodinách jsem naopak objevila obrovský prostor pro formování postojů a hodnot dětí. Jsem opravdu ráda, že takový prostor ve vyučování přirozeně existuje. Při následcích i při vlastním vyučování jsem viděla, že i literární znalosti mají v tomto (alespoň pro mne) novém pojetí literatury své místo. Jsou ale předávány přirozeně a nenásilně.

Přestala jsem se omezovat jen na to, co jsme dělali v hodině literatury – ať už na základní, nebo střední škole. Po hodinách, které jsme viděli, jsem si uvědomila, že se hodina literatury nemusí omezit jen na čtení ukázek z čítanky nebo na to, kolik slov kdo přečte za minutu. Hodina literatury (čtení) se na prvním stupni může stát zábavnou nejen pro nás, ale i pro děti.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

„Tendence číst stále více za stále kratší dobu se objevuje už od osmdesátých let 20. století. Ba dokonce lze jít ještě dál. Na konci 19. století byly hlavním viníkem toho, že čteme netrpělivě, přeskakujeme, odmítáme číst dlouhé texty, tékáme, shledány noviny. Internet tuto tendenci pouze akceleroje.“



LEKCE A KOMENTÁŘE

Metody z programu RWCT a sebehodnocení v mateřské škole

Milada Fišerová

Zaujal mne článek *Sebehodnocení už v 1. třídě?* od Jany Šítkové uveřejněný v *Kritických listech* č. 43, které pravidelně odebíráme. S článkem plně souhlasím a přináším doklady o tom, že sebehodnocení lze úspěšně používat již v mateřské škole.

Jsme dvoutřídní soukromá mateřská škola. Protože jsme se chtěli více dozvědět o principech a fungování programu *RWCT*, přihlásili jsme se do půlročního základního kurzu, kde jsme si na vlastní kůži prožili a vyzkoušeli roli žáků a ověřili si účinnost a efektivnost metod *RWCT*. Utvrdili jsme se v přesvědčení, že metody lze aplikovat v mateřince, což také s velkým úspěchem činíme.

Uplatnění metod kritického myšlení v mateřské škole

Nežli se dostanu k hodnocení, předkládám malou ukázkou, jakým způsobem pomáháme žákům získat kompetence potřebné pro život i další vzdělávání. Metody z programu *RWCT* nám odkrývají dovednosti dětí a my vidíme, které kompetence je potřeba více posilovat, které už děti bezpečně zvládají. Každé dítě posuzujeme individuálně. Je samozřejmé, že všechny děti nemohou být na stejné úrovni, ale pomocí účinných postupů se zlepšují dovednosti a znalosti všech dětí.

Nebezpečí kolem nás – popis aktivit

Brainstorming

Děti se rozdělily do tří skupin. Po rozdělení si každá skupina našla své místo ve třídě a měla za úkol vyjádřit se k tomu, jaká nebezpečí na nás číhají v různých prostředích (doma, na zahradě, ve třídě). Žáci se ve skupině během pěti minut poradili a mluvčí skupiny sdělil nápady určené učitelce. My jsme jejich návrhy zapisovaly. Po pěti minutách se děti přesunuly k dalšímu stanovišti a přemýšlely o jiném prostředí a o nebezpečí. Tak se během čtvrt hodiny vyjádřily všechny děti ke všem třem prostředím.

Příklady toho, co děti vymyslely

Doma: ...mohu se opařit horkou vodou, mohu se říznout o rozbité sklo, mohu si skřípnout prsty do dveří, nesmím brát do ruky sirky, nesmím otvírat cizím lidem, nesmím otvírat okna, mohu vypadnout z balkonu atd.

Na zahradě: ...mohu spadnout z houpačky, mohu se píchnout o trny, mohu upadnout, mohu se zranit při hře s klacky, mohu uklouznout na ledu, mohu spadnout ze stromu atd.



Ve třídě: ...mohl by nastat požár, může mi spadnout krabice na hlavu, může mi spadnout kyta na hlavu, mohu vypadnout z okna, mohu se říznout o papír, mohu si skřípnout prst o dveře, mohu uklouznout po hračce atd.

Po vyčerpání všech nápadů, si uděláme přestávku, kterou využijeme na napití, návštěvu WC, malé protažení.

Diskuse

Následně dostala každá skupina prostor k obhájení svých nápadů. Všichni dohromady jsme třídili, posuzovali, vylučovali, případně doplňovali chybějící.

Na závěr jsme zjistili, že mnoho věcí je platných ve všech prostředích, že nebezpečné situace se mohou vyskytnout i někde jinde, například na škole v přírodě, na dovolené s rodiči.

Myšlenková mapa

Další den jsme se k tématu vrátili. Děti sedí na polštářích, před nimi visí čistý flipchart. Znovu si připomínáme včerejší diskusi. Abych děti motivovala ke spolupráci, ptám se jich, jestli vědí, kam si uložily včerejší nápady, které jsme společně vymysleli. Shodneme se, že je máme uloženy v mozku. Možná, že jsou v mozku malé šuplíčky, z kterých teď budeme včerejší povídání vytahovat jako kouzelník králíky z klobouku. Děti reagují velice dobře. Společně vzpomínáme a jednotlivé nápady rozebíráme, třídíme a přidáváme nové. Kolegyně podle „diktátu“ dětí kreslí do bublin příslušné obrázky. Znovu jsme si připomněli, co vše jsme společně vymysleli, děti vzpomínaly, a vše jsme se snažili při diskusi nad jednotlivými nápady pomocí obrázků zachytit na nově vznikající myšlenkové mapě.

Doplnění myšlenkové mapy

Během dalších dnů děti přicházely s dalšími nápady a naše mapa se plnila. Děti nad ní diskutovaly a snažily se vymyslet nové a nové situace, které by mohly vést k poškození jejich zdraví. Po vyčerpání tématu byla mapa plná myšlenek ve formě obrázků, které děti na základě her, plnění motivačních úkolů, vzájemné konzultace jak s učitelkou, tak mezi sebou do mapy doplnily a vybarvily. Mapa po celou dobu visela na tabuli, děti ji nejen stále doplňovaly, ale zároveň si fixovaly již poznané.

Příklady toho, s čím děti během dalších dnů přicházely: ...upozorňovaly během dne, že je v koupelně



na podlaze voda a někdo by mohl uklouznout; že v šatně zůstaly roztahané boty, někdo by mohl zakopnout; že při obědě někdo olizuje nůž; že běhat po třídě se nemá, aby nedošlo k pádu a následně k úrazu; že na zahradě si radši nebudu hrát s klackem; dobře si nechám zavázat tkaničky, abych si při hrách na ně nešlápl; na skluzavce nebudu jezdit hlavou dolů; když najdu injekční stříkačku, nebudu ji brát do ruky, ale upozorním na ni dospělého atd.

Jako další formu práce jsme zvolili pracovní list.



Pracovní list na téma nebezpečí kolem nás.

V dalších dnech jsme přirozeně navázali na probrané téma a zabývali jsme se již cílenou ochranou zdraví. Celý blok jsme ukončili tématem přírodní živly.



Pracovní list – přírodní živly.

Co to znamená být zdravý? – popis aktivit

Zeptali jsme se dětí, co to znamená být zdravý?

Odpovědi dětí: ...nemít nemoc; být živý; cítit se dobře; mít dostatek vitaminů, vody, jídla; nemělo by nás nic bolet.

Práce ve dvojicích

Děti se pomocí hry na čísla spárovaly. Děti běhají po třídě, učitelka vysloví číslo a děti musejí vytvořit skupinku, kde počet členů souhlasí s vysloveným číslem. Učitelka hru zakončí číslem dva.

Každá dvojice si našla své místo ve třídě. Otázka pro všechny zněla: Umíš si chránit své zdraví? Děti se v páru radily, po řadě sdělovaly své nápady, já a kolegyně jsme je pomocí obrázků zakreslovaly na čistý flipchart. Dětem jsme pomáhaly: vzpomeňte si, děti, jak se oblékáme, co jíme, co je pro nás zdravé, kde jsou vitaminy, co škodí. Kladly jsme doplňující otázky: Je dobré celý den prosedět u počítače? Kdy chodím k lékaři? Apod.

Pokud byl některý z nápadů dětí diskutabilní, všichni společně jsme si jej rozebrali a vysvětlili.

Vznikla myšlenková mapa, která zůstala ve třídě, a děti si postupně obrázky vybarvily.

Práce v týmech

Další den se děti rozdělily do čtyř týmů. Na čtyřech stolech byly připraveny: velká čtvrtka, lepidla, pastelky, nůžky. Uprostřed třídy na zemi ležely nejrůznější obrázky týkající se zdraví. Na některých byly věci, které zdraví podporují (ovoce, zelenina, kolo, postel, zubní pasta apod.), na jiných byly obrázky typu cigareta, injekční stříkačka, zásuvka na elektrický proud, sirky. Týmy měly za úkol čtvrtku rozdělit na dvě poloviny. Na jednu polovinu nalepit obrázky, na kterých jsou věci podporující zdraví, na druhou ty obrázky, které zdraví škodí nebo nám mohou ublížit. Obrázky děti měly vybarvit, případně dokreslit další věci, na které by si vzpomněly. Já s kolegyní jsme na začátku pomáhaly radou. Vysvětlovaly jsme dětem, že jsou tým. Měly by si práci rozdělit, nikdo by neměl zůstat stranou. Každý přece něco umí dobře. Někdo ať hledá obrázky, někdo nalepuje, ten, kdo dobře stříhá, může obrázky obštíhnout, jak je potřeba, ostatní vybarvují. Z hotových děl jsme společně vytvořili výstavu. Chodili jsme od stolu ke stolu a obdivovali jsme hotové obrázky.

Protože jsme se v tématu ochrana zdraví dotkli i škodlivosti drog, navázali jsme tématem prevence drogové závislosti.

Prevence drogové závislosti – popis aktivit Lentilky

Děti se rozdělily do tří skupin. Každá skupina obsadila jeden stoleček, kde byla připravena velká čtvrtka a roztírací křídý.

Před zadáním úkolu jsme si zopakovali, co víme o působení drog. Řekla jsem dětem, že teď si takovou drogu **jako** vezmeme a budeme na sobě pozorovat její účinky. Jako droga nám posloužily lentilky.



Každý si vzal jednu, zavřel oči a čekal, až „začne“ droga účinkovat. Nestalo se nic, proto jsem začala já. Předstírala jsem, že jsem v euforii. Chtělo se mi létat, nic mě netížilo, svět byl plný barev, všichni byli mými přáteli. Svět byl báječný. Postupně, jak působení drogy začalo slábnout, svět se začal rozpadat, byl najednou šedivý, přestala jsem mít ráda sebe i ostatní, chtěla jsem jim ubližovat, bolelo mě celé tělo. Dostala jsem se do deprese. Děti se ihned vžily do obou situací. Je pravda, že stav euforie jim nedělal potíže, zato mnou předváděná deprese je trochu vyvedla z míry. Ale to byl můj záměr.

Kreslení euforie a deprese

Následoval úkol. Děti měly pomocí roztíracích kříd na jedné straně čtvrtky znázornit stav euforie, na druhé stav deprese. Děti v každé skupině pracovaly společně. Výsledek byl opravdu zajímavý. Děti na stav euforie použily zářivých barev. Deprese vyšla šedivá, hnědá a černá.

Při odpolední relaxaci jsme si několik dní četli z knížek *Filipova dobrodružství*¹ a *Já kouřit nebudu a vím proč*², abychom si získané poznatky upevnili.

Některý další den děti malovaly, jak si představují Drogeru (postava vystupující v knize *Filipova dobrodružství*).



Představa o Drogerě.

Hodnocení

Hodnocení u nás probíhá v několika úrovních. Jedna z úrovní zahrnuje **sebereflexi dětí** – tj. děti vedeme k tomu, aby dokázaly rozeznat a uvědomit si, v čem jsou dobré, úspěšné a kde naopak potřebují ještě přidat nebo procvičovat některou z kompetencí.

Klubíčujeme – týdenní hodnocení

Vždy v pátek, v rámci poobědové relaxace, bereme do ruky klubíčko a opakujeme si průběh celého týdne. Děti si vybavují, co jsme ten který den všichni společně dělali, o čem jsme si povídali, co jsme se naučili. Společně procházíme den po dni. Je to výborné pro posílení dlouhodobé paměti, je to dobré i pro děti, které zrovna ve škole chyběly. Každý má možnost se vyjádřit a zhodnotit, zda byl spokojený sám se sebou, zda spolupracoval, zda se mu v dané dny dařilo. Zpětně si uvědomit, co jsem si ten den zapamatoval, ujasnil, doplnil, jaké nové informace a poznatky jsem získal. Na základě

toho si pak každý určí, jak dlouhou nitku si ten den navine na společné klubíčko „poznatků“.

Příklad

V pondělí jsme si povídali o nebezpečích, která na nás číhají ve třídě, doma nebo na zahradě. Děti sedí na polštářcích v kruhu a každý má za úkol říci jednu věc, na kterou si z pondělka vzpomene. Děti se vystřídají. Takto probereme postupně všechny dny v týdnu a společně si připomeneme a zhodnotíme činnosti, kterými jsme se tento týden zabývali.

V tomto okamžiku nastává pro děti nejzajímavější část celého hodnocení, kdy učitelka bere do ruky klubíčko a začíná za pomoci dětí, které deklamují říkan-ku, navíjet týdenní „poznatky“ na klubíčko:

Motám, motám nitku k nitce,
z nitek smotám klubíčko,
pak už budu skoro školák, chybět bude maličko
k tomu, abych popad' tašku,
hodil si ji na záda,
našel svoji velkou školu
– a to bude paráda!

Vždy necháme klubíčko kolovat a děti si s velkým zájmem a radostí pochvalují, jak nám klubíčko pěkně přibývá a roste.

Vzhledem k tomu, že tato forma sebereflexe se nám osvědčila, pokračujeme již pátým rokem. Všechna předcházející klubíčka nám visí ve škole na polici- ce a děti mají možnost srovnávat, jak který rok dopadl, jak velké „klubíčko poznatků“ se nám zatím podařilo navinout a je samozřejmé, že všechny děti touží, aby jejich letošní klubíčko bylo co největší. Je to velice dobrá motivace. V rámci tohoto sebehodnocení si děti nejen opakují nově získané poznatky, ale je to i kontrola pro nás, učitelky, zda jsme uspěly, co zopakujeme, jak navážeme.



Děti s oblíbenými klubíčky poznatků.

Hodnocení kompetencí

Podle potřeby si během roku děti hodnotí jednotlivé kompetence. Jako příklad přikládám pracovní list, kde děti hodnotily, zda při skupinové práci dokážou samostatně vystoupit, ale i pozorně vyslechnout své kamarády. To



znamená, že si dítě vybarví celý kruh, pokud si myslí, že kompetenci zvládá, a pouze část, pokud si myslí, že ne, a to podle svého uvážení.



Nakolik už to umím?

Výstupní hodnoticí list

Výstupní hodnoticí list děti dostanou dvakrát. V pololetí a na konci školního roku. Mají za úkol se podepsat, vybarvit si obrázky a pak podle vlastního uvážení nalepit ke každé dovednosti smajlíka. Smajlíci jsou tři. Vyjadřují – umím, umím napůl, neumím. Vyplněný list si spolu s dítětem prohlédneme, zkonzultujeme a pomocí razítka také ohodnotíme. Smajlíka, který je prázdný, si mohou pak děti vyplnit spolu s rodiči (až na konci školního roku, v pololetí hodnoticí list rodičům nedáváme). Je samozřejmé, že se děti nemohou hodnotit ve všech oblastech.

Hodnocení dětí (učitelkou)

Pomocné tabulky

Pro běžné každodenní hodnocení používáme pomocné tabulky, kde si zaznamenáváme úroveň jednotlivých kompetencí, které momentálně sledujeme. Tyto tabulky nám pak slouží jako podklady pro celkové hodnocení dětí, které provádíme dvakrát ročně. V pololetí a na konci roku.

Hodnoticí archy

Pro celkové hodnocení dětí jsme si vytvořili záznamové archy, kam přenášíme všechna pozorování nasbí-



Výstupní hodnoticí list.

raná během školního roku. Vybarvujeme jednotlivá pole podle úrovně, na kterou dítě dosáhlo. Tyto archy provázejí dítě po celou dobu jeho docházky do mateřské školy.

Autorka je učitelka MŠ V Úvalu v Praze 5.
miladafiser@gmail.com

Poznámky:

- 1 Breuil, J.: *Filipova dobrodružství*. Advent-Orion, Praha 1996.
- 2 Smolíková, K. – Palatinová, A.: *Normální je nekouřit – Já kouřit nebudu a vím proč*. Liga proti rakovině., Praha 2003.

„Historicky se ukazuje, že hypertext není až dítětem doby digitální: jeho předchozími podobami jsou noviny (rozbití linearitu grafickou podobou stránky do formy mozaiky několika textů), encyklopedie, odborný text s poznámkami pod čarou. A dokonce i ve fabulované literatuře, která podléhá diktátu lineárnosti ze své vlastní podstaty, najdeme texty, jež se této zákonitosti vymykají, např. román J. Cortáзара Nebe, peklo, ráj, Pavičův Chazarský slovník či Perecův Život – návod k použití.“



Čtení s předvídáním a psaním

Tomáš Otisk

V následujících řádcích chci popsat, jaký vliv má dle mého názoru čtení s předvídáním na porozumění čteného textu a následné tvůrčí psaní. Své zamyšlení zakládám na zkušenosti s projektem, pro který jsem vytvořil jedenáct příběhů s otevřeným závěrem, na který žáci navazovali vlastním psaním. Základní otázkou je, v čem spočívá přínos čtení s předvídáním pro následné dokončení příběhu.

Jak vlastně celý projekt vznikl? Počátkem března se vždy v naší škole rozhodujeme, co pro děti nachystáme na blížící se mezinárodní Den Země. V předchozích letech jsme měli různé zaměřené ekologické projekty, ale chyběla vždy jakási celoškolní sounáležitost, a tak se zrodil nápad podruhé na naší škole zapojit všechny žáky a učitele do celodenního projektu *Napříč školou*. Chtěl jsem, aby žáci ve věkově heterogenních skupinách poznávali ekosystémy na naší planetě. Ve skupině byl vždy alespoň jeden zástupce každého ročníku a dvojice pro pozdější práci byly tvořeny systémem nejstarší s nejmladším atd.

Projekt převzala ZŠ Janovice. Popis jejich postupu najdete v příštích *Kritických listech*.

Příběhy o zvířatech

Při přípravě projektu vznikl problém, kde najít vhodné texty pro čtení s předvídáním. Nejjednodušším řešením bylo napsat si je. Rozhodl jsem se prezentovat napínavým beletristickým příběhem jedno nebo dvě zvířata z ekosystému. Napsal jsem tedy první příběh o pouštích, které reprezentoval fenek. Použil jsem mnoho faktů o jeho způsobu života a kladl jsem důraz na to, aby text byl vhodný pro předvídání. Při psaní jsem si byl vědom rozdílné čtenářské úrovně žáků. Snažil jsem se psát srozumitelně, zároveň jsem ale nechtěl, aby byl text příliš jednoduchý. (Nejmladší žáci mohli naslouchat předčítání starších.) Když jsem se blížil při psaní prvního příběhu k závěru, zjistil jsem, kolik možností se nabízí, a rozhodl jsem se nechat ho nedokončený. Začalo mne zajímat, jak budou děti v příběhu pokračovat, zda budou mít vlastní nápady na psaní, ale také jestli dokončení bude pozitivní, tedy zda z morálního pohledu dobro zvítězí nad zlem. Zároveň jsem byl zvědav, zda žáci budou při své tvorbě navazovat na vodítka z textu, jako je tomu u předvídání, nebo nikoli.

Napsal jsem dalších devět příběhů, ve kterých vystupoval bizon, delfín, ještěrka, sob, lev, tučňák, jelen, krokodýl, tygr, a později pro potřeby ZŠ v Janovicích jsem dopsal příběh o rackovi. V příbězích jsou zvířata postavami, které promlouvají jako lidé, ale myslí a jednají někdy jako zvíře (v tom je naučnost přírodovědná) a někdy podle lidských vlastností (tím



se přibližují tématům z našeho života, jako je rodina, učenlivost, překonávání se, láska).

Čtení textu

Když čtou text žáci, je rozdělen do několika částí, které jsou překryty. Žáci musejí pozorně sledovat obsah čteného. Text čtou klasickou metodou *čtení s předvídáním*. Postupně skládají z přečtených detailů, ze střípků, které zachytí v textu, a samozřejmě ze svých zkušeností, které se jim evokují, svou předpověď. V této předpovědi se nejprve objevuje to, co právě vyčetli, ale vhodnými otázkami a také nasloucháním předvídání ostatních se předpověď obohacuje. Po odkrytí a přečtení další části textu, se žáci dozvídají, jestli se v myšlenkách vydali správným směrem. V této fázi by měli porovnávat své odhady a metakognitivně vyhodnocovat, zda se v úvahách o textu pohybují týmž směrem jako autor a jestli příště nevyvozovat z přečteného jinak. Žáci procházejí napínavou cestou poznávání, které dávají sami svým předvídáním směr, přestože jim text přináší stále nové prostředí, postavy a zápletky.

Při předvídání pracují žáci ve dvojicích – nejprve společně přečtou text, pak si sdělují hlavní informace, které si přečetli, a společně předvídají, co bude následovat. Některá předvídání zazní i nahlas. Pak se pokračuje odlepením další části textu a po přečtení nejprve vyhodnocením, zda se jejich očekávání naplnila. Žádná předpověď vycházející z textu a zdůvodněná třeba životní zkušeností nebyla samozřejmě špatně. Učitel v průběhu práce hlídá, aby všichni odlepovali další části textu společně, a také obchází jednotlivé skupiny a naslouchá, zda žáci skutečně předvídají z vodítek v textu.

Vodítka a předvídání

Například při čtení první části jedenáctého příběhu o rackovi se žáci během čtení nedovědí, kdo příběh vypráví. Pozorný čtenář postřehne například zmínku o moři a může předvídat, kde se příběh odehrává, kdo by mohl létat nad mořem. Dokonce i předpověď o tom, že příběh vypráví pilot, který testuje nové letadlo, vychází z malého počtu vodítek, které má čtenář



Foto: z archivu autora.



k dispozici. Nesprávným předvídáním je oproti tomu, pokud žáci tvrdí, že se příběh bude odehrávat v lese, nebo v horách a bude například o horolezcích, pro takové předvídání neexistují v textu indicie, a proto je potřeba ho korigovat vhodnou otázkou. Například: Podle které informace z textu tak soudíš, v čem je podklad tvého předvídání?

Když žáci dojdou až na konec textu, dochází u většiny k malému zklamání, protože dramatický děj není ukončen a nedostaneme odpověď na naše otázky. Pro větší názornost uvádím ukázkou konce příběhu o fenkovi:

Tady to někde musí být! Hrabal jsem stále hlouběji a najednou... jsem narazil na kámen! Zkusil jsem hrabat kousek vedle a našel jsem... zase kámen! To je konec, někdo tady musel být přede mnou! Někdo mi vykradl mou skrýš, mou poslední záchranu. Ztěžka jsem oddychoval a zoufale klesl do písku. Mou bezradnost prohlubovaly první paprsky slunce a já...

V tuto chvíli dochází k předvídání, které už není vyvolávané vnějšími otázkami a učitelem. Uvnitř čtenáře se začne odehrávat proces, během kterého mu naskakují možná zakončení příběhu. Učitel má teď několik možností, co udělat.

Pokud má málo času, může se třídou pouze prodiskutovat možné závěry a vyhodnotit je. Zde ale hrozí velké riziko. Nedostanou se ke slovu všichni žáci a někteří si své myšlenky nechají pro sebe, nebo jsou varianty závěru strohé.

Druhá možnost, kterou jsme zvolili v naší škole, je dát žákům ještě další informace o zvířeti a o ekosystému a až potom se vrátit k písemnému dokončení příběhu. Žáci měli možnost pracovat ve dvojicích, například deváták s prvňáčkem anebo samostatně. V tomto případě někteří žáci využívali získané informace, ale někteří psali, aniž by na ně vůbec brali zřetel. Naším cílem bylo mimo jiné, aby žáci navazovali na informace v textu, ale zároveň měli možnost použít některé nově získané informace. Nebylo to však nutnou podmínkou. Protože mezi čtením a psaním došlo k prodlevě, žáci si museli znovu dobře přečíst alespoň závěr příběhu, aby dokázali úspěšně navázat svým vlastním textem.

Další možnost, která je na první pohled zřejmá, je začít psát hned po dočtení textu. Zde však také nastá-

vá riziko, a to zda budou mít žáci dostatek nápadů pro další tvůrčí psaní a jestli by někteří z nich nepotřebovali informační oporu.

S odstupem nepovažuji ani jednu z variant za správnou, nejvhodnější je podle mne kombinace všech tří. Je potřeba si uvědomit, že žáci jsou různí a mají přirozeně individuální potřeby. Ne každý dovejde jen tak z hlavy psát pokračování příběhu, někomu více vyhovuje psát samostatně a hned, někdo by si raději nejprve prodiskutoval ve skupině různé varianty závěru a až pak se pustil do psaní. Z těchto důvodů mi připadá zcela vhodné zařadit zde možnost volby, která by nabídla různé cesty k zpracování úkolu. Někdo by chtěl text dokončit hned po čtení, někdo by nejprve zjišťoval další informace, na základě kterých by se dokázal lépe rozepsat. Informace by mohl čerpat buď z textů, anebo společným sdílením v malých skupinkách. Volbou vlastní cesty ke psaní by se zvýšila zodpovědnost žáků, ale i efektivita psaní.

Přestože jsme napoprvé nedali při dokončení příběhů možnost volby, vznikla pozoruhodná „dílka“. Některá dokončení byla kratší a některá delší, ale v téměř naprosté většině se žáci snažili najít cestu k pozitivnímu závěru. Nevím, zda to bylo více způsobeno předchozím čtením, ve kterém si zřejmě hlavního hrdinu příběhu oblíbili, nebo zde promítali více své vlastní postoje a hodnoty. Viděl jsem však na žácích velikou motivaci k dokončování příběhů, jako by své předchozí předvídání obrazy najednou mohli zhmotnit do vlastního psaní. Najednou jim autor příběhu nedával své vlastní pokračování, ale sami žáci se stali spisovateli a silou svých myšlenek tvořili další příběh a nejdůležitější závěrečnou část. Předchozí proces předvídání a následného ověřování byl změněn v předvídání a následné tvoření. Předchozím předvídáním si žáci natrénovali dovednosti, které pak využívali při psaní. Museli totiž navázat na předchozí text, dát střípky už napsaného do nových souvislostí a zaznamenat psaním jednu z předvídáních variant.

Dokončené práce jsme hodnotili podle kritérií, která jsme si společně stanovili před dokončením textu. Jeden z indikátorů byl, zda nový text slohově pokračuje ve způsobu vyprávění z pohledu zvířete, jestli děj navazuje na vodítka z předchozího textu, je-li stylisticky správný, drží se přírodních faktů a je-li ukončen.

„K zaznamenáníhodnému jevu došlo u A. Christie(ové) a D. Francise. První mají ve výrazné většině v oblibě ženy, druhého muži. Přitom jde v obou případech o anglické detektivkáře.“

„Pokud jde o naši nejoblíbenější četbu, i tady se jako muži a ženy projevujeme rozdílně. Většina knížek či autorů je genderově jednobarevných. Preference žen: B. MacDonald(ová), D. Steel(ová), B. Němcová, Vejce a já, Co život dal a vzal ad.; preference mužů: D. Brown, J. Verne, Osudy dobrého vojáka Švejka ad.“



Příběh 11

Nahoru, stále nahoru, jak to jen půjde! Mořská hladina se ode mne vzdalovala pomaleji. Ještě kousek, ještě kousek, vydrž! Najednou jsem byl v bodu jakéhosi zlomu a dále už to nešlo, zcela vysílen jsem dosáhl svého maxima, hranice svých možností v letu do výšky. Na zlomek vteřiny jsem zůstal nehybně ve vzduchu a rozhlédl jsem se. Kolem mne se do nekonečna rozprostíraly obláčky mraků, nad kterými se třpytil sluneční svit. Pod mraky prohlédla klidná modř hladiny. Nade mnou se rozprostírala blížká hranice mezi tím, co jsem už poznal a tím tajemným a nepoznaným. Zlomek vteřiny skončil a já ztratil půdu pod nohama, začal jsem bezvládně padat se závratně narůstající rychlostí, směrem k hladině moře.

(předvídaní)

Ten pád po dlouhém únavném letu vzhůru jsem zažil už hodněkrát, ale tak vysoko jako dnes jsem se ještě nedostal. O to těžší bylo získat zpátky kontrolu nad svým letem. Pomalu jsem narovnával svá křídla, byl jsem však ještě mladý a nedosahovala rozpětí půldruhého metru, jako u starších racků. Proto se mi nepodařilo dostat se do vyrovnaného horizontálního letu, hladina se proti mně postavila jako tvrdá zeď, do které jsem prudce narazil. Ztratil jsem vědomí, a když jsem se znovu probal, tlačily mě pobřežní oblázky.

(předvídaní)

Pomalou jsem otevíral oči, byl jsem zpátky doma, kolem bylo skalnaté pobřeží, to stejné pobřeží, na kterém mne mí rodiče po dobu dlouhých dvaceti sedmi dní zahřívali, když jsem byl ještě ve vejíčku spolu se svými čtyřmi bratry. Těžce jsem vstal a rozhlédl se, všude kolem postávali rackové a asi čekali na nějakou potravu. Pak jsem je uviděl, stáli těsně vedle sebe a měli oba majestátně bílé peří na hrudi a břichu. Zobáky dlouhé s červenou skvrnou a na vrchní straně křídel se jim leskla tušová čern. „Náš malý racku,“ promluvíli ke mně, „copak nemůžeš stejně jako ostatní rackové létat za rybářskými loděmi a krmit se rybami? Nebo hledat hlemýžďe a koryše na pobřeží? Proč jsi tak jiný než ostatní?“ Ta otázka mne zarazila, cožpak mně mí rodiče stejně jako ostatní rackové nerozumí? Nechápu, jak je úžasné létat stále výše, stále rychleji, učit se překonávat se a posouvat své možnosti? „Miluji vás za vše, co jste pro mne udělali, ale jsem jiný, zkuste to pochopit, nikdy nebudu jako ostatní rackové.“ Otočili se ke mně všichni zády a odletěli pryč. Nechápu!

(předvídaní)

Já se pak dlouho dával osamocený dohromady, nabíral síly a byl jsem odhodlán ke zcela novým leteckým experimentům. Jednoho dne jsem cítil, jak silí vítr, obloha byla zatažená a blížila se obrovská bouře, mračna byla děsivě tmavá a velká, všude kolem se setmělo. Rackové se schovávali za kameny a mne napadlo schovat se jinam. Co kdybych vyletěl až úplně nad mraky? Byl jsem tam už tolikrát, snad to zase dokážu. Ovšem nebylo s kým se o své rozhodnutí podělit. Všichni by mi říkali, že je moc silný vítr, že rackové v noci nelétají, že mraky jsou mnohem výše, než jsem kdy dolétl. Rozběhl jsem se po hladině odhodlán překonat sebe sama. Prudce jsem máchal křídly a nabíral rychlost. Byl jsem mnohem silnější než dříve, protože všechny mé chyby mi dodaly sílu a zkušenosti pro nová dobrodružství. Vítr kolem mě byl stále prudší a švihal mne do křídel, ale já je pevně držel a nabíral jsem závratnou výšku. Po chvíli jsem musel zavřít oči, protože jsem byl uprostřed deštivých mraků a nic nebylo vidět.

(předvídaní)

Stoupal jsem stále výš, když v tom vše kolem posvátně utichlo. Zemřel jsem? Napadlo mne. Otevřel jsem oči a oslnilo mne slunce, byla zde obrovská zima a vypadalo to úplně jako jiný svět. Mraky pode mnou tvořily novou zem, měl jsem pocit, že se jich mohu dotýkat. Byl jsem nejvýše ze všech racků na světě, byl jsem nejrychlejší, mohl jsem letět, kam jsem jen chtěl, ale měl jsem najednou touhu říci to svému hejnu a pomoci jim v učení umění vysokého létání. Udělal jsem vývrtku a zakrojil jsem se zpátky do mraků. Když v tom mne najednou smetl mohutný vítr, byl to snad hurikán, nemohl jsem vůbec nic dělat, byl jsem bezmocný a vítr mne unášel hluboko do vnitrozemí, točil jsem se ve víru, občas se mi podařilo pod sebou zahlédnout zem, byla úplně jiná než naše pobřeží. Musel jsem se nacházet stovky kilometrů od domova, a přestože vnitrozemí bylo tajemné a pro mne lákavé, myslel jsem jenom na jedno... uvidím ještě někdy své rodiče, porozumím mým poznáním, přijmou mne ostatní zpět? Vítr začal nad pevninou postupně slábnout a já nabíral zase rovnováhu a kontrolu. Zároveň končilo velké dobrodružství objevného poznání, ale byl to i počátek něčeho nového, protože teď musím...

(Inspirováno povídkou R. Bacha
Jonathan Livingston Racek,
vydanou nakladatelstvím Synergie
v roce 1999.)

„Škola a vzdělání jsou schopny si čtení vynutit, ale nikoli ho vštípit jako kulturní samozřejmost.“



Foto: z archivu autora.

Dokončení příběhů s komentářem

Zahlédl jinou zem, kterou nezná. Racek sestoupí níž, aby viděl, co tam je. Uviděl jiné hejno racků a musel se s nimi podělit o své zážitky. Hned jak mu došlo, že se ztratil, zeptal se ostatních racků, kde je a jestli neví, kde je jeho domov, odpověděli mu, že musí letět na sever a tam by měl narazit na svou rodinu.

V tomto dokončení se nepodařilo navázat slohově na styl příběhu. Najednou je vypravěčem autor, a ne racek. Navíc věta nenavazuje na slovo *musím* z předchozího příběhu. Obsahově by snad bylo ze zkušeností možné předvídat, že hlavní hrdina najde jiné hejno racků, ale informace o tom, že musí letět na sever, nenavazuje na žádné vodítko v textu.

...protože teď musím vzlétnout a najít své hejno s rodiči. Vzlétl jsem a chci letět k rodičům, ale zarazil jsem se. Kterým směrem? Pak jsem uviděl mohutnou skálu a vydal jsem se tam. Cestou si říkám: „Jsem ztracený? Vráťím se k rodičům?“ – a pak jsem uviděl své hejno. Všichni mě vzali zpět, pak jsem jim povídal, co jsem prožil, a letěli jsme dál. Všichni se mi omluvili a uznali, že jsem opravdu jiný.

Tento závěr je více „povedený“, protože splňuje kritéria hodnocení. Věta navazuje ve správném okamžiku a vypravěčem je racek. Informace o skále vychází zřejmě z třetího odstavce textu, kde je popsáno

skalnaté pobřeží. Předpoklad toho, že racek vypráví svému hejnu o zážitcích, může být vyvolán předchozí komunikací s hejnem, která skončila odvrácením. Proto asi teď dochází k šťastnému vyústění příběhu, že rackové uznávají jeho jedinečnost. Takový závěr může být projevem elementární touhy každého dítěte po nepodmíněné lásce rodičů.

Na závěr bych chtěl shrnout, že považuji čtení s předvídáním za velice důležitou metodu *RWCT*, na kterou můžeme navázat vlastním psaním žáků.

Dovednosti, které žáci rozvíjejí při předvídání během čtení textu, mohou využívat k vlastnímu psaní. Je to především dovednost najít podstatná vodítka v textu, propojit je se svou dosavadní zkušeností a vymyslet vhodný závěr příběhu.

Autor je učitel matematiky a výtvarné výchovy a koordinátor ŠVP v ZŠ Koperníkova v Třinci.



Foto: z archivu autora.

„Za tři roky naše čtenářská kultura nijak významně neoslabila ve čtení ani v návštěvě veřejných knihoven, výrazně však oslabila v nakupování knih.“

„Hlavní cestou, jak knihy získáváme, je dárek. Nezískáváme tímto způsobem knih nejvíce, ale zase je tak nabýváme nejčastěji. O čem to svědčí? Že pro nás tento způsob patří ke kulturním samozřejmostem.“



Dílna čtení – úkoly, kritéria, sebehodnocení

Šárka Hanusková

Před deseti lety jsem jako pevnou součást vyučování českého jazyka zařadila jednou týdně hodinu dílny čtení. Hlavním cílem bylo – a je – rozečtení žáků, v mém případě 3. až 5. ročníku. Zároveň je naší snahou čtení zdokonalovat, budovat čtení s porozuměním, rozvíjet čtenářské strategie.

Moje zkušenosti

V průběhu let se mnohé měnilo. Při zavádění dílny čtení jsme neměli ve škole funkční knihovnu a o třídní knihovničku jsme jen snili. Řešila jsem to tak, že jsme vždy v září společně navštívili nejbližší oddělení městské knihovny a využili akce *Týden knihoven*, kdy se mohli noví čtenáři zaregistrovat a rok si půjčovat knihy zcela zdarma. V rámci první společné návštěvy knihovny jsme si prohlédli nabízené knihy, ukázali ty, které by žáky mohly zaujmout. Musím ocenit, že tuto iniciativu podporovala také většina rodičů. Dnes již žáci využívají kromě městské knihovny také knihovnu školní, třídní knihovničku a naučili se rovněž půjčovat si knihy navzájem mezi sebou.

Velkým problémem, se kterým bojujeme i dnes, je zapomínání knih v den, kdy máme dílnu čtení. Nabízela jsem čtení náhradní knihy. To však nepřinášelo potřebný efekt. Za dvacet minut načel žák jen malou část knihy a nedokázal plnit úkoly, obtížně se zapojoval do společných diskusí o přečteném. Nyní už žáci vědí, že pokud zapomenou svou knihu, místo 20 minut prožitkového čtení musejí psát, o čem četli doma. To je pro ně méně příjemné a knihy zapomínají mnohem méně.

Při zavádění dílny čtení jsem mnohem častěji zadávala k četbě písemné úkoly. Nyní více prostoru věnujeme prožitkové četbě a diskusím. Nácviku čtenářských strategií se věnujeme v běžných hodinách čtení. V dílnách čtení je procvičujeme.

Několikrát jsme měnili způsob vedení zápisů z četby. Neosvědčily se mi zápisy z četby vedené



v sešitech. Pokud jsme listy děrovali na okrajích nebo vkládali do eurofólií a pak do složek s kroužkovou vazbou, protrhávaly se a časem začaly vypadávat. Dobře fungují volné listy založené do složek.

Osvědčila se mi určitá „kontrola“ pravidelnosti čtení. Pokud žáci (obzvláště tzv. nečtenáři) necítili dohled, kontrolu, čtení se nevěnovali ve škole a už vůbec ne doma.

Postupně jsem se snažila vytvářet pro dílnu čtení strukturu, která by byla realizovatelná, efektivní, pro žáky motivující a zároveň jasná, přehledná a hlavně, aby si žáci mohli své čtení „samostatně“ řídit, plánovat plnění jednotlivých úkolů. Žáci dostávají v úvodu každého pololetí jasná kritéria pro práci (přehled požadavků, úkolů, výstupů, včetně popisu kvalitní práce).

V tomto školním roce učím čtvrtáky, kteří měli již v loňském roce, ve třetí třídě, dílnu čtení zavedenou.

Dílna čtení 4. ročník – 1. pololetí (požadavky, úkoly, výstupy)

- vyberu si ke čtení nejméně dvě vhodné knihy (mohu využít radu a doporučení dospělých, kamarádů, spolužáků...)
- každý týden přečtu minimálně ... stran knihy (pokud v jednom týdnu přečtu méně stran, následující týden musím zpoždění dohnat)
- vedu si záznam o stranách přečtených za týden
- vedu si průběžné záznamy z četby dle zadání v hodinách dílny čtení
- přečtu nejméně dvě knihy, mám je zapsány v seznamu přečtených knih
- vypracuji alespoň jednu vizitku o přečtené knize a založím ji do složky *Dílna čtení*
- přednesu referát o přečtené knize ve vybraný den (den si vyberu sám dobrovolně, zapíšu se do přehledu ve třídě nejpozději 7. října 2011)
- závěrečné dokončení, odevzdání: 16. ledna 2012



Žáci si čtou při dílně čtení.



Složka materiálů k dílně čtení.



- závěrečné hodnocení, sebehodnocení: 23. ledna 2012
- referát si mohou připravit písemně a při přednesu do textu občas nahlédnout

Oproti třetí třídě se posouváme o krok dál, přidáváme čtení ukázky z knihy a zdůvodnění, proč jsme si ukázku vybrali. Výběr ukázky si doma dobře promyslíme, nacvičíme si plynulé čtení.

Třídní knihovničky a školní knihovna

Knihy do knihovničky mi v průběhu let věnovali žáci a jejich rodiče, v současnosti knihy dokupuji průběžně díky projektu *Peníze školám*. Nyní máme v třídní knihovničce asi 50 knih. V úvodu pololetí jsme věnovali čas vytváření systému a pravidel pro půjčování knih z třídní knihovničky. V rámci diskusí v dílnách čtení se také žáci dohodli, že pokud dostanou zajímavou knihu a přečtou ji, mohou ji do knihovničky zapůjčit. Do všech knih jsme společně vyrobili výpůjční lístky. Knihy si pak vybírají žáci z knihovničky o přestávce, do výpůjčního lístku, který je vložen v knize, zapisou datum výpůjčky a své jméno a lístek odevzdají do „kartotéky“ uložené na mém stole. Knihu pak mohou číst ve škole, odnést si ji domů. Po dočtení dopíšou datum vrácení a vybraný spolužák jim stvrdí podpisem, že kniha nebyla poškozena. Kdyby byla kniha poškozená, platí povinnost zajistit jinou, náhradí knihu. Další možností, kde si vypůjčit knihu, je školní knihovna, kde se o vypůjčování a vrácení knih starají členové žákovského parlamentu naší školy. Ve třídě máme vyvěšen seznam knih, soupis oblíbených knih čtených spolužáky. V posledních letech patří mezi velmi čtené autory Thomas Brezina, Enid Blytonová, Lucy Danielsová nebo Jacqueline Wilsonová. V mé současné třídě je hitem *Deník malého poseroutky* od Jeffa Kinneyho.

Složka materiálů k dílně čtení

Dohodli jsme se s žáky na formě shromažďování zápisů z četby, vizitek o knihách, přehledů vznikajících v průběhu dílen čtení i v rámci domácích prací. Již v předcházejících letech se mi osvědčily trojklopé složky formátu A4, do kterých lze jednoduše zakládat volné listy, měnit v průběhu roku jejich pořadí, doplňovat, upravovat vzhled i rozsah prací. Práce není potřeba děrovat ani zakládat do eurofólií, a přesto ze složek nevypadávají. Tuto složku žák může používat i v dalších letech, přechází s ním i na druhý stupeň. Vznikne tak určitá forma čtenářského portfolia. Složka *Dílňa čtení* a vše, co do ní žák založí, slouží zároveň jako podklad pro hodnocení učitele.

Ve složce mají žáci založena kritéria pro hodnocení práce v dílně čtení v daném pololetí, kritéria pro hodnocení referátu o přečtené knize, kritéria pro pololetní sebehodnocení práce v dílně čtení, záznam o stránkách přečtených za jednotlivé týdny, šablonu vizitky o přečtené knize a již sepsané vizitky o přečtených knihách, přehled knih přečtených v daném školním roce.

Plánování četby

Pozornost jsme v úvodu školního roku zaměřili také na plánování pravidelné četby. Žáci si sami stanovují

„plán své četby“, tj. počet stran, které přečtou za týden. V září každý týden své plány sami vyhodnocovali a korigovali tak, aby byly přiměřeně náročné a realizovatelné. O plánech pravidelné četby a jejich dodržování diskutují se žáky při individuálních konzultacích (probíhajících v době, kdy si ostatní žáci čtou). Získávám tak určitý prostor k usměrnění plánování četby každého žáka. Při konzultacích pomáhám žákům také s pochopením významu neznámých, nejasných slov či pasáží a hovoříme o přečteném, o dojmech z četby.

Pro ilustraci uvádím doslovný přepis několika ukázek z čtenářských plánů:

Za týden chci přečíst 11 stran. – Po týdnu: Za týden jsem přečetla 27 stran. Svůj čtenářský plán jsem splnila, mohu se pochválit. Příští týden přečtu opět alespoň 11 stran.

(Verča K.)

Za týden bych chtěla přečíst 50 stran. – Po týdnu: Za týden jsem přečetla 15 stran. Můj čtenářský plán jsem nesplnila, naplánovala jsem si moc stran a neměla jsem na čtení čas. Příští týden určitě přečtu 15 stran.

(Sylva F.)

Za 20 minut ve škole přečtu 6 stran. Za týden bych mohl přečíst 45 stran. – Po týdnu: Za týden jsem přečetl jen 17 stran. Plán jsem nesplnil, protože jsem měl moc vysoký cíl, venku bylo hezky a byl jsem často venku. Pro příští týden si dám plán 25 stran.

(Míša O.)

Po individuální dvacetiminutovce čtení v dílně si každý žák zapíše do přehledu číslo strany, kde skončil. I s odstupem času tak může hodnotit, jak postupoval v četbě, může sledovat, jak dlouho četl jednotlivé knihy, zda knihy dočetl, nebo je odložil nedočené. Postup v četbě si zapisují také já do svého přehledu proto, abych se žákem, který postupuje v četbě příliš pomalu nebo nepostupuje vůbec, mohla individuálně hledat příčiny a možná řešení, jak čtení zařadit do denního režimu, jak čtení zatraktivnit.

Čtenář									
Julia Bochner, Loupiš v Safariparce									
11.10.	18.10.	25.10.	1.11.	8.11.	15.11.	22.11.	29.11.	7.12.	
102	114							92	
Mga Rypa, Bělohle									
10.11.	17.11.	24.11.							
112	89	77							
Donik h. salibani Jela Bob									
11.11.	18.11.	25.11.							
119	74	110							

Záznam o přečtených stránkách.

Vizitky a referáty

Pokud žák knihu dočte, zapíše si ji do seznamu přečtených knih. Uvede název knihy, autora, ilustrátora



i počet stran a datum začátku a konce četby. Zároveň může pro danou knihu podle předem daných kritérií zpracovat vizitku na předpřipravený formulář nebo na volný list, na kterém si zvolí vlastní grafickou úpravu, ale i v tomto případě musí dodržet kritéria a uvést všechny předem dohodnuté údaje (název knihy, jméno autora, ilustrátora, hlavní postavy, místo děje, stručný obsah, vlastní názor na knihu). Vizitky žáci vystavují před uložením do složky na nástěnce ve třídě a spolužáci mají možnost k nim na lepicí lístky psát ocenění. Vystavení vizitky je po vzájemné dohodě celé třídy dobrovolné. Při pololetní kontrole složek dílny čtení pak zapisují hodnocení ke všem vizitkám já.

V každém pololetí si žák podle předem dané osnovy připraví a před spolužáky přednese referát o přečtené knize. O dni, kdy referát přednese, rozhodne žák sám ihned v úvodu pololetí. Ve třídě je vyvěšen přehled termínů a žáci se k datům zapisují (do určitého, předem dohodnutého termínu).

Obsah referátu

1. Název knihy, autor, ilustrátor
2. Kde se děj odehrává

3. Hlavní postavy (jak vypadá, co má ráda, co nesnáší, o co se zajímá...)
4. Stručný děj (neprozradíme závěr)
5. Přečtení zajímavého úryvku z knihy a zdůvodnění, proč jsem si vybral/a tuto ukázkou
6. Názor na knihu (komu bych knihu doporučil/a, čemu jsem se smál/a, čeho/koho jsem se bál/a, co jsem se z knihy dozvěděl/a)

Hodnocení a sebehodnocení

Hned v úvodu pololetí si do složky *Dílna čtení* zakládají žáci kritéria, která jim pomáhají při přípravě referátu a mohou do nich také nahlížet při hodnocení referátů spolužáků. Každý žák si po přednesení referátu vyslechne ocenění od tří spolužáků, které si sám vybere. Ústní hodnocení, ocenění a doporučení žák uslyší také ode mne. Zároveň mu stručné hodnocení předneseného referátu zapisují do žákovské kníčky.

Pro příští pololetí jsme se se žáky dohodli, že všichni svá ocenění a doporučení budou zapisovat na lístky, které nalepíme na jeden společný papír. Ten, kdo přednesl referát, si bude moci hodnocení založit do složky *Dílna čtení*.

Sada kritérií k referátu o knize

	vydařená prezentace 5 bodů	prezentace, která potřebuje vylepšení 3 body	nevydařená prezentace 1 bod
základní informace o knize	uvede základní údaje (název knihy, autor, ilustrátor, místo a čas děje)	uvede jen části údajů (název knihy, autor, ilustrátor, místo a čas děje)	neuvede základní údaje (název knihy, autor, ilustrátor, místo a čas děje)
připravenost	připravený, jistý, téměř nenahlíží do textu	méně připraven, často nahlíží do textu	připraven na poslední chvíli nebo vůbec, text většinou čte
plynulost, srozumitelnost, hlasitost projevu	plynulý projev, dobře srozumitelný, přiměřeně hlasitý, hovoří přiměřeným tempem, myšlenky na sebe navazují, neopakuje se, nepoužívá vycpávky	občas není dobře rozumět, občas tiché nebo příliš hlasité, občas používá vycpávky, některé myšlenky na sebe nenavazují	nedokončuje myšlenky, myšlenky přeskakují, nemají návaznost, spíše nesrozumitelné, nedbalá výslovnost, tiché nebo příliš hlasité
volba ukázky	vybere vhodnou ukázkou a smysluplně zdůvodní svůj výběr	vybere vhodnou ukázkou, ale svou volbu nedokáže zdůvodnit	vybere nevhodnou ukázkou
čtení ukázky	čtení má připraveno, čte plynule, bez chyb, melodicky, hlasem poklesne ve správných místech	čtení má méně připraveno, čte méně plynule, občas nepřesně, hlasem občas klesá chybně	čtení nemá připraveno, čte nevázaně, velmi nepřesně
způsob prezentace	velmi zaujala	zaujaly jen některé části	nezaujala
časový limit 5 minut	dodrženy	mírně delší nebo kratší	nedodrženy – příliš krátké nebo dlouhé



Žáci hodnotí také svou práci v hodinách dílny čtení. Používají k tomu následující sadu kritérií s indikátory. Do sloupce sebehodnocení dopisují žáci písmeno odpovídající dané kvalitě. Navíc mohou pod tabulku připojit krátký komentář. Zápisy v sebehodnotícím archu pak společně probíráme v rámci hodno-

ticí hodiny. V této hodině také probíráme komentáře, které žákům píšu a vkládám do složek dílny čtení v rámci předem dohodnuté pololetní kontroly. Ve svých komentářích se vyjadřuji k tomu, jak žák splnil kritéria, zda dodržel termíny, a hodnotím i kvalitu pololetní práce v dílně čtení.

Sada kritérií pro pololetní sebehodnocení práce v dílně čtení

	kvalita A	kvalita B	kvalita C	sebe- hodnocení
pravidelnost čtení	čtu pravidelně, každý týden přečtu minimálně ... stran	čtu pravidelně, občas nestihnu za týden přečíst ... stran	nečtu pravidelně, často přečtu málo stran	
referát o přečtené knize	referát jsem si předem svědomitě připravil/a	přípravě referátu jsem věnoval/a málo času	přípravě referátu jsem se nevěnoval/a	
	referát jsem přednesl/a v zapsaném termínu	referát jsem přednesl/a později	referát jsem nepřednesl/a	
	můj přednes byl srozumitelný	můj přednes byl méně srozumitelný	můj přednes nebyl srozumitelný	
	referát obsahoval všechny informace	referát obsahoval většinu informací	v referátu chyběly základní informace	
vizitky o přečtených knihách	vizitky obsahují všechny dohodnuté informace	vizitky obsahují většinu informací, některé informace chybí	ve vizitkách chybí základní informace, jsou neúplné, nedokončené	
	vizitky jsou napsány čitelně, jsou úhledné, čisté	vizitky jsou napsány vcelku čitelně, jsou trochu pomačkané nebo ušpiněné	vizitky jsou nečitelné nebo pomačkané, ušpiněné	



Vizitka ke knize.



Stručné informace o knize ve formě vizitky.

*Autorka je učitelka 1. stupně
v ZŠ Mendelova
v Karviné-Hranicích.*



Co by děti (a jejich učitelky) měly znát z bible?

Ondřej Hausenblas

Pro ty, kteří bibli znají a čtou, je tento článek asi nepotřebný. Ale možná prospěje těm, kteří s ní ani doma, ani ve škole nepracují.

Je bible něčím odlišná od jiných historických knih? Nestačilo by přečíst si s dětmi něco historického od Františka Kubky z *Karlštejnských vigilií*? A jednu Jiráskovu pověst převyprávěnou od Aleny Ježkové?

Čeho se můžeme dobrat četbou bible

Při promýšlení výuky se o materiálech, metodách i postupu máme rozhodovat podle cílů, které sledujeme. Čeho se můžeme dobrat četbou bible a k čemu míříme čtením jiných děl z minulosti nebo o minulosti? Četbou beletrie se děti – asi častěji než dospělí – dobírají často toho, které chování je dobré a zlé, co je poctivé a co nečestné, co moudré a co hloupé nebo co je krásné a co ošklivé. Ale bible nabízí možnost, že pochopíme, i proč je něco dobré, krásné nebo moudré. Čtení jednotlivých pohádek, povídek, románů nebo básní nám v tom pomáhá kousek po kousku, ale kousky se nepropojují.

Do bible však ukládaly generace přemýšlivých mudrců narůstající **celkovou civilizační zkušenost** národa. Obsahuje příběhy, které se po dlouhá staletí stávaly vládčům i jejich milenkám, bojovníkům, prorokům i jejich nepřátelům, ale i obyčejným pastevcům a jejich ženám a dětem nebo celým rodům, a dokonce celému jednomu národu. V sledu příběhů a osudů je uložena zpráva o tom, podle jakých zásad a jak se má společenství lidí chovat, když chce žít v míru a lásce a přežít k dalším generacím. Takovou zprávu by měly generace potomků určitě dostat a měly by ji umět co nejmoudřeji přijmout.

Jak z bible vyčíst její civilizační poselství?

Z bible se nedá vyčíst moudrost pouhým doslovným porozuměním – nestačí se dočíst, že jistý král porazil některý okolní kmen, že některá žena zachránila poutníky před nepřáteli, že bratři hodili bratra do studnice nebo že milosrdný cizinec pomohl našinci v nouzi atp. V bibli není psáno, „dělej to tak a tak“. Člověk je svobodný, musí sám přijít na to, co je správné, a taky se rozhodovat sám. A to platí i o celých rodech a národech. Je-li moudrý, zná zkušenost předků a přijímá odpovědnost za to, jak ji aplikuje na nové situace. Dovede k ní také přidávat zkušenost svou, dobrou i zlou, aby potomci o sobě mohli rozhodovat zase o trochu lépe. Civilizační moudrost nezformuloval pro bibli žádný spisovatel, ani žádný vládce nebo filozof. Vlastně nikdo z lidí ji formulovat a vyslovit vcelku ani neumí. A když alespoň část umí (jako když Mojžíš přinesl svému lidu desatero božích přikázání), nedokáže rázem přimět svůj lid, aby té moudrosti porozuměl, a dokonce se podle ní choval. Lidé mohou takovou „pravdu“ slyšet, a přesto jí nerozumět. Nedokážou

říct, proč je lepší se neklanět mamonu a konzumu, když je to tak příjemné... O mnoho generací později řekl Ježíš, že mluví v podobenstvích proto, aby lidé „neslyšíce slyšeli“. Aby tedy mohli porozumět tomu, co je dobré, i když na to sami nedovedou přijít. Musejí však umět naslouchat – a v naší době to už znamená také **pozorně a s důvěrou číst**. A to znamená číst s uvažováním, s hledáním souvislostí a s pochopením smyslu. Tomu ovšem chceme naučit své žáky i na textech z beletrie. Rozdíl však je právě v tom, co nám pomáhá **chápat svět v celku**.

Možná si myslíte, že bibli čtou lidé, co chodí do kostela – tedy ti, kteří ji už vlastně znají. Ale příběhy z bible jsou určeny spíše pro ty lidi, kteří ještě dost důkladně nepřemýšleli nad mravními závěry, jež z vyprávěných událostí plynou. Četbou příběhů se učíme ta naučení hledat a závěry pro sebe vyvozovat. Četba biblických příběhů je pouhé „opáčko“ pro lidi, kteří už různé pravdy přijali za své (například už uplatňují v životě zásadu, že člověk má odpouštět druhým, jako by byli jeho vlastní zbloudilý syn) nebo už pochopili, jak s dnešní dobou souvisí příběh o babylonské věži, v němž si národ pyšně dal tak velký a přitom marnivý cíl, že nezvládl organizaci a pomátl si jazyky a veškerou naději na dorozumění. Většina biblických příběhů ovšem nejsou žádné bajky – naučení v nich není vysloveno. Jestliže by k poučení měli mladí čtenáři dospět vlastním přemýšlením a sdílením o biblických událostech, pak je nutné, aby ve škole dostali příležitost se do světa biblických příběhů **vnořit**, dost soustavně v něm pobývat a také si **o něm povídat** – jinak může člověk i v bibli najít oporu pro ledasjaké uchýlené postoje. Jeden významný černošský kazatel, který před rokem zemřel (profesor Peter Gomes), říkal, že bible je jako celá knihovna – vždy v ní někde najdete knihu pro podporu kteréhokoli svého názoru. Teprve četbou vcelku a do hloubky je možné pochopit, že některé naše domněnky se postupně navzájem vyloučí, že nezapadají do celkových principů a že jen ty opravdu společné přístupy mohou pomoci lidem společně žít v míru a lásce.

Těžko obhájíme názor, že děti, které dnes mají tak povadlý postoj ke čtení, by se s biblí možná ani nemusely v základní škole setkávat. I v dnešním světě má většina zásad, pravidel, zkušeností a myšlenek kořeny v židovském Zákoně (kterému křesťané říkají Starý zákon), v řecké mytologii a filozofii a v křesťanském Novém zákoně. To jsou tři pilíře nejen evropské kultury, ale západní civilizace. Čekat na jejich poznání až do dospělosti může znamenat nepoznat civilizované zásady vůbec.

Ale jak se s příběhy z bible setkávat, když ve školách, zaplať pánbůh, už dávno není povinný předmět „nábožka“? Je štěstí, že bible (i řecká mytologie) je psána právě v příbězích – můžeme vyprávět a číst,



co se komu kdy a kde seběhlo, jaké se staly události. Vyprávěným příběhům je člověk jako tvor přebíhající po savaně, pak po pastvině a po poli schopen ve své dětinské prostotě dobře porozumět. I jemu se ledacos přihodilo, do leccého příběhl nebo k němu doběhlo. Nad vyprávěním, které se podobá jeho vlastním příběhům, mu může dojít, jak se máme chovat, abychom se vzájemně nepobili a aby nás jiné národy nezahubily. Jak udržet společenství v pokoji a v celku, přestože jsou lidé tak moc různí a obvykle málo zvládají své emoce, choutky a myšlenky.

Pozoruhodné příběhy z bible je potřeba s dětmi číst a mluvit o nich proto, aby z dětí nevyrostli občané, kteří líně ponechají rozhodování o důležitých věcech na „těch nahoře“, protože civilizačním mechanismům, společenským principům nebo mravním hodnotám sami nerozumějí.

Kam s četbou ve škole?

Mnoho učitelů by nerado vysvětlovalo dětem, zda Bůh je nebo není. Ale to také není posláním učitele ani posláním četby biblických příběhů. Je však snad možné **zabývat se s dětmi tím, jak různě si lidstvo hledalo a hledá pravidla**. Mnozí lidé namítají proti příběhům v bibli, že jsou kruté, že se v nich hřeší i vraždí a že Bůh nechává svůj lid na holičkách. Jednou se však dospívající děti dočtou k takovým dilematům i v beletrii. Biblické příběhy mají tu výhodu, že jsou od nás v čase i místě vzdálené. Proto nemusíme děcku říkat dřív, než k tomu samo dojde, že lidé jsou často krutí a nespravedliví a že snadno porušují kterákoli mravní příkázání... Nad dávnými příběhy však můžeme **v literární diskusi společně uvažovat**, zda opravdu už jejich zásady neplatí, nebo co z nich by platit mohlo a čemu se radši vyhneme. Při čtení beletrie se snažíme děti přivést k tomu, aby ji nebraly jako návod k životu (mohly by dopadnout stejně zle jako hrdinové románů). Ale při čtení bible nemusíme zastírat, že příhody a osudy lidí i národa jsou tu k tomu, abychom přišli na zásady, podle kterých máme žít dnes. Pro čtení bible stejně jako pro čtení beletrie však platí, že **život člověka určuje to, pro co se on sám informovaně rozhodne**, návod nenávod. A my ho chceme naučit se rozhodovat s ohledem na důležité osobní i společenské okolnosti a souvislosti. A právě v tom je čtení bible moc přínosné.

Když budete chtít vybrat příběhy, které jsou vhodné pro dětský sluch, snadno se utopíte v hromádách všelijakých převyprávění. Většinou jsou (k našemu překvapení) nebývale nemoudrá nebo nevkusná. Možná jejich autoři víc mysleli na pravdy než na krásy četby, a tím uměleckost textu potlačili ve jménu ideje.

Ale proto pak k těm, kdo jsou „neslyšící“, nedolehne skrytá moudrost, z příběhů zůstanou jen kuriózní případy, válečné epizody nebo mravoučná nuda.

Když se převyprávění chopí umělec, může ta skrytá moudrost vyjít najevo, i když je umělec sám bezvěrec – například Ivan Olbracht v *Biblických příbězích*.

Doporučoval bych pro dnešní děti několik variant:



Mezi moderními výtahy si najít knihu **Nejznámější biblické příběhy**, kterou z němčiny přeložila Michaela Váňová a vydal Sloart v roce 2009. Má podtitul „Více než 200 bohatě ilustrovaných příběhů ze Starého a Nového zákona“. Jak vidno už na obálce, je v ní plno ilustrací, které jsou hodně názorné, věcně informativní, ale je v ní také kapitola *Poznámky k bibli*, kde jsou krátce popsány reálie doby. A mezi příběhy jsou dvoustrany, které podávají dějepisný a zeměpisný či kulturněhistorický obraz dané doby, včetně mapky, kupř. o Babylonu. Kniha má dokonce věcný a zároveň jmenný rejstřík. A na okraji stránky jsou krátké výklady k obrázkům s příslušnou reálií. Například když je Mojžíš povolán Hospodinem (Exodus 2–3), praví se, že měl zout sandály na posvátné půdě. A na margině vidíme obrázek toho, jak asi sandály tehdy vypadaly, a poznámka vysvětlí, z čeho byly, a také že si je dodnes před Bohem zouvají muslimové. Jinde je fotografie hliněného džbánu dochovaného z půle druhého tisíciletí před Kristem, do jakého asi skrývali pochodně Gedeonovi bojovníci, aby je nepřátelé v noci nespatri. Jen ojediněle je někde poblíž příběhu také nábožný vysvětlující komentář – jako u Gedeonova vojska, které Gedeon zmenšoval a zmenšoval tak dlouho, aby to byl právě Hospodin, kdo pomohl zvítězit nad velkým množstvím nepřátelských Midjanců. Také u Iži, jíž si Izák proradně vyprosil požehnání Jákobovo (Genesis 27, Gedeon 25), je komentář o tom, jak krátké nohy mívá lež – autoři převyprávění patrně neunesli to, že bible Jákobův podvod nekritizuje. (To by se dělalo v bajce. Ale bible je četbou lidu svobodného, který se vždycky znova sám musí rozhodovat pro poctivost, nebo pro hřích. Jako pomoc k svým soudům můžeme v bibli najít jen pozdější příhodu, v níž se Jákob s Ezauem zase usmířili.)

Komu by se zdálo, že velmi krátká převyprávění málo vystihují majestát bible, že přece jde i o krásu

„Co do počtu v rámci celé populace, jakož i co do velikosti, patří naše domácí knihovny stále ke kulturním baštám.“



jazyka, může si vzít texty od **I. Olbrachta** (jsou delší) a doprovodit je obrázky a výklady z výše uvedené publikace (dnešní interaktivní tabule s projektory a notebooky vám umožní to krásně zkombinovat).

S dětmi se ovšem k četbě celé bible, ba ani celé knížky převyprávěnek, nejspíše nedostanete. Ale můžeme si příběhy s nějakou pravidelností **předčítat**, k dalším můžeme **poukázat** během jiné výuky a doporučit jejich přečtení (třeba když si říkáme, že nás kdysi obsadili Němci a později zase Rusové, můžeme nabídnout, ať si děti přečtou v 1. knize Samuelově v kapitole 17 o boji Davida s Goliášem, a přemýšlet, zda se malí mají, anebo nemají bránit). Příběhy jsou kratičké, maximálně jednostránkové, takže se hodí i k **převy-**

právění dítětem, nebo **k přípravě malé scénky**, anebo mohou být použity **k porovnání** s něčím, co právě čteme v současné literatuře pro děti.

Neobávám se, že by se dětem při takovém „věcném“ nebo beletristickém čtení biblických příběhů uzavřela cesta k duchovnějšímu rozhledu. **Naším cílem v rozvoji čtenářství s biblickými příběhy by mohlo být, aby si žák zvykl, že v této četbě je co najít, že je možné si při ní hodně představovat i prožívat a že jemu jako čtenáři může dojít časem ještě mnohé, co při prvním čtení nevnímal.**

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Co je za zavřenými dveřmi?

Šárka Pavelková

Předmět: český jazyk – sloh, útvar: popis místa

Čas: 2 vyučovací hodiny

Ročník: sekunda/tercie

Cíle:

- žák je schopen detailně popsat fiktivní místo tak, aby ve čtenáři vyvolal obrazotvornost, probudil jeho smysly
- vybírá takové jazykové prostředky, které navozují určitou atmosféru zobrazovaného místa



- jak autor pracuje s jazykem: vybírá vhodná slova a slovní spojení, která jsou výstižná, pomáhají dokreslovat atmosféru textu, jsou vhodná pro daný druh textu
- a v neposlední řadě i v čem spočívá jeho styl: užívá dlouhá souvětí, či krátké věty, nebo obojí, ale v různých situacích, používá nespisovný jazyk atd.

Při vytváření vlastních prací se tak mají o co opřít; někteří volí nápodobu, snaží se tedy vytvořit podobný text, který četli, jiní si již vytvářejí svůj styl. Texty často sdílejí se mnou i s ostatními spolužáky a společně hledáme cesty, jak je vylepšit a zdokonalit.

Vyučuji na osmiletém gymnáziu v Praze-Krči český jazyk a literaturu a tento rok také vedu kroužek tvůrčího psaní. Týdenní čtyřhodinová časová dotace pro český jazyk mi umožňuje systematicky se věnovat nejen pravopisu a gramatice, nýbrž i pravidelně jednou týdně zařazovat dílnu čtení, kterou nezřídka propojuji s dílnou psaní. Výuka slohu se neřídí ani tak osnovami jako reálnými schopnostmi studentů. V praxi to tedy vypadá tak, že minimálně půl roku v primě věnujeme vypravování, celou sekundu zase popisům a charakteristice, tercie je vedena v duchu publicistickém a kvartáni si již kromě úvah a esejů zkoušejí psát krátké povídky.

Klíčovým prvkem slohových hodin je práce s beletristickými texty, které slouží dětem jako vzor i jako inspirace z hlediska formálního i obsahového při tvorbě jejich vlastních textů.

Studenti sledují:

- výstavbu beletristického textu obecně: jaké typy úvodů se v knihách objevují, jakým způsobem je stupňováno napětí, jaké slohové postupy (vyprávění s popisným, úvahovým) lze kombinovat a proč
- volbu vypravěče: subjektivní vyprávění v ich-formě, vševědoucí vypravěč a er-forma

Co je za zavřenými dveřmi?

Takto nazvaná lekce byla součástí velkého bloku lekcí zaměřených na popis místa. Při výuce studenti píšou různé dlouhé texty a čtou kratší beletristické úryvky, které si sami na základě předem stanovených kritérií vyhledávají. Popis místa žáci nevnímají jako samostatný slohový útvar, nýbrž jako nezbytnou součást svých vypravování, která v rámci slohových hodin vytvářejí.

Vzhledem k tomu, že v této lekci studenti používali techniky osvojené v předešlých hodinách, uvedu ve zkratce některé z aktivit, jejichž prostřednictvím se učili popisovat zvolené objekty.

Aktivita 1: Studenti měli za úkol přinést si na hodinu slohu beletristickou knihu, která obsahovala delší pasáž (alespoň půl strany) popisující nějaké místo, a tuto pasáž založili. Následovalo rozlosování do čtyřčlenných skupinek a rozdání pracovních listů. Každý člen skupinky si přečetl úryvky z knih svých spolužáků a zapisoval své postřehy do pracovního listu.

Studenti sledovali, jaké jazykové prostředky autor volí a čeho jimi dosahuje. Na závěr hodiny o svých



závěrech diskutovali a porovnávali je se závěry ostatních členů skupiny. Každá čtveřice zároveň vybrala knihu, která nabízela čtenáři nejbarvitější popis.

Aktivita 2: Knihy s nejzajímavějšími pasážemi jsem si **od studentů vypůjčila, ukázky jsem si prošla** a z nich vybrala jednu, se kterou jsme pracovali v další hodině. Byla to **8. kapitola** z Tolkienova *Hobita* nazvaná *Mouchy a pavouci*.

Úryvek jsme společně přečetli a poté pracoval každý student samostatně na následujících úkolech:

1. *Jaké slovní druhy převažují a proč?*

2. *Jakou se snaží autor navodit atmosféru a prostřednictvím čeho této atmosféry dosahuje?*

Shodli jsme se na tom, že text je bohatý na přídavná jména, která doprovázejí vhodně zvolená podstatná jména. Dalším hojně zastoupeným slovním druhem byla příslovce a neobvyklá slovesa. Studenti uváděli, že tyto slovní druhy používá Tolkien proto, aby co nejpřesněji zachytil popisované místo a aby čtenáři nabídl „obraz místa“ vyjádřený slovy.

Tísňovou atmosféru úryvku Tolkien navozuje právě vhodně volenými přídavnými jmény, pomocí kterých vyvolává dojem šera, stísněnosti, ponurosti.

Příklad studentské práce

slovní druhy, které převažují	přídavná jména	podstatná jména	slovesa
jakou mají v textu funkci? ...jaký dojem/obraz vyvolávají?	strašidelnost, tíseň, ponurost, sklíčenost	malý prostor (člověk se musí prodírat, být shrbený), pohádkovost, opuštěnost	probouzí smysly, obraz prodírání se
příklady	ponurý tunel, pár zčernalých listů, zelené pološero, temné husté pavučiny	dva ohromné stromy nakloněné k sobě; staré udušené břechtanem, obrostlé lišejníkem; změť a spleť větví a větviček, podivné zvuky, chrochtání, šelestění, cupitání; hvozd; skřetí tunely; oči se přizpůsobovaly přítmi	maširovali za sebou husím pochodem; zářivý sluneční paprsek proklouzl otvorem v klenbě listů; stezka se klikatila; veverky se mihly a pelášily

V další hodině jsme četli úvodní pasáž ze Zolovy *Terezy Raquinové* a všímali si, jak autor pracuje s detailem – až do nejmenších podrobností popisuje niťarský krámek. Studenti se vyjadřovali, jak na ně dané popisy působí, sledovali výběr slov – výrazů, jež umocňují celkový dojem ubohosti, chudoby.

Sami si podobně detailní popis zkoušeli sepsat; pracovně jsme jej nazvali **oko kamery**. To proto, že tentokrát se měli vyvarovat jakýchkoli subjektivních komentářů popisovaného místa. Snažili se co nejobjektivněji zachytit to, co je v daném místě (třeba v papírnickví, ve vlakovém kupé) obklopuje.

Příklad studentské práce

Oknem pronikaly útlé paprsky nažloutlého světla a nepropouštěly obrazce krajiny. Zčernalé špínou a stářím, v rozích oškrabané a rezavé, milionkrát bezvýsledně čištěné správcem vlaku, pokryté škrábanci a nápisy zanechávající na útlém trupu vzpomínky na lidské osudy.

Malý prostor zdi, téměř všude pokrytý odloupanou tapetou, jež mohla být stejně dobře zářivě bílou jako tyrkysově modrou, tak podobnou moři, zničenou léty a vzpomínkami svěřenými do zdí vlaku.

Pod oknem byl stolek, ohyzdně hnědý, mrzce obyčejný a pokrytý šedým rubášem špinavého

prachu s otisknutými kolečky a spletítymi obrazy namalovanými ve špíně dřeva. Dvě černé lavice s popraskanou kůží, rozpukanou léty a horkým sluncem pražícím na rozpálený povrch temné koženky. Dva kusy nábytku zaujímaly své místo na prošlapaném linoleu pokrytém špínou z bot tisíců lidí procházejících vlakovou kabinou. Nad nízkým čelem dřevěného rámu kolem zašedlých dveří visela bledá čtvrtka hnědého kartonu s jednoduchými slovy: Bůh je s tebou. Černý hůlkový nápis provázel celé generace na jejich cestě mezi kontinenty a státy, vrýval se do jejich vzpomínek a postupně z nich mizel.

Nízký strop se v jemné záři slunce ponuře klenul nad úzkou místností kupé. Začalo pršet.

(V. Dvořáková)

Aktivita 3: Dalším, tentokrát téměř bojovým úkolem, kterým **jsem studenty pověřila**, byla následující aktivita. Měli si najít libovolné místo ve škole, pohodlně se usadit s papírem a tužkou v ruce, zavřít oči a pouze pomocí čichu a sluchu popisovat, co se kolem nich děje. Texty si pak navzájem četli ve třídě a hádali, na jakém místě ve škole byla daná ukázka sepsána. Následně ve trojicích vybírali místa v textu, která jim připadala nejsilnější, nejvíce vystihující daný vjem.



Příklad studentské práce

V podstatě bylo ticho. Jediné zvuky, které se ozývaly, bylo dunění počítače a občasné kroky lidí, kteří procházeli chodbou. Čas od času byl slyšet smích někoho poblíž anebo se posunula židle. Asi po dvou minutách někdo otevřel okno. Díky tomu byly slyšet zvuky hučení motorů, které vycházely z aut a motorů. Někdy k tomu i zahoukala siréna záchranky. Najednou se hodně ochladilo. Zrovna začal houkat automobil záchranné služby, a když už měl člověk pocit, že to přestane, otravný hlučný zvuk, který doslova ničil uši svojí pronikavostí, ještě zesílil. Z ničeho nic se ozval třesk, který zněl jako pád židle ze stolu. Někdo vykřikl, jako to dělávají štěňata. V tutéž chvíli přestala houkat siréna, jako by to bylo předem naplánováno. Ticho bylo příjemné, ale o pár vteřin později jsem ucítila zápach. Bylo to jako pach zkažených vajec. Postupně zesiloval, ale po několika minutách ustal a někdo zařval. Zavál vítr a já už jsem znovu slyšela jenom zvuky počítače a cítila ten studený vzduch zvenčí.

(T. Zoumpalová)

Lekce nazvaná **Co je za zavřenými dveřmi** začínala volným psaním. Studenti měli za úkol v pěti minutách napsat vše, co je na toto téma napadá. Texty pak sdíleli ve dvojicích.

Příklad studentské práce

Zavřené dveře. Dřevěné, skoro se rozpadají. Může za nimi být cokoli, výběr je veliký. Nejpravděpodobněji bych za nimi čekala půdu nebo nějakou spíž, kde se cosi skladuje. Potraviny, staré krámy, cokoli. Je za nimi naprosté ticho, nic neslyším. Do nosu mě praští zápach ztrouchnivělého dřeva, které se pomalu odlupuje od přední stěny dveří. Klikla už také celkem reziví, je z černého železa, po kterém vám smrdí ruce hned, jak se ho dotknete. Nechci dveře otevřít, podle toho, jak vypadají zvenku, za nimi určitě bude něco, co by nikdo neměl vidět. Možná nějaká příšera, kterou potrhly vědec schovává před světem a čeká na pravý okamžik někoho zavraždit. Doufám, že to nejsem já. Na dveřích není žádný zámek, takže jsou pravděpodobně otevřené, stačí vzít za kliku a naskytne se vám pohled na něco tajemného, co se tam schovává.

(A. Husseiniová)

Poté jsem studentům rozdala úvodní kapitulu z knihy Lewise Carrolla *Alenka v říši divů* a společně jsme si ji přečetli. Pasáž končila tím, jak Alenka propadla králičí dírou do dlouhé chodby, ve které byla řada zamčených dveří.

Studenti si pak vylosovali různobarevné lístečky, na nichž byl obrázek dveří s nápisem označujícím místo, které se za nimi nalézalo. To měli za úkol co nejdetailněji popsat.

Vylosovaná místa: hladomorna, baziliščí nora, faraonova pyramida, kožešníkův obchod, ponorka, ztráty a nálezy.

Studenti si však měli nejprve promyslet dvě kritéria:

1. Jakou atmosféru chtějí ve svém textu budovat – radostnou, tísnivou, pohádkovou apod. – a tomu také přizpůsobit jazykové prostředky.
2. Zachytit místo tak, aby probudili smysly čtenáře. K tomu jim měla dopomoci myšlenková mapa, kterou ještě před samotným psaním sestavovali. Vylosovaný obrázek si nalepili doprostřed volného listu a kolem něj vypsali lidské smysly (alespoň tři, chuť je pro tento úkol náročná a studenti ji většinou vypouštěli). Ke smyslům následně připisovali nejrozličnější obrazy vyjádřené podstatnými a přídavnými jmény a také slovesy (např. v případě sluchu).

Zároveň jsem je upozornila, že mohou použít některé věty či výrazy z volného psaní, které psali na začátku hodiny. Po této přípravě se studenti pustili do popisu vylosovaného místa.

Příklady studentských prací

Faraonova pyramida

(atmosféra – zvědavé objevování)

Dopadla jsem do kruhové místnosti, kde bylo pouze několik dveří, jinak nic. Má přirozená zvědavost mi nedala a chytla jsem zas kliku prvních... Neotevřely se. Chytla jsem za kliku druhých... také se neotevřely. S nadějí v očích a doufáním, že uvidím konečně něco nevídaného, jsem sevřela kliku třetích dveří. Klikla cvakla a dveře se otevřely dokořán s příšerným vrzáním.

Vstoupila jsem dovnitř. Cítila jsem, jak se mi mění půda pod nohama. Všude byla černočerná tma a ticho. Hrobové ticho... Rozhlížela jsem se, ale nikde nebylo nic vidět. Vtom za mnou spadl velký žlutý kámen, který zatarasil dveře. Uskočila jsem dozadu a se strachem v očích jsem se na něj dívala a nechápala, co se stalo. Když jsem se uklidnila, otočila jsem se tak, abych byla čelem k chodbě, která byla přede mnou. Zaposlouchala jsem se do zajímavého zvuku, který se linul shora. Byl to zvuk žhnoucího ohně. Vzhledla jsem a uviděla, jak se rozsvěcí bambusové louče v dřevěných držácích. Nade mnou bylo více než dvacet metrů prázdnoty. Až nyní jsem uviděla místnost, ve které jsem se celou dobu nacházela. Stěny byly zešikmené a složené z nažloutlých obdélníkových kamenů. Přistoupila jsem blíže k jedné ze stěn a zahlédla podivné droboučké obrázky nakreslené do mnoha řad a sloupců a malého pavouka. Sledovala jsem ho až dolů na zem, která byla vyrobena z hladšího, světle žlutého kamene. **Hele! Králík s vestou!** To je ten, za kterým jsem utíkala a kvůli kterému jsem teď tady. Pomalu jsem se k němu plížila, ale jen co mne zahlédl, rozeběhl se, až mu vlály uši. Vyběhla jsem za ním. Běželi jsme dlouhou chodbou, až



jsme se ocitli v obrovské místnosti. Králík se na mne dlouze zadíval a jediným zakýváním hodinami zmizel. Ale já jsem si toho ani nevšimla. Mé oči sledovaly pouze záři místnosti, ve které jsem se ocitla. Odrazy od zlatých sošek, kterých byla místnost plná, vytvářely na zdech světelnou show. Chtěla jsem se podívat blíž a sáhnout si na tu krásu, ale jakmile jsem se pohnula, šlápla jsem na něco tvrdého... Podívala jsem se pod nohy a začala ječet. Stála jsem na kosti! Lidské kosti! Byly poházeny všude kolem. V samotném středu byla hrobka ze stejného druhu kamene, jako byl ten, který zatarasil dveře. Hrobku obývala mumie. Mílovými kroky jsem mířila k východu z této místnosti. Bůh ví, co by se mohlo stát, kdybych tam zůstala...

(M. Konopásková)

Baziliščí nora

(atmosféra – vlhké tmavé místo kdesi v lese)

Stojím před dřevěnými dveřmi a přemýšlím, jestli je mám otevřít. Docela se bojím, ale není jiná cesta z této ponuré chodby, ve které se vznáší bezduché nic. Nezbyvá mi nic jiného než vzít za železnou zrezivělou kliku a dveře otevřít. Vstoupit do tajemné místnosti a ponořit se do jejích tajů. A tak to i dělám. Naskytne se mi pohled na ponurý prostor. V dále se nachází mohutný hluboký les, který se v dalekých končinách rozplývá do neznáma. Ve tmě toho moc nevidím, proto rukama hmatám po něčem, co by mi mohlo napovědět něco o místu, kde jsem se právě ocitla. Ruka mi sjíždí po zkrpatěné půdě, která je ještě vlhká od nedávného deště. Nohy mě vedou dále do místnosti a má ruka narazí na hrubý povrch. Voní lesem, čerstvostí listů a přírodou. Hádám to na borovici obecnou, která má dlouhé jehlice ve svazku po dvou. Na jazyku mi ulpí kyselá až zahořklá pachutí, linoucí se odněkud zprostřed místnosti. Vydávám se pomalu a velmi opatrně tímto směrem. Zavalí mě pocit strachu a slyším své srdce bušit až v krku. Najednou se přede mnou ozve tajemné a příšerně strašidelné praskání malých borovicových větviček, které už se na stromu opodál neudržely, a skončily tak svůj krátký stromový život. Zastavím se a nemám odvahy jít dál. Strach. Praskání. Pachutí v puse. Chci jít pryč, ale z chodby není úniku. Musím tu zůstat. Mé vytřeštěné oči hledí na mělkou jámu asi dva metry ode mě. Slyším praskání a kypření bahnitě půdy čím dál blíž. Z jámy na mě vykuknou dvě žlutozelené fosforeskující oči.

(A. Husseiniová)

Hladomorna

(atmosféra – bezútěšnost, marnost)

Stojí před místností bez kliky, uprostřed temné ponuré chodby, nemocniční, sterilní, mrtvé. Mdlé žárovky osvětlují bezútěšnou místnost v šerých bodech světla. Šedé dveře bez kliky, dokonale se opakující v děsivé souměrnosti, stejné, ponuré. Z jedné stra-

ny chodby dveře, z druhé zeď, temná, nabílená, bez poskvrnky. Mrtvá jako zbytek sterilní chodby, tak dlouhé, že nejsou vidět konce, ztrácejí se ve tmě.

Dveře jsou otevřeny, ty šedé dveře bez kliky, jako všechny. Možná veprostřed, možná ne, dveře jsou temně temné, zírají z nabílené zdi jako temný zub času, zahryzlý do sterilizovaného šera chodby. Po okrajích zbarvuje temná tma zeď našedo, načerno, jako plyn se rozpíná po okolních zdích, nenápadně, nezastavitelně. Temnota, tak dokonale krásná a tak příšerně děsivá nakupena uvnitř místnosti bez dveří, u místnosti bez stěn a bez konce. Místnosti bez příběhu. (...) Místnost je nekonečná, tak neobjevená, i když je stejná jako všechny ostatní, bez rozdílu, bez známek jakéhokoli dění nebo času. Nikde není prach, vzduch se nehýbe, jen malátně krouží v keltských symbolech kolem tmy, rozdmýchává ji, nechává ji proplést se světlem. Jako jemné paprsky mlhy nebo kouře se proplétá temnota pod zářivkami na chodbě, její jemné kadence jsou viditelné jemněji než kouř, jako jemný namodralý sloupek nad cigaretou. Temná temnota v místnosti, tak děsivá jako strach a čas sám, místnost sama vypocuje vlhkost, ne fyzicky, vše je sterilní už po stovky let, po dobu co neexistoval člověk. Vlhkost z místnosti plyne spolu s temnotou rozpínající se pod světlem, roznáší vůni starých gotických sklepení nebo půdy, kde dlouho nikdo nebyl. Za chvíli se rozepne po celé chodbě, nezbude nic než temná temnota a vzpomínka na obílenou kosturu ležící na linoleu před místností s temnotou, která je temnější než kdekoli jinde.

(V. Dvořáková)

Po uplynutí předem daného času vytvořili studenti skupinky podle toho, jaké místo popisovali. Ve čtvrticích své texty porovnávali: hovořili o atmosféře, kterou se snažili v textu navodit, zajímali se, jak si vyložené místo představovali ostatní spolužáci, své představy zdůvodňovali. Následně své popisy přečetli, přičemž ostatní členové skupiny si zapisovali, jaké momenty jim v textu připadaly nejsilnější a proč, jaké pasáže v nich probouzely obrazotvornost a čím.

Celou dvouhodinovou uzavíralo „křeslo pro autora“, do něhož usedl ten, který chtěl svou práci představit dalším spolužákům z jiných skupin.

Autorka je učitelka českého jazyka a španělštiny na gymnáziu Nový PORG v Praze.



Zkuste fyziku s literárním textem

Nada Kostková, Petra Šimonová



V září 2011 jsme zahájily základní kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* v Základní škole v Jílovém u Prahy. Jedním z cílů kurzu je ukázat principy a metody programu *RWCT* v různých předmětech, a inspirovat tak nejen češtináře, ale také například učitele přírodovědných předmětů.

Kladly jsme si otázku, jak propojit přírodovědné obory s přitažlivým literárním textem, a v tom nám padla do oka zajímavá kniha: *Straka v říši entropie – fyzikální bajky ze života* od Markéty Baňkové¹. Kniha vtipným způsobem popularizuje fyziku a zvířata v nich luští záhady existence a fungování světa. Nápad byl na světě, našimi hrdinkami se na chvíli staly jezevčice Elsa a slípka Jarmila bojující se zákonem setrvačnosti. Další přemýšlení se už točilo kolem celkové stavby lekce. Pročítaly jsme si staré lekce, materiály a *Kritické listy*. V *Kritických listech* č. 26 věnovaných matematice jsme se inspirovaly. Vypůjčily jsme si první kroky z dílny *S učiteli o hranicích poznání* od Hany Košťálové a Ondřeje Hausenblase², jejichž obsah se také dotýká tématu zákona setrvačnosti.

Učitele se nám podařilo lekcí zaujmout. Přínosná byla také debata o možnosti využití literárních textů a rozvoji čtenářských dovedností v takových předmětech, jako je např. fyzika či matematika.

Fyzika – 1. Newtonův zákon – zákon setrvačnosti

Zaměříme se na očekávaný výstup vzdělávacího oboru fyzika: využívá Newtonovy zákony pro objasnění či předvídání změn pohybu těles při působení stálé výsledné síly v jednoduchých situacích.

Konkrétně vybíráme 1. Newtonův zákon – zákon setrvačnosti. Po skončení lekce mají účastníci odcházet s tím, že:

- pojmenují a zakreslí základní principy zákona setrvačnosti
- tyto principy přenesou do jiné životní situace, kde je budou umět také uplatnit a vysvětlit

Záměrně pro lekci fyziky vybíráme literární text. Účastníci se na něm učí čtenářskou strategií shrnování, tolik potřebnou i pro odborné texty. V lekci účastníci rozpoznávají hlavní body a myšlenky jednotlivých částí textu.

V úvodu lekce volíme krátkou aktivitu, která nám pomůže naladit se a přemýšlet o tématu. Účastníci se rozdělí do skupin, není podstatné jejich složení ani počet lidí ve skupině. Důležité pro nás je zachovat příjemnou atmosféru a chuť se ponořit do práce. Celou lekci nás provází badatelský deník, ve kterém jsou formulovány úkoly a otázky pro účastníky.

Do každé skupiny rozdáme víko od krabice a kuličku (je potřeba, aby kulička byla těžší, kupř. skleněná, kovová, může být i dřevěná). Úkolem skupiny je vymyslet, **jaký fyzikální zákon jde pomocí těchto pomůcek demonstrovat**. Svůj nápad účastníci zapíší a zakreslí do připraveného badatelského deníku. Společně sdílíme nápady jednotlivých skupin a odhalíme téma lekce – zákon setrvačnosti.



EVOKACE

Práce s úvodní částí tabulky *Vím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se*

Poté, co účastníci odhalí téma, kterým se budeme společně zabývat, si každý sám v badatelském deníku vyplní úvodní část tabulky *V – CH – D*: **Co víme – a chceme se dozvědět – o zákonu setrvačnosti?** Zápisky sdílejí účastníci ve dvojicích, některé zaznívají i nahlas ve společné diskusi.

Navazujeme krátkým úryvkem z knihy *Radost z poznání* od R. Feynmana³.

Úryvek přečteme nahlas, promítneme nebo si ho každý sám přečte vytištěný v badatelském deníku.

(...) *Otec mě naučil všímavosti.*

Jednou jsme si hráli s tím, čemu říkali expresní vagon – byl to otevřený vagonek, který měl kolem dokola zábradlí, a děti s ním mohly popojíždět po kolejích. Pamatuji si, že jsem jednou měl uvnitř míč, a když jsem tlačil vagonek, upoutalo mě, jak na to ten míč reagoval. Šel jsem tedy za otcem a řekl mu: „Heleď, tati, něčeho jsem si všiml: když roztlačím vagonek, tak se ten míč odkutálí dozadu, a když pak zastavím, odkutálí se zase dopředu. Čím to je?“ A on mi řekl:

Následuje otázka a úkol, který účastníci zpracovávají v malých skupinách do badatelského deníku: **Co řekl otec malému Feynmanovi? Doplňte svůj odhad, případně ho můžete též zakreslit.**

Úkol krátce sdílíme a diskutujeme nad tím, co řekl otec malému Feynmanovi. Pokud někdo z účastníků zvolí vyjádření nákresem, vyzveme ho, aby se s námi o svůj obrázek a vysvětlení podělil.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pro práci v této části lekce volíme literární text. Zaujala nás bajka *Poradna slípky Jarmily*, která se vtipnou formou zabývá zákonem setrvačnosti.

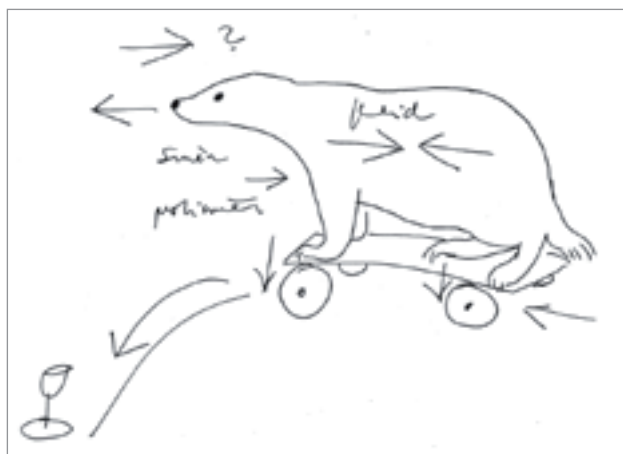


Před tím, než rozdáme bajku, zadáme způsob práce s textem. Vzhledem k tomu, že text je rozdělen do krátkých úryvků, nabízí se při čtení trénovat jednu z důležitých čtenářských strategií, shrnování. Zaměříme se především na to, kdo mluví a jaké je zásadní sdělení. Tato část je ve formě tabulky předpřipravena v badatelském deníku. Bajku čte každý individuálně a zároveň pracuje s badatelským deníkem.

Účastníkům modelujeme strategii shrnování a rozvíjené dovednosti na prvním úryvku bajky.

Milá Jarmilo!

Doslechla jsem se, že otevíráš poradnu, a tak budu asi jedna z prvních, kdo Ti píše. Mám problém se svým mužem. Kdysi to byl jezevec jako buk – ztepilý, bystrý, hbitý, kožich lesklý, oči blyštivé, bystrým duchem i vtipem sršel. Dala jsem mu přednost před jinými... Ale pak? Za těch pár let, co je mým mužem, se změnil. Leží v noře na kanapi, nikam nechodí, nic nedělá, jen se nechá obsluhovat. Pořád mne kritizuje, nádobí že prý není umyto, sám ho ale neumyje. Přitom není spokojený ani sám – nelíbí se mu, že ztloustl, ale není divu, když se nehýbe. Začal dokonce pít – nejen vodu, ale i alkohol, a to pak bývá ještě horší. Když se napije, leží dál na kanapi, škytá, krká nebo i křičí. S takovým budižkničemu už šťastná nejsem, ale máme spolu děti, a tak nevím, co mám dělat. Porad! Jezevčice Elsa⁴



Anglický fyzik Isaac Newton (1643-1727), autor zákonů všeobecné gravitace, síly, setrvačnosti, akce a reakce, je nejvýznamnějším vědcem klasické fyziky. Jeho pojetí světa, kde pro všechna tělesa platí stejné zákony, plyne stejný čas, čili všude platí stejná pravidla, změnil však ve dvacátém století Albert Einstein. Každý z nich měl svoji pravdu, a jak víme ze života, pravda někdy bývá relativní.

Kdo to řekl?

Jezevčice Elsa

PORADNA SLÍPKY JARMILY

Elsa zjistila, že slípka Jarmila otevírá poradnu a chce se s ní poradit o svém muži, který byl kdysi úžasný, dokonce mu dala přednost před jinými, ale teď je po letech manželství líný a pije.

Jezevčice Elsa žádá slípku Jarmilu o radu, protože není šťastná se svým mužem. Muž tráví většinu času na kanapi.

Co řekl

Po přečtení sdílíme nejprve krátce ve dvojicích. Druhou část sdílení vedeme společně a zaměříme se především na reflexi dovedností potřebných pro shrnování. Podařilo se nám zapsat zásadní informace a sdělení v ukázce? Jak jsme při shrnování informací postupovali?

Informace o zákonu setrvačnosti si ještě doplníme sledováním názorného pokusu na YouTube: 1. Newtonův zákon – záhada kečupu⁵. Na tomto videu je zajímavé také to, že ho dělali sami žáci.

Po zhlédnutí pokusu každý sám pracuje s badatelským deníkem: Sledujte ukázku pokusu. Pokus zakreslete, popište a okomentujte, co se při něm děje.

V průběhu práce je zajímavé sledovat rozdílné nákresy jednotlivých účastníků. Nákresy a jejich popisy společně sdílíme. Pokud nám to atmosféra dovolí, vyzveme některého z účastníků, aby svůj nákres překreslil na tabuli a podělil se s námi o vysvětlení zákona setrvačnosti na daném pokusu.

REFLEXE

Závěrečnou reflexí se vrátíme k třetí části tabulky V – CH – D a věnujeme se části – *dozvěděl jsem se*. Vyzveme účastníky, aby se žili do role jezevčice Elsy

a každý individuálně odpověděl na otázku v badatelském deníku. **Jak vysvětlíte svému jezevci, co jste se o zákonu setrvačnosti dozvěděla a jak na něj tento zákon působí?**

V samotném závěru lekce vztáhneme informace, které jsme se o zákonu setrvačnosti dozvěděli ještě na další nové situace v našem běžném životě. **V jaké jiné životní situaci můžete tento zákon pozorovat?**

Autorky jsou certifikované lektorky KM.

Poznámky:

¹ Baňková, M.: *Straka v říši entropie. – fyzikální bajky ze života*. Petr Prchal, Praha 2010.

² Košťálová, H. – Hausenblas, O.: S učiteli o hranicích poznání. *Kritické listy* č. 26, 2007, s. 23–24.

³ Feynman, R.: *Radost z poznání*. Aurora, Praha 1999.

⁴ Celý text bajky a další materiály najdete na: <http://straka.nyc-map.com>.

⁵ Záznam najdete on-line na: <http://www.youtube.com/watch?v=-cuJp6iW-DG4>.



Individualizace v matematice

Jakub Zvěřina

Učím v základní škole v Kunraticích, která je zapojena do projektu *Pomáháme školám k úspěchu*. Jedním z cílů projektu je, aby se každý učitel v naší škole naučil různým způsobům, jak individualizovat výuku. V minulém roce jsme proto procházeli sérií školení. Velmi mě zaujal seminář věnovaný typologii MBTI a jeho využití ve školní výuce, proto jsem se rozhodl, že se pokusím do své výuky začlenit prvky vycházející z této typologie.



Jedním z popudů bylo oznámení jedné mé žákyně, že ji málo vyvolává k tabuli. Začal jsem přemýšlet nad tím, jak to zařídit, aby moji žáci neměli pocit, že je málo vyvolávám. Položil jsem si otázku, jak rozpoznám, že mi chtějí sdělit správný výsledek a nechtějí se mě třeba zeptat, jestli mohou jít na WC.

Napadlo mě, že zkusím použít karty dvou barev – modré a žluté. Na další hodinu jsem si karty připravil a seznámil žáky s jejich funkcí. Pokud mi budou chtít sdělit, že přišli na správnou odpověď nebo došli k řešení, zvednou kartu žluté barvy. V případě, že se budou potřebovat na něco zeptat, něco doplnit, něčemu nebudou rozumět, zvednou modrou kartu. Hodně mě potěšilo, že především modré karty splnily svůj význam a žáci je začali používat.

Uvědomil jsem si, že pokud budu chtít z používání vytvořit zažitý zvyk, je třeba, abych vyhledával situace, při kterých není využití karet samoučelné. V té souvislosti jsem vyzkoušel použití karet ještě k jedné věci – modrá karta na lavici znamená: potřebuji na zadaný úkol více času, žlutá karta značí: jsem připraven na další úkol.

Když přemýšlím o tom, jak pomoci žákům, aby si na užívání karet opravdu zvykli, napadá mě ještě, že bych mohl vytvořit kartu modré a žluté barvy velkého formátu. Na modrou kartu bych vepsal, co znamená, a totéž bych udělal u žluté karty. Karty budu nosit do výuky a vždy je vyvěsím na nějaké viditelné místo.

Možnost volby se mi ve výuce mimořádně osvědčila, proto se snažím vyhledávat i jiné smysluplné příležitosti. Jednu z nich popíšu v následujícím příkladu.

Účinným prostředkem, jak trénovat vědomé rozhodování o svém jednání, je volit, jakým způsobem písemnou práci vypracuji. Písemnou práci zahajujeme každou hodinu matematiky i fyziky. Žáci mohou pracovat buď samostatně na jednoduchém zadání, nebo ve dvojici na zadání obtížném. Rád bych zdůraznil, že se jedná o formativní způsob hodnocení, kdy si děti mohou průběžně ověřovat úroveň svých dovedností – známky, které děti z těchto písemek dostávají, mají spíše informativní charakter (na výsledné známce z předmětu se podílí 15 %). Tím, že žákům umožním rozhodovat se o náročnosti samostatné práce v hodině, posiluji v nich dovednost činit vědomou volbu a přijmout důsledky svého rozhodnutí.

Jako učitel matematiky delší dobu „bojuji“ se zadáváním slovních úloh. Chci, aby byly dostatečně přitažlivé a „ze života“, a aby pokrývaly probíranou matematickou látku. S vědomím, že první část bude vždycky čistě subjektivní a těžko se mi podaří zadání úloh vždy dobře vyvážit, jsem se rozhodl při řešení úloh dávat větší prostor otázkám, které s matematikou zcela nesouvisí.

Pro ukázkou zadání úlohy a úkolů, které žáci řeší:

Zadání: Petr a Pavel vyrazili na výlet. Když došli na rozhlednu, měli za sebou již $\frac{3}{4}$ cesty. Ještě jim ale zbývalo ujít 2 km.

Úkol 1: Jak by mohla znít otázka, kterou dokážeme řešit pomocí matematiky?

(Zapiš si jednu do sešitu.)

Úkol 2: Jak by mohla znít otázka, kterou nedokážeme řešit pomocí matematiky?

(Zapiš si jednu do sešitu.)

Snažím se docílit toho, aby žáci nad úlohou přemýšleli v souvislostech a neomezovali se jen na naučené způsoby řešení. Věřím, že tím naplňuji kompetence k učení a řešení problému. V celé třídě pak žáci tyto otázky diskutují, nejprve ty, které nelze řešit (žáci si užívají „absurdnost“ některých otázek, pobaví se přitom, přispívá to k atmosféře uvolnění a pohody), poté kladou ty, které řešit lze. Z vybrané otázky pak sestavujeme konečné zadání úlohy.

Výběr otázek, které žáky napadaly k úkolu 1:

Kolik kilometrů už ušli? Jak dlouhý je celý výlet? Za jak dlouho došli na rozhlednu? (Žáci sami přišli na to, že tato otázka je sice matematicky řešitelná, ale nemáme dostatek údajů v zadání.)

Výběr otázek, které žáky napadaly k úkolu 2:

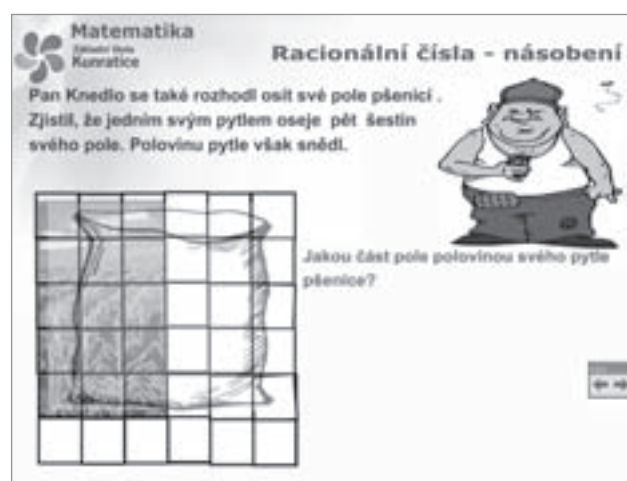
Jaké bylo počasí? Byl z rozhledny pěkný výhled? Užili si výlet? Zastavili se, protože měli hlad, nebo chtěli vylézt na rozhlednu?

Velmi se mi osvědčilo při výkladu nové úlohy připravovat na interaktivní tabuli také obrázky.

Jsem přesvědčen, že obrazová názornost je k pochopení matematických slovních úloh nezbytná. Ze školení MBTI také vím, že pomáhá smyslově orientovaným dětem.

Nabízím jedno z obrazových zadání:

Poznámka: V úloze je v otázce záměrně vynecháno důležité slovo *osil* – především smysloví žáci tak dostávají možnost tuto chybu odhalit a rozvíjet svou čtenářskou gramotnost.



Zásluhou projektu *Vzdělávání 21* jsou žáci 2. stupně vybaveni vlastními notebooky, takže mohou samostatně pracovat v interaktivním prostředí smartboard – podobně jako na interaktivní tabuli. V tomto případě nejdříve žáci tužkou obtáhli oblast zabírající pět šestin (odhadem), poté si svůj odhad potvrdili, nebo vyvrátili přesunutím pytle na pole (pytel zabírá pět šestin) a nakonec kliknutím na interaktivní čtverečky vyznačili polovinu pytle, tedy polovinu z pěti šestin.

S úspěchem se setkává také komiksová zadání slovních úloh, které si žáci připravují i sami. Vybrané komiksově úlohy pak řešíme v celé třídě. Komiks použitý po jednotlivých snímcích, žáci si v průběhu sledování slovní úlohy vypisují údaje, které se v úloze objevují. Z těchto údajů si pak každý sám udělá zápis. Žáci tak mají příležitost samostatně analyzovat data ve slovní úloze a vyhod-

notit, která jsou pro vyřešení úlohy podstatná (kompetence k řešení problémů). Zadání podané touto zábavnou formou v nich posiluje motivaci k „utkání se“ s úlohou.

Při tvorbě zadání samostatné práce žáků se snažím vycházet z potřeb učebních stylů jednotlivých typů osobností.

Žákům s převahou smyslů – S – (zadání ST a SF) vyhovuje velmi konkrétní a jasné zadání, při kterém mohou využít již naučených matematických dovedností a postupů.

Žáci, kteří preferují intuici – N – (zadání NF a NT), upřednostňují spíše takové úlohy, které jsou pro ně dostatečnou „výzvou“. Vyhovuje jim proto zadání, které je dostatečně otevřené a umožní jim volit originální způsoby řešení.

Žáci s převahou myšlení – T – (zadání ST a NT) mají rádi fakta a logická zdůvodnění. Preferují zadání práce, která má jasná hodnotící kritéria a je soustředěna na konkrétní dovednosti, jež se zrovna učí.

Žáci s převahou citů – F – (zadání SF a NF) upřednostňují taková zadání úloh, která se co nejvíce vztahují k potřebám lidí, které znají, k jejich životním situacím. Mají rádi úlohy „ze života“.



Autor obrázku: Matouš Kotek (7. třída).



Autor obrázku i zadání úlohy: Ondřej Kotek (7. třída).



V závěru bych vám rád ukázal takový příklad samostatné práce, při které si mohli žáci vybrat z několika zadání.

Mým cílem bylo především zvýšit motivaci žáků pro samostatnou práci – zohlednil jsem proto především čtyři různé typy temperamentu.

Zadání samostatné práce:

Vyber si **jedno** z následujících zadání úkolu. **Všechna zadání se týkají úloh na druhé straně.** Pracuj samostatně. Dbej, prosím, na to, abys nerušil ostatní spolužáky.

1. ST

Vyber si postupně tři úlohy z pracovního listu na druhé straně.

Pokus se úlohy vyřešit – nezapomeň na zápis, obrázek, výpočet (pomocí operací se zlomky), slovní odpověď.

Ke každé úloze stručně zapiš, proč sis ji vybral.

Pracuj do sešitu.

2. SF

Vyber si postupně dvě slovní úlohy z pracovního listu na druhé straně.

Pokus se zadání úloh upravit tak, aby bylo „co nejvíce ze života“ – případně zadání rozšiř o nějaké zajímavé informace.

Pokus se pozměněné úlohy vyřešit – nezapomeň na zápis, obrázek, výpočet (pomocí operací se zlomky), slovní odpověď.

3. NF

Vyber si postupně dvě slovní úlohy z pracovního listu na druhé straně.

U každé úlohy si představ, jaký člověk by mohl potřebovat danou úlohu vyřešit – pokus se ho vlastními slovy popsat.

Pokus se úlohy vyřešit – nezapomeň na zápis, obrázek, výpočet (pomocí operací se zlomky), slovní odpověď.

Na konci práce k jedné úloze napiš krátký příběh (max. 50 slov).

4. NT

Pročti si zadání úloh v pracovním listu na druhé straně.

a) Rozděl úlohy podle uvedených kritérií (kritéria může upřesňovat, nebo si i některá přidat):

- **reálnost:** praktické úlohy ze života – úlohy „jako“ ze života – teoretické úlohy
- **časová náročnost:** rychle řešitelná – do minuty („kouknu a vidím“) – řešitelná do pěti minut – řešení zabere více než 5 minut
- **obtížnost výpočtů:** velmi snadné výpočty – snadné výpočty – obtížné výpočty
- **celková obtížnost:** snadno řešitelné – obtížně řešitelné – velmi obtížné

b) Vyber úlohu, kterou bylo pro tebe nejtěžší někam zařadit. Zdůvodni u každého kritéria její umístění.

- c) Vyber si podle kritérií jednu úlohu k řešení – zdůvodni svůj výběr (čím je pro tebe zajímavá). Pokus se úlohu vyřešit – nezapomeň na zápis, obrázek, výpočet (pomocí operací se zlomky), slovní odpověď.
- d) Zvol si alespoň tři kritéria. Podle zvolených kritérií sestav zadání úlohy. (Např. obtížně řešitelná, teoretická úloha, která půjde vyřešit do jedné minuty pomocí velmi snadných výpočtů.)

Pracovat tímto způsobem mě zatím nejen baví, ale věřím, že takový postup je přínosný i pro mé žáky. Věřím, že tímto způsobem otevírá žákům nejen matematické myšlení, ale také zvyšují jejich vnitřní motivaci nalézat v matematice něco poutavého a užitečného. Domnívám se, že tento postup by mohl učinit matematiku přijatelnou i pro žáky, kteří nemají tak silně vyvinuté matematické myšlení. Anebo pro ty, pro něž jsou klasické matematické úkoly příliš vzdálené od jejich zkušenosti, nebo příliš abstraktní.

V neposlední řadě žáci takovou možnost výběru velmi oceňují – věřím, že i díky možnosti volby dosahují lepších studijních výsledků.

Autor je učitel matematiky v ZŠ v Praze-Kunraticích.

Vymačte do kruhu jeden listek.
Dále vymačte do kruhu jeden čtvrtin.
Výsledky zkontrolujte, jaká část kruhu zůstane nevybarvená.

Aha si koupit boty. Koupím si je u pana Kadlece, nebo u pana Malého?

Kadlec

sleva o $\frac{1}{3}$

Malý

sleva o $\frac{1}{4}$

Obchodník snížil cenu namaku o $\frac{1}{4}$ na 6 korun. Kolik korun stál namak před slevou?

Jirka a Petr mají dohromady 35 kuliček. Jirka má o $\frac{1}{3}$ kuliček více než Petr. Kolik kuliček má Petr?

Navrhni vlastní úlohu, ve které je třeba spočítat $\frac{1}{2} + \frac{1}{4}$

Hokejový útočník vstřelil za zápas celkem 2 branky. Kolik branek vstřelil v první třetině?



Úvod do studia pravděpodobnosti

Pavel Miškovský



Při výuce matematiky na gymnáziu se snažím vyhledávat příležitosti, kdy mohou žáci nejen počítat a rýsovat, ale také číst. Odborné texty zabývající se podrobněji matematickými zákonitostmi, které si na gymnáziu žáci osvojují, jsou často velmi obtížné a bez předchozích hlubších znalostí (background knowledge) jim porozumí většinou jen odborník. Proto hledám texty

i jinde, např. v knihách o dějinách matematiky.

Na začátku studia pravděpodobnosti je možné propojit obojí – úryvky z dějin matematiky a vysvětlení daného matematického problému. Zákonitosti teorie pravděpodobnosti začali zkoumat dva učenici 17. století – Pascal a Fermat – a záznam o jejich přemýšlení se dochoval v dopisech, které si navzájem vyměnili. A právě dopisy, které dokladují, jak se tato matematická disciplína rodila, jsou ve zkrácené a upravené podobě vhodné ke čtení s žáky.

Pro žáky jsem připravil text a rozdělil ho na několik částí. Vždy po přečtení dané části měli žáci za úkol promyslet jednu či více otázek, a tím předvídat, jak postupovali významní učenici kdysi dávno. Zajímavě se zde tedy propojilo předvídání z textu a matematické předvídání, tedy vlastně schopnost počítat pravděpodobnost.



Foto: z archivu autora.

Popis lekce

EVOKACE

Při metodě *těkej – štronzo – dvojice* dostává skupina žáků postupně několik otázek, které je třeba prodiskutovat a evokovat si své předchozí znalosti o tématu. Nejprve žáci *těkají* po místnosti. Na pokyn *štronzo* se zastaví a po vyslovení slova *dvojice* si najdou spolužáka, se kterým dvojici vytvoří. Pokud nějaký žák přebývá, zapojí se do aktivity i učitel. Žáci ve dvojici prodiskutují první zadanou otázku. Pak se vše opakuje ještě dvakrát (vždy v jiné dvojici a s jinou otázkou). Otázky míří na to, co mohou žáci vědět nebo vymyslet na místě. Nejedná se o zkoušení toho, co si zapamatovali z předchozí výuky.

Otázky:

1. *Co je to pravděpodobnost? Co si pod tímto slovem představujete?*
2. *Byli jste někdy v situaci, kdy vám znalosti o tom, co je pravděpodobné a co ne, pomohly dobře se rozhodnout či něco vyřešit?*
3. *Jaká je pravděpodobnost, že jsou v této místnosti dva lidé, kteří mají narozeniny ve stejný den (narodili se ve stejný den v roce)? Vyjádřete procenty.*

Poznámka ke třetí otázce: Tabulka ukazuje, jaká je pravděpodobnost v souvislosti s počtem žáků ve třídě.

počet žáků	pravděpodobnost, že se mezi žáky najde alespoň jedna taková dvojice
25	56,9 %
26	59,8 %
27	62,7 %
28	65,4 %
29	68,1 %
30	70,6 %

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Žáci čtou text o pravděpodobnosti a vždy ve dvojicích nebo v celé třídě diskutují o otázkách. Žáci si mohou odpovědi zapisovat (např. do tabulky). Text je možné nastříhat a sešít do podoby knížečky, aby žáci četli vždy jen kousek a „nepředbíhali“.

„Ten, kdo si neosvojil čtení na úrovni dovednosti, je v moderní společnosti zcela ztracen, ba snad si ani nelze představit, že by se v ní mohl vyskytnout; takový člověk je idiot v původním významu toho slova, tj. soukromník.“



REFLEXE

Žáci si individuálně vyplní *matematický deníček*. Od-
povídají v něm na otázky:

Co se mi potvrdilo?

Co zasutého jsem oprášil/a?

Co nového jsem se naučil/a?

Jaké otázky mi zůstaly?

Pak žáci sdílejí, co si zapsali.

Text a otázky

Náhoda člověka vždy fascinovala. Podle starověké řecké mytologie hráli na počátku světa tři bratři Zeus, Poseidon a Hádes v kostky o vesmír. Zeus vyhrál první cenu – nebesa, Poseidon druhou – moře a Hádes se musel usídlit v pekle.

Starořecká matematika se o náhodě nezmiňuje. Řekové zřejmě nevěřili, že lze v náhodných jevech najít nějaký řád a náhoda se podle nich chovala zcela nepředvídatelně.

První kroky k teorii náhody učinil v 16. století italský lékař, matematik, astrolog, filozof a náruživý hazardní hráč **Geronimo Cardano** (1501–1576). Ukázal, jak lze při házení kostkou přiřadit možným výsledkům číselné hodnoty. Svá pozorování shrnul v roce 1525 v knize *Liber de ludo aleae* (Kniha o náhodných hrách).

Cardano popisoval hru s „poctivou“ kostkou s čísly 1 až 6, která mají stejnou šanci, že se objeví na vrchní straně kostky.

Otázky:

1. Jak byste vyjádřili šanci každého ze šesti čísel na kostce, že padne?
2. Je tato šance u všech čísel na kostce stejná?
3. Jak byste vyjádřili šanci, že padne libovolné buď jedno, nebo druhé číslo? Proč? (Příklad: Hrajete hru Člověče, nezlob se a potřebujete hodit jedničku nebo dvojku, abyste se dostali s figurkou do domečku. Jaká je šance, že padne buď jednička, nebo dvojka, tedy jaká je šance, že se dostanete s figurkou do domečku?)

Šance každého ze šesti čísel je 1 ze 6, tedy $\frac{1}{6}$. V současné terminologii se tato číselná hodnota nazývá pravděpodobnost a říkáme, že vybrané číslo padne s pravděpodobností $\frac{1}{6}$. Cardano také usoudil, že pravděpodobnost, že padne buď číslo 1, nebo číslo 2, musí být $\frac{2}{6}$, tedy $\frac{1}{3}$, protože požadovaný výsledek nastane ve dvou případech z celkových šesti možností.

Cardano se zabýval i pravděpodobností určitých výsledků v případě opakovaných hodů nebo hodů dvěma kostkami.

Otázka:

4. Jak byste vyjádřili pravděpodobnost, že ve dvou po sobě následujících hodech kostkou padne vždy stejné číslo (např. šestka)? Proč?

Cardano zjistil, že pravděpodobnost, že ve dvou po sobě následujících hodech kostkou padne vždy číslo 6 je $\frac{1}{6} \cdot \frac{1}{6}$, tedy $\frac{1}{36}$. Obě pravděpodobnosti násobíme, protože každý ze šesti možných výsledků získaný prvním hodem lze spárovat s každým ze šesti možných výsledků dosažených druhým hodem, čímž dostaneme celkem 36 možností.

Cardano řešil i pravděpodobnost, s níž při hodu dvěma kostkami bude součet čísel rovný například číslu 5.

Otázka:

5. Jak byste postupovali vy? Proč?

Z 36 možností vybral Cardano všechny případy, kdy je součet roven 5 – to jsou 4 možnosti (1 – 4, 2 – 3, 3 – 2, 4 – 1). V současné terminologii je tedy pravděpodobnost, že při hodu dvěma kostkami padne součet 5, rovna $\frac{4}{36}$, tedy $\frac{1}{9}$.

Cardanova analýza poskytla alespoň částečný pohled na podstatu pravděpodobnosti a je škoda, že se zastavil těsně před branami moderní teorie pravděpodobnosti. Totéž se stalo i italskému matematikovi, fyzikovi a astronomovi **Galileo Galileimu** (1564–1642). Ten v 17. století nezávisle na Cardanovi dospěl ke stejným závěrům, když se snažil zjistit, jak by jeho patron – toskánský velkovévoda – mohl dosáhnout lepších výsledků u hracích stolů. Ani Cardana, ani Galileiho nenapadlo zkoumat, jak svých výzkumů využít k „předvídání“ budoucnosti. Klíčový krok uskutečnili až dva francouzští matematici – **Blaise Pascal** (1623–1662) a **Pierre de Fermat** (1601–1665).



Pascal



Fermat

Mezi 9. červencem a 27. říjnem 1654 si vyměnili několik dopisů, jejichž obsah je dnes považován za základ **teorie pravděpodobnosti**. Jejich analýza se sice zabývala konkrétní hazardní hrou, ale vytvořili obecnou teorii, kterou lze použít k předpovídání sledu událostí v rozmanitých situacích.

Problém, který Pascal a Fermat rozebírali ve svých dopisech, byl starý více než dvě století: **Jak si dva hráči rozdělí bank při náhlém přerušení hry?** Pascal nedokázal problém vyřešit sám, a tak požádal o radu Fermata, v té době obecně uznávaného nejlepšího matematika.

Předpokládejme, že dva hráči hrají v kostky pět her. V okamžiku, kdy jeden hráč vede nad druhým 2 : 1 je hra náhle přerušena. Jak si rozdělí sázky?



Foto: z archivu autora.



Foto: z archivu autora.

Otázky:

6. Jak byste navrhli rozdělit sázku, kdyby byl stav vyrovnaný?
7. V čem se situace změní, je-li stav hry $2 : 1$? Proč není „spravedlivé“ volit stejné řešení jako při rovnosti?
8. Jaká možná pokračování by hra měla, kdyby nebyla přerušena? Zapište pokračování a konečné skóre hry.
9. Mají možná pokračování vliv na rozhodnutí, jak sázku rozdělit?
10. Jak byste sázku rozdělili?

Při vyrovnaném stavu by s dělením peněz nebyl žádný problém. Sázka by se rozdělila napůl. Ve zkoumaném případě ale není hra vyrovnaná a při spravedlivém rozdělení je třeba zohlednit, že jeden hráč vede $2 : 1$. Oba matematici řešili, co by se s největší pravděpodobností stalo, kdyby hra přerušena nebyla. Jinými slovy – **hleděli do budoucnosti**.

Fermat a Pascal zkoumali všechna možná pokračování hry a zjišťovali, který hráč v jednotlivých případech vyhrál. Předpokládejme, že hrají přímo Pascal s Fermatem a že po třetí hře vede Fermat $2 : 1$. Jsou čtyři možnosti, jak se hra může vyvíjet:

- a) Pascal vyhraje 4. a 5. hru – celkově vyhraje Pascal $3 : 2$
- b) Pascal vyhraje 4. hru a Fermat 5. – celkově vyhraje Fermat $3 : 2$
- c) Fermat vyhraje 4. hru a Pascal 5. – celkově vyhraje Fermat $3 : 2$
- d) Fermat vyhraje 4. a 5. hru – celkově vyhraje Fermat $4 : 1$

Z těchto čtyř možností dokončení celé série by Fermat vyhrál celou hru ve třech případech, a proto pravděpodobnost, se kterou by Fermat vyhrál celou sérii, kdyby hra pokračovala, je rovna $\frac{3}{4}$. **Fermatovi by tedy měly připadnout $\frac{3}{4}$ vsazených peněz a Pascalovi $\frac{1}{4}$.**

Obecný přístup francouzských matematiků k řešení tohoto problému spočíval ve výčtu všech možných výsledků hry a ve zjištění těch případů, které vedou k určitému výsledku.

Učitelova sebereflexe

Nejzajímavější bylo překvapení žáků, že v hodině nebudeme „počítat“, ale číst. Zřejmě i proto je práce bavila a předvídali i počítali vcelku správně. K otázkám jsem se v dalších hodinách vracel, protože výpočty pravděpodobnosti při hodech kostkou jsou „klasickými“ úlohami.

*Autor je učitel matematiky
na gymnáziu Karla Čapka v Dobříši.*

Poznámka:

Doplňující informace o teorii pravděpodobnosti a text o základních pojmech a vztazích v pravděpodobnosti najdete na webu: www.kritickemysleni.cz.



Foto: z archivu autora.



CO SE DĚJE JINDE

Představujeme projekt *Cesta ke kvalitě*

Projekt *Cesta ke kvalitě* se zaměřil na autoevaluaci školy. Proč je pro školu důležité provádět pravidelně autoevaluaci i v situaci, kdy to po ní nežadá legislativa?

Principiálně nezáleží na tom, jestli vlastní hodnocení školy řeší, nebo neřeší zákon. Obecně platí, že autoevaluace přispívá k rozvoji školy. Práce školy, která by byla prováděna nahodile, opatření nebo změny, které by byly důsledkem neověřených domněnek, by byly velmi riskantní a budu parafrázovat myšlenku prof.

Milana Pola, že by takové jednání připomínalo chůzi se zavázanýma očima¹. Myslím, že něco takového si žádný ředitel nemůže dovolit. Byl by to přílišný hazard s desítkami, možná stovkami žáků a s desítkami učitelů.

Když školy začnou o své práci přemýšlet, chtějí znát fakta (ne domněnky) a chtějí se efektivně rozhodovat a nacházet cesty, jak být dobrou školou. Ve školách pracují autoevaluační týmy, které se zabývají zjišťováním dat o různých oblastech života školy. Autoevaluace by neměla být – a většinou ani nebývá – záležitostí jednoho člověka. Cílem autoevaluace je zjistit, zda jsou žáci, jejich rodiče a učitelé se školou spokojeni, co konkrétně přispívá k jejich spokojenosti či nespokojenosti, nebo co pomáhá žákům dosahovat dobrých výsledků ve vzdělávání. Pracovníci školy přemýšlejí o své činnosti, o procesech, ke kterým na škole dochází, o příčinách a důsledcích. Škola zároveň volí priority své práce. Tím, že v dané oblasti chce pracovat (např. v oblasti personální práce), dává signál, že tato oblast je pro ni důležitá, že v ní chce něco docílit. Zároveň za řešení přebírá odpovědnost.

Vraťme se k legislativě. Ve chvíli, kdy by všechny školy měly vlastní hodnocení „osahané“, poznaly, jak užitečné pro ně může být a neprováděly ho pouze z formální povinnosti, může být zrušena zákonná povinnost. Je to, jako když se žáci 3. ročníku základní školy učí vyjmenovaným slovům. Kdyby učitel řekl žákovi, že se vyjmenovaná slova nemusí naučit nazpaměť, ale musí je umět používat, vsadím se, že je nebudou



umět vůbec – ani odříkat, ani používat, natož pak vyvozovat slova příbuzná. Spatřuji v tom analogii s vlastním hodnocením školy. Dovolím si předpokládat, že některé školy, které dosud prováděly vlastní hodnocení pouze formálně, nyní jen těžko poznají, jaký potenciál autoevaluace má, a možná zůstanou u svých dojmů a budou „chodit se zavázanýma očima“. Tážu se jen, kolik takových škol je? Abych nebyla pesimistická, musím říct, že zástupci škol, se kterými jsme spolupracova-

li, nám sdělovali podobné pocity jako paní ředitelka Pavla Jedličková z 28. základní školy v Plzni: „*Při zpětném ohlédnutí vnímám dosavadní zkušenosti s tvorbou zprávy o vlastním hodnocení školy už s určitým nadhledem a převážně kladně. Nejtěžší byl začátek. Necháпали jsme totiž plně význam vlastního hodnocení. Vysvětlovali jsme si ho jako další zákonnou povinnost, která nás jen zatíží a nic nepřinese. Chyběly nám znalosti, dovednosti a zkušenosti. Dnes víme, že posun školy k vyšší kvalitě bez ohlédnutí a koncepčního hodnocení není možný. Jsme rádi, že význam vlastního hodnocení školy už pocítujeme a pozorujeme. K potřebným změnám by určitě nedocházelo tak rychle.*“ Viděli jsme excelentní práci v oblasti rozvoje školy, kdy jsou využívány velmi propracované systémy personální práce, vzájemné hospitace mezi učiteli, práce s mapami rozvoje a tak dále. Také jsme se setkali se školami, kde se realizovala autoevaluace ještě dříve, než byla uzákoněna. Spektrum přístupů je velké. Uvědomujeme si, že ty školy, které se do projektu přihlásily, jsou jakýmsi „ostrůvky pozitivní deviace“ (za ten výraz se omlouvám, není myšlen nijak pejorativně), ale realita většiny škol může být diametrálně odlišná. Vždyť přímý dosah projektu byl pouze asi na 10–15 % škol².

Mohou školy i nadále využívat autoevaluačních nástrojů, které jste v projektu vyvinuli?

Ano, v rámci projektu skutečně vzniklo 30 ověřených evaluačních nástrojů a školy je mohou využívat zdarma.

„Všechny výzkumy, které se v poslední době zaměřily na vztah mezi internetem a čtením, došly k tomuto závěru: mezi častým užíváním internetu a častým čtením panuje viditelná shoda.“



Tyto nástroje mají softwarovou podporu a školám po registraci na portále evaluačních nástrojů a využití některého z nástrojů tato podpora zajistí i vygenerování výsledků. Zároveň jsou průběžně aktualizovány normy pro jednotlivé nástroje, se kterými škola může porovnat své výsledky.

Také jste pořádali různé podpůrné aktivity v oblasti vlastního hodnocení škol. Můžete nám je nějak přiblížit?

Byly to aktivity podporující vzájemné učení škol prostřednictvím workshopů, vzájemných návštěv a peer review a pak to bylo poskytování poradenství v oblasti autoevaluace.

S ohledem na možnost pokračování daných aktivit bych přiblížila vzájemné návštěvy škol. Asi každý si umí představit situaci, kdy se školy vzájemně navštíví a sdílejí své zkušenosti. My jsme k těmto návštěvám připravili scénář, podle kterého se návštěva uskutečňovala. Zároveň byl na návštěvě přítomen i pracovník projektu a zastával roli facilitátora. „Domácí“ škola si vybírala dvě až čtyři oblasti nebo podoblasti vlastního hodnocení školy, které byly předmětem sdílení. Domácí škola poslala své partnerské škole zprávu o vlastním hodnocení (nebo její část), aby hosté přijeli už informovaní. Když si například zvolili sebehodnocení žáků, tak se při setkání ve škole mohli jít podívat na hospitaci, kde ukázku sebehodnocení žáků viděli. Následně diskutovali o tom, jak učitelé docílili toho, že se žáci umějí ohodnotit, jak s nimi pracovali na umění formulovat své silné a slabé stránky, jak se sebehodnocením pracují dál v rámci plánů rozvoje žáka. Ukazovali si k tomu třeba speciálně upravené žákovské knížky, kde měl žák prostor si v určitých časových intervalech dělat záznamy, co se mu povedlo, co ještě musí vylepšit, což byla také informace pro rodiče. V rámci návštěvy si pak ukazovali ještě další materiály učitelů nebo vedení školy, které na toto navazovaly. Záleželo vždy na tom, jaké oblasti si ve škole zvolili. Většinou si školy vybraly jednu oblast, kterou se mohly pochlubit, kde mohly dát svým partnerům inspiraci, a druhou oblast, která byla tou „patou, co tlačí“, kde žádaly partnerskou školu o pomoc. Někdy vyžadovaly zpětnou vazbu ke své práci, někdy se jen ptaly: „A jak to děláte vy?“

Tým, který přijížděl na návštěvu, byl vždy čtyřčlenný a většinou se skládal z ředitele školy, zástupce nebo zástupců ředitele a učitele nebo učitelů, kteří se vlastním hodnocením školy více zabývali. Sdílení zkušeností probíhalo v naprosto bezpečném prostředí, vždyť partnery si školy vybíraly samy. Tyto dvě čtveřice se mezi sebou skutečně neostýchaly mluvit ani o ožehavých problémech. Ředitelé s uspokojením konstatovali, že nyní konečně i „řadoví“ učitelé, kteří byli do týmu přizváni, vidí, čím vším se vedení musí zabývat. I oni chtěli být oceněni. Učitelé uváděli, že se jim málokdy naskytne příležitost dostat se do jiné školy.

Jeden z ředitelů, V. Beran ze ZŠ Kunratice, nám s úsměvem vyprávěl: „*Učitel má vidět, jak učí jeho kolega, jak má vybavenou školu, jak má vybavený*

kabinet, a právě to jsou ty momenty, kde se startuje takové to: „Řediteli, zaříd nám to!“ I takový může být výsledek vzájemné návštěvy...

Mluvila jste o pokračování aktivit po ukončení projektu, jak tedy mohou pokračovat vzájemné návštěvy bez finanční intervence?

Máme zpětnou vazbu ze škol, že ty, které se akcí zúčastnily, chtějí v návštěvách a vzájemném sdílení pokračovat i bez projektu. Dokonce ještě v době realizace projektu se jedna dvojice škol dohodla na vzájemné návštěvě všech pracovníků školy a v době ředitelského volna vyjela celá škola – nejenom vedení a učitelé, ale i vychovatelky školní družiny, administrativní pracovníci – ekonomka, hospodářka, kuchařky ze školní jídelny! Tento krok vysvětloval ředitel jedné ze škol tak, že právě pracovali na obměně jídelníčku a rekonstrukci školní jídelny a při návštěvě mohli poskytnout inspiraci i nepedagogickým pracovníkům školy. Chci tím říct, že jestliže se takovýto organizačně náročný „kousek“ povedl jedné škole, je zřejmé, že by to zvládlo více škol. V situaci, kdy škola má alespoň jednoho organizačně zdatného člena týmu, není bezpodmínečně nutné, aby při akci sekundoval odborný garant nebo moderátor. Domnívám se, že když nabídneme školám know-how, je tato aktivita docela dobře realizovatelná i bez finanční nebo externí odborné pomoci. Scénáře a další doprovodné materiály jsou již dnes ke stažení na: <http://www.nuov.cz/ae/vzajemne-navstevy-skol>.

A co další aktivity? Třeba poradenství, o kterém jste se zmínila, tam už je asi s udržitelností problém? Kdo by poradce platil? A jak vůbec poradenství fungovalo?

Jsem ráda, že se na to ptáte. Skutečně poradenství byla další aktivita, ze které jsme měli velkou radost. Zpětné vazby ze škol, kterým jsme poskytovali tuto službu, byly pozitivní. Poradci byli většinou ředitelé škol, nebo zástupci, výjimečně učitelé, kteří na domovské škole zastávali funkci lídra autoevaluace. Tito lidé v rámci projektu absolvovali padesátihodinový vzdělávací program *Koordinátor autoevaluace* a dvacetihodinový vzdělávací program *Poradce autoevaluace*. Mimoto měli za povinnost provést pět intervencí, každá z nich byla dotována třiceti hodinami. Šlo o přímou terénní činnost. Jejich „výcvik“ byl tedy stopadesátihodinový. Poté obdrželi osvědčení poradce autoevaluace.

Poskytování poradenství probíhalo tak, že nám škola zaslala vyplněnou objednávku, ve které vyjádřila své očekávání, pokusila se identifikovat problém a vyjádřila cíl, ke kterému by chtěla během spolupráce s poradcem dojít. Škole byl přidělen poradce. Vždy byla splněna podmínka, že to nesmí být člověk z konkurenční školy. Navíc jsme se snažili plnit i to, že daný poradce sám působí na stejném typu školy, ale ne vždy jsme to byli schopni zajistit. Poté se poradce školy telefonicky ohlásil, pohovořil krátce o specifikaci zakázky, vyžádal si zaslání dokumentů školy (např. jejich zprávu o vlastním hodnocení nebo



její část), výroční zprávu a zprávu ČŠI si stáhl samostatně z webu a seznámil se s těmito materiály před vstupem do školy. Následovala přímá práce poradce ve škole, která podle složitosti problému byla buď krátko- (1–2 návštěvy ve škole), nebo dlouhodobá (až 4 návštěvy ve škole). Nejprve však vždy musela být skutečně jasně (pro obě strany) vyspecifikovaná záležitost – tedy, co je předmětem řešení, k čemu společně dojdou. Mezi jednotlivými návštěvami školy plnily kroky, na kterých se s poradcem dohodly. Poradce zástupce školy motivoval, pomáhal škole získat představu o tom, jaký má dobře prováděná autoevaluace vliv na rozvoj školy. To znamená, že si společně odpovídali na otázku: **Proč?** Pomáhal škole, aby si ujasnila a naplánovala realizaci konkrétních aktivit. Tedy řešili otázku: **Jak?** Byl nápomocen k funkčnímu nastavení rolí v autoevaluačním týmu školy – otázka: **Kdo, s kým?** Podával informace o evaluačních nástrojích. Tedy řešili otázky jako například: **S čím? Co jsme zjistili?** A v neposlední řadě pomáhal škole získat představu o tom, jak realizovat opatření vedoucí k zlepšení. A následně si odpovídali například na otázku: **Komu** poskytovat výsledky?

Seznam našich poradců je zveřejněn na webových stránkách: <http://www.nuov.cz/ae/poradenstvi>. Po ukončení projektu však nastává problém s financováním. Bylo by asi utopii si myslet, že si školy budou moci hradit poradenské služby v nějakém širším měřítku z vlastních zdrojů. Za daleko systémovější přístup považují, kdyby se této možnosti chopili zřizovatelé. Ti přece zodpovídají za kvalitu „svých“ škol. Poradce autoevaluace ke kvalitě a rozvoji školy jednoznačně přispívá. Proto bych se přimlouvala za toto řešení a již jsme o tom s kraji i hovořili na jednání zástupců odborů školství jednotlivých krajů, kde tento námět představoval hlavní manažer projektu Martin Chvál. Bohužel na zřizovatele základních škol přímý dosah nemáme a náš návrh zazněl jen zprostředkovaně přes Svaz měst a obcí, kde velice úzce spolupracujeme s paní Marcelou Štikovou, předsedkyní školské komise. Uvidíme, zda se toho zřizovatelé chopí. Každopádně by byla škoda nevyužít potenciál takových lidí, jakými jsou „naši“ poradci.

Jaké další výstupy z projektu jsou učitelům a vedení škol k dispozici?

Dalšími výstupy jsou příklady inspirativní praxe, které jsou uveřejněny na našich internetových stránkách: <http://www.nuov.cz/ae/inspirativni-praxe>, kde školy mohou nalézt příklady realizace autoevaluace všech typů škol v kontextu s životem dané školy. Dále připravujeme několik publikací. Zajímavá pro ředitele škol,

ale i pro zřizovatele budou určitě *Kritéria pro hodnocení plánu, procesu a zprávy o vlastním hodnocení školy a Doporučení pro hodnocení škol zřizovatelem* (<http://www.nuv.cz/ae/doporučení-pro-zřizovatele-k-hodnocení-skol>). Mimoto jsme vydali šest čísel bulletinu *Na cestě ke kvalitě*³ (<http://www.nuov.cz/ae/bulletin>), přičemž každé z čísel se věnovalo jedné z fází autoevaluačního procesu: motivace – analýza aktuálního stavu, plán autoevaluace, volba kritérií a indikátorů – volba nástrojů, metod a technik – zpracování dat a informací, analýza výsledků a jejich interpretace – zpráva o vlastním hodnocení školy – proces rozvoje školy. Naše partnerská organizace Národní institut pro další vzdělávání bude vzdělávací program *Koordinátor autoevaluace* dále nabízet ve své programové nabídce od školního roku 2012/2013.

Na jaké potíže jste při realizaci projektu narazili? Jak fungovala spolupráce se školami?

Většinou šlo jen o administrativní potíže nebo problémy související s okolními změnami, jako třeba změna legislativy – ať už v oblasti vlastního hodnocení školy, nebo třeba v oblasti odvodů. To jsou vnější záležitosti, které nebylo možné při plánování a počátku realizace projektu předvídat. Novela školského zákona měla dočasně vliv na účast na některých typech akcí. Přestože v závěru projektu byla legislativní povinnost zpracovávat zprávu o vlastním hodnocení zrušena, všechny akce jsme realizovali podle plánu. Jak už jsem říkala, smysl autoevaluace nezmění žádný zákon, vnímání smysluplnosti je věc jiná. My jsme ale spolupracovali se školami, které většinou už smysl pochopily a chtěly se dále efektivně rozvíjet.

Spolupráce se školami fungovala velmi dobře. Nutno říci, že drobné organizační problémy, které v takovém objemu prací vždy nastanou, nebyly nikdy nijak závažné a s pokorou jsme si při organizování všech akcí uvědomovali, že i my jsme na své cestě ke kvalitě.

Jsmo velmi vděční za to, že jsme se potkali s celou řadou báječných a nadšených lidí, kteří se i přes všechny okolnosti znovu a znovu pokoušejí o to, aby vzdělávání v naší republice bylo kvalitní. My jim za tu příležitost poznat je osobně, poznat jejich práci, moc děkujeme.

Projekt v dubnu 2012 končí. Plánuje váš tým nějakou další spolupráci se školami? Budete v oblasti evaluace působit i nadále?

V současné době jsme ještě v očekávání, zda náš projekt nebude o pár měsíců prodloužen. Takže možná se budeme se školami vídat až do srpna. Kdyby se to

„Uživatelsky se internet stává médiem krátkých servisních textů, beletristické texty se na něm čtou minimálně. A pokud, pak jen ty krátké, především básně, nadto z větší části uvnitř uzavřené komunity.“



podářilo, rádi bychom pokračovali právě ve vzdělávání nových poradců a v poskytování poradenství. Rádi bychom odpilotovali model, kdy noví poradci budou mít při prvních dvou intervencích po boku svého služebně staršího kolegu poradce, který bude zastávat roli jejich mentora. Mimoto bychom rádi zorganizovali deset dalších workshopů s tématem evaluační nástroje. Zde si školy prakticky na počítačích osahají práci s jednotlivými nástroji, které pak mohou využít ve své škole. Pokračovali bychom i ve sběru dat pro aktualizaci norem jednotlivých evaluačních nástrojů a vylepšení softwarové podpory. Uvidíme, zda se to podaří.

Od září 2012 naše „mise“ končí, Národní ústav pro vzdělávání – tedy organizace, která se jako jeden partner podílela na realizaci projektu a vzala si nás pod svá křídla, bude v rámci udržitelnosti projektu zajišťovat provoz portálu evaluačních nástrojů, který bude převeden pod portál *rvp.cz* a bude poskytovat telefonické a e-mailové poradenství tematicky zaměřené na autoevaluaci.

Naše další působení v oblasti autoevaluace je velmi zeštíhlené, takže si logicky hledáme i jiné pole působnosti. Zatím je předčasné o tom říkat cokoli bliž-

šího. Nicméně tým, který (a troufám si říci úspěšně) vedl tento projekt, se rozpadne a každý z nás půjde vlastní cestou. Tak to v životě bývá...

To nekončíme právě optimisticky. Co byste vzkázala školám?

Rozhodně svoje poděkování! Díky všem, se kterými jsme měli tu čest spolupracovat – byl to skutečně krásný zážitek.

*Jany Ostrýtové-Štybnarové se ptala
Kateřina Šafránková.*

Poznámky:

- ¹ Pol, K.: *Autoevaluace: výběr příspěvků, metodický portál www.rvp.cz. Dobrodružství autoevaluace?* VÚP, Praha 2007. Citace: „Když bude zavírat oči před realitou, riskuje. Jednak neví, kam vlastně jde (anebo zda nestojí na místě) a proč, a také nemá dost informací o tom, zda, případně v jaké kvalitě, tak činí.“
- ² Přesné statistiky budou známy s termínem ukončení projektu.
- ³ Šesté číslo bude školám rozesláno na počátku dubna 2012 a jeho přílohou bude DVD se všemi výstupy projektu a s instalačním programem portálu evaluačních nástrojů.

Podpora učitelů přímo ve výuce v projektu MEDPED

Beata a Libor Kynclovi

V minulém čísle *KL* jsme vám stručně představili projekt MěSOŠ Klobouky u Brna MEDPED a jeho znojemskou letní školu 2011. Tentokrát bychom se s vámi rádi podělili o obsah další projektové klíčové aktivity, již je implementace výstupů kurzů do výuky.

Celkem 170 učitelů prošlo v projektu 40–64hodinovým metodickým kurzem vycházejícím z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přidanou hodnotou tohoto projektu je zčásti souběžná, zčásti následná aktivita, v níž vedoucí lektor navštěvuje učitele v předem dohodnutých termínech přímo v jejich školách, ve vyučování a v rámci komplexního

servisu vede rozhovory s vyučujícími před vyučovací hodinou, zúčastní se náslechu, poskytuje následnou mentorskou zpětnou vazbu, nasměrování pro další práci, tipy odjinud. Je výborné, když se těchto náslechu zúčastní i někdo z kolegů či vedení školy – roste tím efektivita a rozšiřuje se počet obohacených.

Lektoři sledují využívání metod a postupů z kurzů v konkrétních hodinách, pomáhají učitelům při implementaci konstruktivistických postupů do vyučovacích hodin. Ukazuje se, že učitelům se díky absolvovanému kurzu daří rozvíjet žákovské dovednosti při práci s texty odborné i krásné literatury, častěji mezi sebou hovoří o plánování své výuky.

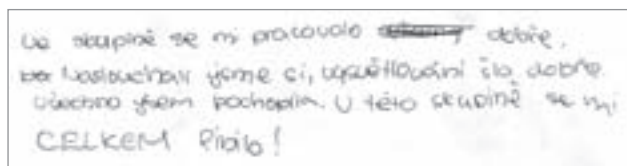
V reálu to znamenalo být v kontaktu se „styčnými důstojníky“ 24 zúčastněných základních a středních škol, domlouvat s nimi termíny i témata lektorských návštěv, vyjíždět do škol za jednotlivými učiteli, předmětovými komisemi i vedením. Velice se nám osvědčila součinnost s „koordinátory metodiky“, kteří v několika školách za přítomnosti lektora prezentovali vlastní naplánované hodiny před ostatními učiteli školy a moderovali setkání lektora s učiteli, sdíleli své zkušenosti, nápady, pomáhali si zodpovědět otázky a nasměrovat se při problémech.

Přístup škol i učitelů byl různý. Někteří využili příležitosti systematicky a lektor si do školy zvou opa-



Foto: archiv ZŠ Nížkovice.

M. Valentová moderuje hodnotící kolečko žáků.



Archiv ZŠ Mokrá

Žákovské hodnocení práce v domovské skupině – matematika.

kovaně a cíleně, jiní dávají přednost komunikaci prostřednictvím e-mailu. Na projektovém webu byl vytvořen prostor, který učitelé využívají pro vzájemné elektronické konzultace, výměnu zkušeností, zveřejnění metodických materiálů, které vznikají v průběhu projektu. To umožnilo více propojit společným sdílením nejen učitele téže školy, ale též učitele napříč účastnickým spektrem našeho projektu.

„Žáky zaujala metoda ‚ano – ne‘. Správné odpovědi studenty zajímají a chtějí si je v textu vyhledat, na práci s textem se proto velice soustředí. Studenti, přestože v angličtině neporozumí vždy celému textu, dokážou potřebné odpovědi v textu najít. To je dobrá dovednost např. k písemné části maturitní zkoušky.“

(Veronika Šušmáková – angličtina – SZŠ Merhautova Brno)

„Hodina se skládankovým učením byla oproti běžné frontální výuce poklidnější a přitom velmi pracovní.“

Práce v expertních i v domovských skupinách byla velmi tvořivá a komunikativní. Závěrečná společná reflexe prokázala propojení všech pojmů a pochopení souvislostí.

Překvapilo mě, že v expertních i domovských skupinách pracovali opravdu všichni, nebývá to v této třídě běžné.“

(Petr Hřebačka – dějepis – Gymnázium Integra Brno)

„Metodu bingo zařazuji rád, baví studenty možná i proto, že se při ní mohou pohybovat po třídě. Studenti spolupracují s nasazením, lze sledovat třídní ‚tahouny‘, kteří jsou doslova obklopeni ostatními studenty.“

(Pavel Kříž – brýlová technika a estetika – SZŠ Merhautova Brno)

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



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



Foto: archiv ZŠ Šitbořice.

K. Muchová a 8.A tvoří alfa-box v chemii.



Foto: archiv ZŠ Mokrá.

M. Vojtěch u expertní skupiny nad tématem procenta.

„Babička, F. L. Věk či Máj jsou pro leckoho z nás v době našeho mládí něco jako čtenářsky mrtvé kulturní povinnosti, přičemž mnozí si je objevují jako živoucí zážitky až v době, kdy jsou vyvázáni ze čtenářského režimu musím.“

„Zpozornět bychom měli ve chvíli, kdy režim musím ohrožuje samo čtenářství, tedy kdy se zdá, že jeho odpůrci se proti němu rozhodli bojovat ne tím, že na protest čtou Agathu Christie(ovou), nýbrž tím, že nečtou nic.“



ŠKOLA V LITERATUŘE

Matematiko, jsi to ty?

Adrián Paenza

Jak na zkoušku

Už mnoho let se sám sebe ptám, jestli je argentinský systém zkoušení rozumný. Nebo obecně, zda je rozumný typ zkoušení, který se dnes používá téměř na celém světě. (Teď mám na mysli hlavně zkoušení v základních a středních školách.)

Jsem si vědom toho, že tím, co zde napíšu, budu trochu provokovat a že hodně vyučujících (i nevyučujících) se mnou nebude souhlasit. Ale to nevadí. Jen bych rád upozornil na některé náměty, jež myslím stojí za to prozkoumat. A prodiskutovat. Domnívám se, že 21. století se v této záležitosti stane svědkem strukturální změny. Studenti k výuce zaujmou jiný postoj. Vztah mezi učitelem a žákem se musí změnit. A systém hodnocení jakbysmet.

Obecně známý typ zkoušky, kdy učitel vymyslí řadu příkladů a žák má předem daný čas pro nalezení řešení, obsahuje zvrácený systém, který lze jen těžko pochopit – nějakému člověku – obvykle učiteli – je svěřena skupina adolescentů nebo dětí – a ten zneužívá svou autoritu. Učitel totiž určuje všechna pravidla a jeho rozhodnutí jsou – téměř – nezvratná. Za takovýchto pravidel se jedná o nerovnou hru. Děti jsou obvykle zcela vydány napospas vyučujícímu, který se zrovna rozhodl, že se pustí do „zkoušení“. Nic víc.

Ještě relativně nedávno učitelé bili děti pravítkem přes prsty nebo dlaně, přivazovali jim levou ruku, aby je přiměli psát pravou, a ony tak byly „normální“, děti nemohly psát propiskou, používat piják, nemohly ani gumovat, škrtat, nosit děravou aktovku a tak dále. Podporovalo se memorování a ten, kdo si látku rychle zapamatoval, byl odměněn jedničkami. Až se za několik let ohlédneme, budeme se stydět stejně jako ti, kdo se v uvedených příkladech poznali.

Zkouška z pohledu žáka

Učitel také kromě svých běžných úkolů zjišťuje, zda se žáci učili, zda se připravovali na hodiny, jestli látku pochopili, učení se dostatečně věnovali a snažili se... vždyť to znáte. Ale obvykle vynechávají velice důležitou otázku, kterou by si měli klást: Dokázali žáky zaujmout?

Komu se chce věnovat čas, energii a snažení něčemu, co ho nezajímá? Umíme my učitelé probudit zvědavost? Kdo nás k tomu připravil? Kdo nás naučil anebo učí vyvolat chuť do učení? Kdo se stará o hlubší poznání zájmů nebo vloh mladých lidí, aby jim pomohl je rozvinout?

Vyzkoušejte si to – vezměte tříleté dítě a vyprávějte mu, jak vzniká člověk. Když vy a dítě budete nalaďeni na stejnou vlnu, pravděpodobně dojde k tomu, že si vás dítě poslechne, ale pak se zase rozeběhne

hrát si s něčím jiným. Pokud se ale na stejné téma rozpovídáte před šesti- nebo sedmiletým dítětem, uvidíte, jak se jeho zájem bude lišit, jeho pozornost bude jiná. Proč? Protože se mu snažíte pomoci nalézt odpověď na otázku, kterou si už samo položilo. Největší problém vzdělávání v prvních ročnících školy spočívá v tom, že učitelé odpovídají na otázky, o které se děti ještě nezajímaly; vydržet něco takového musí být rozhodně otrava. Proč nevyzkoušet opak? Může každý učitel vysvětlit, proč učí, co učí? Může vysvětlit, k čemu je to, o čem mluví? Je schopen vyprávět o původu problému, který vyřešil a který nás chce naučit?

Kdo řekl, že úkolem učitele je podávat odpovědi? První věc, kterou by dobrý pedagog měl dělat, je pokoušet se vyvolávat otázky. Vy byste si chtěli vyslechnout odpovědi na otázky, o něž jste se sami nezajímali? Poslouchali byste rádi? Se zaujetím? Jak dlouho? Proč byste to dělali? Abyste něco splnili, z výchováním, z respektu, protože vám nic jiného nezbývá, protože je to povinné, ale pokusili byste se tomu co nejdříve uniknout. Dospívající ani děti nemohou. Ovšem když se někomu podaří v druhém člověku vzbudit zvědavost, když v něm rozezná tu správnou strunu, dotyčný žák se sám vydá hledat odpověď, protože se o ni zajímá. Buď ji najde sám, nebo se zeptá spolužáka, táty, učitele, bude pátrat v knihách, na tom už nezáleží. V každém případě pro ni něco podnikne, protože ho k tomu žene vlastní zájem.

Situace z pohledu žáka by se dala shrnout takto: „Proč mi říkají, kdy sem mám chodit a o čem mám přemýšlet, proč se nesmím podívat, co někdo jiný napsal a publikoval o daném problému, a popovídat si o tom se spolužáky, proč mám na všechno daný čas, nesmím jít na záchod, když se mi chce, nesmím jíst ani pít, když dostanu hlad nebo žízeň, a ke všemu se mi může stát, že na mě vybalí otázky, na které nemám čas si připravit odpověď?“

Takhle pohromadě to zní poněkud pateticky, že? Možná se některým žákům nikdy nepodaří vyřešit problémy v písemce před sebou, ovšem nikoli kvůli tomu, že neznají řešení, ale protože se jim nikdy nepodaří překonat předešlé překážky.

Od roku 1993 sbíráme zkušenosti z matematické soutěže, jež nese jméno mého otce. Žáci z celé země, kteří se ke zkoušce dostaví, si mohou vybrat, zda se zapíší ve dvojici. Pokud chtějí, mohou soustředěně jednotlivě, ale pokud ne, mohou si vybrat spolužáka nebo spolužačku, s nimiž by se nad úlohou zamysleli společně, najít si někoho, s kým by mohli diskutovat a polemizovat nad příklady. Takový postup se přece daleko víc podobá reálnému životu, ne? Cožpak nemáme plnou pusť řeči o tom, jak se snažíme podporovat týmovou práci, konzultace ohledně zdrojů, konzultace s jinými specialisty, diskusní fóra,



debaty... v běžném životě? Tak proč se nesnažíme takové situace vyvolat i pro názornou výuku?

Kdyby na základní nebo střední škole, kde jsou učitelé dennodenně v kontaktu se svými žáky, skutečně fungoval vztah mezi vyučujícím a žákem, pak nechápu „přepadovky“. Cožpak několikaměsíční vztah mezi nimi nestačí k zjištění, kdo látku pochopil a kdo ne? Proč používat takové didaktické metody a jako míčem se trefovat do dětí, jen aby dávaly pozor? Tyto systémy zkoušení obsahují silný prvek nedůvěry. Jako by učitel žáka podezřívá, že se neučil nebo že něco neví anebo bude opisovat, a tak ho chce odhalit. A tady začíná boj. Bezúčelný a nepochopitelný boj, který vykazuje velmi zvláštní rozpor – nikdo by přece nebrojil proti někomu, kdo se mu snaží pomoci, a ani by se ho nesnažil podvádět. Možná k takovému problému dochází, protože žák neví, že vztah k učiteli je popsán těmito termíny, a jelikož za tuto situaci nejvíce zodpovídáme my, kteří se na této straně nacházíme, není pochyb, že se sami musíme změnit.

Nenavrhují zde žádnou „pazkoušku“. Je jasné, že aby člověk mohl někam postoupit v jakékoli oblasti, v jakékoli fázi vzdělání, musí nějakým způsobem prokázat, že ví, co by vědět měl. To je bez debat. Jen nesouhlasím se současnou metodikou a takový „typ“ zkoušení odmítám jednoduše proto, že mi není zcela jasné, jestli skutečně zkouší, co by měl.

Zato jsem si ale zcela jistý, jak už jsem napsal výše, že v současném století nastanou v tomto ohledu četné změny. Už abychom začali. Třeba tím, že se doma začneme bavit o tom, proč učíme to, co učíme, a proč učíme právě tohle, a ne něco jiného, k čemu to je, na jaké otázky náš předmět odpovídá a – co je nejdůležitější: Kdo kladl otázky – žák, nebo učitel?

Otázky pro matematiku (jelikož nikdo neví, co dělá ani proč to dělá)

Jak už jsem napsal, když se někoho zeptáte: Co dělá matematik? nebo: Co je to matematika? – převážná většina lidí obvykle odpoví protiotázkou: To je věda o číslech? (A zeptá se s určitým ostychem, protože si není moc jistá, jestli to je správně, nebo ne.)

Ale co je ještě horší – a to je příklad ze života – i rodiče dětí, které chodí na střední školu, tíhnou k tomu, přijmout za logické, když jejich děti odevzdane připustí, že „matematice vůbec nerozumějí“, protože se s ní sami dost natrápili. Tak jak potom nemít pro děti pochopení? A nejen to – neznám žádný jiný příklad, kdy by se lidé chlubili, že něčemu vůbec nerozumějí. Jako by si tuto skutečnost přímo vychutnávali, jako by jim jejich přiznání dělalo radost. Vy snad víte o příkladu nějaké činnosti, kdy by někdo téměř hrdě pronesl: „Tak tomuhle já vůbec nerozumím...“?

Podívejme se teď na některé otázky, které jsou (nám) matematikům předkládány:

- Co děláš?
- A k čemu to je?
- Dávají ti všichni své účty?
- 132 krát 1525. Když to tak rychle umíš... Kolik že to je?
- Ještě se používají logaritmy? (sic)

– A je pravda, že když zadáš jméno, tak se podle pořadí písmen dá předpovědět budoucnost?

- Jaké číslo následuje po tři a půl?
- Kolik je pí?
- Naučíš mě, jak to je s tím povrchem?
- Tři děleno nulou je jedna, nula nebo tři?
- Nosí „palindromy“ štěstí?
- Viděl jsi Kačera Donalda v kouzelné zemi matematiky?
- Dají se na matematiku balit holky?
- Když je nula stupňů, tak to jako není žádná tepnota?
- Znáš tuhle kalkulačku?
- Pomůže to při ruletě?
- Musel ses hodně učit?
- Seš chytřej, co?
- Jak se přečte tohle číslo: 52739839303030393873736353553322?
- Proč sis vybral právě tohle?

Zkrátka a dobře, tenhle seznam by byl hodně dlouhý a je mi jasné, že kdo došel až sem, určitě by přispěl i dalšími otázkami. Přivádí nás k zoufalství, že my, kteří bychom měli mít povinnost sdělovat pravdu o matematice, se nacházíme v situaci věčných dlužníků, protože se nám nedaří dosáhnout cíle – ukázat krásu matematiky.

Věřte mi – nemohou za to žáci ani rodiče. Jen my, vyučující.

Problém tří lidí v baru, kteří účet na 25 pesos platí 30 pesos

Tři lidé vejdou do baru. Všichni tři si objednají a pustí se do jídla. Když mají platit, číšník jim přinese účet přesně na 25 pesos. Kamarádi chtějí platit zvlášť a celkovou částku rovnoměrně rozdělit. Každý z nich tedy sáhne do kapsy a vytáhne bankovku v hodnotě 10 pesos. Jeden z nich peníze vybere od ostatních a číšníkovi dá 30 pesos.

Číšník se za chvíli vrátí s drobnými nazpět – pět bankovek po jednom pesu. Kamarádi se rozhodnou číšníkovi nechat dvě pesos jako spropitné a zbytek si rozdělit – jedno peso pro každého.

Otázka zní: jestliže každý z nich zaplatil devět pesos (každý zaplatil bankovkou v hodnotě 10 pesos minus drobné, které si rozebrali, když se číšník vrátil), a oni jsou tři, pak každý zaplatil devět pesos, a to je celkem 27 pesos. Když k tomu připočteme dvě pesos spropitného pro číšníka, 27 pesos plus dvě pesos, je dohromady 29 pesos!

Kam se podělo zbývajících jedno peso?

Adrián Paenza: Matematiko, jsi to ty?

Přel. Denisa Kantnerová.

Kniha Zlín, Zlín 2010,

str. 174–176, 179–183, 140–141.



NABÍDKY



Postupujeme dál na CESTĚ KE KVALITĚ

Projekt „AUTOEVALUACE- Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ vstupuje do své poslední fáze a školám nabízí již řadu nástrojů a možností na podporu vlastního hodnocení.

Vydejte se i vy spolu s ostatními školami na cestu ke kvalitě a vyzkoušejte například:

- ✓ **Již ověřené evaluační nástroje**, které usnadní a zlepši proces vlastního hodnocení i na vaší škole – stačí zadat údaje a software vám již sám vygeneruje zprávu pro vás.
- ✓ **Rámec pro vlastní hodnocení školy**, který je vhodný pro použití zejména na školách, jež s autoevaluací teprve začínají, a dále na těch, kde by systematictější pojetí autoevaluace mohla postrádat smysl, např. malotřídních školách.
- ✓ **Mezi dalšími evaluačními nástroji** jsou například Klima školní třídy – dotazník pro žáky, Předcházení problémům v chování žáků – dotazník pro žáky, Společenství prvního stupně – dotazník pro žáky formou počítačové hry.

Více na **Portálu evaluačních nástrojů**: http://www.evalvacninastroje.cz/nuovckk_portal/

Zúčastněte se spolu s vašimi kolegy připravovaných akcí:

Krajských konferencí v lednu – březnu 2012, více na: <http://www.nuov.cz/ae/krajske-konference>

Nebo si přečtete ještě mnohem více
v pátém čísle našeho bulletinu...



Více o projektu a jeho výstupech na: <http://www.nuov.cz/ae>



evropský
fond pro
regionální rozvoj



EVROPSKÁ UNIE
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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. Zaplaťte 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, 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 březnu 2012. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. března 2012**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2012.

Přední obálka: Práce žáků ZŠ Koperníkova v Třinci.

Zadní obálka: Foto z archivu P. Miškovského.

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@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz



9 771214 582002