

Kritické listy 51

čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách

léto 2013



Čtení s pochopením
smyslu

Začínající čtenář
v roli detektiva

Báseň Čtyři kočky

RWCT v hodinách
anglického jazyka

Mít rád – volba
pro Saxanu

Kuchyně Luňáckových

Čteme o době
Přemysla Otakara II.

Iason a Medea

Merkur

Příběh dlouhé
cesty

RWCT
INTERNATIONAL
CONSORTIUM

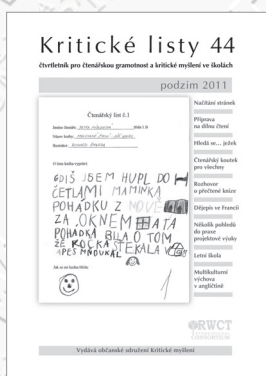
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Poslání *Kritických listů*

Kritické listy podporují otevřené společenství vzdělavatelů, kteří metodami aktivního učení dosahují všestranných a trvalých výsledků ve vzdělávání žáků, rozvíjejí u nich zvědavost a lásku k vědě a pěstují v nich bytostnou odpovědnost za svět, v němž společně žijí. *Kritické listy* nabízejí náměty pro výuku, která vede žáky ke kritickému a tvořivému myšlení, k schopnosti řešit problémy, spolupracovat, rozvíjí u dětí sebeúctu a současně respekt k druhým. Zvláštní pozornost věnují *Kritické listy* čtení, psaní a diskusi, které považují za účinné nástroje poznávání vnitřního i vnějšího světa a udržování demokracie.

Kritické listy se zaměřují na pedagogy všech typů a stupňů škol a všech aprobací, kteří trvale rozvíjejí své profesní dovednosti, reflektují svou práci a jsou ochotni se o její výsledky podělit s ostatními.

Kritické listy vznikly v roce 1999 jako čtvrtletník pro účastníky a absolventy programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Přináší kompletní popisy vyučovacích jednotek rozmanitých předmětů, které v praxi uskutečnili učitelé se svými žáky, i obecná zamyšlení nad pedagogikou a školstvím. V současné době rozšiřují své publikum na všechny vzdělavatele, kteří přispívají k úspěchu kurikulární reformy v ČR.



Kritické listy mi pomáhají v práci, nejen ve čtenářských klubech, ale i v práci knihovnice. Kdyby nebyly, postrádala bych je.

Z ankety o KL





Milé čtenářky, milí čtenáři,

blíží se prázdniny, doba pro čtenáře i učitele požehnaná. Skoro všichni lidé, se kterými mluvím o knihách – učitele nevímám –, čtou hlavně v létě. „Povinnou“ literaturu vystřídá oblíbené čtivo – beletrie, romány pro ženy, poezie, detektivky či vážná literatura, na kterou nezbyvá v pracovním období čas. Představa vášnivého čtenáře a unaveného učitele o ideálně stráveném dni spočívá v tom, že jedinou věcí k řešení bude, s jakou knihou stráví dopoledne a s jakou odpoledne. Možná se ještě zvládne rozhodnout, kdy si uvaří kávu a kdy čaj.



Věřím, že máte podobné radosti před sebou i vy. Profesor Machovec, významný český filosof a myslitel, nám studentům na FF UK kdysi říkal, že si na své práci nejvíce váží volna. Jako učitel na VŠ mívá i tři měsíce „volného“ času, kdy mohl bez přerušování nudnými či nutnými záležitostmi přemýšlet, číst a psát. Kladl nám na srdce, abychom si také zvolili takové zaměstnání, které nám toto umožní. Intelektuál potřebuje jednou za čas přepnout z režimu „řízeno“ do režimu „vypnuto“. Pak může více pozorovat, co se děje kolem něj i v něm. Může přehodnotit některé své názory, promluvit v klidu se zajímavými lidmi, nasát inspiraci z různých zdrojů, dotknout se myšlenkami i nehlubších vrstev svého vědomí. Ne náhodou se říká, že nejlepší myšlenky nás napadají těsně před usnutím. Funguje také „nicnedělání“, bezcílné bloumání, zírání, prosté bytí. Profesor Machovec byl zastánce každoročního „restartu“. Učitelé mají trochu delší letní dovolenou než většina ostatních profesí. Jistě si těch několika týdnů navíc patřičně považují a užívají si je.

Když z učitele opadne největší únava (podle zkušeností to bývá po dvou až třech týdnech mimo školu), může zbývajících dva až tři týdny praktikovat Machovcovu teorii. Promýšlet svá východiska, posuzovat své výsledky, vnímat pocity a ladit formu. K tomu může pomoci dobrá kniha. Vřele doporučuji knihy Torey Haydenové, které vyšly i v češtině.

Dobře vám poslouží i starší čísla *Kritických listů*, až přečtete to, které právě teď držíte v rukou. Nezapomeňte své dojmy z knih s někým sdílet. Díky tomu si zajímavé myšlenky opravdu zvnitřníte, a tím pádem třeba změníte i svůj názor nebo postoj. Začne se něco dít. Ocitnete se na cestě k přemýšlivějšímu učitelství a k větší profesní spokojenosti. Odpočínáte si a zároveň se něco dozvíte. Novými věcmi obohatíte i své žáky a kolegy. Nikdy s vámi nebude nuda, budete stále inspirativní a kreativní.

Na závěr lákadlo k restartu v podobě Rimbaudových veršů: „Za modrých večerů pod letní oblohou, trávou si vyběhnu, ať šimrají mě klasy. A zasně, svěží chlad ucítím na nohou a vítr na spáncích, jak půjdu prostovlasý. A mlčky půjdu dál, jak cikán by se bral, přírodou, blažený a šťastný jako se ženou.“

Kateřina Šafránková

Úvodník, K. Šafránková

K úvaze

Čtení s pochopením smyslu ve třídě, v družině, v rodině,
J. Kopecká, O. Hausenblas 4

Lekce a komentáře

Začínající čtenář v roli detektiva, L. Mechúrová 9
Báseň Čtyři kočky, J. Kozlová 12
RWCT v hodinách anglického jazyka, J. Rubešová,
P. Wernischová 14
Mít rád – volba pro Saxanu, G. Handrychová 16
Kuchyň Luňáčkových, J. Palanová 18
Projekt ke Dni učitelů, L. Hrnčiarová 22
Labutí pero, M. Křiváčková 23
Čteme o době Přemysla Otakara II., H. Růžicková 26
Iason a Medea, J. Kalinová 29
Merkur, S. Szymurdová 30
Příběh dlouhé cesty, M. Nedvědová 32

Co se děje jinde

Školní čtenářské kluby – specifika práce s romskými dětmi,
I. Poláková 34
O krajině se čtvrtáky, V. Mašková 39

Škola v literatuře

S elegancí ježka, M. Barberyová 42

Přečetli jsme

Jak učit kritickému myšlení?, P. Šebešová 44

Nabídky

Chystáme na podzim 2013 46

Citáty

Stephen D. Brookfield: *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*.
Jossey-Bass, San Francisco 2012. 5, 14, 15,
18, 24, 28, 35, 43

K ÚVAZE

Čtení s pochopením smyslu ve třídě, v družině, v rodině

Jana Kopecká, Ondřej Hausenblas



Pro kolegy učitele z několika škol provedla v únoru paní učitelka Jana Kopecká dílnu profesního rozvoje, v níž mohli během 45 minut nahlédnout do její „učitelské kuchyně“ a sledovat, jak se plánuje a provádí vyučovací hodina, která rozvíjí čtenářskou gramotnost. Výuku ve formě dvouhodiny (90 minut) předtím úspěšně uskutečnila se svými druháky.

I setkání s kolegy-učiteli mělo zčásti výukovou povahu: dílna měla jasné cíle a stavbu, jak bylo vyjádřeno v anotaci:

V dílně budeme číst text s poučným vyprávěním pro děti. Seznámíme se s metodou *klíčová slova, čtení s předvídáním a řízené čtení*. Lekce nás provede příběhem a ukáže nám jeho roviny, kterých bychom si bez průvodce možná nevšimli. Odpovíme si proto nad textem řadu otázek a ukážeme si, jaké další otázky by bylo dobré si klást. Sdělíme si své prožitky z práce a pak si rozebereme lekci z pohledu učitelů. Ujasníme si, jaká stavba hodiny a jaké přístupy dospělého mohou dětem pomáhat k zájmu, k pozornosti i k učení. Metody, kterými budeme pracovat, jsou vhodné pro práci s dětmi malými i většími, a také pro práci v družině nebo rodinném prostředí. V popisu její dvouhodiny budeme uvádět také varianty aktivit, vhodné pro žáky starší nebo pokročilejší.

Text, který si paní učitelka vybrala proto, aby pomocí čtení v dětech rozvíjela sociální a environmentální cíťení, se jmenuje *Sedm barev duhy*, z knihy *Sedm barev duhy – metodický materiál zaměřený na začlenění průřezového tématu Environmentální výchova* (vyrobilo CEA Sluňákov).

Jako **hlavní myšlenku** vyvodila paní učitelka z textu tuto: *Člověk se raduje nejvíc, když svou radost sdílí s ostatními*.

Podle metody **plánování pozpátku** si s textem v ruce a se znalostí svých žáků určila jako **cíle**, že díky této hodině:

Žák...

- propojuje významy slov i myšlenky vyřčené v textu se svou zkušeností
- podle klíčových slov a vodítek v textu a podle svých dosavadních zkušeností předvídá, jak by text mohl pokračovat
- diskutuje, vyjadřuje svůj názor, formuluje své myšlenky
- hledá v textu odpovědi na otázky
- vytváří vlastní představy k tomu, co čte
- naslouchá předčítání i názorům druhých
- intuitivně porozumí smyslu příběhu
- si pro sebe ujasní, který z krásných zážitků rád prožívá spolu s někým dalším – a s kým

Ke konci hodiny vypracují žáci **zadání**, které jim poslouží **jako důkaz o učení** – tedy o tom, že se dopracovali do cíle, nebo alespoň k němu pokročili:

Žák...

- zodpoví otázky po šesté části textu (vystihne v nich smysl příběhu) – k cíli 4
- zvolí vhodný název pro celý text (s použitím klíčového slova) – k cíli 7
- promyslí a pojmenuje svůj zážitek a toho, s kým ho rád sdílí a bez koho by o zážitek přišel – k cíli 8

Klíčovými aktivitami v hodině bude vstupní hra na „rychlé špiony“ a pak metody *klíčová slova, řízené čtení, diskuse*, plus některé metody dramatické výchovy.

Průběh hodiny

Pro děti mohla být dobrým **naladěním** na živou účast ve výuce vstupní **hra na „rychlé špiony“**.

Žáci utvoří čtyř- až pětičlenné skupiny, každá skupina obdrží čtvrtku a pastelky. Učitel má na kartičkách předem napsáno sedm „tajných“ slov – souvisejících s některým důležitým pojmem v textu, jež budou za chvíli číst. Postupně si pozve vždy po jednom členu z každé skupiny, tzv. špiony. Jim pošeptá jedno klíčové slovo tak, aby skupiny nic neslyšely, a k tomu ho i ukáže napsané – vždy další ze svých několika kartiček. Úkolem špiona je **mlčky** přenést toto slovo do skupiny tím, že je namaluje na čtvrtku. Úkolem skupiny je odhalit podle obrázku slovo, které učitel špionovi ukázal. Svůj nápad si skupina pokaždé zkontroluje, když ho učitelka vyhlásí před nástupem dalších špio-nů ze skupin pro další slovo – slov je celkem sedm (učitelka děti upozorní, že někteří špioni si přijdou i podruhé, neboť jich je v týmech méně než sedm).



Ve chvíli, kdy skupina uhodne všechna slova, přemýšlí o jejich společném významu – hledají výraz, který všechny obrázky spojuje. Výraz napíší na čtvrtku, nakonec si čtvrtky ukážou.

Jako variantu pro **vyšší ročníky** nebo pro družinu nabízíme „vyšší level“ **rychlých špiónů**:

Úkolem špióna je také mlčky přenést toto slovo do skupiny, ale nejen tím, že je namaluje na čtvrtku (a nesmí při tom použít žádné písmeno a nesmí mluvit). Navíc může gestikulovat, pantomimicky předvádět a kývat ano/ne na otázky ze skupiny. Skupiny si ovšem hlídají, aby je jiná soutěžící skupina neslyšela. Která skupina slovo pozná jako první, zavolá je nahlas a má bod. Nato vyrazí další špióni pro další slovo atd. Pokud se některá skupina mylí, nemůže už ani za další pokus o uhádnutí daného slova bod získat.

Skupina, jež má pohromadě všechna slova, přemýšlí o jejich společném významu – hledá spojující pojem, přičemž skupina, která ho první zavolá, získává tři body.

„Tajnými“ slovy byly výrazy: *červené jablíčko, fialová kytky, zelená tráva, žluté slunce, modrá kapka, most, oranžový pomeranč*. Děti se shodly celkem bez váhání, že barvy zde skládají duhu, tedy vypátraly nadřazený pojem – slovo *duha*.

Jako **první evokaci** k pochopení textu, v němž budou číst o tom, že o krásu a radost z duhy nebeské se my lidé máme podělit, dopřála paní učitelka dětem **vizualizaci představ**: vleže na koberci si měly (bylo to uprostřed zimy) vybavit vzpomínku na to, když viděly duhu. Za jakého to bylo počasí? Kde je duha vidět? Jaké vyvolala pocity? O tom si pak děti pověděly ve dvojicích, aby se každé dostalo ke slovu.

Pak proběhla **druhá evokace** mířící k ději příběhu:

- Učitelka přidala **čtyři klíčová slova** ke slovu duha (celkem bylo pět slov): **duha, člověk, zmizela, hledal, přání**. Slova napsaná na kartách v barvách duhy paní učitelka vyvěsila na tabuli.
- Ze špiónů se stali spisovatelé: Skupinky dětí si měly během pěti minut promyslet, jak mohou tato slova spolu souviset, tedy, co se asi stane v příběhu, který budeme číst. Mohly vymyslet krátký příběh s těmito slovy. Malí žáci obvykle potřebují pomoc otázkami, ale nepomůže jim, když učitelovy otázky sugerují, jak to má být „nejlíp“. Spíše se ptáme: Proč si to myslíš? Čím bys svůj nápad podpořil? Znáš podobnou situaci? Žáci v 2. třídě

dostali možnost ztvárnit předvídaný příběh i formou hrané scény – setkal se to s úspěchem a všechny skupiny předvedly scénky, přičemž využily klíčová slova.

Varianta pro vyšší ročníky

Řekneme dětem, že klíčová slova musejí v jejich příběhu mít ten tvar, jak jsou napsaná. *Zmizela* – a ne třeba *zmizelo*. Můžeme zadat, že své předvídání mají zapsat v pěti souvětích. Pro čtenářství je důležité, že uložíme žákům podmínku: „Bude te moci svůj příběh prezentovat třídě, ale musíte ostatním taky vysvětlit to, proč myslíte, že se to stane tak, jak vy si představujete.“ Ještě starším žákům můžeme zadat, že se jejich předvídání nemá vymýkat pravděpodobnosti. Ovšem tomu je musíme prvně naučit: jak opírat své předpovědi o rozmanitá vodítka (náznaky) v textu a kolik svobody si spisovatelé vlastně mohou dopřávat. K tomu děti potřebují číst takové příběhy, které jsou co do fantastičnosti jak „umravené“, tak i divoké, a porovnávat právě jejich pravdě(ne)podobnost.

- Své předpovědi příběhů děti prezentovaly před ostatními (jenom kdo chce!). Aby se vše vešlo do času, měly si ve čtveřicích své předpovědi sdílet, a pak učitelka požádala, která čtveřice by chtěla jednu z možností předvést.

Před začátkem četby už byli druháci samozřejmě zvědaví, zda se některý z jejich předpokladů potvrdil. Evokací s klíčovými slovy v nich učitel vybudil osobní a vnitřní motivaci ke čtení.

Při četbě probíhá **uvědomění si významu informací**. Nosným postupem bylo *řízené čtení* s občasným předvídáním, které je pro druháky ještě činností náročnou i zajímavou. Každý dostal příběh rozdělený na šest částí, které byly sešity do malé knížečky. Čtenářům nezkušeným paní učitelka ukázala, jak ona sama drží „knížečku“ a nepodívá se dál než na tu stránku, kterou máme právě mít otevřenou.

Varianta pro zkušenější nebo starší žáky

Později i čtenářům pohotovým pomůže takové fyzické oddělení částí textu – jejich oči už by automaticky hltaly i ty pasáže, na které se teprve má jejich pozornost a jejich porozumění připravit. Hltavé čtení není vždy dost vnímavé a pomínulo by v předchozí pasáži leccos cenného. Zkušenější čtenáři se však dokážou také ovládat a nechtou napřed, aby si nezkažili radost, i když dostanou text nerozstřižený, jen se značkou nebo čarou na znamení pauzy mezi částmi.

„Život je příliš krátký a příliš nebezpečný na to, abychom ztráceli spoustu času nekritickým jednáním.“



První část příběhu předčítala paní učitelka, aby dala dětem vzor krásného přednesu – i když její druháci čtou hezky plynule!

Jednou uviděl duhu na obloze člověk, který ji chtěl mít jen pro sebe. Protože ale zjistil, že **jeho** duhu obdivují všichni, kteří stáli okolo něj, přál si, aby duha zmizela. I stalo se. Duha z oblohy zmizela a lidé, kteří stáli okolo něj, odešli. Zůstal tam sám a překvapeně se díval na čisté nebe.

Člověk tam stál a cítil v duši neklid: „Ano, přál jsem si, aby **moje** duha zmizela, ale vlastně jsem chtěl, aby zářila jen pro mě, a ne jen tak pro někoho. Copak je na tom něco špatného, když jsem chtěl mít něco jen pro sebe?“ Cítil se osamělý a nepochopený. V duši pocítil zmatek.

Otázky, které měla paní učitelka připraveny k **1. části**: Před chvílí jsme si vybavovali, jak jste se cítili, když jste viděli duhu. Je jiná než duha na zahradě, když se kropí trávník? Proč chtěl člověk, aby duha zmizela? Bylo na tom něco špatného, že chtěl duhu jenom pro sebe? A co? Z jakého důvodu člověk asi pocítoval zmatek? Jak by ses cítil v tuto chvíli ty – proč?

Nepoložila je všechny, vybrala jen dvě tři.

Pro **vyšší ročníky** je možné postupně ubírat otázky, které napomáhají doslovnému porozumění, a spíše nechávat děti, aby samy vytipovaly místa, která by bylo třeba vysvětlovat – protože jim samy nerozuměly, nebo proto, že tuší, že by třeba mladšímu čtenáři bylo třeba v tom místě pomoci.

Druhou část textu předčítal jen jeden žák...

Člověk se začal ptát lidí v domě, kde bydlel, jestli nevědí, kam se duha ztratila. Kroutili hlavou a odpověď neznali. Tak šel a namaloval si duhu alespoň na zeď svého pokoje. Sedl si před ní a celý den se díval. Večer vstal a byl smutný. Věděl, že to není duha, po které touží.

A tak druhého dne odešel z domu a šel si sednout k řece. Myslel, že voda mu dá odpověď na jeho hledání. Řekl si: „Třeba se duha ukryla do vody a jen čeká, až ji zavolám a pomohu jí zazářit.“ Seděl tam celý den, díval se na hladinu a občas se zaradoval, protože tam zahlédl třpytivé záblesky duhy. Večer vstal a šel domů. Duha nenašel, ale cítil, že je o kousek blíž svému cíli.

Otázky k 2. části děti zodpověděly velmi informovaně: Proč šel člověk k vodě? Mohl najít u vody duhu? (Dětem došlo, že duha bývá tam, kde je ve vzduchu voda, kde si v ní světlo hraje.) Je možné, že lidé v domě nevěděli, kam se duha ztratila? Máš/máte pro to nějaké vysvětlení? (Paní učitelka tu dala dětem možnost

nejen tipovat, co se stane dál, ale mohly vytvářet vlastní hypotézy – tedy možná vysvětlení události.)

Varianty pro vyšší ročníky

Když se k textu hodí víc dobrých otázek, můžeme je zužít na všechny. Třeba: „Kam se opravdu duha v přírodě ztratí?“ – „V čem jsou odlišnosti a v čem shody duhy namalované a skutečné?“ – „Co byste mu teď pověřeli, kdybyste ho potkali cestou domů?“ Ptáme se, aby žáci mohli „spisovatelsky“ předvídat – v odpovědi asi budou i rady, co má muž dělat nebo kde hledat... Můžeme zkusit, jak by například páťáci zvládli to, kdyby různé skupiny dostaly každá jinou otázku, pak ji přednesly a daly tak svou odpověď celé třídě... „My vám chceme říct, co jsme vymysleli jako odpověď na otázku...“ – tak by zazněly odpovědi na řadu dobrých otázek k textu, ale netrávili bychom čas hledáním odpovědi pětkrát, za třebas pět skupin ve třídě, ale čas na vymýšlení odpovědí by byl společný, jen by se pak pětkrát odpovědělo. Nebyl by to výběr dobrovolný, ale mohl by spravedlivě jít losem, aby nebyly dohady, kdo chce kterou otázku...

Ještě zkušenější žáci-čtenáři mohou být žádáni, aby sami tvořili a druhým zadávali zajímavé otázky k úseku v textu, kde jsou nějaké konkrétní údaje a důležité nebo nejasné souvislosti.

Třetí část si žáci poslechli se zadáním: „Pustíte si film v hlavě...“: Učitelka krásně a pomaličku předčítala, děti zavřely oči a pustily si docela vědomě v hlavě obrázky toho, co si za slovy představují. Vizualizace pomáhá nejen slabším čtenářům k porozumění, ale i pokročilejším k většímu prožitku z četby.

Třetího dne šel do krásného parku, kde rostla spousta květin a stromů. Pomyslel si: „Tolik krásy a barev pohromadě, tady určitě dostanu odpověď na to, kde hledat duhu.“ A protože už slyšel o moudrosti stromů, sedl si před ten nejstarší a čekal.

Když předvečerní slunce pohládilo listy starého stromu, jeden z těch nejzářivějších se snesl člověku přímo k nohám. Pochopil, že je to dárek, poděkoval a šel domů. Duha nenašel, ale cítil, že je zase o kousek blíž k svému cíli.

Otázky, které měla paní učitelka připraveny po poslechu **3. části**: Co si představuješ při čtení tohoto odstavce? (Zde si žáci povídali ve trojicích, co viděli každý „ve své hlavě“.) Co mohl ten člověk ještě vidět? Cítit? Slyšet? (Takové doplnění vrací v mysli přečtené nebo vyslechnuté informace a dává možnost dotvářet představu i hledat souvislosti v širším okolí, a to jak v prostředí příběhu – co tam ještě mohlo být, znít, svítit..., tak v žáku samotném – co mu to ještě připomene z jeho zkušenosti.) Proč asi jsou stromy považovány za moudré? Proč asi vnímal list jako



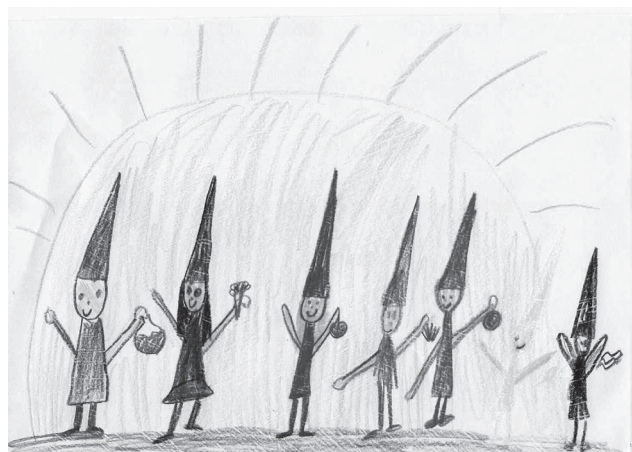
dárek – co tě vedlo k takové úvaze? (Těmito otázkami jsou děti přivedeny k zapojení úvah o tom, čím je člověku nejen duha, ale příroda vůbec.) Co bys radil/a, aby člověk teď udělal, když chce tu duhu zase vidět? (Předvídání se tu spojí s řešením problémů, ale také s vcítěním do hlavní postavy.)

Čtvrtou část textu četli žáci navzájem ve dvojicích. Při takovém čtení není celá třída brzděna některým velmi pomalým čtenářem ani matena čtenářem příliš zbrklým – soused-posluchač si svého partnera ubrzdí nebo mu pomáhá kupředu...

Dalšího dne se rozhodl, že půjde hledat duhu na místa v okolí, kde se vždy ráno a večer slunce dotkne země. Slunce je přece silné, přináší lidem život a také slyší všechna jejich přání a prožívá s nimi jejich příběhy. Třeba ono ukrylo duhu na některé ze svých oblíbených míst. Hledal za svitu, hledal při západu, ale duhu nenašel. Přesto se zase cítil o kousek blíže k svému cíli. Začal se ptát lidí v celém městě, jestli nevědí, kam se ztratila duha. A když od nich nedostal odpověď, šel a ptal se děti. Ty mu upřímně řekly, že slyšely smutný příběh o muži, který si přál, aby duha patřila jen jemu, a tak duha zmizela. Ale že někde na světě je tajné místo, kde se scházejí duhové skřítky a snaží se přivolat duhu zpět. Muž se velmi zastyděl a hned druhý den se vydal do světa hledat ono tajemné místo.

Poněkud schematický příběh z čítanky jsme tu pro děti trochu přibarvili – místo duhových „lidí“ původního autora jsme zapojili „duhové skřítky“. Ti žáky opravdu potěšili: vyvolali mnohem konkrétnější představu (ta se pak projevila v kresbách) a v pasáži, která beztak potřebovala víc fantazie, poskytli dětem oživení zájmu.

Otázky k 4. části: Proč asi hledal duhu u slunce? Co ho k tomu asi vedlo? Jak bys někomu vysvětlil spojení: „Slunce je silné, přináší lidem život...“? Jak si představuješ duhové skřítky – proč se jim tak asi říká? Na jakém tajném místě se asi scházejí? Proč se asi muž zastyděl? Kam se muž vypravil? – svůj předpoklad zdůvodni. (Otázky, kromě té o vzhledu a místě



pobytu skřítků, zde už míří k hloubce pochopení smyslu příběhu.)

Pátou část si četl každý potichu sám...

Na své cestě světem se začal ptát lidí. Odpověď na své otázky však nedostal. Až jednoho dne vyšel na kopec, aby se rozhlédl, a zdálo se mu, že v dálce vidí ono místo, kde se scházejí duhové skřítky. Člověk došel blíže a zaslechl tichý hovor. „Posbírali jsme snad už všechny věci, ze kterých by mohla být zemská duha tvořena. Ale zdá se, že stále něco chybí.“

Člověk si dodal odvahy, přišel blíže a položil na prázdné místo krásný list (dárek od moudrého stromu) a duha zazářila. Měli velikou radost, že se objevil člověk z daleké země a pomohl jim.

Otázky k 5. části: Napadá vás, co všechno asi duhové skřítky posbírali? Pokuste se také posbírat vše, co by nám duhu vytvořilo – každý přinese jednu věc a sestavíme naši duhu. (Když děti ve třídě posbíraly a do pořadí barev seřadily na koberci rozmanité barevné předměty, rázem bylo jasné, co je ona „zemská duha“ skřítků z vyprávění.) Čím to, že se duha konečně objevila? Jak příběh asi skončí – co tě vede k tomuto předpokladu? (Otevřené otázky povzbuzují děti k tomu, aby navrhovaly rozmanité vynalézavé odpovědi. Konkrétnost situace – na zemi barevné předměty seřazené do pruhů duhy – zdrží děti od zcela nesouvisejících, jen fantazírujících vysvětlení.)

Šestou část četli všichni společně tzv. chorálovým čtením, při němž paní učitelka nahlas a procítěně předčítá a děti čtou s ní synchronizovaně, napodobujíce její krásné intonace, tempo i důrazy.

Člověk se vrátil domů, ale stále nebyl úplně šťastný. Zemská duha sice zářila, ale ta na obloze se ne a ne objevit. I řekl si člověk: „Zkusím opět vyslovit přání, třeba se vyplní.“

Vrátil se na místo, kde se duha ztratila, a přál si, aby se objevila na obloze a aby zářila pro všechny lidi, kteří ji budou chtít vidět. I stalo se. Lidské přání má velkou moc. „Teď už vím, že musím být opatrný a vždy si svá přání dobře rozmyslet.“

Kolem něj stáli lidé z okolí a volali. „Podívejte se, to je krásná duha.“

Člověk se usmíval a byl šťastný.

Otázky k 6. části: Člověk se usmíval a byl šťastný – proč? Co si asi uvědomil? (Otázka vrací děti k tomu, čeho se v textu již o jeho přáních a pocitech dočetly. Učitelka může jejich odpovědi usměrňovat tím, že se ptá: „...a jak to bylo napsané v příběhu?“) Vzpomeň si na podobnou situaci? Měl/a jsi někdy zlost/radost, že jsi byl/a s někým někde společně? Podtrhni



větu, která ti v poslední části připadá nejdůležitější a proč? (Děti vybíraly věty rozmanitě, nesoustředily se např. jen na sobectví muže.) Na co by si měl ten člověk při svém přání příště dát pozor? Vyplynulo ti z příběhu nějaké ponaučení? (Otázka vede děti k aplikaci již pochopeného poselství do jejich vlastního života: dobrá rada pro druhého je vlastně radou i pro sebe sama. Je-li v radě obsažena nosná myšlenka z textu, svědčí rada o tom, že žák pochopil jeho smysl.)

Varianta pro starší žáky

Žáci v 7. ročníku, kteří v optice už poznali podstatu duhy jako lomu světla, by mohli hledat propojení mezi tím, jak hrdina příběhu postrádal při pozorování duhy lidskou společnost a jak duhu může vidět jen ta skupina lidí, kteří v určitém místě mohou zachytit lom paprsků v kapkách vody v atmosféře. Žáci mohou pochopit, že duha je vlastně opravdu vždycky jen naše soukromá a že na nebi ve skutečnosti není. A přesto se dokážeme shodnout o jejím původu. V krásné literatuře se duha může stát symbolem pro krásu určenou pro všechny.

V reflexi po četbě si žáci připomněli **klíčová slova** ze začátku lekce: **duha, člověk, zmizela, hledal, přání**. Mohli si vybrat jedno ze zadání, k nimž dostali připravené papíry, pastelky, tužky, pera:

- Zkus teď po přečtení napsat k příběhu větu, ve které opět použiješ všechna klíčová slova.
- Namaluj obrázek k jedné části našeho příběhu – promysli si, proč sis vybral právě tuto část?
- Vymysli název našeho příběhu – použij některá klíčová slova. (Děti, které si zvolily toto zadání, ho vypracovávaly nejdéle, protože vymýšlely názvy pro jednotlivé části příběhu, nejen jediný pro celý text.)
- Zadání „Zkus vybrat a napsat jiná klíčová slova k příběhu – svůj výběr zdůvodni“ si žádný žák nevybral. Může to být tím, že s klíčovými slovy ještě neumějí moc pracovat, ale také tím, že příběh

a text nedávají možnost dalších klíčových slov, pokud jsou dost přímočaré, jednostranné...

Ve vyšším ročníku by bylo dobré, aby žáci říkali, čím byla předložená slova klíčová... Pojem klíčových slov je cenný, ale někdy ne dost pochopený. Můžeme žákům představit klíčová slova jako dvířka v ději příběhu, která se otevírají příslušným slovem, jako klíčem odemykají, aby nás vedla k dalšímu vývoji děje. Budeme jim to modelovat na slově člověk: klíček **člověk** nám otevírá dvířka do světa lidí, ne třeba do bajky k zvířátkům. A taky – když ten hrdina nazvaný jen „člověk“ nemá jméno ani povolání – tedy není žádný Frantík ani kominík –, tak asi nám odemyká vstup do příběhu, který má platit pro každého člověka! Pak mohou žáci sami zkusit promyslet a povědět, k čemu nás vedou ta ostatní slova... Jaké představy a události se otevířely slovem **duha**? Pak slovem **zmizela**? Atd.

Na konci hodiny si děti uspořádaly galerii v kruhu – na koberci mohl ten, kdo chtěl, přečíst nebo představit svoji práci vytvořenou v dvouhodině.

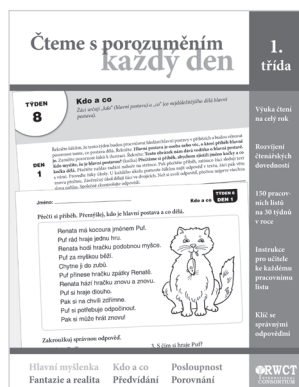
Dospělí účastníci v dílně Jany Kopecké vyplnili ještě **otázky pro zpětnou vazbu**:

- Zaujal vás text, který jsme četli? Čím?
- Vyhovovala vám četba po částech? Proč ano/proč ne?
- Bylo pro vás obtížné najít v textu pro svá tvrzení důkaz?
- Která z otázek vás nejvíce zaujala?
- Překvapil vás nějaký moment diskuse nad textem? Který?

*Jana Kopecká je učitelka 1. stupně
v ZŠ v Praze-Kunraticích.*

Ondřej Hausenblas je lektor KM, učitel PedF UK.

Čteme s porozuměním každý den, 1. třída



- 150 pracovních listů, na 5 dní v týdnu, 30 týdnů ve školním roce
- každý týden se žáci spolu s učitelem věnují jedné ze šesti základních čtenářských dovedností
- krátké a smysluplné texty
- černobílé ilustrace, které si žáci mohou vybarvit
- 3 otázky s nabídkou odpovědí, které se zaměřují na porozumění textu a danou čtenářskou dovednost
- instrukce pro učitele
- klíč se správnými odpověďmi na otázky

Objednávky přijímáme na: www.kritickemysleni.cz.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Začínající čtenář v roli detektiva

Leona Mechúrová

Než začne žák vědomě používat čtenářské strategie, které mu usnadní lépe rozumět přečtenému textu, je potřeba ve výuce vytvořit nejednu vzdělávací příležitost. My učitelé máme sotva nějakou vlastní zkušenost ze školních let, která by nám pomáhala odhalit, pojmenovat, promyslet, co se nám děje v hlavě, když se při čtení snažíme porozumět. Přitom právě vědomé používání strategií, když si klademe otázky k textu, představujeme si, co čteme, vybavujeme si vlastní zkušenosti a s přečteným je porovnáváme, usuzujeme na to, co je záměrem autora, nebo předvídáme, jak bude děj pokračovat, otevírá prostor pro získání dovednosti doslovně porozumět, pochopit další souvislosti – třeba i toho, co je za textem, a ze čtení si odnášet hlubší prožitky. Může se zdát, že tyto dovednosti získají čtenáři jakoby sami od sebe. Výsledky testování žáků v oblasti čtenářství nám však ukazují, že se mnozí žáci potřebují tyto strategie naučit.

Ve své výuce čtenářství na prvním stupni zařazuji výukové jednotky, které při práci s textem směřují k osvojení si některých čtenářských strategií. Lekci, ve které si žáci vyzkoušeli klást otázky vztahující se k hlavní postavě příběhu, jsem realizovala v 2. ročníku.

Popis lekce

Předmět: Český jazyk a literatura

Ročník: 2.

Výstup: Žák čte s porozuměním beletristické texty.

Cíl: Žák klade otázky vztahující se k hlavní postavě příběhu. Při rozhovoru se spolužákem vychází z vlastní zkušenosti nebo z informací v textu.

Metody a strategie: předčítání části textu, předvídání, modelování, samostatné čtení, volné psaní, sdílení; s využitím úryvku z knihy D. Walliamse *Pan Smrdoch* (Praha, Argo 2012, s. 13–17)

Časová dotace: výuka v bloku nebo dvě po sobě jdoucí hodiny

Pomůcky: text z knihy *Pan Smrdoch*, který předčítá učitelka; pracovní listy pro žáky; část textu k samostatnému čtení, startéry (začátky vět) k otázkám na barevných papírech



EVOKACE

Učitelka: „Dnes si zahrajeme na detektivy. Kdo je to detektiv? Co potřebuje pro svou práci umět? Jak to dělá, aby vyřešil případ?“ Žáci mají k dispozici pracovní list, do kterého vpisují, co je k tématu napadá. Děti vycházejí ze své zkušenosti, některé už i z té čtenářské. Ve třídě jsou nyní v oběhu (nejen mezi chlapci) k tématu různé detektivní příběhy Thomase Breziny anebo knihy Pavly Etrychové a Petra Morkeše *Komisař Vrťapka*.

- Žáci zapisují do organizéru nejdříve samostatně, pak sdílejí ve dvojicích.
- Společně pak zapisujeme na flip – kdo je detektiv – a především, co potřebuje umět (v promluvách zatím chybějí informace o tom, že musí umět klást otázky – k tomu dojdeme v lekci později)...

Příklady

Detektiv je člověk, který řeší případy. Musí umět dělat práci detektiva. Chodí s lupou.

Dělá nejasné případy, třeba když se někomu ztratí peněženka. Musí umět být skoro neviditelný a nenápadný. Jde po stopách zločinců.

Detektiv je ten, kdo řeší nějaké případy. Detektiv musí umět být odolný, aby vyřešil případ, tak musí najít několik stop a pak ty stopy dát dohromady.

Pán, který řeší případy, musí znát stopu a najít správného pachatele.



Foto: z archivu autorky.

Sdílení při evokaci.



UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Učitelka: „Příběh, který vám budu číst, není detektivní, ale trochu v něm v roli detektivů budeme pátrat. Po kom, po čem budeme pátrat, se dozvíte z textu.“

Předčítám dětem příběh o panu Smradochovi a ukážu i ilustraci, která je součástí popisu postavy. Děti se zaujetím poslouchají. Vtipný a čtivý příběh odkrývá strastiplný život člověka bez domova, kterému nikdo neřekne jinak než pan Smradoch. S tímto člověkem se seznámí holčička Chloe a díky tomuto setkání se jí začne měnit život...

Pan Smradoch smrděl. A taky páchl. A jestli se dá správně spisovně říct, že zatouchal, tak taky zatouchal. Prostě byl to ten nejsmradlavější smradoch, co kdy žil. Smrad je to nejhorší, co můžete cítit. Smrad je horší než puch. Puch je horší než zápach. A zápach je horší než zavánění. A dokonce závan takového zavánění stačí, abyste nakřčili nos.

Pan Smradoch za to nemohl, že smrděl. Konec konců byl to tulák. Neměl žádný domov, takže nikdy neměl možnost se pořádně umýt jako vy nebo já. A po nějaké době se ten zápach zhoršoval a zhoršoval. Tohle je obrázek pana Smradocha. (ilustrace)

Jak vidíte, má na sobě tvídové sako a motýlka – docela pěkné oblečení, ne? Ale nenechte se mýlit. Z ilustrace není cítit ten smrad. V časopisech bývají takové voňavé stránky, co je zamnete a očicháte. No, tak takhle knížka by vlastně měla mít taky něco takového. Jenomže to byste ji pak museli zahodit do popelnice. A tu popelnici zakopat. Hodně hluboko pod zem.

To malé vedle pana Smradocha je jeho černý pes, vlastně fenka. Jmenovala se Hraběnka. Hraběnka nebyla žádná rasa, byla prostě pes. Páchla taky, ale ne tolik jako její pán. Vůbec nic na světě totiž nesmrdělo tak strašně jako on. Tedy až na jeho vousy. V těch uvízly kousky vajec a párků a sýra, když mu před lety vypadly z pusy. Nikdy, ale fakt nikdy si je neumyl šamponem, takže měly svůj vlastní speciální smrad, ještě horší než ten celkový.

Pan Smradoch se jednou ráno prostě objevil ve městě a zabydlel se na staré dřevěné lavičce. Nikdo nevěděl, odkud přišel a kam má namířeno. Lidé z města se k němu většinou chovali slušně. Občas mu upustili k nohám pár mincí a pak honem spěchali pryč se slzami v očích. Ale nikdo se s ním doopravdy nepřátelil. Nikdo se nezastavil na kus řeči.

Tedy až do toho dne, kdy jedna malá holčička konečně sesbírala odvalu a oslovila ho – a v té chvíli začíná náš příběh.

„Dobrý den,“ řekla holčička a hlas se jí trochu třásl strachy. Jmenovala se Chloe. Bylo jí teprve dvanáct a ještě nikdy s žádným tulákem nemluvila. Její matka jí zakázala hovořit s „takovou sebrankou“. Matce se dokonce nelíbilo, když si její dcera povídala s dětmi z místních domů pro sociálně slabé. Ale Chloe si nemyslela, že pan Smradoch

je sebranka. Myslela si, že je to člověk, který by možná mohl vyprávět zajímavý příběh – a příběhy Chloe milovala ze všeho nejvíc.

Každý den mýjela pana Smradocha a jeho psa v rodinném autě cestou do drahé náhlí školy. Ať svítilo slunce nebo sněžilo, vždycky seděl na stejné lavičce se psem u nohou. A Chloe, uvelebená se svou příšernou mladší sestrou Anabelle na pohodlném koženém zadním sedadle auta, se na něj dívala z okna a přemýšlela.

Hlavou jí táhl asi tak milion myšlenek a otázek.

Otázka k předvídání: „Jaké otázky běžely asi Chloe hlavou, když koukala na pana Smradocha z okna auta? Promyslete si a napište aspoň jednu otázku.“

Své otázky žáci sdílejí ve dvojicích, pak návrhy dětí zapisují na flip.

Příklady

Kdo je to pan Smradoch? Proč je tulák? Odkud přišel? Jakou má adresu? Co dělal, když ještě nebyl Smradoch? Uměl číst a psát? Čím se živí? Odkud má pejsek Hraběnku? Proč se usídlil zrovna na té lavičce? Odkud má jídlo pro Hraběnku? Proč je bezdomovec? Jaká rasa je Hraběnka? Jak se doopravdy jmenuje? Má nějakého kamaráda? Kde pan Smradoch spí?

Učitelka: „Máte nějakou podobnou zkušenost jako Chloe?“

Děti popisují, jak se setkaly s bezdomovci v parku anebo je viděly v televizi. Jedna dívka vypráví o tom, jak její maminka pracuje v charitativní organizaci, kde lidem bez domova pomáhají.

Učitelka: „Co zajímalo Chloe, jaké otázky jí běžely hlavou, se dozvíme textu.“

Dočtu žákům další část textu...

Kdo to je? Proč žije na ulici? Měl někdy domov? Co ten jeho pes jí? Měl nějaké přátele nebo příbuzné? A jestli ano, vědí, že je z něj bezdomovec? Co dělá o Vánocích? Kdyby mu člověk chtěl poslat dopis, jakou adresu by napsal na obálku? „Lavička, však víte která, ta za rohem od autobusové zastávky“? Kdy se naposledy koupal? A je možné, že se doopravdy jmenuje pan Smradoch?

Společná (mini)reflexe

Učitelka: „Proč Chloe běželo hlavou tolik otázek?“

Chloe nevěděla nic o panu Smradochovi. Byla zvědavá. Chtěla něco zjistit. Chtěla vědět, jak to je. Zajímala se o pana Smradocha.

„Proč běžely hlavou otázky i nám?“

Protože jsme se ještě nedozvěděli, co se mu stalo. Spisovatel nám to ještě neprozradil. Chtěli jsme vědět, proč je na ulici. Budeme muset ještě číst dál.

„Proč se vlastně ptáme? K čemu slouží otázky?“

Chceme se něco dozvědět. Když jsme zvědaví. Když něco nevíme, tak se zeptáme.



Samostatné čtení další části textu

Chloe byla z těch dívek, které jsou nejradši samy se svými myšlenkami. Často sedávala v posteli a vymýšlela si příběhy o panu Smradochovi. Takhle o samotě ji napadaly nejrůznější fantastické historky. Třeba je pan Smradoch starý odvážný námořník, který získal desítky vyznamenání za statečnost, ale prostě si nedokázal zvyknout na život na souši. Nebo je to možná světově proslulý operní zpěvák, který jednoho večera, právě když zpíval nejvyšší tón těžké árie v londýnské Královské opeře, ztratil hlas a už nikdy nezazpíval ani notu. A třeba je to ruský tajný agent, který v tomhle složitém tuláckém převleku špehuje obyvatele města.

Volné psaní

Děti začínají spontánně přemýšlet i nad tím, co se asi stalo panu Smradochovi, že teď žije na ulici. Zařazují *volné psaní*: Proč je podle mě pan Smradoch bezdomovcem?

Žáci předkládají různé návrhy možných variant, které se vztahují převážně k jejich zkušenosti, kterou s tématem mají. Své psaní sdílejí nejdříve ve trojicích, pak si povídáme společně.

Příklady

Že mu shořel dům a měl tam důležité věci a ty mu taky shořely. Tak měl jenom toho pejska a nic jiného. Ani jídlo. (Bára)

Udělal nějakou loupež a šel do vězení na 8 let. A jak se vrátil, tak rodina tam už nebyla. (Adam)

Pan Smrdačoch je možná agent, ale možná i pro někoho pracuje. Možná dělá, že je chudý naschvál, a dělá, aby dostal peníze. Možná není agent, aby mu někdo pomáhal. (Ondra)

Já myslím, že měl dům, ale neměl peníze, aby ho platil. Ten dům byl v blbém stavu a musel se vystěhovat a už žádný dům nenašel. (Nikola)

*Stalo se to, že ho asi jeho žena vyhodila z domu a pak neměl kde bydlet. Možná se narodil v dětském domově, a jak vyrůstal, tak mohl bydlet jenom na la-
vičce. (Filip)*



Foto: z archivu autorky.

Sdílení volného psaní.

Asi zabil britského boxera nebo prohrál v kasi-
nu. (Honza)

Že se k němu lidé chovali škaredě. Nikdo se o něho nezajímal a měl problém s něčím, co ho trápilo. (Anička)

Hra: Co o panu Smrachoovi zjistí detektiv?

Na tabuli jsou magnety připevněny barevné lístečky se startéry, počátky vět k otázkám. Žáci ve dvojicích si vyberou „startér“ pro otázku (*kdo, komu, jak, proč, z čeho; co se stane, když, s kým; z čeho se skládá; z jakého důvodu... atp.*).

Modeluji žákům rozhovor, na lístečku je začátek otázky: „Odkud...“

1. žák vymyslí otázku, např.: „Odkud přišel pan Smrachoďo do města?“
2. žák odpovídá: „Myslím, že přišel z velkého města, když tam ztratil práci.“ (následuje výměna rolí)
2. žák formuluje jinou otázku se stejným startérem: „Odkud bere jídlo, když nemá peníze?“
1. žák odpovídá: „Kupuje si ho za pár drobných, které od lidí dostane.“

Žáci si vzájemně v rolích detektivů kladou otázky a vymýšlejí odpovědi. Některé odpovědi vycházejí z textu (co už o panu Smradochovi víme), jiné vycházejí z vlastní zkušenosti s tématem.

Příklady rozhovorů

Z čeho se skládá život pana Smradocha? Ze spousty smutnění, třeba – že nemá jídlo, kde bydlet a protože je sám.

Proč je na ulici? Protože byl na lidi v práci zlý,
a proto ho vyhodili.

Z jakého důvodu si vybral právě tuto lavičku? Protože je blízko autobusová zastávka a on může pozorovat lidi.

S kým předtím bydlel? Bydlel s rodiči. S kým kamarádí? S holčičkou Chloe, která mu nabídla peníze.

Co se stane, když najde tisícovku? Koupí si nové oblečení.

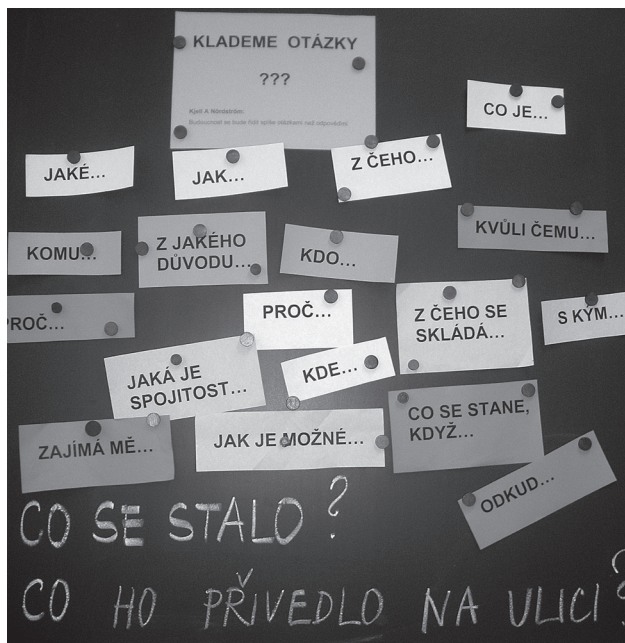


Foto: z archivu autorky.

Startéry k otázkám.



REFLEXE

Žáci promýšlejí, zapisují a pak sdílejí odpovědi na tři otázky:

Jakou dovednost ještě potřebuje detektiv, aby mohl vyřešit případ?

Děti odpovídají: *Potřebuje se umět ptát. Když se dobře ptá, může zjistit důležité věci.*

Jak se vám dařilo vytvořit otázku v roli detektiva?

Za všechny děti shrnující odpověď Aničky: „Všimla jsem si, že na tabuli zůstaly otázky, na které by bylo jednodušší vytvořit otázky, například kdo, kde, jak, co. My jsme si vybírali začátky vět, na které bylo obtížnější vymyslet otázku. Potřebujeme to ještě hodně

zkoušet.“ (Pozn.: z jakého důvodu; co se stalo, když...; z čeho se skládá; k čemu slouží; proč...)

Proč jsme se dnes při čtení ještě nedozvěděli, jaký měl pan Smradoch život a proč je nyní na ulici?

Žáci: *Nedozvěděli jsme se to proto, že příběh bude teprve vyprávět Chloe v dalších kapitolách knihy.* (Tuto knihu dětem nyní čtu na pokračování a využívám k modelování úkolů v dílně čtení.)

Autorka je učitelka 1. stupně a interní mentorka v ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích.

Báseň Čtyři kočky

Jana Kozlová

Téma: Jaké cesty může recitátor použít při práci s básní?

Časová dotace: celodenní projekt

Věková skupina: od 2. ročníku ZŠ

Cíle:

Žáci...

- pracují ve skupině
- si připraví báseň k přednesu
- získají kladný vztah k poezii (dlouhodobý cíl)
- vstupují do role
- ve skupině připraví a prezentují krátkou etudu
- kultivují svůj přednes
- rozvíjejí svou fantazii



přečtení první sloky jsem žáky rozdělila do čtveřic pomocí kartiček. Skupina zkusí vymyslet, jak spolu žijí čtyři kočky.

Improvizované etudy: Život koček – žáci ve skupinkách předvádějí, jak vypadá život čtyř koček.

Průběh: Improvizace byly různé, jedna skupina předváděla kočičí škádlení, další skupina číhání na myš, jiná skupina prezentovala, jak si spolu kočky hrají. Na

žácích jsem pozorovala velký zájem. Někteří majitelé koček uváděli, že takhle se jejich kočka nechová. Domluvili jsme se, že jako my jsme každý jiný, i kočky jsou různé.

V naší škole se každý rok zjara koná recitační soutěž *Kunratická jahůdka*. Hledám způsob, jak u dětí vypestovat vztah k poezii a jak jim zprostředkovat práci recitátora s básní. Práce s básní je náročný proces, nejde jen o to si ji vybrat a naučit se ji. Recitátor se s básničkou sžívá, hledá mezi řádky, co není napsané. Využila jsem metody a techniky dramatické výchovy. Vybrala jsem básničku od Miloše Kratochvíla. Hlavním důvodem volby je, že většina žáků má doma kočku, a proto jsem se domnívala, že jim obsah básně bude blízký. Od besedy s Milošem Kratochvílem u dětí pozoruji velký zájem o jeho literární tvorbu. Chtěla jsem žáky motivovat, aby si k recitaci zvolili Kratochvílovy básničky, které jsou vhodné pro mladší školní věk. Básničky ve sbírce jsou hravé a veselé. Do školního kola recitační soutěže mohli postoupit jen tři žáci z třídního kola, bylo velmi těžké vybrat. U všech žáků jsem viděla pokrok v recitaci. Ve školním kole měli žáci z naší třídy velký úspěch i u poroty.

Úvodní vyprávění: „Dneska jsem si pro vás připravila básničku od Miloše Kratochvíla, která se jmenuje *Čtyři kočky*. Poslouchejte, kousek vám přečtu.“ Po

Hromadná diskuse: Vlastnosti koček – usuzování z básně a vlastních zkušeností. Učitel přečte vždy jen informaci, která je v básni uvedena k jednotlivé kočce, a žáci zkoušejí společně usuzovat, jaké další vlastnosti by kočka mohla mít, jak se chová atd.

Průběh: Při této činnosti žáci museli říct, i z čeho usuzují, že kočka má takovou vlastnost. Nejprve se projevovali extrovertnější žáci, po chvíli se přidali i ostatní. Je třeba dát žákům příležitost, a pokud své tvrzení zdůvodní, vlastnost přijmeme. Byla jsem překvapená jejich tvořivostí. Kočka s dlouhými vousy byl pro většinu kocour, hlavní kočka v domě, každý ji musel poslouchat. Kočka s drápkami nejradši lovila myši, proto si brousila dráčky. Kočka z třetího patra měla smůlu, neuměla chytat myši a byla odkázaná na zbytky, které našla. Čtvrtá kočka byla stydlivá, malá, nejmladší ze všech koček.

Zvukový záznam: Žáci mají za úkol vymyslet zvukový záznam jedné z koček tak, aby chom poznali, co kočka dělá během dne. Jedna skupina prezentuje zvukovou improvizaci, ostatní skupiny mají zavřené oči. Po skončení diskutují, co asi kočka dělala.



Průběh: Zvukový záznam byl velmi podařený, každá skupina k němu přistoupila zodpovědně. Poradila jsem jim, že je dobré si představit, jaké činnosti kočka přes den dělá, a potom přemýšlet, jakým zvukem by děti činnost nahradily. Vysvětlila jsem jim, že když budou mít zavřené oči, jejich zážitek bude větší.

Sochy: Z básničky jsme se dozvěděli, že kočky žijí ve starém domě. Jak podle vás tento dům vypadal? Zkuste chodit prostorem a s kým se potkáte, diskutujte, jak asi budova vypadá. Až se ozve zvuk trianglu, udělejte ze svého těla sochu, která bude představovat něco, co najdeme ve starém domě. Koho se dotknu, řekne nám, čím je.

Průběh: Ukázalo se, že diskuse o věcech nebo částech domu žáky motivovala k zajímavým sochám. Děti ztvárňovaly starou lampičku, křeslo, pavučinu, okno, sloup aj.

Kresba domů: Žáci ve skupinách nakreslí, jak si představují dům, ve kterém žijí čtyři kočky.

Průběh: Překvapilo mě, jak se dokázali domluvit. Jedna skupina si například rozdělila jednotlivá patra, aby se její členové nehádali. Na jiné kresbě se objevil starý dům před několika lety a nyní.

Kruhová diskuse: „Když budeme úplně potichu, možná by nás mohl navštívit i obyvatel pátého patra. Kdo by to mohl být? Koho bychom mohli slyšet, když budeme úplně potichu?“

Průběh: Byli jsme zcela potichu a po nějaké chvíli mi žáci mohli přijít zašeptat, kdo podle nich bydlí v pátém patře. Několik dětí to uhodlo.

Pracovní list: „Po kruhu vám pošlu list, na kterém je celá básnička, jeden si vezmete a ostatní pošlete dál. Potichu si přečtete celou básničku, a až zjistíte, kdo bydlí v pátém patře, tak list položte před sebe. Tak poznáme, kdo již básničku přečetl.“

Do básničky si zkuste napsat nějaké poznámky, které vám budou vodítkem při následné recitaci. Můžete si k jednotlivým slokám básničky nakreslit obrázek.“

Pracovní list obsahuje básničku M. Kratochvíla a nabízí dostatečný prázdný prostor pro dětskou tvořivost.

Miloš Kratochvíl: Čtyři kočky

Žily čtyři černé kočky
v jednom starém domě,
čtyři patra byla pro ně,
páté patro pro mě.

V prvním patře bydlí kočka
s nejdelšími vousy
a ta druhá si celý den
brouskem drápký brousí.

Kočka ze třetího patra
pořád někde slídí
a ta čtvrtá chodí tiše,
jako když se stydí.

Co se děje v pátém patře?
Tam já mám svou skrýš!
Bojím se těch černých koček,
já jsem totiž myš.

(M. Kratochvíl: *Pes nám spadla*.
Praha, Mladá fronta 2012)

Žily čtyři černé kočky =
v jednom starém domě, =
čtyři patra byla pro ně, =
páté patro pro mě.
+ + -



Poznámky a ilustrace k básni.

Recitace dvojic: Žáci utvoří dvojice a navzájem si čtou básničku, zkouší ji recitovat. Posluchač má zavřené oči a zkouší si obsah básničky vizualizovat.

Kruhové uspořádání: Když jste poslouchali recitaci, stalo se vám, že se vám před očima promítal obsah básničky? Doporučil by někdo nějakého spolužáka, který ho zaujal svou recitací?

Průběh: Přednes žáků, kteří byli doporučeni spolužákem, byl velmi pěkný. Společně jsme hodnotili, co na nás působilo, jaké prostředky recitátor použil a celkový dojem. Osvědčilo se nám mít při poslechu zavřené oči. Recitátor měl pocit bezpečného prostředí. Posluchači pak vyprávěli, co si při recitaci představovali.

Práce s textem: Společné hledání, jaká jsou v básničce znaménka. Proč je tam asi spisovatel umístil? Jak je využijeme při recitaci?

Pedagogická reflexe

Lekce probíhala dle popisu, přednes dětí byl velmi pěkný. Neočekávám, že se všechny stanou recitátory, ale byla bych ráda, kdyby získaly kladný vztah k poezii. Výběr básně se povedl, žáky zaujala. Několik dětí už mi hlásilo, že si knihu koupily. Cíle se podařilo naplnit. Ve skupině děti pracovaly bez problémů, při kresbě starého domu došlo k drobným neshodám. Zaujalo mě, jak si jednotlivé skupiny poradily. Jedna skupina si rozdělila jednotlivá patra starého domu, jinde se objevil starý dům před několika lety a nyní. Zpracování pracovního listu bylo různé, někdo využil ilustraci k jednotlivým slokám, někdo si napsal poznámky k recitaci, objevilo se i různobarevné podtrhávání v textu.

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

NAPÍNAVĚ
Žily čtyři černé kočky ✓
NORMÁLNĚ
v jednom starém domě,
HUŠTĚ
čtyři patra byla pro ně,
PULOŽG
páté patro pro mě.

Poznámky k recitaci.



RWCT v hodinách anglického jazyka

Jana Rubešová, Petra Wernischová



„Pokrok se rodí z pochybností.“
J. A. Komenský

V základní škole v pražských Kunraticích, kde obě působíme jako učitelky angličtiny, proběhly v rámci DVPP dílny zaměřené na používání metod kritického myšlení a pochopení modelu učení *E – U – R* v různých předmětech. Fáze sledují přirozený mechanismus učení se a učební jednotka tak doslova plyne v logickém sledu jednotlivých aktivit za předpokladu, že učitel modelu rozumí a umí ho plánovat. Podobný princip učení je nám oběma blízký a intuitivně jsme se ho vždy snažily ve své učitelské praxi dodržovat.

Je nasnadě, že nás okamžitě napadlo, jak metody kritického myšlení a *E – U – R* využít při našich hodinách anglického jazyka. Vzhledem k tomu, že vyučujeme na prvním stupni, kde je jazyková vybavenost žáků v cílovém jazyce ještě velmi omezená, není samozřejmě možné z metod *RWCT* aplikovat vše a bez úprav. Jak už vyplývá ze zkratky *RWCT – Reading and writing for critical thinking*, metody kritického myšlení alespoň částečně předpokládají, že žák dokáže číst a psát. Jak ale využívat metody kritického myšlení v předmětu, kde je čtení a psaní samotným cílem výuky a žák je ještě dostatečně v cílovém jazyce neovládá? Pochybnosti o vhodnosti užití *RWCT* nás zákonitě napadaly. Nicméně, inspirované našimi kolegy jsme si uvědomily, že by metody z programu *RWCT* mohly obohatit i naši výuku. Ovšem bez získání zkušenosti bychom naše předpoklady ani nepotvrdily, ani nevyvrátily. Společně jsme tedy naplánovaly učební jednotku, kterou jsme vyzkoušely každá se svou skupinou (jedna z nich je specializovaná pro žáky s IVP) a jejíž popis a reflexi zde uvádíme.

Naše hodiny vedeme od 1. ročníků převážně v angličtině, přičemž počet frází a pokynů, které děti zvládají a rozumí jim, postupně narůstá. Děti nevnímají cizí jazyk jako nepřirozený a postupně se ho snaží nejprve v kontaktu s učitelem samostatně používat (opakují, odpovídají a samy se ptají).

Předmět: Anglický jazyk

Téma: The dinner time

Třída: 3.

Cíle hodiny

Žák...

- umí použít již známou slovní zásobu v cizím jazyce (konkrétní cíl: žáci při *brainstormingu* použijí slova tématu *food*, která již znají)
- si rozšíří slovní zásobu v cizím jazyce o nové výrazy, kterým porozumí (konkrétní cíl: žák pochopí význam nových slov z tématu *food* a slov jim nadřazených)
- rozumí instrukcím, které mu učitel sděluje v cizím jazyce
- aktivně spolupracuje s ostatními členy při kooperativním způsobu výuky

Učitel...

- si vyzkouší nové metody výuky (skládankové učení)
- vysvětlí novou metodu žákům v cizím jazyce tak, že to žáci pochopí

Učební jednotka je podle modelu přirozeného učení rozdělena na části *evokace – uvědomění si významu informací – reflexe*.

EVOKACE

Jako úvodní aktivitu jsme vybraly píseň s tematikou jídla *Can I have...* z interaktivního CD-ROM *Picture interactive dictionary* (Cambridge University Press). Žáci text spojený s jednoduchým příběhem slyší, sledují na interaktivní tabuli, mohou zpívat či pouze tiše opakovat text.

Vzhledem k tomu, že tato hodina navazuje na úvodní hodinu k tématu *The dinner time*, kde se už žáci seznámili s novými slovíčky a zopakovali si již známou slovní zásobu, dovolily jsme si zařadit jako první aktivitu *brainstorming* uvozený otázkou: *What can we eat?* Žáci volně generují slova, která se jim vybaví, učitel zapisuje vše na tabuli. Ihned po skončení *brainstormingu* jsme společně s žáky podtrhli slova, která podle nich do tématu nepatří nebo v nich objevili chybu (práce s chybou, např. prohození slabiky ve slově *chicken – kitchen*, které se častěji objevuje právě u žáků s SPU). Tento krok byl potřebný právě z důvodu, že děti nepracují v mateřském, ale cizím jazyce.

„Téměř každé naše jednání se zakládá na předpokladech, které jsme přijali, někdy bez přemýšlení, za platné.“



UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Pro fázi *uvědomění si významu informací* jsme si vyzkoušeli metodu, která se nazývá *skládankové učení*. Žáci se rozdělili do tří skupin po čtyřech žácích podle vlastní preference. Následně obdrželi sadu kartiček s obrázky. V každé sadě byly zastoupeny obrázky z témat *food* (jídlo), *drinks* (nápoje), *fruit and vegetables* (ovoce a zelenina) a *sweets* (sladkosti).

V případě většího počtu žáků lze například skupinu *ovoce a zelenina* rozdělit na dvě, nebo naopak v případě menšího počtu žáků je možné třeba skupinu *sladkosti* vynechat a podobně. Sady byly navrženy tak, aby jedna představovala snídani, jedna oběd a jedna večeři. Také lze větší počet žáků vyřešit přidáním sady pro svačinu. Každá kartička v sadě byla odlišena jinou barvou. Žáci se měli v základní skupině krátce zamyslet nad tím, co mají obrázky společného. Poté se podle barev rozešli do expertních skupin, kde opět přemýšleli nad slovem nadřazeným pro obrázky na jejich kartičkách. V expertních skupinách se sešli žáci se stejnou skupinou (všichni měli *jídlo* nebo *nápoje* či *ovoce a zeleninu* anebo *sladkosti*). Na názvy těchto skupin (slova nadřazená) měli přijít sami. Vzhledem k tomu, že se jednalo o novou slovní zásobu, mohli hledaný výraz sdělit v češtině, ovšem vyučující ho zapsala na tabuli v angličtině bez komentáře, zda je správný, či nikoli. Poté, co se žáci v expertních skupinách shodli na slově nadřazeném k jejich obrázkům, vrátili se do původních skupin, kde měli za úkol sdělit ostatním, jaké nadřazené slovo spojovalo obrázky v expertní skupině, ze které se vrátili. Dále měli společně dojít ke slovu, které by bylo názvem pro všechny kartičky v jejich skupině (snídane, oběd či večeře, případně svačina). Tento hledaný výraz byl rovněž nový, a žáci ho tedy mohli sdělit v češtině. Jakmile se žáci dohodli na hledaném výrazu, předložil jim učitel velký papír s předepsaným výrazem v angličtině (*breakfast, snack, lunch, dinner*) a žáci své kartičky na papír nalepili.

REFLEXE

Ve fázi *reflexe* jsme použili rozstříhané kartičky s různými obrázky a názvy jídel, nápojů, ovoce, zeleniny a sladkostí, které žáci magnety připevňovali do jednotlivých oblastí *Vennova diagramu* předkresleného na tabuli s předepsanými *breakfast, lunch* a *dinner* oblastmi.

Obrázkový slovníček tiskneme ze zmiňovaného PiD z nakladatelství Cambridge nebo z webových stránek: www.mes-english.com, či www.anglomaniacy.pl.

Žákům velmi vyhovovalo, že mohou využít společných prolnutých oblastí, když si nebyli jisti, kam

obrázek zařadit, nebo zda by se hodil do více oblastí. Druhou vyzkoušenou možností ve skupince žáků s SPU bylo, že si žáci chodili pro další obrázky k vyučující a museli se rozhodnout, zda náhodně vytažená kartička se na jejich plakát s předepsanou snídaní, obědem či večeří hodí, či nikoli. Na kartičkách byly obrázky i slova, a pokud již měli nalepený obrázek a vytáhli si kartičku s názvem tohoto obrázku, měli ho odmítnout a obráceně. Tím se u těchto žáků procvičilo propojování grafické podoby slova s jeho významem.

Závěrečnou aktivitou byl pracovní list *Draw your favourite food. My favourite food is...*, kdy žáci kreslili a psali své oblíbené jídlo.

Při této aktivitě jsme si s žáky pustili úvodní motivační písničku, kterou hodina začínala. Děti si na ni upevnily nejen cílová slova, ale i důležitou konverzační frázi *Can I have..., please? Here you are* a *Thank you*.

Píseň je k dispozici opět z PiD, oblíbené jsou také z webových stránek: www.supersimplesongs.com, ja-kož i: www.busybeavers.com.

Zhodnocení hodiny

Ve fázi přípravy nám vyhovovalo společné plánování učební jednotky, protože každá z nás disponuje určitou zásobou aktivit i nápadů, přičemž jejich sdílením došlo k vzájemnému obohacení, a tak pro nás bylo plánování velmi příjemné, konstruktivní a přínosné. Po realizaci v obou třídách jsme se sešly nad reflexí a sdělovaly si, jak se nám dařilo naplnit stanovené cíle, zda žáky hodina bavila, jestli jednotlivé aktivity plynule navazovaly, co bychom případně změnily nebo zda se při hodině vyskytl nějaký závažnější zádrhel. Při této reflexi například vyplynulo, že jsme obě nezávisle na sobě zařadily práci s chybou po *brainstormingu*, kdy například došlo k prohození slabik ve slově, jelikož se nepracuje v jazyce mateřském, ale cílovém. Shodly jsme se také na tom, že žáci v závěrečné zpětné vazbě hodnotili tuto hodinu velmi kladně a že pracovali s obrovským nasazením a radostí.

Ačkoli je jasné, že každá metoda je jen nástrojem v rukou učitele a záleží především na tom, jak je učitel schopen ji s dětmi společně použít, a také na tom, zda hodnotí svou práci a posuny žáků i v důsledku svého působení na ně, rády bychom dodaly odvalu a inspiraci všem, kteří by rádi vyzkoušeli něco dalšího. Limity si totiž klademe jen my sami.

*Autorky jsou učitelky anglického jazyka
v ZŠ v Praze-Kunraticích.*

„Mluvíte-li nahlas o tom, proč chcete ve třídě dělat konkrétní aktivitu, proč jste zvolili právě tuto četbu, jak jste se rozhodli vytvořit skupiny či proč přecházíte ze skupinové práce k minilekci – vším tímto veřejným odhalením předvádíte studentům, že jste učitel, který přemýšlí.“



Mít rád – volba pro Saxanu

Gabriela Handrychová

Čtenářstvím a cestou k němu se se svými žáky zabývám již mnoho let. Dlouho jsem přemýšlela, jak co největší počet žáků vtáhnout do práce s vybraným textem. Po absolvování kurzu MBTI jsem si ještě zřetelněji uvědomila, že některé úkoly žáci upřednostňují před jinými a jiné plní jen z povinnosti bez většího osobního nasazení. Lekci, která vychází z textu o Saxaně v čítance Fraus pro 4. ročník, jsem tedy koncipovala trochu jiným způsobem než obvykle. Hlavní důraz při samostatné práci s textem byl kladen na svobodnou volbu úkolů z připravené nabídky. Prála jsem si, aby pro práci s textem byli co nejvíce motivováni, pokud možno, všichni žáci.

Cílem lekce bylo, aby žák propojil pojmy a myšlenky v textu s vlastní zkušeností, mluvil o pocitu mít někoho rád, vybral si z nabídky úkoly podle svého vlastního uvážení a rozhodl o pořadí, v jakém je bude řešit. Dále, aby se pokusil svou volbu zhodnotit a vymyslel nějaký další úkol k textu. Lekce byla rozvržena do dvou po sobě následujících vyučovacích hodin.

S hlavním tématem textu „mít někoho rád“ jsme pracovali už v úvodním evokačním rozhovoru. Žáci se pokusili vyjádřit, podle čeho poznají, že je má někdo rád, jaké pocity mají, když si uvědomují, že je má někdo rád, co nebo koho mohou mít rádi. Úvodní rozhovor trval zhruba deset minut.

Následovalo dvacetiminutové řízené čtení textu rozděleného do čtyř částí. Využili jsme tyto techniky: hlasité čtení paní učitelky s paní asistentkou, hlasité čtení vybraných žáků, čtení v duchu a chorálové čtení. Po přečtení každé části žáci odpovídali na otázky.

Otázky k první části: *Proč chtěla Saxana do světa lidí? Co byste si vybrali jako proměnu vy – a proč?*

Otázky k druhé části: *Čemu mohla Saxana nerozumět? Jak se Saxana do světa lidí dostala? Co bylo klíčem k přechodu ze světa do světa?*

Otázka k třetí části: *V čem se svět Saxany podobá světu lidí a v čem se od něj liší?*

Ukázka z textu

„Chci, abys to pochopila!“ Honza už se taky zlobil. „Někomu to možná nevadí, že má tátu netopýra, ale... Občas mi jde táta na nervy, ale... je fajn! Já ho mám rád!“

Saxaně bylo protivné dávat pořád najevo nechápavost. „Co je to?“ řekla nevrle.

„Co?“

„Mít rád! My jsme to nebrali... Nebo mi zrovna bylo nevolno!“ Pak Saxana ožila. „Není to... mít zájem?“

„To je ještě víc,“ řekl Honza.

Saxana byla mile překvapená.

„Ještě víc? Víc, než když se ti někdo líbí?“

Svět skrýval mnoho zajímavostí, které jí ještě zůstaly skryté.



Po přečtení čtvrté části jsme se vrátili k úvodnímu rozhovoru a k tomu, jak souvisel s právě přečteným textem.

Po této společné reflexi následovalo seznámení s jednotlivými úkoly, které byly vyvěšeny na tabuli. Všichni žáci obdrželi pracovní list se stejnou hlavičkou. Žáci si vybrali čtyři úlohy z připravených dvanácti, vždy po dokončení jednoho úkolu si přišli pro lísteček s dalším zadáním, všechny úlohy si postupně nalepili na pracovní list. Na vypracování měli žáci patnáct minut. Před zahájením práce byly děti ubezpečeny, že pokud by někdo stihl úkoly jen tři, není to problém, pokud by byl někdo rychlý a měl chuť, může vyřešit úloh více. Pokud by si někdo vybral zadání, jež se mu nakonec zdá příliš obtížné či z jakéhokoli důvodu nevyhovující, má možnost si kdykoli během vymezeného času úlohu vyměnit.

Otázky, ze kterých děti volily...

1. Co bys dělal ty, kdybys musel být tři sta let po škole?
2. Co znamená „být po škole“? Byl/a jsi někdy po škole? Za jaký přestupek bys navrhl/a takový trest udělit?
3. Saxana měnila lidi ve zvířata, jaké zvíře by sis vybral/a ty, kdybys měl/a být na hodinu proměněn/a? Svoje rozhodnutí zdůvodni.
4. Pokus se jinak než Honza Saxaně vysvětlit, co znamená mít rád.
5. Jaké dvě věci (slova, osoby...) patří k sobě stejně jako hrneček a talířek? Vymysli více příkladů. Pokud chceš, můžeš tyto dvojice nakreslit.
6. Svět Saxany je zdánlivě podobný světu lidí. V čem se světu lidí skutečně podobá? V čem se od něj liší?
7. Honza se bojí o tatínka. Popiš situaci, kdy ses o někoho bál/a. Jak to nakonec dopadlo?
8. Nakresli barevnou a podrobnou ilustraci, jak je Saxana po škole.
9. Kdo je Saxanina rodina? Tuto rodinu nakresli jako obrázek do komiksu.
10. Vymysli nějaké zaříkadlo a napiš, k jakému účelu má být použito.
11. Křížovka.
12. Napiš krátké souvislé vypravování (nebo povídku, básničku, reportáž, popis), kde použiješ následující slova:

1) Co bys dělal ty, kdybys musel být tři sta let po škole?

Doháněl bych učení

3) Saxana měnila lidi ve zvířata, jaké zvíře by sis vybral/a ty, kdybys měl/a být na hodinu proměněn/a? Svoje rozhodnutí zdůvodni.

chtěla bych být sovou, protože bych si léta la po světě.

Práce integrované žákyně.



- podstatná jména – čarování, proměna, kniha kouzel, koště, sova
- slovesa – utíkat, bát se, nalistovat, vynadat, zachránit, pomoci

Komentář k práci žáka

Práce integrované žákyně, se kterou pracuje asistentka žáka. Kačka má vzácnou poruchu učení, její hemisféry nepracují běžným způsobem. Dokáže dobře uplatňovat mechanickou paměť, ale propojení souvislostí a vyvozování závěrů je pro ni nesmírně obtížné. Po půl roce systematické práce s texty si dokázala vybrat z úloh a smysluplně na ně odpovědět.

Pro tuto část hodiny jsem musela nejvíc práce odvést při přípravě a díky tomu jsem mohla sledovat žáky, jejich práci, to, jaké úlohy si volí. Nejčastěji zvolenými úkoly byly otázky jedna, tři, osm, deset a jedenáct. Nejméně vybíranými byly otázky číslo čtyři a sedm. Každá z úloh byla zvolena minimálně dvakrát. Po uplynutí původně dané čtvrt hodiny jsme čas prodloužili o pět minut, protože žáci chtěli své úkoly dokončit a byli do práce velmi ponořeni. Všichni pracovali opravdu s chutí.



Obrázek na téma Saxanina rodina.

Když byly úlohy dokončeny, proběhlo asi pětiminutové sdílení ve dvojicích. Žáci si povídali o tom, jaké úkoly si zvolili, jak se jim dařilo je splnit, zda mají některé úlohy stejné a jak se liší – či shodují – jejich odpovědi. Poté každý dostal před závěrečnou společnou reflexí malý dotazník se třemi body:

- Zvolil/a sis úkoly, které ti opravdu vyhovovaly?
- Musel/a sis nějaké zadání vyměnit?

Čarování

Čarování je zaklínadlo. Když někdo řekne zaklínadlo může zachránit nebo pomoci kamarádovi, který je v nebezpečí.
Když nemáte knihu kouzel a jste v nebezpečí, tak začnete utíkat, protože se bojíte. Ale když máte knihu kouzel, tak si můžete nalistovat stránku a proměnit nepřítele v sovu, nebo v koště.
A když řeknete špatné zaklínadlo, tak vás máma vynadá.

Krátké vyprávění.



Foto: z archivu autorky

- Zkus vymyslet ještě jinou úlohu k tématu, který by tě bavil.

Potěšilo mě, že si všichni vybrali úlohy tak, že je nemuseli změnit. Velice podnětné byly i nápady na další úkoly, které děti vymyslely. Namátkou jen některé z žákovských nápadů:

- Chtěl bys žít ve světě, kde původně žila Saxana? Proč?
- Zkus vymyslet pokračování příběhu.
- Zkus s kamarádem ve dvojici vytvořit krátkou scénku o Saxaně.
- Byla Saxana jako čarodějnice z Amesbury? Čím byly stejné, čím se lišily?
- Zkus namalovat třídu, kde se učí čarodějnice.

Ve zbývajícím čase děti zadaly některé ze svých otázek spolužákům a nakonec jsme hodinu společně zhodnotili. Děti nejvíce ocenily právě možnost výběru úloh, dostatek času na řešení v libovolném pořadí, klidnou pracovní atmosféru, ale i nápady svých spolužáků. Všichni žáci byli ohodnoceni jedničkou za práci v hodině. Pracovní listy byly zařazeny do žákovských portfolií.

S asistentkou žákyně Kačky Renatou jsme se shodly, že podobný způsob práce využijeme při práci s texty častěji. Bylo sice pracné vymyslet tak velký počet úloh k jednomu ne příliš dlouhému textu, ale následná samostatná práce dětí ukázala, že si každý dokázal najít zadání, na němž se zaujetím a nasazením pracoval. Příště bych ráda dala větší prostor i pro otázky žáků, zvýšila náročnost u úkolů s obrázky a připravila větší počet úloh, kde mají žáci vysvětlit svůj názor na nějakou část textu.

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



Kuchyň Luňáčkových

Jitka Palanová

V naší škole zatím neučíme podle matematiky z nakladatelství Fraus profesora Hejného. Chystáme se začít až příští rok v 1. třídě.

S kolegyní jsme však již s žáky 5. tříd v některých hodinách objevovali prostředí pavučin, sčítacích pyramid, algebrogramů a zvířátek dědy Lesoně. Postupy typické pro zmíněnou matematiku se snažíme uplatňovat i při práci s učebnicí Alter.

Mám však zatím potíže neprozradit dětem, byť jen intonací hlasu, správný postup a výsledek, nechat jim dostatek času na prozkoumání problému, nepomáhat jim. V počátcích, po ukázkových hodinách, jsem také měla pocit, že některé postupy matematiky profesora Hejného nejsou v souladu s typologií MBTI. Postupně se ale mé obavy rozptýlily.

Téma: Obsah čtverce a obdélníka

Třída: 5.

Předmět: Matematika

Časová dotace: 90 minut

Cíle:

Žák...

- zvyšuje svou zručnost v používání zákonů komutativnosti, asociativnosti při sčítání, odčítání, dělení a násobení
- navrhuje různé postupy výpočtu obsahu plochy, vypočítá obsah, převede jednotky, vyjádří vzorec
- vymyslí postup pro výpočet ceny krytiny
- využívá vědomostí z anglického jazyka z tematické oblasti rodina a byt
- si umí zvolit vyhovující formu práce, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, pracuje s chybou jako s pozitivní zkušeností, na jejímž základě volí nový postup

Pomůcky:

Hra: matematická skládanka, pracovní listy (PL), prezentace PL ve wordu, čtverečková síť (24krát), slovníček Aj s okruhem nábytek, reflexe 24krát, hudba, nápopěvka v obálkách, kterou je možné využít i ke kontrole (obálka obsahuje rozstříhaný náčrt pokoje a nábytku ve čtverečkové síti, je bez popisu rozměrů; náčrt je možné jen složit a pomocí čtverečkové sítě rozměry zjistit)

Mezipředmětové vztahy: anglický jazyk – slovní zásoba z okruhu nábytek a rodina



Popis hodiny

V úvodu jsem dětem sdělila, jakými učebními činnostmi si v hodině projdou – myslím, že dopředu daný přehled plánovaných činností přináší žákům pocit jistoty a bezpečí.

Úvodní část hodiny – opakování

Matematická skládanka – skládanka procvičuje přednost početních operací a závorek v číselném oboru do 1000. Žáci sestavují šestnáct malých matematických čtverců, aby vznikl jeden velký. Při činnosti hraje hudba, žáci skládají v tichosti.

Skládanku jsem našla na metodickém portálu RVP. Protože jsme učivo asociativnosti a komutativnosti právě opakovali, připadalo mi vhodné místo sloupečků s příklady zvolit zábavnější alternativu. Děti pracovaly soustředěně (samostatně, či ve dvojici). Mantru Ganesha si předtím samy vybraly jako doprovodnou hudbu k této práci. Se skládankou pracovaly již celý týden. Někteří žáci ji složili celou během tří minut, jiní skládali déle, další složili jen část. Ptám se: „Kdo složil víc než čtvrtinu (ujišťuji se, zda umí vypočítat čtvrtinu z šestnácti), polovinu, tři čtvrtiny, celou?“ – Žáci tak opakují i zlomky.

Dětem jsem pro tuto činnost dala možnost výběru práce ve skupině a práce samostatně.

Hlavní část hodiny

Motivace

Na tabuli promítám fotografie rodiny a jejich psů, popisujeme je anglicky. Následně ukazují i náčrt kuchyně, který mají žáci v pracovním listě. Vyprávím žákům příběh o vzniklých potížích při pokládání krytiny v kuchyni.

Snažila jsem se vyprávět příběh autenticky, sedla jsem si k tomu na židli, aby to na děti působilo nenuceně. Fotografiemi a vyprávěním jsem chtěla navodit skutečnou situaci ze života, což je významné zejména vzhledem ke vzbuzení motivace u dětí s převahou rozhodovací funkce cítění. V rámci mezipředmětových vztahů jsem dětem kladla jednoduché otázky anglicky: *Who is this? How many children have they got? Have they got any pets?*, a ony na ně anglicky odpovídaly.

„Jednou možností, jak zjistit, jak přesné jsou naše předpoklady, je pokusit se podívat se na sebe očima ostatních.“



Rodina Luňáčková bydlela v 3+1 v bytovce. Protože jí tam však bylo těsno, celkem měla i s Benem a Ajdou devět členů, tak se rozhodla, že si postaví dům. Rodina i s dětmi jezdila na stavbu pomáhat víkend co víkend. Dům byl pod střechou, ale pokoje ještě nebyly zařízené. Jednou v sobotu maminka rozhodla: „Už toho mám dost! Je potřeba zařídit aspoň kuchyň. Chci už dětem konečně uvařit pořádnou svíčkovou a palačinky k večeři. Pozveme řemeslníky a necháme kuchyň postavit.“ Tatínek se zdráhal a říkal: „To není tak jednoduché, maminko, to se nesmí uspěchat, to se všechno musí pořádně promyslet!“

„Já to mám promyšlené,“ řekla maminka, „za čtrnáct dnů chci vařit.“ Maminka byla žena činu. Zvedla telefon, řemeslníky objednala a kuchyň opravdu za čtrnáct dnů stála. Jenže! Když tam vyšli, zjistili, že na něco zapomněli! Zapomněli nejdříve položit krytinu. Tatínek se rozčiloval: „Kdybych to neříkal, všechno má svůj čas, teď se to bude muset zbourat!“ Ale maminka a děti se ohradily: „Nic se bourat nebude, položíme krytinu jen tam, kde není nábytek.“ Tatínek byl otrávený: „Už jsem si vypočítal obsah celé místnosti a teď to budu muset počítat celé znovu.“ Děti ale volaly: „To je jednoduché, my ti to vypočítáme.“ Daly hlavy dohromady a za chvíli opravdu přinesly tatínkovi výpočet. A já jsem zvědavá, jestli i vám by se, milé děti, podařilo obsah plochy bez nábytku vypočítat.

Řešení úlohy – diskuse o návrzích

Žáci celé třídy si sami vedou diskusi o postupech možného řešení úlohy, ukazují návrhy postupů na tabuli. Žáci si volí ve své skupině vedoucího a spojku. Následuje zjištění rozměrů nábytku nebo podlahy a jejich zápis do pracovního listu. Mohou pracovat společně nebo samostatně, mohou využít obálku s nápovědou. Výsledky si nejdříve kontrolují ve skupině. Posléze na tabuli doplňují rozměry nábytku, podlahy (ne však obsahy). Diskutují o návrzích.

Zvolený vedoucí určuje pořadí při diskusi, vytváří prostor k vyjádření návrhů všech členů, prezentuje rozhodnutí skupiny, pokud k tomu neurčí někoho jiného. „Spojka“ svolává ke společné diskusi členy skupiny, kteří pracují individuálně v jiných částech třídy.

Žákům jsem nabídla roli moderátora, který by vedl diskusi o možných postupech řešení úlohy. Přihlásila se Ema.

Moderátorka Ema vyvolávala jednotlivé děti k tabuli. Používala věty: „Má někdo nějaký návrh? Pojd' jej napsat na tabuli. Má k tomu někdo nějaké připomínky? Vysvětli, proč jsi tam napsal toto číslo...“ Seděla jsem ve výklenku vedle tabule a do této činnosti jsem vstupovala pouze tehdy, a to potichu, když si Ema nevěděla rady. Svou roli zvládla výborně – nevyjadřovala žádná hodnotící stanoviska k jednotlivým postupům řešení, které děti uváděly. Postupy nechala zaznít, a tím umožnila, aby ve třídě probíhal skutečný sociokognitivní konflikt, kdy si děti s velkým nadšením

a hlubokou soustředěností porovnávaly své postupy řešení úlohy. Žáci vzhledem k tomu, že tento postup již dobře znají, diskutovali kultivovaně, nezesměšňovali chybné odhady dětí a snažili se jim pomoci, aby si uvědomily správný postup řešení.

K roli moderátora: *Tuto strategii využívám v různých předmětech již od 1. třídy. Některé děti chtějí moderovat často, jiné vybízím, aby to alespoň někdy zkusily. Tímto se snažím přenášet odpovědnost za učení na děti a sama jsem v těchto chvílích v roli facilitátora jejich učení (zasahuji pouze, když se činnost neodvíjí směrem k cíli).*

Bádání stále pokračovalo... Děti ve skupině na papír A4 napsaly několik návrhů, jak vypočítat obsah krytiny kuchyně Luňáčkových, a společně s výpočtem list vyvěsily na tabuli. Jedna skupina dělala náskres na promítnuté schéma.

Všimla jsem si, že slabší žák, který pracoval ve skupině zdatných počtářů, má správný výpočet, a otázala jsem se jej, jak k němu přišel. Zjišťuji, že mu postup není jasný. Prosím ostatní členy skupiny, aby mu znovu postup vysvětlili.

Doplňující práce (když rychlí žáci „čekají“ na ostatní) Žáci vytváří vlastní náskres vlastního pokoje nebo kuchyně, popis nábytku či zařízení podle anglického slovníčku s okruhem nábytek. Náskres může odpovídat skutečnosti, anebo si žáci vytvoří návrh podle své fantazie. Počítají obsah nezastavěné podlahy.

Vzhledem k tomu, že děti přicházely se stále novými a novými návrhy rozdělení prostoru kuchyně, měla jsem dojem, že žáci, kteří byli hotovi již během prvních deseti minut, ztrácejí zájem o diskusi a nechtějí již bádát. Nabídla jsem jim možnost pracovat na dalším hmatatelnějším úkolu, který má konkrétní výstup, a to náskres vlastního pokoje.

Některé děti tak ještě zůstaly v procesu porovnávání možných řešení, jiné se věnovaly náskresu své kuchyně nebo pokoje. Dostaly ode mě návrh – nakreslit pokoj svůj, anebo si vymyslet pokoj virtuální. Chtěla jsem, aby



Foto: z archivu autorky.

Děti skládají kuchyň.



měly na výběr jak děti, jejichž příjem informací dominantně probíhá prostřednictvím intuice, tak děti, které přijímají informace smyslově. Náskres vlastního pokoje měl umožnit dětem pracovat na novém typu úkolu, který je syntézou látky naučené v této hodině.

Všimla jsem si, že jedna skupina složená ze čtyř žáků měla již v této fázi všechny úkoly na pracovním listě vypočítané, rozpracovaný i náskres a pokračovala v doplňování anglických výrazů. Dva chlapci z této skupiny byli schopni dělat svou doplňující práci, sledovat dění ve třídě a zároveň i přispívat do diskuse.

Práce s pracovním listem – obsah kuchyně

Žáci počítají obsah kuchyně Luňáčekových ve svém pracovním listě, pokud tak ještě neučinili, mohou si vzít nápoje. Výsledky konzultují nejdříve ve skupině, následuje společná diskuse u tabule.

Vzhledem k individualizaci směrem k introvertním dětem jsem nabídla, že kdo chce, může pracovat v zadu na koberci. Mé nabídky využily dvě děti.

Spojky fungovaly samostatně, a když bylo potřeba dojít ke konsenzu ve skupině, došly pro své členy na koberec a zavolaly je zpět.

Po přestávce jsme se vrátili k výpočtům obsahu krytiny. Role moderátora se ujal žák Tomáš, který vedl se zbytkem třídy debatu o výpočtu. Natálka o přestávce přepočítala svůj chybný výpočet na tabuli a smazala jej, protože si našla chybu ve výpočtu. Vyzvala jsem ji, zda by dětem vysvětlila, jak počítala a proč byl první výpočet chybný. Při následující diskusi děti nabízely Natálce vzorec pro výpočet obsahu čtverce a obdélníku. Nedařilo se jí dobře argumentovat a stále neuměla spolužáky přesvědčit o tom, že už dobře ví, jak obsah vypočítat a pro tuto úlohu použít. Jeden z chlapců se přitom neudržel a napřímo dívce řekl, jak má vzorec použít (vlastně místo ní úlohu vypo-

čítal). Dívka se poté rozplakala se slovy, že už to věděla předtím, ale nedovedla to vysvětlit. Snažila jsem se situaci a hlavně Natálku zklidnit. Připomněla jsem náročnost procesu učení, kdy jedno dítě vysvětluje svůj postup řešení a ostatní mu k němu říkají své návrhy a připomínky. Řekla jsem: „Někteří z nás to mohou brát jako kritiku a může je to rozplakat. Já se v některých takových situacích také rozpláču.“ Natálku jsem objala a dala dětem kývnutím hlavy signál, aby dívky zatleskaly za její odvahu jít k tabuli vysvětlit svůj chybný postup.

Moderátor Tom shrnuje diskusi: „Obsah místnosti bez nábytku je 12 m².“ Nechala jsem děti ve skupině diskutovat o tom, zda je tento výrok správný, nebo nesprávný. Děti potom společně vyvozovaly rozdíly mezi pojmy podlaha a krytina. Zopakovala jsem návrh jedné skupiny: „Když se dá krytina na místo, kde není nábytek, pak je obsah krytiny 12 m².“ Děti hlasovaly o tomto výroku a všechny se shodly na jeho správnosti.

Žáci převádí jednotky obsahu. Společná diskuse ve skupině a u tabule.

Původně plánovaná společná diskuse na toto téma neproběhla. Jen jsem pozorovala, že žáci mají převody na pracovním listě správně. S dvěma žáky, kteří měli převody chybně, jsem převod jednotek o přestávce zopakovala.

Vyjádření vzorce

Žáci dostávají úkol napsat na tabulku vzorec pro výpočet obsahu čtverce a obdélníku.

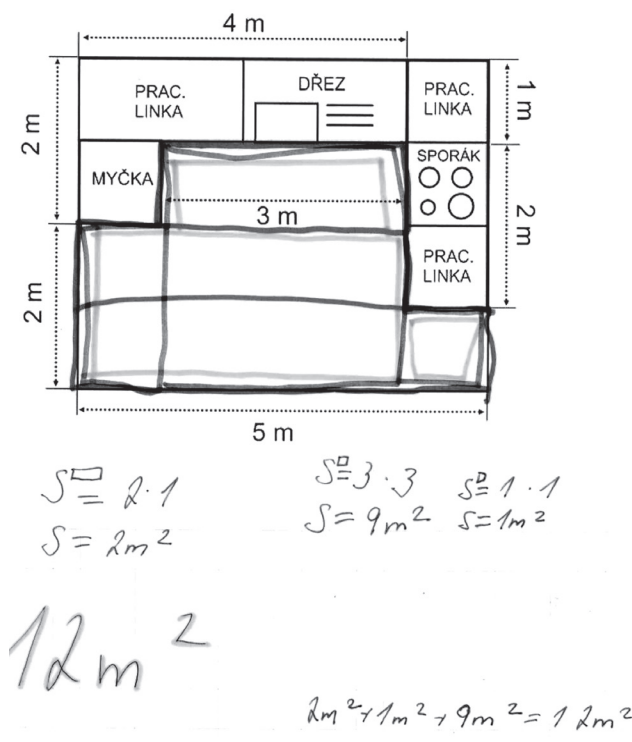
Žáci na mazací tabulku napsali vzorec pro výpočet obsahu. Ve dvou případech se objevuje nesprávný vzorec: $o = 2 \times (a + b)$. Spolužáci žákyně upozorňují, že měly napsat vzorec pro obsah, a ne pro obvod, žákyně svou chybu opravují.

Touto činností končila první vyučovací hodina. Rozhodla jsem se, že v následující vyučovací hodině naplánovanou učební činnost žáci dokončí. Protože se nedostali k sebereflexi své práce v hodině prostřednictvím záznamového archu, vyjádřily děti své sebehodnocení pantomimicky (vzdáleností mezi dlaněmi). Otázka: Jak se Ti dařilo komunikovat s ostatními členy skupiny? Ukaž, kdo ve skupině všem nejvíce pomáhal?

Výběr krytiny do kuchyně

Žáci dostávají za úkol pomocí výpočtu vybrat, kterou krytinu si paní Luňáčeková vybrala. Následuje diskuse ve skupině a poté u tabule.

Některé děti již byly ve fázi, kdy měly čtvrtou úlohu už vypočítanou. Dětem jsem proto dala na výběr – někdo počítá tuto úlohu, někdo si dokresluje svůj pokoj a doplňuje názvy nábytku v anglickém jazyce. Dále je upozorňuji, aby děti svůj náskres vytvořily pomocí pravítka. Jeden chlapec (z dříve zmíněné čtyřčlenné skupiny) sděluje konzultantce, že vypočítal i obsah krytiny ve svém pokojíčku (i když to nebylo v zadání).



Vyplněný pracovní list.



Říkal: „Já zkusím odhadnout rozměry pokoje i nábytku a vypočítám obsah krytiny. Pak doma pokoj změřím, získám skutečné údaje a vypočítám skutečnou krytinu. Pak porovnáím svůj odhad a skutečný pokoj.“ V tu chvíli přistupuji já a poněkud nezvládám svůj perfekcionalismus. Místo, abych obdivovala jeho výkonnost a nápad, upozorňuji jej, že měl na nákres použít pravítko. (V duchu jsem si myslela, jak je šikovný – brala jsem to však u něj jako samozřejmost a měla jsem pocit, že stačí, že už ocenění získal od konzultantky.)

Závěrečná část hodiny

Reflexe žáků

Žáci vyplňují svůj plán rozvoje, ve kterém děti odpovídají na otázky: Zvládnou vypočítat obsah krytiny ve vlastním pokoji? Používám správné jednotky pro délku a obsah? Umím pracovat s chybou? Umím se zapojit do diskuse, obhajuji svůj názor a umím vhodně argumentovat?

Děti si v záznamovém archu vyznačují barvami, na jaké úrovni zvládly danou dovednost. Poté si označily jinou barvou, kam by se přišť ve zvládnutí každé dovednosti chtěly posunout.

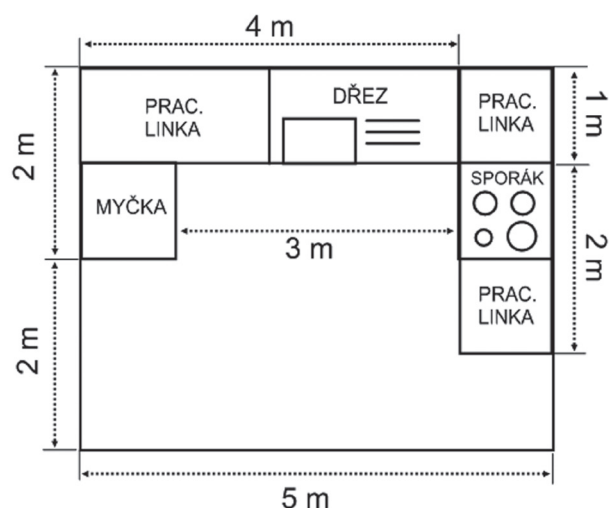
I když tento záznam již děti dělaly, pomohlo by jim lépe pochopit instrukci, kdyby byla zapsána na tabuli.

Domácí úkol (na jeden týden)

Případné dodělání výpočtu a výběru krytiny, dokreslení návrhu své kuchyně nebo pokoje, výpočet obsahu místnosti, popis nábytku a zařízení anglickými slovíčky. (Využijeme při probírání bytu v hodině anglického jazyka.)

Vyhodnocení splnění cílů

Matematický čtverec za šest minut všichni žáci nespožili. V jeho skládání budeme pokračovat. Žáci, kteří jej složili, začnou od jiného čtverce, než jsou zvyklí. Žákům, kterým dělá skládání potíže, navrhnou znovu skládání ve dvojici, a ujistím se, že zákony komutativnosti a asociativnosti jsou jim jasné.



Nákres kuchyně z pracovního listu.

V pracovním listě měli všichni žáci – až na jednoho (žák s SPU) – všechny postupy a výsledky správně (výpočet obsahu místnosti, převod jednotek, výběr krytiny). Žák s SPU diskutoval u tabule, došel tam k správnému výsledku, ale v pracovním listě si jej neopravil a odevzdal jej s numerickou chybou. Zapomněla jsem jej upozornit na nutnost práci dokončit i v pracovním listě.

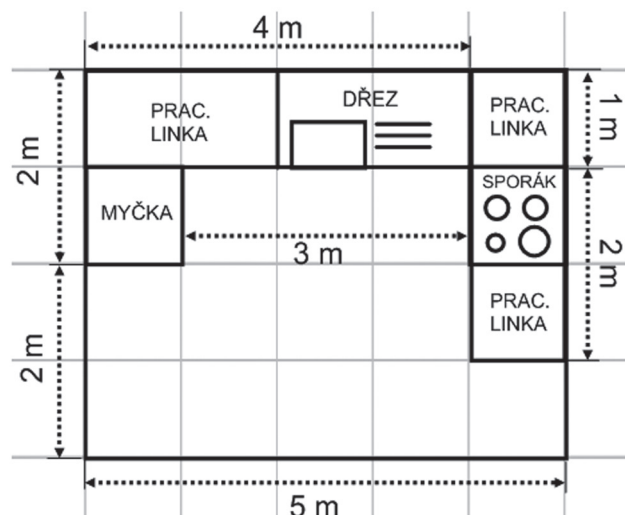
Plány pokoje žáci odevzdávali během týdne. Úroveň nákresů se lišila po geometrické stránce a v množství výpočtů. (Někteří totiž počítali obsahy všeho nábytku a ten odečetli od obsahu plochy, jiní vypočítali jen obsah celé podlahy pokoje.) Tři žáci kreslili návrh od ruky, zbytek třídy použil pravítko. Jeden žák přinesl nákres podle odhadu a nákres se skutečnými mírami pořízenými doma. Vytvořil srovnání svého odhadu se skutečností. Také mě potěšilo, že tři žáci počítali obsah i s desetinnými čísly, které jsme v daném týdnu teprve začali probírat.

Anglické názvy měli žáci doplněny správně. S nákresy jsme následně pracovali v hodině anglického jazyka. Žáci si na něm procvičovali předložky, vyprávěli o svém pokoji druhému spolužákovi, a ten měl obrázek jejich pokoje nakreslit.

Ocenila jsem u dětí jejich sociální a komunikační dovednosti. Mám velkou radost z toho, že pětiletá intenzivní práce na rozvoji těchto dovedností, třeba schopnosti kultivovaně diskutovat a moderovat, se projevuje při každé naší práci.

Na základě sebereflektivního dotazníku mohu s žáky pracovat individuálně. V tomto týdnu navrhnou žákům, kteří si ještě nebyli jisti se zvládnutím učiva, domácí úkol podobného typu, aby mohli dojít k větší jistotě a ukotvení dovedností. Potřeba žáků zapojovat se do diskuse byla vyjádřena velmi rozdílně, což přisuzuji různým typům osobností.

Autorka je učitelka 1. stupně v ZŠ Zdice.



Nápověda v obálkách u tabule.

Projekt ke Dni učitelů

Lucie Hrnčiarová

Jak se nejlépe seznámit s významnou osobností? U příležitosti *Dne učitelů* jsme se seznámili s velikánem J. A. Komenským. Osmadvacátého března uplynulo 421 let od jeho narození.



Tato myšlenka vyústila v projekt organizovaný pro 2. a 8. ročník. Čtyři hodiny byly realizovány v 2. a dvě hodiny v 8. třídě.

A jak to probíhalo?

Na začátku první hodiny jsme přemýšleli o tom, kdo je velmi dobrý učitel. Žáci vymýšleli své prekoncepty a zapisovali je na předem připravený barevný papír. Nejvíce se shodli v tom, že velmi dobrý učitel by měl být spravedlivý, hodný, spolehlivý, přísný a vzdělaný.

Potom se žáci přesunuli do skupin podle barevných papírů. Ve skupinách si rozdělili předem připravené role a dodržovali dohodnutá pravidla pro spolupráci ve skupině. Každá skupina pracovala na jiném textu ze života J. A. Komenského, který následně poskládala jako puzzle k fotografii uprostřed tabule. Z informací tak vznikala na tabuli myšlenková mapa.

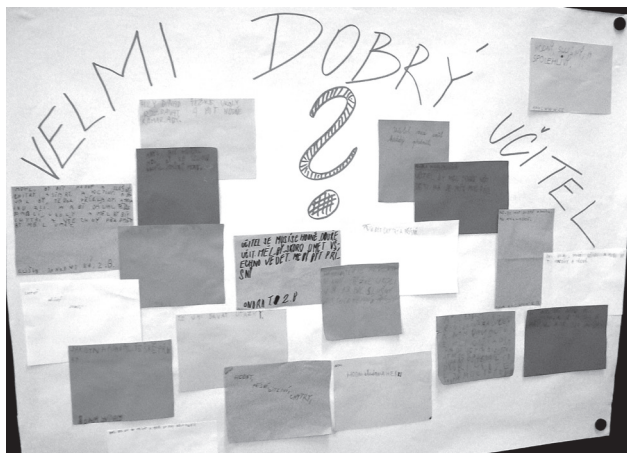
Překvapilo mě, že žáci podle fotografie poznali, že jde o Jana Amose Komenského. Na otázku, zda ho znají, mi odpověděli, že viděli jeho sochu v seriálu *Gyml* a v odborných publikacích. Nahlédli jsme přes *Google maps* na místa s názvem Komenský v našem regionu a dozvěděli jsme se, že některá místa nebo prostory nesou jeho jméno. Hodinu jsme ukončili reflexí toho, co o Komenském víme. Každý žák vytvořil *pětílístek*. Došli jsme k závěru, že J. A. Komenský byl hodný, spravedlivý a vzdělaný. Děti napadlo, že když byl posledním biskupem Jednoty bratrské, tak se přece modlil. Zaujalo je, že byl proti trestům, ale měl zájem na dodržování kázně. Přemýšlely nad tím, proč se mu říká učitel národů. Jeden žák nemohl pochopit, jak se mohl narodit na Moravě a zemřít v nizozemském Amsterdamu. Děti rovněž bádaly, co se

mu mohlo stát a jestli také nebyl za něco upálen. Druhou hodinu jsme se seznámili s tradicemi našeho školství, ke kterému patří divadelní hry. Protože právě Komenský byl hlavním propagátorem školních her, vyzkoušeli jsme si po rolích divadelní hru *U lesních zvířátek* od Františka Mužíka.

Zbýlé dvě hodiny jsme se věnovali výtvarnému pojetí Komenského, což bylo pro nás jako plavba na moři do neznámého místa. Všichni jsme se posadili na koberec do kruhu a přemýšleli nad čtyřmi obrázky – ráj, srdce, labyrint a svět. Obrázky jsme popisovali podle své představivosti. Obrázek ráj žáci popsali jako západ nebo východ slunce, přírodu, strom s hadem, jablíčko na stromě. Děti došly k tomu, že je to zapadající slunce, a jeden chlapec přišel na to, že by to mohla být legenda o Adamovi a Evě, jak byli vyhnáni z ráje. Zobrazení s labyrintem žáci popsali jako určitou cestu, která má/nemá cíl, nebo jako bludiště. Snímek se světem byl zeměkoule, planeta, glóbus, země, náš svět. Jeden chlapec vyvozoval, že to určitě není zrození země, protože to by planeta byla červená.

Obrázek se srdcem děti hned poznaly a uváděly, že bez něj nemůžeme žít. Pak jsme skládali obrázky a hledali jejich celkový smysl, až nám nakonec vzniklo spojení *Labyrint světa a ráj srdce*. To přece nemůžeme nakreslit? Nebylo to vůbec jednoduché, ale poprali jsme se s tím. Každý žák dostal část textu, ke kterému vytvořil svou ilustraci. Jelikož i upravený text díla byl pro žáky velmi náročný, některé úryvky jsem podle typologie dětí rozdávala konkrétním žákům, aby se chytli slov jako *uzda na krk*, *bůh*, *srdce*, *brýle*, *masky* nebo *poutník* a mohli je podle své představivosti nakreslit. A najednou nám vzniklo obrovské lepoporelo.

Zajímavé by bylo, jak by si s ilustracemi poradili žáci 8. tříd. Stejnou hodinu jsem tedy vyzkoušela i v 8. třídách. S popisem obrázků neměli problém, i ráj poznali.

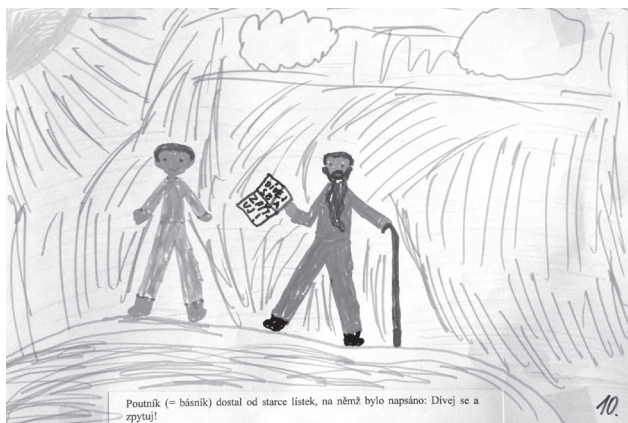


Evokace na téma dobrý učitel.



Myšlenková mapa.

Foto: z archivu autorky.



Ilustrace k textu.

Jen nemohli poskládat název díla Komenského. *Labyrint v srdci a ráj ve světě?* Přece *Labyrint světa a ráj srdce*. S textem jsem těmto žákům nepomáhala, stejně jako druháci doplnili ilustrace. Po vytvoření leporela bylo zajímavé sledovat, jak si představují boha nebo cestu k pravému životu žáci 2. třídy a 8. třídy.

Tady je několik úryvků z díla *Labyrint světa a ráj srdce*, které žáci ilustrovali.

„Básník dospěl věku, kdy se má rozhodnout pro nějaké povolání. Nechce volit jen tak náhodou.“

„Hleděl-li na svět skrze brýle, zdálo se mu všechno jinak než ve skutečnosti. Naštěstí mu nasadili brýle nakřivo, takže viděl věci takové, jak jsou ve skutečnosti.“

„Do města se vstupovalo branou života. U brány rozchodu rozdělával stařec Osud povolání. Poutník (= básník) dostal od starce lístek, na němž bylo napsáno: „Dívej se a zpytuj!““

„Najednou k němu promluví Bůh a řekne mu, aby se odebral do svého srdce a tam se pevně uzavřel před okolním světem. V lásce k Bohu a k bližnímu je cesta k pravému životu.“

Obě dvě leporela posloužila jako krásný dárek pro všechny učitele k oslavě jejich svátku.

Autorka je učitelka výtvarné výchovy v ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích.

Labutí pero

Michaela Křiváčková

Vzdělávací obor: Český jazyk a literatura

Ročník: 7.

Počet žáků: 22

Použité metody: individuální brainstorming, klíčová slova, podvojný deník, životabáseň, dopis literárnímu hrdinovi

Cíle:

Žák...

- rozpozná projevy charakterových vlastností osob, kriticky je zhodnotí a navrhne jejich korekci; písemně zformuluje dojmy ze své četby; vytvoří text na základě četby

Málokdy se stává, aby text v čítance byl použitelný pro smysluplnou hodinu vystavěnou podle modelu *E – U – R*, a ještě navíc umožňoval realizovat mezipředmětové vztahy. Mně se to tentokrát povedlo, a to s textem Otakara Batličky *Labutí pero* z knihy *Rájem i peklem*.

EVOKACE

Abych žáky co nejvíce vtáhla do lekce, jejímž tématem je neoprávněné obvinění z neposkytnutí pomoci, požádala jsem je, aby si vzpomněli, **kdy a kde** byli naposledy nespravedlivě z něčeho obviněni, **jak** se při tom cítili a **zda** se rozhodli proti tomu nějakým způsobem bránit. Děti nemusely dlouho přemýšlet, a proto začaly hned psát. Svých zážitků byly tak plné, že jsem je musela upozornit, aby se příliš nerozepi-



sovaly, jinak by líčením svých zkušeností strávily neúměrně dlouhou dobu. Nicméně byl to signál, jak moc potřebují sdílet to, co je trápí nebo co se jich osobně dotýká. Když se dětem podařilo zápis dokončit, následovalo společné sdílení osobních zkušeností.

Příklady:

Byl jsem obviněn z toho, že jsem ukradl zámek. Bylo to tady ve škole a neměl jsem z toho moc dobrý pocit. Neudělal jsem nic, nechal jsem to tak, jak se to vyvine. A dobrý.

Kde: doma

Kdy: před 2 dny

Cítil jsem se bezmocně, ukřivděně a hrozně. Bránil jsem se a uspěl jsem.

Jednou jsem byl obviněn neprávem, že jsem ukradl někomu peněženku. Cítil jsem se dotčeně a naštvaně. Říkal jsem, že jsem to neudělal, protože tam, kde byla ta peněženka, jsem nebyl.

Jako další evokační aktivitu jsem zvolila vymýšlení příběhu na základě klíčových slov (*Luk, Ronnie, výlet k řece, utonutí*). Děti tuto metodu dobře znají, takže stačilo jen zadat slova. Když děti dopsaly své příběhy, měly čas na sdílení a odvážní jedinci mohli své texty přečíst nahlas celé třídě. V rámečku na další straně najdete tři povedené texty.



Jednou se dva kamarádi Luk a Ronnie rozhodli, že si udělají výlet k řece. Šli a šli kolem řeky, když si Ronnie všiml lodky uvázané k břehu. Luk se chtěl hned dostat na loďku, ale jak na ni skočil, lano se přetrhlo a Luka na loďce to odneslo proudem k nedalekému srázu. Luk se zřítíl a voda ho vyplavila ke břehu. Luk utonul.

Vynález

Luk a Ronnie byli nejlepší kamarádi, kteří spolu rádi chodili plavat. Jednou, když bylo pěkně, šli spolu na menší pláž k řece. Luk vyráběl z bambusů jakýsi létací přístroj. Ronnie se rozhodl, že si půjde zaplavat. Luk mu radil, aby nechodil moc daleko, protože byly moc

divoké vlny. Ronnie jeho rad nedbal a šel až doprostřed řeky. Luk svůj vynález právě dokončil, Ronnie se začal topit a volal o pomoc. Jelikož byl v řece silný proud, Lukovi bylo jasné, že by ho nestačil zachránit. Nasadil si vynález na záda a vzletěl. Ronnieho sice zachránil, ale sám už neměl sílu. Následovalo Lukovo utonutí.

Jednou se dva kamarádi Luk a Ronnie rozhodli, že pojedou na výlet k řece, jelikož bylo krásné počasí. Nevšimli si cedule, na které bylo napsáno *Zákaz koupání*. Tak se šli koupat a mysleli si, že voda není hluboká. Jakmile do ní vkročili, začal se písek s nimi propadat a oba utonuli.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

Před vlastním čtením textu jsem žáky seznámila s metodou *podvojného deníku* a požádala je, aby se pokusili buď během čtení, nebo po něm napsat alespoň dva záznamy (citace + komentář). A ještě

než žáci začali číst, modelovala jsem na jednom konkrétním příkladě, jak by takový záznam mohl vypadat. Ačkoli jsme metodu *podvojného deníku* zkoušeli poprvé, mnoha dětem se jejich první zápisy opravdu povedly.

„...do osmimetrové hlubiny...“	Je to zvláštní slovo „hlubiny“.
„Několik minut před tím, než se v oddělení zřítíl strop, jeden z pacientů, čtrnáctiletý chlapec, vynesl s nasazením života pět nemocných.“	Chtěla bych vědět, co bylo Lukovi, že byl v nemocnici, když vypukl požár. Nejvíc mě zaujalo, jak zachránil ty lidi.
„Luk dostal bílé péro.“	„To není fér, když mu nedali možnost to vysvětlit.“
„Jsi zbabělec.“	Příliš ostré jednání, aniž by si prověřili okolnosti (např. neuměl plavat, strach z vody).
„Labutí péro...“	Vzbuzuje to ve mně smích, ale když jsem si to přečetl, tak mě smích přechází.
„Zbabělec, mohl Ronnieho zachránit.“	Nechápu, proč na něj takhle pokřikovali, když by ho mohli zachránit i oni, a ne jen on.
„Luk pro ně byl brzy <u>jelímánkem</u> , <u>syrovátkou</u> , <u>chlapíkem</u> k ničemu.“	Nechápu ty podtržené výrazy. Buďto je to nadávka, nebo výraz, jak si ho představují.
„Příštího dne odjížděla (...) studentská delegace. Posílali jsme (...) příteli, kterému jsme ukřivdili (...) zlaté plnicí pero.“	Dar za omluvu a jakýsi evidentně žertík, aby se mu omluvili.
„Luk usedl na své místo. Uštvane se podíval do mělkého talíře a třesoucí se rukou uchopil tu hroznou věc. Bílé labutí péro!“	Proč jim to Luk neřekl dřív, že neumí plavat?

Zápisy svědčí o tom, že se osud hlavního hrdiny dětí dotkl a dokázaly se do něj vcítit. Radost mi udělaly i zápisy, v nichž se ukazuje, že se děti zamýšlely i nad jednotlivými slovy a snažily se odhalit jejich význam. Velmi cenná jsou také místa, kde si žáci kladou nad textem otázky.

REFLEXE

Ve fázi reflexe jsem žákům dala na výběr ze dvou možností. Buď mohli psát *životabáseň*, nebo dopis některému z hrdinů příběhu. Z jejich autorských prací je vidět, že se jednak dokázali vžít do pocitů hlavního hrdiny, jednak uvažovali i nad tím, co by na jeho místě dělali sami.

„Kritické myšlení je způsob života, který vám pomáhá zůstat nedotčeni, když se jakýkoli počet organizací (korporátní, politické, vzdělávací a kulturní) pokouší přimět vás myslet a jednat způsobem, který slouží jejich zájmům.“



Milí kluci,
proč toho Luka obviňujete, když byste tam ani vy ne-
skočili. Co byste dělali vy na jeho místě?

Ahoj Luku,
přečetl jsem si tvůj příběh. Vím, co jsi udělal. Myslím,
že jsi to udělal správně. Možná to ostatní pochopí poz-
ději. Na tvém místě bych se asi zhroutil. Je mi líto, že
ses nenaučil plavat. Přál bych ti, abys nic takového
nezažil. Brzy se uzdrav.

Ahoj Luku,
moc mě zaujalo, jak jsi zachránil těch pět pacientů.
A taky obdivuju, že sis nic neudělal, když tě všichni
pomlouvali. Jsi můj hrdina. Tvůj kámoš...

Milý Luku,
je mi líto, co se ti stalo. Být tebou, taky bych tam ne-
skočila. Mohl by ses také propadnout a utopili byste
se tam oba. Dobře jsi udělal. Sám jsi ho varoval. S po-
zdravem...

Životabáseň

Jméno *Luk*

Jaký *milý*

Jaký *statečný*

Který obdivuje *své kamarády*

Který potřebuje *trochu povzbudit*

Který se obává, *že se může utopit*

Který by nejraději, *aby mu kamarádi dali možnost to vysvětlit*

Který má rád, *když má možnost někomu pomoci*

Synonymum *Chudák*

Životabáseň

Jméno *Luk*

Jaký *hodný*

Jaký *chytrý*

Který obdivuje *kamarády*

Který potřebuje *podporu*

Který se obává *péra*

Který by nejraději *vrátil čas*

Který má rád *přátele*

Synonymum *Borec*

Vyhodnocení hodiny

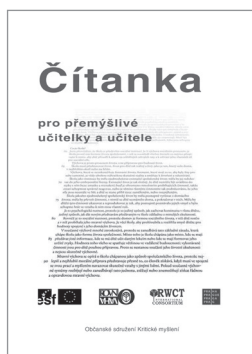
Naplánované aktivity se podařilo během 45 minut zvládnout, nicméně jsem musela stále dávat pozor, abychom vše do konce hodiny stihli. To nám trochu znemožňovalo věnovat se dostatečně sdílení osobních zkušeností, pocitů i vzájemnému čtení žákovských prací. Určitě by prospělo, kdybychom na tuto lekci měli více času. Při četbě výstupů jsem si také uvědomila, že ne všem žákům bylo opravdu vždy jasné, co mají dělat, což mě utvrdilo v tom, že musím stále dětem modelovat, co se od nich očekává. Samotné

téma děti skutečně zaujalo a byla škoda, že jsem na tuto lekci měla pouze 45 minut, neboť s tématem textu by se velmi dobře pracovalo i z pohledu morálky, mezilidských vztahů a rozdílů mezi lidmi, čemuž se v 7. ročníku věnuje občanská výchova. Je to výzva do dalších let, abych se pokusila vymyslet lekci, kde budu moci uplatnit i mezipředmětové vztahy.

*Autorka je učitelka 2. stupně
v ZŠ Petřiny-sever v Praze.*

Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele a Sborník lekcí

Tyto dvě publikace, které vydalo *Kritické myšlení, o. s.*, si můžete objednat na e-mailové adrese: **katerina.safrankova@gmail.com**.



Čítanka obsahuje zajímavé texty z oblasti pedagogiky (J. Dewey, P. Freire), kritického myšlení (D. Klooster, F. Koukolík, Ch. Temple), čtení (A. S. Palinscarová, A. L. Brownová).

Ve **Sborníku lekcí** najdete lekce z různých předmětů s využitím různých metod z programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Jedná se o doplněk příruček KM.

Publikace stojí **69 Kč** (+ poštovné a balné).



Čteme o době Přemysla Otakara II.

Hana Růžicková

Suplování není mezi učiteli nijak oblíbená činnost, zvláště když dostanete hodinu mimo svůj obor. Já jsem se jednou při takovém suplování dostala do počítačové učebny, která je u nás, v ZŠ Kunratice v Praze, shodou okolností také školní knihovnou. Přemýšlela jsem, co s dětmi alespoň trochu užitečného dělat. Nakonec si mohl každý najít knížku, která ho zaujala, a věnoval se čtení. I já se začala rozhlížet po nějaké četbě a jako učitelka dějepisu jsem zapátrala v polici s knížkami zaměřenými na historii. Do oka mi padly malé knížečky z edice *Dějiny trochu jinak*, které se vždy věnují době vlády jednotlivých českých panovníků. Začela jsem se do jedné z nich a řekla jsem si, že text psaný touto formou by mohl děti bavit a zároveň jim být přínosný. Tyto publikace mne přivedly na nápad udělat v rámci dějepisu něco jako „čtenářskou dílnu“. Jelikož jsem chtěla, aby žáci pracovali se společným textem, nelze mluvit o čisté dílně čtení, protože není splněn základní předpoklad, a to ten, že děti si četbu samostatně vybírají. Přesto jsem se dětem rozhodla připravit hodiny, kde se budou moci v příjemném prostředí věnovat četbě a na jejich základě si odnesou barvitou představu o době vlády krále Přemysla Otakara II.



Úvodní hodina: Poslední Přemyslovci

Připravila jsem si několik hodin, které spojovalo jedno téma: vláda posledních Přemyslovců a především vláda krále železného a zlatého Přemysla Otakara II. První hodina byla věnována vládě posledních Přemyslovců. Žáci pracovali ve skupinách s texty o jednotlivých panovnících této doby, vytvářeli plakát a poté jej prezentovali ostatním. To bylo naše první setkání s Přemyslem Otakarem II. Na to navazovaly tři hodiny zaměřené na jednotlivé oblasti vlády Přemysla Otakara II., a to na kolonizaci, středověké město a gotický hrad. Právě do těchto hodin jsem jako stěžejní činnost zvolila čtení v dějepise. Poslední hodina byla věnována velkému opakování, kdy si žáci ověřovali, porovnávali a zdůvodňovali jednotlivé pojmy a tvrzení. V této hodině pracovali pomocí netbooků na několika stanovištích. Jako zdroj jim sloužily různé články z časopisů *Živá historie* a internetové stránky *mistoprozivot.cz*. Každá popsaná hodina zabrala běžnou pětáctiminutovou učební jednotku.

První hodina čtení: Kolonizace

První hodina čtení byla zaměřena na středověkou kolonizaci. Evokace probíhala tak, že jsem žákům na tabuli napsala slovo *kolonizace* a žáci měli zkusit vyvodit, co pojem znamená. Abych jim pomohla, řekli jsme si i příbuzná slova, jako je *kolonie*, *kolonizátor*, *kolonizovat*. Poté měli žáci prostor, aby si napsali

poznámky do sešitu. Nakonec jsme všechny možnosti zapsali na tabuli. Následně jsme přešli k samotnému čtení. Vytvořila jsem pro děti malou knížku o šestnácti stránkách. Každý žák dostal na hodinu knížku jen pro sebe, aby mohl číst vlastním tempem. Text jsem převzala z knihy *Doba krále Přemysla Otakara II.* z edice *Dějiny trochu jinak* od Evy Semotanové s veselými ilustracemi od Jaromíra Palmeho. Texty jsem si mírně upravila pro své potřeby a hlavně uspořádala do kapitol podle zamýšlených témat, kterými jsem se chtěla po tři hodiny zabývat. Sestavila jsem je tak, aby stěžejní část zvládly přečíst všechny děti, a poté jsem zařadila volnější kapitoly, které sloužily především rychlejšímu čtenářům a dále rozvíjely původní téma. S rozsahem mi pomáhala paní češtinářka, která s oběma 7. třídami dělá dílny čtení, a tudíž zná jejich čtenářské možnosti. Dílny čtení v obou třídách jsem také navštívila, abych měla představu, jak v nich děti fungují. Každý žák dostal svou knížku a zopakovali jsme si pravidla, která platí při dílně čtení. Dozvěděli se také rozsah čtení, tedy to, kam by se všichni měli dostat, a že poté mohou číst klidně dál. Pak už si každý našel ve třídě pohodlné místo a začalo čtení. Čtení probíhalo dvanáct minut. Čas konce čtení měli žáci napsaný na tabuli. Také rozsah a instrukce jsem měla vyvěšené po celou dobu na interaktivní tabuli, aby se k nim mohli žáci kdykoli vrátit.

Po uplynutí času se děti vrátily na svá místa a mohla začít reflektivní část. V této hodině jsem se snažila text propojit se současností. Žáci měli porovnávat, co bylo potřeba pro stavbu domu ve středověku a co je potřeba nyní. Jednotlivé možnosti byly zapsány na tabuli. Poté měli vybrat čtyři body z osmi a odůvodnit, proč vybrali zrovna tyto body. Své úvahy sdíleli ve dvojicích a pak někteří nahlas říkali, v čem se body lišily a proč. Aby si žáci z hodiny odnesli některé, z mého hlediska důležité informace a pojmy, využila jsem pro další práci s textem metodu *alfa-boxu*. Alfa-box žákům pomáhá při vyhledávání a zpracovávání důležitých pojmenování a informací z textu. Základ tvoří tabulka, každé políčko obsahuje jedno písmeno abecedy. K jednotlivým písmenům žáci přiřazují termíny a o nich si z textu vypisují informace. Žáci však nedostali pouze velkou a prázdnou tabulku alfa-boxu, ale pro každou hodinu jsem vytvořila malé alfa-boxy. Ty obsahovaly jen některá písmena a k nim již byly přiřazeny významné pojmy, které měli žáci pomocí textu zpracovat. Tento mezikrok jsem zvolila proto, že jsme s alfa-boxy pracovali poprvé, a věřím, že by velká prázdná tabulka děti spíše vyděsila, než aby je přilákala k práci. Tato metoda se stala spojujícím reflektivním prvkem všech hodin čtení. Děti se s ní v první hodině čtení blíže seznámily (zvolila jsem



menší počet termínů) a v následujících hodinách s ní již pracovaly bez delšího vysvětlování. To mi ušetřilo čas a umožnilo zařadit více pojmů. Žáci měli dvě možnosti zpracování: Kdo si troufl, mohl pojem vysvětlit ve větách. Kdo se na to necítil, měl pojem osvětlit v bodech. V první hodině děti pracovaly s označeními, jako například *lokátor*, *rychtář*, *kolonisté*, *lhůta*, *trojpolní systém* a *úhor*. Po celou dobu mohly používat text. Poté jsme vzadu ve třídě vytvořili galerii výtvorů. Každý přinesl svůj malý vypracovaný alfa-box. Žáci si měli jednotlivé alfa-boxy přečíst, porovnat, zjistit, zdali se s ostatními shodují, či nikoli. Pak si měli některé z pojmů zapsat do velkého prázdného alfa-boxu, který se postupně začal zaplňovat a provázal nás i v další čtenářských hodinách. Malé alfa-boxy jsem poté vyvěsila ve třídě, aby se k nim žáci mohli vracet. V závěru hodiny jsme se vrátili k termínu *kolonisté*, který se objevil v malém alfa-boxu, a řekli jsme si, jak se proměnilo naše vnímání slova kolonizace.

Druhá hodina čtení: Středověké město

Druhá hodina čtení se věnovala středověkým městům. Na začátku dostal každý žák obrázek středověkého města. Následně měli žáci minutu, aby si obrázek co nejpodrobněji prohlédli. Poté obrázek otočili a jejich úkolem bylo vymyslet pro souseda v lavici otázku, která se týkala obrázku. Soused měl bez otáčení listu na otázku na základě obrázku odpovědět. Vzápětí měli žáci půl minuty na opětovné prohlédnutí obrázku. Znovu si měli klást otázky, ale tentokrát měli otázku formulovat tak, aby začínala konkrétními slůvky: *kdo*, *co*, *kdy*, *kde*, *proč*, *jak*, *co by mohlo* a *co kdyby*. Bylo důležité si otázku promyslet a zapsat si ji do sešitu. Soused se měl pokusit svou odpověď odůvodnit. Po celou dobu byly instrukce k úkolu vyvěšeny na interaktivní tabuli, aby žáci věděli, která počáteční slova mají volit. Následně žáci dostali opět texty a zopakovali jsme si pravidla čtenářské dílny. Určili jsme opět rozsah kapitol a ten zůstal vyvěšený na interaktivní tabuli. Žáci se pustili do čtení. Čtení probíhalo dvanáct minut a po této době se žáci vrátili na svá místa. Již na začátku hodiny jsem děti přesunula tak, aby každý seděl ve dvojici. Věděla jsem, že většina činností se tuto hodinu odehrává ve dvojicích, a díky tomu, že se žáci neustále nepřesouvali, jsem mohla ušetřit trochu času navíc pro práci.

Po návratu do lavic jsem žákům na tabuli promítla další úkol. Pokračovali jsme v kladení otázek. Děti měly pro začátek vět použít opět konkrétní slůvka jako v předešlém případě, ale tentokrát se měly zaměřit na otázky vycházející z přečteného textu. Aby si žáci museli otázku promyslet a přesně ji zformulovat, zapisovali si ji do sešitu. Tak mohli také kontrolovat, je-li jejich soused již připraven. Odpověď měli odůvodnit pomocí informací z textu. Žáci potom dostali další část malých alfa-boxů. Tyto alfa-boxy se věnovaly pojmům spojeným se středověkým městem, třeba: *královské město*, *poddanské město*, *městská práva*, *měšťan*, *praníř*. Žáci, kteří byli rychle hotovi jak se čtením, tak i s malým alfa-boxem, měli každou hodinu možnost na druhé straně alfa-boxu pracovat na

pojmech vycházejících z rozšiřujícího textu. V této hodině to byly termíny jako např.: *lazebník*, *bradýř*, *epidemie*, *dýmějový mor*, *špitál*, *hladomor* či *krčma*. Následně jsme vzadu ve třídě uspořádali další galerii výtvorů. Žáci tedy měli opět možnost vrátit se k velkému alfa-boxu a mohli si doplňovat další slova. Ve třídě již byly vyvěšeny malé alfa-boxy z první hodiny, takže se i k nim mohli žáci vracet a hledat mezi nimi případné souvislosti, které by jim pomohly nové pojmy pochopit. Jelikož pro mě byla práce s termíny důležitá, vždy jsem se reflexi začala věnovat alespoň patnáct minut před koncem hodiny.

Třetí hodina čtení: Gotický hrad

V třetí hodině čtení se žáci měli seznámit s gotickými hrady. Nejdříve se každý žák sám zamyslel, co se mu vybaví, když se řekne *hrad*. Návrhy si měl zapsat do sešitu. Poté jsem žákům promítla na interaktivní tabuli obrázky několika gotických hradů. Úkolem žáků bylo zamyslet se nad tím, jaké stavby, místnosti a místa můžeme na takovém hradu najít. Každý žák dostal lísteček, na který svůj nápad zapsal. Pak šli žáci k tabuli, vzali si nachystaný kousek lepicí pásky a návrh nalepili na tabuli pod nadpis *gotický hrad*. Všechny návrhy jsme si přečetli. Potom opět nastal čas čtení, žáci se opět dozvěděli rozsah čtení. Našli si své místo ve třídě a začali číst. Čtení opět trvalo dvanáct minut.

Vytvořila jsem šest otázek týkajících se části textu, kterou měly zvládnout přečíst všechny děti. Otázky jsem vytiskla několikrát, rozstříhala jsem je, poskládala a dala je do krabičky. Vytvořila jsem dvě stejné sady otázek, aby mohla vzniknout dvě místa, kam budou žáci chodit. Úkolem žáků bylo vylosovat si otázku a odpovědět na ni. Polovina třídy chodila k jedné krabičce, polovina třídy k druhé. Pokud otázka žákům nesedla, nebo na ni nemohli najít odpověď, měli možnost si ji vyměnit. Podmínkou však bylo – odpovědět alespoň na tři otázky. Svě odpovědi měli pomocí textu odůvodnit. Po celou dobu bylo důležité, aby se žáci pohybovali po třídě v tichosti. Na otázky odpovídali do sešitů, abych se i já na ně mohla později podívat. Následně mezi sebou odpovědi sdíleli. V následující části děti pracovaly s posledním malým alfa-boxem. Termíny, které se v něm objevily, se zaměřovaly na hrad, jeho opevnění, vybavení, ale také na život jeho obyvatel. Objevila se tam slova – kupříkladu: *parkán*, *hradba*, *příkop*, *hradní kuchyně*, *fracimor*, *minesänger*, *trubadúr*. V této hodině jsem již žáky vyzývala, aby se pokusili některé pojmy vyjadřovat ve větách. Žáci měli poté prostřednictvím galerie nápadů další příležitost porovnat si jednotlivé termíny a vytvořit si o nich ucelenou představu, kterou potom měli přenést na velký alfa-box.

Závěrečná hodina

Závěrečná hodina byla věnována vyjasňování, porovnávání i shrnování jednotlivých pojmů. Ve třídě bylo vytvořeno dvanáct stanovišť. Základem práce na stanovišti byl většinou text z internetových stránek *mistoprozivot.cz*, kde jsou kapitoly věnované právě středověkým městům a hradům. Byly použity také



<u>LÁZEŇNÍK LICE</u> slouží v lázních nabírá péči (díky eratické službě) <u>LÁZNE</u> jediné místo kde bylo možné vykonat výjevu.	<u>MINCMISTR</u> "BANKEŽ" působil vytež. a zpracované stříbro. Mince. <u>MINESÄGRİ</u> Světová umělci. Cím známější min. navštívil Pamětníků dvůr tím více byl ceněn.	<u>N NA ZELENÉM DRUVO</u> Výraz pro místo kde vzniklo město bez předchozího osídlení (vesnice)	<u>OTAKAR I. a II.</u> Čestí králové. za jejich vlády rozkvět <u>II.</u> Železný a zlatý <u>I.</u> zlatá byla sícil
<u>PARKÁN</u> Místo mezi hradbami kteřé bylo v mírové době pro najímání obchodu umístěn. <u>PŘÍKOP</u> část obrany před hradbou znesla dával přístup k hradbám	<u>ROD</u> Rodina/Větev Generace většinou povyšení za zásluhy měli znak (rodový) např. Rožmbersi měli názi. U nás byl vládnoucí rod Přemyslovců.	<u>ŠPÍTÁL</u> Nemocnice - místo pro lidi nemocné či bez domova. <u>STŘÍBRNÁ HOREČKA</u> Rozsáhlé těžení stříbra.	<u>TUBADŮR</u> Putující herec Pěvec. <u>TĚŽEBNÍ JÁMA</u> Jáma vykopaná při hledání rud.
<u>ÚHOR</u> Doba kdy země ležela ladem.	<u>VĚŽ</u> Část obrany. Byly zde hlídky → viděli do dálky jestli se někdo neblížil.	<u>X,Y,ZEMSKÉ STEZKY</u> stezky spojující města a osady kterými projížděl král nebo pose ata.	Stínění, křivka mi průměr křivky je m průměr i křivky má vlnu průměr prvním nize. Průměr křivky je průměr průměr křivky je průměr průměr křivky je průměr průměr křivky je průměr

Individuální alfa-box.

texty z časopisu *Živá historie*, které se týkaly zakládání vsí ve středověku, středověké kuchyně nebo středověkých příbytků jinde ve světě. Žáci si mohli vybrat, která stanoviště navštíví, především podle toho, které termíny jim ještě nebyly jasné, či dle toho, které téma je zajímavé. Stanovišti je provázely pracovní listy. Jejich úkolem bylo navštívit nejméně šest stanovišť, výběr byl na nich. Základními pomůckami byl netbook, pracovní list, velký alfa-box a propiska. U každého stanoviště byl nalepen papír A4, na kterém byly instrukce, kde najít potřebný text, co si z něj přečíst a jaké pojmy tento text pomůže objasnit. Žáci si texty sami hledali na internetu. Celou hodinu při návštěvách stanovišť rovněž mohli opravovat nebo doplňovat velký alfa-box. K dispozici byly také původní knížečky a malé alfa-boxy z předešlých hodin, žáci se mohli k minulým textům znovu vrátit. Na konci hodiny své výsledky sdíleli a doptávali se na poslední nejasnosti.

Během hodin jsem žáky po většinu času podněcovala k vlastní práci. Žádný pojem nebyl definován mnou. Po celou dobu jsem byla pro žáky průvodcem a v případě jejich zájmu také poradcem. Řídila jsem chod hodin. Všechny informace žáci získávali, zpracovávali a porovnávali sami. Veškeré údaje a materiály měli žáci přístupné také na webových stránkách školy, tudíž se i doma mohli k pojmům vrátit. Sledovat, jak žáci celou hodinu pracují, pro mě bylo důkazem, že se má náročná domácí příprava vyplatila. Největší odměnou však byla chvíle, kdy jsem začala rozdávat druhou hodinu texty a jeden žák s úsměvem vykřikl: „To zase bude ta zábavná hodina?“ Jsem ráda, že alespoň pro jednoho žáka může být hodina dějepisu zábavná i přesto, že musí po celou dobu pracovat.

*Autorka je učitelka dějepisu a výtvarné výchovy
v ZŠ v Praze-Kunraticích.*

„Na začátku své kariéry jsem věřil, že mohu měřit svůj učitelský úspěch podle toho, jak moc si mě studenti všímají, či spíše, jak moc zapominají, že tam jsem. Když se učili, aniž bych to říkal či dělal mnoho, a když ignorovali mou přítomnost, cítil jsem, že učím, jak to je nejlépe možné. (...) Ale když jde o to, jak naučit studenty používat kritické myšlení, zdá se, že se na nás neustále dívají, aby viděli, jak tento proces vypadá.“



Iason a Medea

Jiřina Kalinová

Už jako studentka pedagogické fakulty oborů český jazyk a dějepis jsem snila o tom, jak budu učit literaturu jinak než tradičním způsobem – tedy dlouhým výkladem o autorovi a společnou četbou krátké ukázky z čítanky, která mě osobně často od přečtení celého díla spíše odradila. Cestu k vysněnému „jinak“ mi pak ukázaly kurzy *RWCT*, jehož metody se snažím využívat nejen v hodinách literatury.

Do února letošního roku jsem učila ve Střední škole obchodní a služeb ve Žďáru nad Sázavou, kde jsem v 1. ročníku oboru obchodní akademie, který čítá 21 studentů, převážně dívek, realizovala následující hodiny.

Staré řecké báje a pověsti nabízejí čtenáři řadu fantastických a napínavých příběhů, v nichž se často za popisem velkých činů slavných hrdinů skrývají vyprávění o obyčejných lidských radostech i starostech, které potkávaly člověka antického světa stejně jako člověka současného. Při probírání antické literatury se proto snažím se svými studenty číst právě takové příběhy, v nichž hlavní hrdinové řeší zejména problémy v mezilidských vztazích. Jedním z nich je příběh Iasona a Medey, zabývající se tématem zrady.

EVOKACE

Pro fázi evokace jsem si vybrala metodu *kostka*. Přestože je poměrně časově náročná, je mi na ní sympatická možnost propojit čtení a psaní, přičemž lze zároveň téma zkoumat z různých úhlů pohledu. V této hodině jsem využila pouze vybrané otázky, studenti pracovali s následujícími:

- **Popiš – Popište, jak vypadá zrada...**
- **Porovnej, srovnej – Čemu se zrada podobá?**
- **Asociuj – Na co si vzpomenete, když se řekne zrada?**
- **Analyzuj – Z čeho se zrada skládá?**
- **Vyhodnoť – Co je na zradě dobrého, co je na zradě špatného?**

Práce studentů

Čemu se zrada podobá?

Zrada je jako nuž. Když třeba chystáte jídlo, říznete se a nečekáte to. Nejdřív jen překvapeně koukáte, pak si uvědomíte, že se něco stalo, a pak vás to začne bolet. Při říznutí to zachráníte tím, že si ránu opláchnete a dáte na ni náplast. Při zradě je to tak, že i když se rána zacelí, zůstane po ní nejen jizva, ale i bolest.

Na co si vzpomenete, když se řekne zrada?

Je hodně věcí, na které si vzpomenu, protože jsem byla taky zrazena, a ne jednou. Když jsem byla malá, byl pro mě největší zradou rozvod rodičů. Myslela



jsem si, že budou napořád spolu, ale oni se pak rozhodnou bez vás, že to tak nebude. Teď už to vnímám trochu jinak, jsem starší a vím, že je hloupost vyčítat lidem, že spolu nevychází. Ale i tak to pořád trochu bolí.

Co tvoří zradu, z čeho se zrada skládá?

Určitě ze ztráty důvěry, neupřímnosti, pomluv, závisti, žárlivosti, chuti někomu ublížit, slz, zkažených nálad, ztracených kamarádů, bolesti, výčitek svědomí, pocitu

viny...

Co je na zradě dobrého a co špatného?

Dobré je asi to, že zrazenému otevře oči. Ten pochopí, že zrádce nebyl jeho přítel, a příště už nebude tak důvěřivý. A co je na ní špatného? Všechno. Většinou při zradě o něco přijdeme. Zrada nás bolí a my se trápíme.

Tato fáze nám zabrala jednu vyučovací hodinu. Studenti znali *volné psaní*, s *kostkou* pracovali poprvé. Pro některé bylo náročné promýšlet téma zrady tak do hloubky, hodně je překvapila poslední otázka: *Co je na zradě dobrého, co je na zradě špatného?* Při vzájemném sdílení byli vstřícní podělit se o své myšlenky s ostatními, a protože se často zabývali zradou kamaráda, rozpoutala se mezi nimi živá diskuse, co v přátelství vlastně považují za zradu. Na konci hodiny jsem jim ještě řekla, že příště budou číst příběh právě o zradě.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

K čtení příběhu o Iasonovi a Medee jsme tedy přistoupili následující vyučovací hodinu*. Tentokrát studenti nediskutovali o délce textu (maxi 4 strany formátu A4), bylo vidět, že se na příběh těší. Když si každý sám text přečetl, položila jsem jim tři otázky:

- **Co jste si při čtení textu mysleli?**
- **Změnili byste něco v textu?**
- **Co je pro vás hlavní myšlenkou celého textu?**

Při následné diskusi se studenti shodli na tom, že v příběhu je každá z důležitých postav sama zrádcem a zároveň zrazeným, proto jim nedělalo potíže naformulovat společně hlavní myšlenku textu, která jim připadala nejzásadnější: **Nezrazuj, nebo budeš sám zrazen...**

REFLEXE

Nakonec jsem studenty požádala, aby si vybrali jednu z postav příběhu a napsali jí dopis. Tato část nedopadla úplně podle mých představ, protože naprostá většina dopisů byla určena Medee a týkala se jejího strašného činu.



Práce studentů

Ahoj Medeo,

podívej, chápu Tvůj vztek na Iasona, ale s tím, co se chystáš udělat, nesouhlasím. Nech Iasona jít, muž, který tohle řekne, si nezaslouží Tvoji lásku. Tobě zbudou synové, uvidíš je vyrůstat, uslyšíš jejich smích a až budeš jednou stará, postarají se o tebe. Přemýšlej, ať neuděláš něco, co nelze změnit.

Tvoje Týna

Milý Iasone,

Tvé zpočátku čestné, čisté a nesobecké jednání se na konci dost proměnilo. Co všechno jsi byl ochotný obětovat? Zradil jsi tu, která Ti vždy pomáhala a měl jsi s ní děti, jen aby sis vyléčil své pochroumané ego. Moc, to bylo jediné, po čem jsi skutečně toužil. A omlouvat svůj zájem o Kreonovu dceru tím, že to děláš pro děti? Pro mě jsi právě Ty symbolem zrady.

Anička

Vlastní sebereflexe

Obě hodiny se víceméně podařily. Bylo by samozřejmě lepší, kdyby mohly proběhnout bezprostředně po sobě, ale i tak studenti dokázali navázat na práci z evokace. Metoda *kostka* byla pro některé únavná, protože se s ní setkali poprvé a museli formulovat svoje myšlenky. Potěšilo mě, že ani tento náročnější začátek studenty neodradil a v závěrečném sdílení byli velmi aktivní.

Příště budu muset lépe promyslet, jak naložit s dopisem literární postavě. Představovala jsem si, že se studenti v návaznosti na téma zrady pokusí oslovit postavu, která jim připadá jako největší zrádce nebo nejvíc zrazená. Vražda synů se pro ně ovšem stala tím nejzásadnějším v celém příběhu, co nakonec překrylo vše ostatní.



Foto: z archivu autorky.

Na druhou stranu mi takové situace umožňují uvědomit si, že každý z nás vnímá literární příběhy jinak a pro každého je důležité něco jiného.

Od února už učím na jiné škole jiné studenty, kteří se s metodami z programu *RWCT* teprve seznamují. Někdy to není úplně snadné přesvědčit je, aby vystoupili ze „zajatých kolejí“ a vydali se do neznáma. Přesto věřím, že i jim tyto metody nakonec pomohou stát se čtenářem, který se nebojí, má chuť přemýšlet a zároveň se o své názory dělit s ostatními.

Autorka je učitelka českého jazyka na Gymnáziu Žďár nad Sázavou.

Poznámka:

* Upravila jsem text z knihy Ježková, Alena: *Řecké báje*. Praha, Albatros 2009.

Merkur

Silvie Szymurdová



Letos prvním rokem vyučuji fyziku a hned v 9. ročníku. Zprvu jsem z toho měla velké obavy. Fyzika je tak zajímavá a v 9. ročníku obzvláště, jaderná fyzika, astronomie, optika... Prošla jsem kurzem kritického myšlení, ale dlouho jsem si nevěděla rady, jak metody *RWCT* využít v matematice. V hodinách fyziky

se mi otevřel prostor pro vyzkoušení těchto metod.

Mám zkušenost, že devátáci nemají moc chuti se učit a motivovat je někdy velmi těžké. Některé hodiny se nepodaří a na některé jsem pyšná jako na tuto, která se mi povedla, proto bych vám ji ráda představila.

V lekci jsem využila práci s odborným textem o planetě Merkur, metodu *V – CH – D*, *pětílístek* a spolupráci v náhodné dvojici.

Předmět: Fyzika

Téma: Planeta Merkur

Třída: 9.

Počet žáků: 23

Čas: 45 minut

Oborové cíle:

Žák...

- se seznámí se základními vlastnostmi planety Merkur
- vyhledává informace v odborném článku a prezentuje je

Kompetenční cíl:

Žák spolupracuje ve dvojici a dodržuje dohodnutá pravidla.

Pomůcky: pracovní list s texty o planetě Merkur, astronomické pexeso



Motivace

Na začátek hodiny jsem zvolila motivační text o planetě z pohledu řecké mytologie – žáci podle tohoto textu zjistili, o jaké planetě budeme v hodině hovořit. Jeden dobrovolník předčítal ostatním žákům a už v průběhu četby se začínali hlásit žáci, kteří věděli, o jakou planetu se jedná. Jiní zase byli hodně překvapeni, že se jedná o Merkur.

EVOKACE

Když jsme zjistili, co bude cílem hodiny, dala jsem žákům minutu na zapsání všeho, co si o dané planetě pamatují. Po daném časovém úseku mi žáci sdělovali, na co všechno přišli, a já jsem se snažila vše sepsat na tabuli (neřešila jsem, jestli je to správně, psala jsem vše). Během psaní už vznikala diskuse, jsou-li některé informace pravdivé.

UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

V další části hodiny jsem rozdělila žáky do skupin podle astronomického pexesa.

Jsem ráda, že se dle svých znalostí dokázali rozdělit a najít správné dvojice. Žáci této třídy neradi spolupracují v malých skupinách, zvláště když si nevolí svoji dvojici dobrovolně. Myslím, že žáci už akceptovali tento způsob práce, když pochopili, že každý může přinést do skupiny něco nového. Pro ty, co přesto nechtějí spolupracovat, platí pravidlo, že mohou pracovat na úkolu sami.

Podstatná část hodiny byla zaměřena na práci s odborným textem a vyhledávání zadaných informací v textu. Časově to bylo náročnější, většinou ale žáci pochopili, že pokud mají spolupracovat, musejí si rozdělit úkoly. Ti, kteří pracovali samostatně, většinou tuto práci nestihli.

Po ukončeném časovém limitu jsme si řekli nalezené informace a zkontrolovali správnost údajů. Informace jsem sepisovala na tabuli.

1) Zjistí z textu jméno planety



V antickém Řecku nesla planeta dvojí označení i přes to, že antičtí astronomové věděli, že se jedná o jedno a totéž těleso. Dvě jména byla důsledkem ranního a večerního objevování se na obloze. Pro ranní hvězdu se vžil název Apollo a pro večerní hvězdu pak jméno Hermés. V antických dobách se již u některých (např. u Hérakleita) objevoval názor, že ta to planeta, podobně jako Venuše, nejspíše obíhá kolem Slunce a nikoliv kolem Země.

Dnešní název planety pochází z římské mytologie, kde Mercurius bylo jméno římského boha obchodu, cestování a šikovných zlodějů, který byl protějškem řeckého boha Hermes. Bůh Hermés byl zobrazován jako okřídlený boží posel, a je tedy pravděpodobné, že jméno planety s ním bylo spojeno také díky jejímu rychlému pohybu po obloze. Jméno bylo pak počeštěno na dnešní

Motivační text v pracovním listu.

2) Napiš vše co víš o planetě:

nejblíže ke slunci, plynatá planeta, nejteplejší planeta
nemá život, nemá měsíce, červená - hnědá

3) Znak planety:

☿ kulatý, seřpy, sočiv se, je rychlý, brouží
nemá vůbec žádný měsíc

4) Zjistí z textu důležité údaje o planetě:

plutšina

Práce žáka.

REFLEXE

Reflexe této hodiny proběhla při porovnání toho, co jsme o planetě věděli, a toho, co jsme se dozvěděli nového. Téma žáci uzavřeli pětílistkem.

Následně se ještě zamysleli nad otázkou: *Co bych chtěl/a ještě vědět o planetě Merkur?* Žáci si to mohli během jedné minuty rozmyslet. Na otázky jsme dokázali společně v závěru hodiny odpovědět. Přesto jsme narazili na otázku, kterou jsme si nechali jako dobrovolný úkol formou úvahy: *Žijí na planetě Merkur nějaké formy života?* Jsem zvědavá, co na dané téma žáci vymyslí...

V posledních chvilkách hodiny měli žáci čas na sebehodnocení. Vyjádřili se k tomu, jestli jim hodina přišla zajímavá, zda se jim dobře spolupracovalo ve skupině a naučili se něco o planetě Merkur.

Autorka je učitelka matematiky, informatiky a fyziky v ZŠ Mendelova v Karviné-Hranicích.



Foto: z archivu autorky.

Žáci pracují na úkolech.

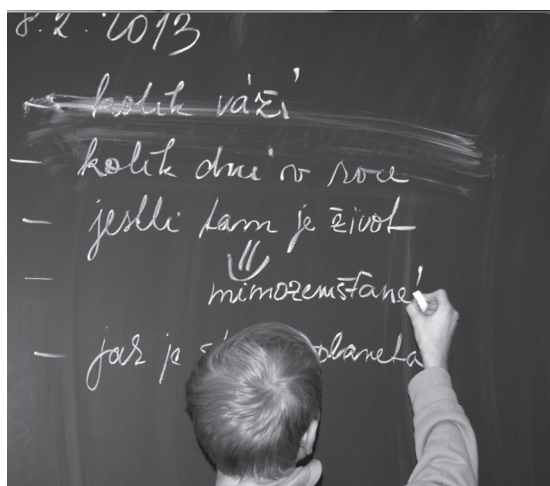


Foto: z archivu autorky.

Žák zapisuje údaje na tabuli.



Příběh dlouhé cesty

Markéta Nedvěďová

Před časem jsem se seznámila s metodou *debata s autorem*, která mě velmi zaujala. V předmětu *Zpíváme v cizím jazyce*¹, který je v naší škole vyučován v 1. ročníku osmi-letého cyklu, jsme zrovna probírali jazz a jeho kořeny, a tak jsem se rozhodla metodu se svými studenty vyzkoušet.

Hodinu jsem nazvala *Příběh dlouhé cesty* a jako hlavní zdroj jsem zvolila knihu *Kořeny* amerického autora Alexe Haleyho, která pojednává o životě Kunty Kinteho, černocho- žijícího v západní Africe, a jeho strastiplné cestě do Ameriky na jedné z otrokářských lodí. Kniha dále vy- praví o jeho životě v Americe, který prožil jako otrok, i o životě jeho potomků. Po sedm generací si jeho po- tomci předávali příběh jejich předka, který se nedob- rovolně dostal do Ameriky a několik slov jeho rodné řeči, až se jeden z nich, Alex Haley vydal hledat své vzdálené příbuzné do západní Afriky – a byl úspěšný.

Hlavním cílem hodiny bylo, aby studenti na základě textu zhodnotili životní podmínky černošských otroků v Americe na konci 18. a počátku 19. století a diskuto- vali o významu boje za svobodu pro jednotlivce².

EVOKACE



Studentům jsem nej- prve promítla dva obrázky – fotografie mladého Kunty Kin- teho a Alexe Haley- ho, na tabuli jsem napsala *Příběh dlou-*

hé cesty a zeptala jsem se jich, co mají tito dva lidé společného a o čem ten příběh asi je. Použila jsem metodu *dialogu s křídou* – žáci v tichosti píšou své myšlenku na tabuli. Po několika minutách odhalují na tabuli předem připravený citát z knihy:

Kunta měl pocit, že snad zešílel. Probudil se na zádech mezi dvěma jinými muži, nahý, spoutaný, v řetězech, v naprosté tmě plné horké páry a odpor- ného zápachu a příznačné směsice výkřiků, pláče, modlení a zvracení. Na prsou a na břichu cítil svo- je vlastní zvratky. Celým jeho tělem zmítala jediná bolestivá křeč po bití, kterým prošel za čtyři dny od svého zajetí. Ale nejvíc bolelo místo mezi rameny, kam mu přitiskli horké železo.

(Haley, A.: *Kořeny*. Praha, Mladá fronta 1981, s. 138)

Žáci na základě četby citátu dopisovali své myšlenky na tabuli – mohli spolu i polemizovat.



UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU INFORMACÍ

V další fázi hodiny jsem žákům vysvětlila, že jim částečně budu předčítat a částečně si budou sami číst úryvky z knihy *Kořeny*, po přečtení – případně vyslechnutí – každého úryvku bude následovat dialog s hlavním hrdinou – Kuntou Kintem. Požádala jsem je, aby si představili, že Kunta Kinte je s námi ve třídě, že se každý může do této postavy vcítit a pokusit se zodpovědět otázky svých spolužáků. Nejprve jsem na otázky žáků odpovídala sama, ale v průběhu hodiny se přidávali i někteří žáci a snažili se vžít do životní situace hlav- ního hrdiny.

Celá lekce trvala 45 minut, proto jsem ze zmíněné knihy zvolila pouze pět citátů.

Abych žáky uvedla do příběhu, jako úvodní část jsem zvolila úplný začátek knihy, který vypráví o naro- zení hlavního hrdiny.

Časně zjara roku 1750 se ve vesnici Juffure, čtyři dny cesty proti proudu řeky od pobřeží Gambie v západ- ní Africe, narodilo Omorovi a Bintě Kinteovým dítě mužského pohlaví. Když se vydalo z Bintina mladé- ho silného těla, bylo stejně černé jako ona, flekaté a kluzké Bintinou krví, a křičelo. Obě svrasklé po- rodní báby, stará Nyo Botová a chlapečkova babička Yaisa, poznaly, že je to chlapec, a radostí se roze- smály. Podle předků předpovídalo narození prvo- rozeného syna zvláštní Alláhovo požehnání nejen pro rodiče, ale i pro jejich rodiny; a s tím bylo spojeno vědomí plné pýchy, že jméno Kinte bude nejen za- chováno, ale získá i na významu.

(Haley, A.: *Kořeny*. Praha, Mladá fronta 1981, s. 13)

V této fázi jsem žáky vyzvala, aby si zkusili předsta- vit, jak asi vypadal život narozeného chlapečka. Žáci chvilku debatovali ve dvojicích, poté zaznělo několik hypotéz před celou třídou.

Pokračovali jsme dál dalším citátem o zajetí a úno- su Kunty při hledání dřeva na výrobu bubnu. Zde bylo nutné, abych žáky trochu uvedla do děje a zároveň jim vysvětlila důležitost bubnů i pro život Afričanů. Ci- táť byl delší, a proto jsem ho žákům z časových důvo- dů přečetla. Nachází se v knize na straně 137. Při ná- sledující diskusi žáky nejvíce zajímalo, jak se příběh vyvíjel dál, jak se Kunta cítil a co prožíval.

V dalším citátu jsme se přenesli do doby, kdy se Kunta dostal po strastiplné cestě do Ameriky a po po- nižující dražbě otroků k svému prvnímu pánovi. Nikdy se nevzdal naděje na znovuzískání svobody a ze své- ho nového bydliště čtyřikrát utekl. Třetí citát vypráví



o jeho posledním útěku a je se na stranách 213–215. Tato část na žáky zjevně zapůsobila. V následující diskusi vyjadřovali nejen lítost nad Kuntovým osudem, ale i obdiv k jeho odvaze, a několik žáků se dokonce divilo, proč to nevzdal a neukončil svůj život.

Před četbou čtvrtého citátu jsem žáky seznámila s jeho dalším osudem – nakonec se Kunta dostal k bratrovi svého původního pána, který byl lékařem a zacházel se svými otroky poměrně slušně. Na jeho plantáži se dokonce seznámil s Bell, která byla v pánově domě kuchařkou, a ten jim dovolil uzavřít manželství. Po nějakém čase se jim narodila dcerka Kizzy. Když však bylo Kizzy sedmnáct let, prodal ji pán na jinou, vzdálenou plantáž – byl to trest za nedodržení jeho pravidel. Za nějaký čas se jí narodil syn George, jehož otcem byl její nový pán.

Ve čtvrtém úryvku (s. 392–393) se dozvídáme, jak Kizzy seznamuje svého synka s příběhem svého otce, jeho dědečka, a učí ho několik afrických slov, která jí Kunta naučil, když byla malá. V následujícím rozhovoru s hrdinou se žáci zajímali o další osudy jejího otce, o to, jak dlouho ještě žil a jestli se ještě se svojí dcerou někdy sešel.

Poslední úryvek se nachází na samém konci knihy (s. 607). Před jeho přečtením jsem žáky seznámila s tím, že se postupně vystřídalo šest generací, časy se hodně změnily, černoši dostali svobodu, a přesto každému dítěti, které se v rodině narodilo, vyprávěli jeho rodiče příběh o jejich předkovi a učili ho africká slova, která se předávala z generace na generaci. V šedesátých letech se jeden z potomků rozhodl zjistit, zda se vše, co slyšel, zakládá na pravdě, a vydal se do západní Afriky, do míst, odkud měl podle tradice jeho předek pocházet. Nakonec našel vesnici, odkud jeho předek pocházel, a setkal se tam s potomky jeho bratrů. A právě o tomto setkání tento úryvek vypráví.

REFLEXE

Po skončení četby jsem se žáků opět zeptala, proč si myslí, že jsem tuto hodinu nazvala *Příběh dlouhé cesty*. Rozproudila se velká diskuse. Někteří se domnívali, že šlo o cestu Kuntů do Ameriky, jiní říkali, že může jít i o boj za svobodu – Kunta odjel do Ameriky jako zajatec – a později i otrok – a jeho potomek se vrací jako svobodný, úspěšný člověk.

Nakonec žáci dostali úkol, aby do sešitu napsali Kuntovi krátký vzkaz, a kdo chtěl, mohl svůj vzkaz přečíst před celou třídou.

*Autorka je učitelka anglického jazyka
a hudební výchovy
na Gymnáziu mezinárodních a veřejných vztahů
v Praze.*

Poznámky:

- 1 Předmět *Zpíváme v cizím jazyce* patří do vzdělávací oblasti člověk a umění. Jeho hlavním cílem je seznámit žáky s vokální stránkou základních hudebních žánrů, rozvíjet jejich pěvecké dovednosti. Tento předmět je i vhodným doplněním výuky jazyků, a to zejména angličtiny (v hodinách analyzujeme či překládáme texty písní).
- 2 Protože jazz byl výrazně ovlivněn černošskou hudbou, zejména spirituály, pracovními písněmi apod., zdálo se mi velmi vhodné studentům přiblížit, jakým způsobem se černoši do Ameriky dostali a jaká byla jejich životní situace, když se stali otroky.

Foto: www.photobucket.com.

Foto: www.nndb.com.

*Milý Kunto,
černoši jsou svobodní a americkým
prezidentem je černoš.*

*Milý Kunto,
slyšela jsem o tom co sis všechno prožil.
Myslím si tím co se ti stalo, si se stal alchymem
pro mně malým hrdinou. Víš o tom se o lobe
byla mapovaná knížka? Jmenuje se "Korény".
To se si přišel ke reanerci mnou snad každýho.*

Vzkazy žáků Kuntovi.

Příběh dlouhé cesty.....
*Milý Kunto měl by jsem tě
poznat ale nešlo. Je mi líto
že co jsi všechno prožil, ale jsi
moje slávný.*



CO SE DĚJE JINDE

Školní čtenářské kluby – specifika práce s romskými dětmi

Irena Poláková



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Brána ke vzdělávání – školní čtenářské kluby

Vítejte na palubě... na palubě lodi *Školní čtenářské kluby*. Paluba je nám metaforou společně trávené cesty směřující k stejnému cíli.

Projekt obecně prospěšné společnosti Nová škola, který je financován z prostředků ESF a státního rozpočtu ČR prostřednictvím OP VK.

Za podporu děkujeme:



Slavíme první narozeniny

Máme za sebou první rok ve čtenářských klubech. V projektu, který si klade za cíl ukázat krásu knih i dětem, které pocházejí z prostředí ne příliš podnětného či mají čtení ztíženo některou z SPU.

První narozeniny jsou vhodný čas k bilancování. Nepřestává nás udivovat, jak funguje prostý model – hezké knihy, laskaví průvodci a čas. Domnívali jsme se, že většina dětí začne do klubů chodit a brzy se odhlásí. Zatím je to stále tak, že zájem převyšuje klubové možnosti.

Děti si knihy půjčují a doma je čtou, nebo si je alespoň prohlíží. Mnozí učitelé potvrzují, že se klubové děti zlepšují v práci s knihami a leckdy předčí děti, které se sice lépe učí, ale do klubu nechodí – kluboví čtenáři jsou totiž zvyklí přemýšlet nad tím, co čtou, a díky citlivému vedení vedoucích ztrácejí strach z chyby a projevují se stále svobodněji. Velkou výzvou je spolupráce s rodiči – právě je se snažíme nadchnout pro společnou četbu.

Těší nás, že do klubů chodí i romské děti, a právě některým specifickým pracím s romskými dětmi se věnujeme na následujících řádcích.

Co kromě výše uvedeného nás také nesmírně těší? Skutečnost, že naše vedoucí klubu mohou být nejen vzdělané, ale i krásné. Při jedné z porad jsme si říkali, jak by nás těšilo dát našim vedoucím nějaký dárek, pro ně osobně, nejen pro klubové děti. Mirka přišla s nápadem oslovit nějakou kosmetickou firmu. A skutečně – oslovili jsme Dermacol a brzy poté s velkou radostí mohli rozdat všem vedoucím balíček kosmetiky. Kalo-kagathia – antický ideál krásy, nejen vnitřní, ale i vnější. Snad k ní balíček do Dermacolu trochu i přispěje.

Kromě dárků pro učitele se nám díky laskavosti několika nakladatelství podařilo získat i řadu nových knih, které můžeme dát dětem jako dárek. Naše prosba o knižní dárky inspirovala i Gymnázium Na Vítězné pláni, aby rozšířilo svou čtenářskou noc právě o sběr knížek pro děti ze čtenářských klubů. Knihy, které nedostanou děti, rozšíří klubovou knihovničku – ze zkušenosti mnozí víme, že knihovnička ve třídě udělá řadu práce za nás.

V pololetí dostaly děti certifikát čtenáře. Kromě jména dítěte na něj vedoucí klubu napsali i stručné zhodnocení práce dítěte v klubu.

Noc s povídkou, noc s pohádkou

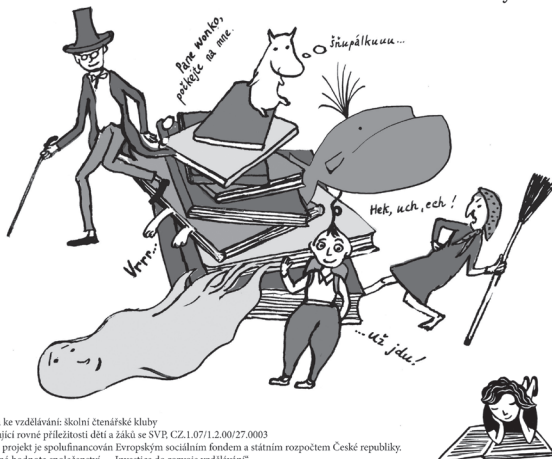
V noci ze 4. na 5. dubna se na Gymnázium Na Vítězné pláni celou noc četlo. Četli studenti, četli profesori, četli absolventi. Vybírali povídky svých oblíbených autorů, nebo dokonce předčítali vlastní díla. Šestý ročník *Noci s povídkou* začal již tradičně v pět hodin odpoledne, končilo se kolem páté ranní. Zazněl Zábrana, Woolfová, Bondy, Vyskočil, Čapek, Vonnegut... Zazněli mnozí další. Fragmenty ze své nové prózy *Záze-mí* přišla přečíst spisovatelka Jana Šrámková. Nešlo o maraton, cílem nebylo posluchače zničit – sil mohli nabrat o přestávkách mezi jednotlivými bloky u skvělé bramboračky. Akci vymyslela profesorka češtiny Pavla Imramovská jako symbolické rozloučení maturantů s výukou literatury a zájem o ni ukazuje, že rozloučením s literaturou rozhodně není.

V letošním roce se do organizace zapojili ve větší míře studenti a rozhodli se požádat o grant od *Nadace O₂*. Povedlo se. Podmínkou grantu však bylo otevřít školu lidem mimo školu. Studenti tedy k povídkám přidali ještě pohádky, pozvali své malé sourozence,



Certifikát lodníka

V Dne
Školní čtenářský klub



Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.
Přidání hodnoty společnosti – Investice do rozvoje vzdělávání

potomky učitelů, děti z okolí či ze Sokola, v tělocvičně pro ně rozhodili obrovské polštáře a mezi čtením si s nimi kreslili, povídali, hráli. Navíc celý týden probíhala sbírka dětských knížek pro děti z čtenářských klubů. Ač by si člověk mohl říct, že studenti gymnázia už knížky, kterým odrostli, dávno poslali dál, nebo si je jako poklady nechají navždy, podařilo se vybrat dvě velké krabice. Jsou mezi nimi básně J. Žáčka, *Kniha českých pohádek*, romány J. Verna, příběhy J. Foglara, *Děvčátko Momo a ukradený čas*, různé „zvířátkové“ knížky, příběhy o koních, knížky z edice *První čtení*, dětská encyklopedie o dinosaurech...

(Helena Šilhánková,
Gymnázium Na Vítězné pláni)

Top pět knih ze slánského klubu

1. místo – *Deník malého poseřoutky*
2. místo – *Mor, neštovice a jiné pohromy*
3. místo – *Asterix a Obelix*
4. místo – *Sedmilhář Josífek*
5. místo – *Klub Tygrů a O čem si kočky povídají*

Na www.ctenarskekluby.cz najdete anotace řady nových dětských knih.

Noc s Andersenem

„Jak se chovat, aby nás predátor nezpозoroval?“
„Podezře!“

Děti z kolínského klubu opět zažily výjimečnou *Noc s Andersenem*. Přizvaly k ní i své spolužáky z 5. základní školy v Kolíně.

Všichni společně začali již dopoledne, kdy na zahradě školy zasadili Andersenuv pohádkovník (lípu) a děti u něj zazpívaly a zarecitovaly. Odpoledne si v místní knihovně pod vedením jedné z knihovnic a současně vedoucí klubu Mirky Jouzové vyrobily masky zvířátek, vybraly si knížky na večerní čtení a přešly do kolínské synagogy. Zde se setkaly s Golem, znaly ho z knihy Martiny Drijverové *České pověsti pro malé děti*. Pak se přesunuly na Práchevnu (gotickou stavbu, která sloužila ke skladování střelného prachu), kde je zaujal výhled na město (cestou na věž se děti nemohly dopočítat, kolik vede nahoru schodů). Za výstup získaly bonbon a záložku do knížky. Po příchodu do školy následovala večeře a pak kreslení na školní trička. Na ta děti kreslily Andersenův pohádkový strom, který dopoledne zasadily v zahradě školy. Večer si četly z přinesených knížek a před spaním si děti přály pustit první díl Harryho Pottera. Při něm usnuly jako broučkové. Ráno se nasnídaly, uklidily noční ležení a dostaly pohlednici s motivem *Noci s Andersenem*.

A co se dětem nejvíce líbilo? Každému něco jiného: Některým se líbilo v knihovně (výroba masky zvířátka, hledání správné knížky na večerní čtení), dalším se líbilo v synagoze, kde nikdo z nich předtím nebyl – zde asi nejvíce socha Golema (část z nich přemýšlela, jestli náhodou není opravdový), některým se líbilo na Práčovně – výhled na město, počítání schodů (každý napočítal jiný počet). Pro Martina bylo největším zážitkem, že se po cestě ze synagogy na Práčovnu vedl za ruku se svou „láskou“ Natálkou a nahoře na vyhlídce Práčovny jí dal pus. To jsme



Malí čtenáři při Noci s Andersenem.

Foto: z archivu projektu.

„Zdá se, že čím osobnější příklady, jak se pokoušíme myslet kriticky, studentům dáme, tím více to ocení.“



ovšem v průběhu akce my dospělí nepostřehli, ale děti měly přehled a potvrdily nám to. Celá akce zaujala i rodiče, někteří s námi absolvovali celou cestu včetně výkladu v synagoze (dokonce i s dětmi na kočárku, které knihovník Tomáš obětavě vynášel na parkán, kde probíhala soutěž v hledání hádanek). I paní ředitelka 5. ZŠ Miroslava Průšová se kromě dopoledního sázení lípy přišla podívat i odpoledne do knihovny na výrobu masek a podle Šárky akci velice kladně zhodnotila na pondělní poradě vyučujících 5. ZŠ.

(Mirka Jouzová,
knihovnice Městské knihovny v Kolíně)

Snídaně s knihou

Inspirováni britským projektem jsme se rozhodli i my vyzkoušet posnídat ve čtenářském společenství. Při příležitosti měsíce čtenářů jsme se v našem čtenářském klubu rozhodli umožnit „knihomolům“ začít den tak, jak si představuje každý čtenářský nadšenec – v příjemném prostředí, s něčím dobrým k snědku a hlavně se zajímavou knihou.

Protože to byl náš první počín v tomto duchu, měly jsme s kolegyněmi obavy, zda se děti neprijdou do klubu pouze najíst. Naštěstí naše obavy byly liché a na snídani s knihou přišli opravdu ti, kteří knihu považují za svého kamaráda. Při předčítání z knihy Pavla Šruta *Dva lelci ve skříni* děti pohodlně usazené snídaly a pozorně poslouchaly. A při samostatném čtení všechny zaujatě četly buď z vlastní donesené knížky, nebo z té, kterou si v klubu vybraly. Některé se tak začety, že se s knihou nechtěly rozloučit, a tak si ji vypůjčily, aby mohly doma ve čtení pokračovat. No, řekněte sami, nebylo to příjemné zahájení dne? Na další ranní dostaveníčko jsme museli vytvořit pořadník.

(Ivana Sixtová,
vedoucí čtenářského klubu v Rokycanech)

Přínos školních čtenářských klubů pro sociálně znevýhodněné romské žáky

Zamyslíme-li se nad významem pojmu sociální znevýhodnění, zjistíme, že sociálně, tedy v rámci společnosti, *society*, je svým způsobem znevýhodněn do určité míry každý z nás. Od útlého věku na nás působí naše bezprostřední okolí a určitě by mohlo působit v některých oblastech lépe. Pokud jde o čtenářskou gramotnost a gramotnost v širším slova smyslu vůbec, hrají zcela nezastupitelnou roli při formování dítěte jeho rodiče a jejich vzdělání. Většina rodičů romských dětí, které navštěvují *Školní čtenářské kluby*, má z historických důvodů vzdělání výrazně nižší, než je v České republice průměrně obvyklé. Odlišná vzdělanostní historie v romských rodinách a s tím spojené okolnosti významně ovlivňují úspěšnost jejich dětí v základním vzdělávání. Dítě, které neprojde předškolní přípravou nebo se jí účastní jen krátkou dobu, které není doma vystaveno kontaktu s knihami, netrénuje jemnou grafomotoriku, není vedeno k individualismu a soutěživosti a trpí, rovněž historicky podmíněnou, omezenou slovní zásobou v češtině, pochopitelně za svými připravenějšími a s českým vzdělávacím systémem „koherentnějšími“ spolužáky

zaostává. Při tempu běžné výuky takové dítě nemá dostatek prostoru a času své spolužáky dohnat a nůžky mezi nimi se rozevírají.

Po téměř roce projektu můžeme s uspokojením konstatovat, že čtenářské kluby takový prostor poskytují, a to všem dětem bez rozdílu. Práce v klubech se od té školní totiž v mnoha ohledech liší. Důraz není kladen na kvantitu předaných informací, ale na porozumění jejich obsahu. Děti se dozvídají nové informace zasazené do širšího kontextu konkrétního, pro ně atraktivního a jejich věku přiměřeného příběhu, a tak jsou schopny, přestože třeba nerozumí některým slovům, pochopit celkový význam a posléze i význam jednotlivých slov a pojmů.

Ze zpětné vazby od pracovníků jednotlivých klubů víme, že děti, které se v počátcích klubů vyjadřovaly v jednoslovných větách nebo pouze opakovaly to, co již bylo řečeno jejich spolužáky, se během půl roku „rozpovídaly“. Jsou schopny shrnout děj příběhu i ho dále rozvíjet. Dokážou využít své fantazie a kreativity, nebojí se a zlepšují se jak v rámci klubu, tak celkově, v rámci školní docházky. A nejde přitom zdaleka jen o čtení.

Je jasné, že ne všechny metody využívané ve čtenářských klubech jsou za stávajících podmínek přenositelné do českého vzdělávacího systému, za zamyšlení však podle mého názoru stojí, jak silný vliv na kýžený výsledek má forma, kterou sdělujeme obsah. Domnívám se totiž, že základní podmínkou úspěchu čtenářských klubů je jejich přívětivé, přijímací, nesoutěživé a neformální prostředí. Děti si začínají číst, případně prohlížet a půjčovat domů knihy ne proto, že to po nich chce paní učitelka, ale proto, že jim kontakt s knihami působí potěšení. A toto potěšení jim dokázaly zprostředkovat paní učitelky a knihovnice, lektorky čtenářských klubů, za což jim i vedení celého projektu patří veliký dík!

(Barbora Šebová, Nová škola, o. p. s.,
a Ivana Banasinská, vedoucí klubu v ZŠ Kolín)

Článek „Máma mě sem přinesla“ aneb Co můžeme slyšet od romských dětí v klubech – a proč?

Romština a její interference s češtinou

Protože školní čtenářské kluby navštěvují i romské děti, jejichž českojazyčný projev může mít vzhledem k odlišnému mateřskému jazyku určitá specifika, dovolujeme si vám nabídnout základní informace, které vám, doufáme, pomohou některé věci lépe pochopit a nacházet cesty k možným řešením.

Podle výzkumu, který realizoval v průběhu několika let seminář romistiky na FF UK v Praze, ovládá zhruba třetina romských dětí v ČR ve věku povinné školní docházky aktivně romský jazyk. Pro některé z těchto dětí je to zároveň jazyk mateřský. Ty z dětí, které navštěvují MŠ a posléze ZŠ hlavního vzdělávacího proudu s převahou neromských spolužáků (to znamená, že jsou ponořeny do prostředí, kde se češtinu učí od rodilých mluvčích), dosáhnou většinou rychle bilingvismu a s oddělováním obou jazykových kódů nemají v pozdějším věku výraznější problémy. Stejně jako některé děti cizinců, které i přes odliš-



nost mateřského jazyka dokážou díky předškolní přípravě v podobě mateřské školy nebo české chůvy ovládnout češtinu na perfektní úrovni. U dětí, které do předškolního vzdělávání nenastoupí z různých důvodů vůbec, anebo se tak stane až v posledním roce před nástupem povinné školní docházky, se mohou objevovat problémy s češtinou, které vyplývají buď z neznalosti češtiny, anebo z toho, že se doma česky sice mluví, ale mluvený projev v rodině dítěte se od obecné češtiny užívané ve škole a na úřadech v mnoha ohledech liší. Tomuto jazyku říkáme v případě romských dětí romský etnolekt češtiny a je to, jednoduše řečeno, neukončený proces jazykové směny směrem od romštiny k češtině. Člověk, který hovoří etnolektem (jakýmkoli), hovoří sice česky, ale do svého projevu přenáší hloubkové struktury původního jazyka, a to například tak, že dává přízvuk na jinou slabiku, překládá – „kalkuje“ doslova některá slova a slovní spojení, přenáší gramatické jevy, fonologická specifika atd.

Kalkování – tedy přenášení struktur z původního jazyka (často nevědomé) – je jev, který se vyskytuje univerzálně u každého, kdo se učí nějakému cizímu jazyku. Čech, který se učí francouzsky, tak je třeba schopen opakovaně prohlásit *je vais pour ma sœur* (doslova přeloženo z češtiny *jdu pro sestru*) místo správného *je vais chercher ma sœur* (doslova *jdu vyhledat sestru*) – na základě češtiny použije ve větě předložku místo slovesa. Stejně tak někteří Američané či Francouzi, přestože v Čechách žijí třeba již dvacet let, dělají stále tytéž chyby – příkladem za všechny je problém v rozlišení významu slov *jít* a *jet* (často můžeme slyšet třeba *jdu na prázdniny*), nebo výrazů *líbit se*, *milovat* a *mít rád*, ve francouzštině vyjádřených jedním slovesem *aimer* (můžeme tak slyšet třeba *líbí se mi ten sýr* a *mám rád tvou košili*). Úplným oříškem je pak správné používání pádů nebo shoda podmětu s přísudkem. Okolím jsou tyto poklesky proti „správné“ češtině přijímány různě, často v souvislosti se statutem, jaký ten který cizinec v očích hodnotitele požívá. To, co je u cizinců ze „západní“ Evropy považováno za roztomilé a shovívavě promíjeno s tím, že alespoň vyvinuli úsilí a naučili se jazyk naší malé „nevýznamné“ země, bývá u vietnamského trhovce či u mluvčího romského etnolektu češtiny zesměšňováno a parodováno.

„Poromštělá“ čeština, která se začala masivně rozvíjet po roce 1945 mezi nově přicházejícími slovenskými Romy – ať již v důsledku jejich vlastní snahy o asimilaci, nebo na přímý nátlak institucí komunistického režimu –, začala být předávána dalším generacím často již bez znalosti původního jazyka, romštiny. Oficiální možnost pěstovat svůj jazyk a kulturu dostali Romové (s výjimkou krátkého období působení Svazu Cikánů-Romů v letech 1969–1973) až po listopadu 1989. „Bohužel ta možnost přišla v době, kdy se čtyřicetiletým asimilačním tlakům podařilo romštinu do značné míry rozvrátit, a co je horší, kdy se podařilo v mnoha Romech rozvrátit postoj k jejich jazyku, kultuře, k jejich romipen.“ (Hübschmannová, 1993)*

Příklady projevů romského etnolektu češtiny v mluveném projevu žáka a možnosti práce s ním

Jak již bylo uvedeno výše, romský etnolekt češtiny vznikl v důsledku snahy Romů, jejichž mateřským jazykem byla romština, mluvit česky. Stejně jako každý, kdo se učí češtinu jako cizí jazyk, přenášeli do své „romské“ češtiny struktury z původního jazyka.

Uvedme si několik příkladů nejčastějších jevů, které se v jazyce žáků hovořících romským etnolektem češtiny vyskytují. K vzájemnému střetávání romského a českého jazyka, tzv. interferencím, dochází ve všech jazykových úrovních (fonetické, gramatické, sémanticko-lexikální i stylistické):

1. fonetická úroveň

Specifické hlásky – lidé hovořící etnolektem přenášejí do češtiny některé specifické hlásky – třeba tzv. čipkové **ch**, jež se vyslovuje podobně, jako ho vyslovují například Arabové. Romština také nemá české **-ř**. Některé romské děti ho nerozeznají od **-ž** a běžně píšou: *žíká, pozítží*. V romštině chybí zcela česká souhlásková seskupení **-vz**. Kupř.: *vzpřičený, vzchopit*.

Přízvuk – se většinou v romštině nachází na předposlední slabice, a tak od Romů, kteří hovoří „etnolektní“ češtinou, můžeme slyšet např.: *žíkal sem ti, dej to nahoru na patro* apod.

Intonace – melodie romštiny je jiná než melodie češtiny, odlišně vyslovujeme délky samohlásek.

2. gramatická, sémanticko-lexikální a stylistická úroveň

Romština je novindický jazyk. Je flexivní, jména se skloňují, slovesa se časují. Má na rozdíl od češtiny dva rody – ženský a mužský a osm pádů (oproti češtině má navíc ablativ).

Podstatná jména – specifickou oblastí podstatných jmen, ve které mívají děti problémy, jsou nadřazené pojmy (dobytek, skot, drůbež apod.). Dále pak mívají problém některým slovům přiřadit správný rod (opět stejně jako např. Francouzi).

Příklady:

- O kham (slunce) – rod mužský
- O khuro (hříbátko) – rod mužský
- O čaro (mísa) – rod mužský
- E piri (hrnec) – rod ženský
- E blaka (okno) – rod ženský

Přídavná jména – specifickou roli hrají v romštině slova *velký (baro)* a *malý (cikno)*, kterými lze vyjádřit širokou škálu vlastností daného objektu. Přídavné jméno *baro* přebírá část významového pole českých přídavných jmen *dlouhý, hluboký, vysoký*, která v romštině sice existují (*dindardo, chor, učo*), mají však omezenější užití. *Baro* tudíž znamená:

1. velký: *baro kher* – velký dům
2. dlouhý: *bare bala* – dlouhé vlasy, *baro drom* – dlouhá cesta



3. hluboký: baro paňi – hluboká voda, baro veš – hluboký les
4. vysoký: bari čar – vysoká tráva, bari škola – vysoká škola

V důsledku rozdílů v užití slova velký v romštině a v češtině můžeme od romských dětí slyšet například: *Jé ta má ale velký vlasý.*

Číslovky – romské číslovky nerozlišují ženský a mužský rod (opět podobně jako v jiných jazycích), často se také vážou s jiným pádem (nominativem) než v češtině (genitivem). Mohou tak vznikat chyby jako:

Mám dva bráchy, dva ségry. My šest bráchové. Pět rodiny. My jsme doma pět.

Slovesa – významové pole některých romských sloves je širší, a může být proto obtížné volit ze širší „nabídky“ českých sloves s úžeji vymezeným významem. Několik příkladů:

Te šunel – 1. slyšet, poslouchat; 2. cítit

Te bešel – 1. sedět; 2. bydlet

Te anel – 1. (při)nést; 2. (při)vést; 3. (při)vést

Te lidžal – 1. (od)nést; 2. (od)vést; 3. (od)vést

Např.: *Musela jsem odnést dítě do školky. Táta mě přines do Prahy. Přinesla jsem vám holku do školy.*

Te džal – 1. jít; 2. jet (srovnejte s anglickým *to go* či francouzským *aller*)

Příslovce – kromě příslovce *polokes*, které znamená *pomalů* i *potichu*, působí dětem problémy hlavně příslovce *keci* – to znamená *kolik* i *jak dlouho* a *but* – to znamená *hodně* i *dlouho*.

Kupř.: *Dej to pomalu! Kolik seš tady? Už hodně.*

Předložky – předložka **s** a **se** v romštině není, tento typ vyjádření se řeší pomocí pádové koncovky. V oblasti pádů a předložek lze nejlépe ukázat dvojí typ chybování.

První typ: Mluvčí přenáší vlastní gramatické modely do druhého jazyka – verbálního i kulturního.

Např.: *Šla mym bráchou do kina. Dělal jsem jeho mámou v bufetu.*

Druhý typ: Mluvčí cítí, že jeho model se do druhého jazyka nehodí, a užije převládající model jazyka cizího v situaci, kde se výjimečně neužívá. Vznikají tak chyby z nadměrné správnosti. Časté chybování je v **s**, **se**, **od**, **z**.

Kupř.: *Bojím se jít s lesem. Namaž si to s máslem. Bouchni do toho se kladivem. On se od ní stydí. Zeptej se od mého táty.*

Vzhledem k tomu, že možnosti rozvíjení jazykového kódu dětí byly omezeny prostředím, ve kterém se pohybovaly (včetně typu škol, jaké navštěvovaly), projevuje se etnolekt kromě kalků v jazykové oblasti také omezenou slovní zásobou a s ní spojeným zúženým pojmovým aparátem. Tento stav přetrvává u dětí ze sociálně vyloučeného prostředí, které navíc neprojdou předškolní přípravou, a dodnes bývá jednou z příčin jejich selhávání při zjišťování školní zralosti i v pedagogicko-psychologické diagnostice.

Možnosti náprav

Nelze předložit „kuchařku“, jak chyby, kterých se děti v důsledku etnolektu dopouštějí, odstraňovat. Inspirací určitě mohou být metody využívané při výuce cizích jazyků. Jinak se bude napravovat chybný přízvuk či distinkce krátkých a dlouhých samohlásek, které je třeba slyšet, a jinak konkrétní lexikální či gramatická chyba.

U jevů, které je třeba slyšet, budou i metody nácviku hodně poslechové. Je možné využít písní, básniček, rytmiky, případně některých pomůcek vhodných pro děti s poruchami učení.

U problémů s rozlišením významu slov či kalkováním významových a gramatických struktur z původního jazyka je třeba volit metody velmi názorné. Vezmeme-li si například zaměňování významu slov *odnést* a *odvést*, je možné si s dětmi na tabuli udělat dva sloupce, jeden nadepsaný písmenem *N* a druhý písmenem *V*. Do těchto sloupců pak po konzultaci s dětmi zapisovat objekty, které se nosí a které se vodí. K tomu si děti mohou nakreslit obrázky či vyrobit koláž (podle věku), vymyslet krátký příběh apod. Podobným způsobem lze řešit i další chyby týkající se užití sloves a dalších slovních druhů, kupříkladu přídavných jmen, příslovcí. Důležitá je názornost, dítě si potřebuje rozdílit mezi pojmy, který necítí a cítit nemůže, protože obecná, nebo dokonce spisovná čeština nejsou jeho mateřským jazykem, s něčím spojit, mít možnost vytvořit si mnemotechnickou pomůcku, oslí můstek, který mu napomůže, až si příště nebude jisté.

Pro rozšiřování slovní zásoby lze využít velkou paletu materiálů, včetně publikací určených pro výuku češtiny jako cizího jazyka. Důležitá je opět názornost – spojení s jinými, kupř. obrazovými či zvukovými vjemy. Naději na tomto poli skýtá norská metoda pojmového učení *Grunnlaget*, která se pomalu začíná ujímat i v ČR.

Při rozvíjení slovní zásoby žáka a napravování chyb může učitel využít podpory ze strany asistenta pedagoga, školní družiny, školního klubu či v místě fungující NNO. Jako jeden z velmi efektivních nástrojů se téměř po roce trvání projektu ukazují i školní čtenářské kluby. Domnívám se, že je tomu tak proto, že s informacemi pracují neformální cestou a zasazují je do širšího kontextu konkrétních, atraktivních příběhů.

(Barbora Šebová,
koordinátorka dětí a klubů)

Článek vychází z materiálu připravovaného pro metodickou příručku *Mají na to*, zaměřenou na podporu pedagogů při práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Příručka vzniká v rámci projektu realizovaného společností *Člověk v tísni*, o. p. s., bude publikována v první polovině roku 2013.

Více informací o čtenářských klubech, ukázky konkrétních lekcí i anotace knih, najdete na: www.ctenarskekluby.cz, či na facebooku: *Školní čtenářské kluby*.

Na vaše dotazy a podněty se těšíme na adrese: irena.polakova@novaskolaops.cz.

Poznámka:

* Hübschmannová, Milena: *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc, Pedagogická fakulta UP 1993.



O krajině se čtvrtáky

Veronika Mašková

Mohlo by se zdát, že systémy v krajině jsou pro žáky 4. a 5. tříd příliš velké sousto. Než jsme se pustili do projektu *Krajina – nejkrásnější učebnice II* na prvním stupni základních škol, mysleli jsme si to také. Ale jak jsme tak postupně pozpátku plánovali, uvědomili jsme si, že *Čmelák* přece ve škole nenahradí přírodovědu ani vlastivědu, dokonce ani zeměpis a občanskou výchovu. Jsme tu od toho, abychom škole pomohli naplnit průřezové téma Environmentální výchova, a když všechno půjde dobře, aby v okolí školy byla zdravá harmonická krajina. Rádi bychom vás seznámili s postupem, který jsme zvolili při plánování půlročního projektu pro žáky 4. a 5. ročníků základních škol věnujícího se krajině.

Chtěli jsme plánovat pozpátku, ale zdálo se nám, že tento způsob nesplní naše požadavky. Naším cílem bylo změnit chování žáků a, pokud možno, ovlivnit trochu i krajinu jejich okolí. Zaktivizovali jsme své dosavadní znalosti o plánování pozpátku, z *Kritických listů* jsme si vybrali články, které se věnovaly plánování pozpátku – ať už teorii, nebo praxi. Dál jsme přemýšleli, o co bychom tento způsob rozšířili, aby splňoval naše požadavky, a rozhodli jsme se využít logický model. To je způsob plánování, který se používá u prožitkové pedagogiky pod taktovkou Honzy Činčery¹.

Pokusili jsme se tedy propojit plánování pozpátku a plánování pomocí logického modelu. Začali jsme velkými myšlenkami projektu:

- Krajina, kterou chodíme každý den, je pro nás samozřejmá, proto nám unikají tajemství, která skrývá. Odhalení těchto tajemství přináší radost do života.
- Dřeviny jsou důležitou součástí krajiny měst.
- Člověk ovlivňuje krajinu, která se neustále vyvíjí. Abych v ní rád žil (byl), pomohu a vím jak.

Zároveň jsme si dali i cíl do logického modelu (úroveň dopadu na životní prostředí):

- V okolí zapojené školy je harmonická a stabilní krajina.

Dál už to nebylo tak jednoduché. Co dřív? Cíle nebo trvalé porozumění? Trvalé porozumění je spíš chápáno jako znalostní cíl, my chceme působit na všechny kompetence žáků tak, aby změnili své chování. Začali jsme trvalým porozuměním:

- Pro objevení (odhalení) tajemství musím věci zkoumat.
- V krajině je vše propojeno.
- Krajina musí být prostupná, jinak v ní nebude dostatek druhů zvířat.
- Krajina musí být rozmanitá, jinak v ní nebude dostatek druhů zvířat.
- Aby měl čin pozitivní dopad, musí být promyšlený a vycházet z potřeb místní krajiny.
- Aby měl čin co největší možný dopad, musím zapojit co nejvíce lidí.

A k tomu jsme si rovnou řekli hlavní otázky, na které si žáci budou odpovídat:

- Jak mohu odhalovat tajemství?
- Co všechno ovlivňuje stav krajiny v mém okolí?
- Proč stromy a keře nesmějí ve městě chybět?
- Jaké části krajiny podpoří nejlépe rozmanitost v přírodě?
- Jak si mohu hrát u vody, s vodou, na vodu, u stromu, na strom?
- Co proto mohu udělat já? Co musím vědět a umět?
- Jaký můj čin bude pro krajinu nejužitečnější?

Naším důkazem o učení bude žákem zpracovaný projekt, v němž zveřejní svůj čin pro krajinu a způsob, jak zapojil komunitu. Dál bylo třeba vrátit se k cílům,

jak se chová žák, který krajinu okolí své školy neničí, nebo jí naopak ještě pomáhá? Naše cíle na úrovni chování žáků:

Žák...

- po ukončení projektu nepoškozuje, chrání a podporuje krajinu ve svém okolí
- po ukončení projektu při hrách preferuje vegetaci před zástavbou
- po ukončení projektu zkoumá zeleň v krajině

To jsou cíle dost vysoké a těžko se na ně míří přímo ve výukových programech, proto bylo třeba stanovit si cíle ještě o úroveň níž, tedy na úrovni kompetencí.

Proč je program změna?



Logický model, jehož autorem je J. Činčera.



Žák po ukončení projektu:

- přemýšlí v souvislostech
- projevuje první známky kritického myšlení
- preferuje rozmanitost v krajině
- popíše vybrané procesy a funkce v krajině
- popíše svůj vliv na krajinu
- popíše význam stromů a keřů ve městě
- efektivně pracuje s vrstevníky a dospělými
- hodnotí vegetaci jako nenahraditelnou součást krajiny a jako bezpečný a příjemný prostor pro hry
- popíše pojem krajina jako prostor pro život
- popíše strom jako živý ekosystém
- dokáže bádát a zná proces bádání

Hurá na aktivity projektu. Máme k dispozici šest lekcí pro mezipředmětovou spolupráci a osm výukových programů, z nichž si školy vyberou pět, z toho bude jeden cizojazyčný a jeden pobytový. To je nelehký kombináční úkol. Je třeba, aby programy mířily na stejné cíle. Pojdme se podívat, jak jsme si s tím poradili.

Snažíme se zapojit téměř všechny slupky z DOV² cibule, protože máme za to, že je důležité se věnovat všem stránkám lidské osobnosti, a pokud chceme ovlivnit lidské chování, je to prakticky jediná cesta. Pracujeme se senzitivitou tak, že většinu programů vedeme venku v přírodě a několik programů je na ni přímo zaměřeno. Pro příklad v třetím programu si děti čtyři hodiny hrají podle výběru buď u vody, nebo na školní zahradě se stromy. Pomocí příběhů a různých hrátek se seznamují s tímto prostředím a odhalují, že není třeba se bát. Že se dá zkoumat mnoho věcí bez složitých laboratorních pomůcek. K nějakému stromu nebo místu u vody se pak každý žák ještě čtyřikrát vydá během čtyř ročních období a bude pozorovat, jak se toto místo v průběhu roku mění.

Jak už to tak bývá, zákonitosti řešíme v mnoha částech našeho projektu. V minulých projektech jsme se věnovali převážně zákonitostem a možná spíš znalostem jednotlivých faktů, proto je pro nás teď docela obtížné snížit takové snahy na minimum, abychom žáky zbytečně nezahlcovali informacemi, ale spíš probouzeli jejich schopnosti. Myslím, že v tomto projektu se nám to podařilo, řešíme nejen fakta, ale skutečné zákonitosti. Díky tomu jsme se taky mohli dostat přes potravní vazby živočichů až k prostupnosti krajiny. Žáci se s námi pomocí hry naučí, že krajina musí být propojená a co se stane s takovou krajinou, když z ní zmizí část stromů. Kdo všechno potřebuje stromy ke spokojenému životu? Dostali jsme se ještě o kousek dál. Když jsme žáky naučili, že je krajinu třeba nefragmentovat, proč neříct i to, že v krajině je třeba rozmanitost už od základu, tedy od krajinných prvků?

Proto jsme se zaměřili na badatelské dovednosti. Žáci zkusí menší i větší výzkum. Prozkoumají okolí své školy, aby zjistili, jaké dřeviny tam rostou. Vyzkouší si, jak to chodí s půdou tam, kde žádné dřeviny nejsou, a naopak, a nastaví si svůj vlastní výzkum, ze kterého bude jasným výstupem výsadba dřevin.

Problémy a konflikty jsme se rozhodli přeskóčit. Nebylo naším cílem učit děti diskutovat a žáky zásadně nestrašíme. Jdeme cestou pozitivní, a tedy se problémům vyhýbáme. Však ono po nás přijde ještě mnoho dalších, kteří žáky strašit budou, třeba se nám předtím podaří je vybavit takovými akčními strategiemi, aby se při prvním střetnutí s velkými problémy světa neuzavřeli a neodmítali si tyto problémy připustit.

Je těžké se čtvrtáky řešit akční strategie. Desetileté děti ještě příliš neovlivní své okolí. Rozhodli jsme se, že když budou vysazovat strom nebo stromy, mohou si vyzkoušet akční strategii na to, jak zapojit do takové výsadby širší veřejnost. Jak této veřejnosti sdělit, proč je dobré vysazovat ve městě dřeviny (protože to už tito žáci budou vědět) a proč to dělají právě oni. To tedy bude náplní jejich samostatného projektu jako vrcholu našeho společného snažení.

Když jsme téměř před rokem začali plánovat, nebyli jsme si vůbec jisti výsledkem, přáli jsme si ale kvalitnější výstupy, než jsme dosud měli. Když jsme postupovali od nejvyšších cílů až k aktivitám, nabízela se nám spousta možností. A mohli jsme si dovolit vyšší cíle, protože jsme nebyli svázaní aktivitami, které jsme používali v různých předchozích programech či projektech. Kolegové ocenili propojení těchto dvou přístupů pro jejich variabilitu, byli prý kreativnější, než když pracovali s jedním či druhým přístupem. Zároveň si každý našel „to své“. Někteří se raději soustředí na cíle, jiní mají v oblíbě spíš poetičtější velké myšlenky, naše cesta umožnila každému, aby se zapojil, jak je mu to příjemné. Jakmile přišla na řadu tvorba jednotlivých výukových programů, i poslední zarytý odpůrce plánování od cílů k prostředkům uznal, že to mělo smysl. Vzal si jen cíle určené tomuto programu, z velké myšlenky projektu vybral část hodící se k jeho programu a pustil se do práce. Vše šlo jako po másle a výsledek byl ohromující. Za sebe musím říct, že oceňuji využití tohoto postupu i v tematické výuce ve škole. Tu jsme díky logickému modelu zapojili do projektu tak, aby i některé hodiny ve škole ukazovaly žákům pohled na náš společný problém a pomohly jim poskládat si celou mozaiku. No, hurá, ještě se to naučit dělat automaticky. Myslím si, že propojení plánování pozpátku a logického modelu přináší komplexní přístup k plánování našich



Foto: z archivu projektu.



programů. A to jak z hlediska výstupů, tak i z hlediska lidí, kteří plánují.

Projekt *Krajina – nejkrásnější učebnice II* probíhá třetím rokem a tento rok v létě končí. K projektu vzniká metodika, která bude od léta volně dostupná buď na našich webových stránkách www.knu.cmelak.cz, nebo v tištěné podobě a nabízíme i možnost realizace spolu s námi.

Autorka je

Použité zdroje:

Činčera, J.: *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno, Paido 2007.

Šebešová, P.: Biodiverzita a plánování pozpátku. *Kritické listy*, 2012, č. 45, s. 26.

Poznámky:

- ¹ Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TUL, obor pedagogika volného času, PhDr. Jan Činčera, Ph.D.
- ² DOV jsou doporučené očekávané výstupy pro programy věnující se průřezovému tématu environmentální výchova. Dostupné [on-line] na: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951> [cit. 6. 5. 2013].

??? Autorka je ???

mezipředmětová spolupráce	výukové programy s lektorem
• pretest	
český jazyk – <i>Medvěd, který nebyl</i> – seznámení se s pojmem krajina	
	1. VP: pro jídlo a do pelechu: co je prostupnost krajiny, co potřebují zvířata
	2. VP: co je důležité pro biodiverzitu – program v angličtině nebo němčině
přírodopis – zmapování dřevin v okolí školy	
	3. VP: hry v přírodě jsou prima – buď u vody, anebo na školní zahradě
	4. VP: jak člověk ovlivňuje krajinu – jak ji ovlivníme my a co k tomu potřebujeme vědět
výtvarná výchova – naše zásahy do krajiny jsou pomíjivé	
matematika – jak je dlouhý můj vědecký krok	
vlastivěda – jak je naše školní zahrada zaplněná – je tu souvislý korunový zápoj, či ne	
	5. VP pobyt: co jsme vyzkoumali – co s tím uděláme a jak o tom povíme lidem v okolí
projekt třídy – zaujetí okolí, zapojení komunity , představení toho, co jsme se dozvěděli	
promyšlený čin vycházející z potřeb krajiny...	
cizí jazyk – ohlédnutí se za celým projektem	
• posttest	
zpětná vazba o pozitivním dopadu promyšleného činu...	



evropský
sociální
fond v ČR



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



čmelák
SPOLEČNOST PŘÁTEL PŘÍRODY

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



ŠKOLA V LITERATUŘE

S elegancí ježka

Muriel Barberyová

Ráno si vždycky najdu chvíli čas a poslouchám v pokoji hudbu. Hudba hraje v mém životě hodně velkou roli. Umožňuje mi přetrpět... ehm... to, co se přetrpět musí: sestru, mamku, školu, Achilla Grand-Ferneta atd. Hudba není jenom potěšení pro uši, jako třeba gastronomie pro břicho nebo malířství pro oči. To, že si po ránu pouštím hudbu, není vůbec nijak originální: udává to ale náladu celému dni. Je to vlastně úplně jednoduché, ale nedá se to tak snadno vysvětlit: myslím si totiž, že si můžeme svoji náladu vybírat, protože naše vědomí má několik rovin a my k nim máme přístup. Například proto, abych napsala nějakou hlubokou myšlenku, musím se dostat do jedné speciální roviny, jinak bych ze sebe žádné myšlenky ani slova nedostala. Na jednu stranu na sebe musím zapomenout, ale na druhou stranu se musím šíleně soustředit. Ale ona to není záležitost „vůle“, je to mechanismus, který buď je, nebo není aktivovaný, jako když se škrábete na nose nebo děláte kotrmelec dozadu. Pro aktivování toho mechanismu je nejlepší nějaká hudební skladba. Třeba abych si odpočinula, pustím si něco, co ve mně probudí takovou náladu, že budu mít odstup od všech věcí a ony se mě nebudou dotýkat, nebo je budu pozorovat, jako bych se dívala na film: to je rovina „detašovaného“ vědomí. Pro tuhle rovinu je to většinou jazz anebo (účinněji a s delším trváním) Dire Straits (ať žijou MP3).

Dneska ráno jsem před cestou do školy poslouchala Glenna Millera. Ale moc dlouho mi to nevydrželo. Když se to potom stalo, ztratila jsem naprosto odstup. Bylo to při hodině francouzštiny s paní Maigreovou. To je dáma pěkně při těle a má ráda růžovou. Já růžovou miluju. Myslím si, že je to neprávem podceňovaná barva. Dělalí se v ní věci pro mimina a pro ženy, co se hodně malují, ale přitom je to jemná a vybraná barva, která se často objevuje v japonské poezii. Ale růžová a paní Maigreová, to jde dohromady jako marmeláda a prasata. Dneska ráno jsme ji měli na francouzštinu. Už to je samo o sobě dost velký děs. Francouzština s paní Maigreovou se skládá z celé řady technických cvičení, která se dělají na gramatiku nebo při čtení textů. S ní by si člověk snad začal myslet, že všechny texty byly napsané proto, abychom v nich mohli označit postavy, vypravěče, místo, zápletku, čas vyprávění atd. Myslím, že ji nikdy v životě ani nenapadlo, že text je napsaný hlavně proto, aby ho někdo četl a aby vzbuzoval u čtenáře emoce. Představte si, že nám třeba nikdy nepoložila otázku: „Líbila se vám ta knížka/ten text?“ A přitom je to jediná otázka, která může dát smysl zkoumání role vyprávění nebo výstavby příběhu... A to si myslím, že v nižších ročnících gymnázia jsou studenti literatuře

mnohem otevřenější než maturanti nebo vysokoškoláci. Vysvětlím to: když nám (v našem věku) bude někdo něco vykládat se zájmem a vezme to za správný konec (láska, vzpoura, touha po novém atd.), tak má všechny předpoklady uspět. Třeba pan profesor Lermi, co ho máme na děják, nás dostal, když nám dvě hodiny promítal fotky lidí, co jim uřezali ruce a rty, aby nám vysvětlil, co je to islámské právo a co se stane, když někdo třeba něco ukradne nebo když kouří. A přitom to nebyl žádný frasták. Bylo to úchvatné a všichni dávali pozor celou jeho přednášku, kde nás varoval před šílenými lidmi, a vůbec to nemyslel jenom proti islamu. Takže kdyby si paní Maigreová dala trochu práce a procítěně s námi přečetla pár veršů z Racina („Říkat si den co den, že nikdy, nikdy více / už Titus nevyzná lásku své Berenice“), tak by viděla, že i adolescent na základce je dostatečně zralý na milostnou tragédii. Ve vyšších ročnících gymnázia je to už těžší: dospělost už vystrkuje růžky a člověk začíná mít manýry velkého světa. Ptá se, jakou roli a jaké místo ve hře zaujme. Něco je nenávratně pryč a do akvária už není daleko.

A tak když jsem dneska ráno při obvykle trapné hodině literatury bez literatury a hodině gramatiky bez gramatiky nabyla zřetelný pocit, že je něco hodně špatně, tak jsem to už nemohla vydržet. Paní Maigreová rozebírala adjektiva v přívlasku pod záminkou, že naše práce byly naprosto otřesné, protože „to byste měli být schopní zvládnout už ve druhé třídě“. „To snad ani není možné, abysme tady měli žáky, kteří nejsou schopní zvládnout gramatiku,“ doplnila ještě a dívala se především na Achilla Grand-Ferneta. Nemám sice Achilla ráda, ale když se tentokrát zeptal, tak jsem byla na jeho straně. Zdálo se mi, že je to k věci. Navíc když profesorka gramatiky není schopná použít správný slovesný tvar, tak mě to šokuje. Jako uklízeč, který zapomene vymést prach pod nábytkem. „K čemu ale ta gramatika je?“ zeptal se. „To byste měli vědět,“ odpověděla paní učitelka já-jsem-přece-placená-za-to-abych-vás-učila. „To teda nevíme, odpověděl tentokrát naprosto upřímně Achilles, nikdo se nám to nenamáhal vysvětlit.“ Paní Maigreová si dlouze povzdechla, což mělo asi znamenat „že zrovna já mám štěstí na tak hloupé otázky“, a odpověděla: „Gramatika slouží k tomu, abyste uměli dobře mluvit a psát.“

Myslela jsem, že dostanu infarkt. Něco tak nezapomeného jsem fakticky ještě neslyšela. Tím nechci říct, že to je špatně, chci prostě říct, že to je opravdu nezapomené. Říkat adolescentům, kteří už dávno umí mluvit a psát, že gramatika je právě k tomuhle, to je jako byste někomu říkali, že si musí přečíst vývoj WC v dějinách, aby se naučil dobře čurat a kadit. To postrádá smysl! Kdyby nám třeba na příkladech ukázala, že musíme o jazyce znát určité množství věcí, abychom ho mohli dobře



využívat, proč ne, to by pro začátek stačilo. Třeba že když umíme správně utvořit všechny slovesné tvary, uchrání nás to před velkými hrubkami, které by nás mohly zesměšnit, takže bychom se při nějaké společenské události museli stydět („Přichodila bych k vám dřív, ale vezmula jsem to špatnou cestou“). Nebo třeba k tomu, abyste správně napsali pozvánku na taneční zábavičku do zámku ve Versailles, se vám hodí znát shodu přídatného jména s podstatným. Ušetří vás to potom třeba tohohle: „...drahý přátelé, přišly byste dnes večer do Versailles? Potěšilo by mě to. Markýza de Grand-Fernet.“ Ale paní Maigreová si myslí, že gramatika není na nic jiného... My jsme ale uměli časovat slovesa dřív, než jsme věděli, že vůbec něco takového existuje! A jestli by nám tohle vědomí mohlo v něčem pomoci, tak by to rozhodně nehrálo žádnou velkou roli.

Já si ale myslím, že gramatika je přístupovou cestou ke kráse. Když mluvíme, čteme nebo píšeme, tak poznáme, že jsme řekli krásnou větu nebo že nějakou ještě hezčí větu čteme. Jsme schopní poznat hezký slovní obrat a ocenit pěkný styl. Ale když se zabýváme gramatikou, tak máme přístup i k jiné dimenzi krásy jazyka. Zkoumat gramatiku znamená dostávat se pod slupku, sledovat, jak je jazyk vystavěný, vidět ho jistým způsobem v celé jeho nahotě. Právě v tom je to kouzlo, protože si říkáme: „Tohle je hezky vystavěné a tohle je pěkná bída! – Jak je to pevné, promyšlené, bohaté a vybroušené!“ Právě to vědomí, že slova jsou různého druhu a že je musíme poznávat, abychom je mohli díky jejich kombinačním možnostem skládat, mě vzrušuje. Myslím, že není nic hezčího než – například – ta základní jazyková myšlenka, že existují podstatná jména a slovesa. Když je máte, máte jádro toho, co chcete říct. To je úžasné, ne? Podstatná jména, slovesa...

Je možné, že k tomu, abychom odhalili veškerou krásu jazyka, kterou gramatika skrývá, potřebujeme speciální stav vědomí? Já mám pocit, že to dokážu naprosto bez jakéhokoli úsilí. Myslím, že jsem už ve dvou letech, když jsem poslouchala, jak mluví dospělí, okamžitě pochopila, z čeho se jazyk skládá. Hodiny gramatiky pro mě byly vždycky jenom zpětné syntézy nebo, řekněme, terminologická upřesnění. Jak je tedy ale možné, že se děti naučí mluvit a psát tím, že se učí gramatiku, pokud je něco neosvítí jako mě? To je záhada. Všechny paní Maigreové na světě by se zatím radši měly zamyslet nad tím, jakou hudební skladbu musí pouštět svým žákům, aby je uvedly do gramatického transu.

Tak jsem paní Maigreové řekla: „Ale vůbec ne, má to naprosto opačný efekt, omezuje nás to!“ Ve třídě zavládlo naprosté ticho, protože já většinou neříkám vůbec nic a taky proto, že jsem odporovala paní profe-

sorce. Nejdřív se na mě dívala hodně překvapeně, pak nasadila rozzlobený výraz, jako všichni učitelé, když cítí, že se pro ně situace vyvíjí špatně a že jejich odfláknuté výkladečky o adjektivech v přívlastku se mohou zvrtnout v hodnocení jejich pedagogických metod. „A copak vy o tom víte, slečno Josseová?“ zeptala se hodně jízlivě. Všichni zadrželi dech. Když premiantka třídy není spokojená, je to pro pedagogický sbor špatná zpráva, obzvláště pokud je pěkně vypasený. Dneska ráno to byl zkrátka thriller i cirkus v jednom: všichni čekali, jaký bude výsledek souboje, a doufali, že to bude pěkně krvavá bitka.

„No, povídám, když čtete Jakobsona, tak je jasné, že gramatika musí být účel, a ne jenom cíl: je to přístup ke struktuře a ke kráse jazyka, ne jenom něco, co nám má sloužit k tomu, abychom si dokázali poradit ve společnosti.“ – „Něco... Něco!“ opakovala s vytřeštěnýma očima. „Pro slečnu Josseovou je gramatika něco!“

Kdyby mě poslouchala, tak by pochopila, že pro mě to právě není jenom to něco. Ale myslím, že odkaz na Jakobsona ji dokonale vyvedl z míry. A to nemluví o tom, že se všichni dobře bavili, včetně Cesmíny Martinové, i když nepochopili nic z toho, co jsem říkala, ale chápali, že nad naší tlustou profesorkou francouzštiny se objevil mráček ze Sibíře. Máte pravdu, že jsem od Jakobsona vlastně nic nečetla. Můžu být super nadaná, jak chci, ale stejně mám radši komiksy nebo beletrii. Ale jedna mamčina známá (profesorka na univerzitě) včera o Jakobsonovi mluvila (zatímco do sebe obě v pět odpoledne ládovaly camembert a zapíjely to lahvi červeného vína). Tohle mě dneska ráno dokonale probralo.

V té chvíli, kdy jsem cítila, že smečka dohnala svou kořist, mi jí najednou bylo líto. Bylo mi paní Maigreové líto. Lynčování nemám ráda. Na důstojnosti to nikomu nepřidá. A navíc bych nechtěla, aby se někdo začal vrtat v mých znalostech Jakobsona a pojal přitom podezření na skutečnou hodnotu mého IQ.

Tak jsem zařadila zpátečku a už nic neříkala. Vyfasovala jsem dvě hodiny po škole a paní Maigreová si zachránila svou pedagogickou kůži. Ale když jsem odcházela ze třídy, tak jsem cítila, jak mě hodně znepokojeně sleduje až ke dveřím.

Cestou domů jsem si řekla: nešťastní chudí duchem, kteří nepoznají ani uchvácení jazykem, ani jeho krásou.

Muriel Barberyová: *S elegancí ježka*. Přel. Petr Christov. Host, Brno 2008, str. 149.

„Aplikovat kritické myšlení napoprvé přímo na vlastní myšlenky a zkušenosti je na intelektuální rovině totéž, jako hrát světový pohár ve fotbale bez rozcvičení a přípravného tréninku.“



PŘEČETLI JSME

Jak učit kritickému myšlení?

Stephen D. Brookfield: *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. Jossey-Bass, San Francisco 2012. 280 s.

Knih o kritickém myšlení vychází v angličtině každý rok desítky. Ráda bych vám představila jednu, která z oné záplavy vyčnívá tím, že se zabývá otázkou, jak kritické myšlení učit, může tedy být přínosná pro všechny čtenáře *Kritických listů* – učitele i lektory.

Její autor, Stephen D. Brookfield, se dlouhodobě věnuje vzdělávání dospělých a přednáší na Univerzitě sv. Tomáše v Minneapolisu. Jeho bohaté zkušenosti s výukou kritického myšlení jsou patrné z každé stránky, kniha je psána čtivě a prakticky, nejde o akademický text, přestože autor hojně cituje a odkazuje na jiné odborné knihy.

Obsah knihy lze rozčlenit do tří částí. První tři kapitoly se zabývají obecně vymezením kritického myšlení, jeho postavením v různých oborech a způsoby, jakými se studenti tuto dovednost nejlépe učí. Střed knihy vyplňuje, opět ve třech kapitolách, popis postupů a technik, jak kritické myšlení rozvíjet a cvičit, včetně samostatné kapitoly zaměřené na kritické čtení a psaní. Tato část obsahuje i ukázky aktivit, s nimiž autor ve výuce pracuje. Ve zbývajících čtyřech kapitolách pak autor představuje, jak zařadit kritické myšlení do celého kurikula, samostatnou kapitolu věnuje způsobům vedení kritických diskusí, zabývá se dále špatným pochopením pojmu kritické myšlení, jeho možnými problémy a riziky a v závěrečné 10. kapitole podrobně popisuje, jak a proč kritické myšlení ve výuce modelovat. V následujícím textu se zaměřím podrobněji na ty části textu, které mohou být pro program *Čtením a psáním ke kritickému myšlení* nejinspirativnější, a sice na vymezení kritického myšlení, na jeho zasazení do teoretického rámce a na postupy, které studentům nejvíce pomáhají při jeho osvojování.

Co je kritické myšlení?

Autor, vědom si různých definic a chápání tohoto pojmu, představuje své pojetí kritického myšlení hned na první straně: Základní proces kritického myšlení zahrnuje „1. rozpoznání předpokladů či domněnek, které rámuji naše myšlení a určují naše činy, 2. prověření toho, nakolik jsou tyto předpoklady přesné a platné, 3. nahlížení na naše myšlenky a rozhodnutí (intelektuální, organizační a osobní) z různých hledisek a 4. konání uvážených činů na základě všeho předchozího“ (s. 1). Brookfield definuje kritické myšlení jako osobní, vztažené k vlastním předpokladům jedince, neboť to považuje za vrchol či cílový stav kritického myšlení – jen tak může jedinec dospět k reflektovanému a odůvodněnému jednání. Z dalšího textu je však zřejmé, že kritické

myšlení se týká přezkoumávání všech možných předpokladů, které objevíme v textech, hovorech s druhými či implicitně přítomné v celé společnosti. Oproti Davidu Kloosterovi¹ tak Brookfield definuje kritické myšlení obsahově: popisuje, co je jeho předmětem, ne, za jakých se děje okolností.

Autor dále rozlišuje tři druhy předpokladů:

1. kauzální, které mají formu „když A, pak se stane B“, vysvětlují tedy minulé či předpovídají budoucí události pomocí příčinných vztahů

2. preskriptivní, což jsou předpoklady, které máme o tom, jak by něco mělo být

3. paradigmatické předpoklady jsou nejvíce skryté, neboť tvoří součást naší identity, rámuji celkový způsob našeho pohlížení na svět nebo jsou součástí vládnoucích ideologií, takže je často považujeme za realitu.

Důležitost kritického myšlení pak autor spatřuje právě v jeho schopnosti odhalovat a přezkoumávat i ty nejskrytější předpoklady, a tak odolávat manipulaci. S těmito třemi úrovněmi předpokladů Brookfield explicitně pracuje i ve výuce, většina úvodních cvičení je zaměřena na jejich odhalování a rozlišování oněch tří typů.

Intelektuální kořeny kritického myšlení

Autor upozorňuje na nejednoznačnost pojmu kritického myšlení, neboť na jeho chápání se podílelo několik často zcela odlišných intelektuálních tradic. Představuje pět nejdůležitějších, v jejichž popisech lze najít i rysy přítomné v programu *Čtením a psáním ke kritickému myšlení*. První a asi nejzřetelnější tradicí, z které kritické myšlení vychází, je analytická filozofie a logika s důrazem na racionální argumentaci, jazykovou analýzu, rozlišování názorů a faktů apod. Dalším zdrojem jsou přírodní vědy s jejich hypoteticko-deduktivní metodou a vyžadováním důkazů pro tvrzení. Třetí tradicí, která ovlivnila chápání kritického myšlení, je pragmatismus, tedy myšlenky autorů W. Jamese, J. Deweyho a dalších. Ti zdůrazňovali potřebu neustálého experimentování a objevování nových způsobů, otevřenost pro nová řešení, učení se z omylů, zpochybňování vlastních předpokladů a zaujímání různých hledisek k problémům. Méně zřejmá je souvislost kritického myšlení s psychoanalýzou. Ta předpokládá, že každá osobnost má vnitřní jádro, které je třeba uvolnit a realizovat. K tomu pomáhá kritická analýza zkušeností a předpokladů, jež tomuto rozvoji brání. Jako poslední tradici uvádí Brookfield kritickou teorii frankfurtské školy, podle níž by kritické myšlení mělo sloužit k odkrývání nerovnováhy moci a dominantních ideologií. Mnoho z důrazů, které se v programu *KM* objevují a které jsou nesystematicky zmíněny i v citovaném textu D. Kloostera, je zde možné zasadit do teoretického rámce a odhalit jejich původ.



Jak se studenti kritickému myšlení nejlépe učí?

Autor odpovídá na tuto otázku na základě zpětno-vazebních dotazníků, které svým studentům každý týden dává, odpovědi se totiž stále opakují. Z nich vyvodil Brookfield pět následujících poznatků:

1. Studentům se nejlépe kritické myšlení učí v malých skupinkách vrstevníků, u nichž či s jejichž pomocí se předpoklady odhalují snáze.

2. Studenti opakovaně potvrzují důležitost modelování procesu kritického myšlení učitelem. Brookfield nabízí několik konkrétních postupů, jak modelování zařazovat. Poukazuje na to, že se mu nejvíce osvědčily co nejosobnější příklady (např. popis konkrétní osobní zkušenosti, kde využil kritické myšlení) a časté zdůvodňování výukového postupu (tedy vysvětlování studentům, proč zrovna dělají tuto aktivitu takto a k jakému směřuje cíli). Jako příklad výukové aktivity s ukázkou modelování lze uvést *Seznam předpokladů* (s. 64–65): Při výkladu či prezentaci určitého tématu se vyučující po určité době zastaví a vytvoří seznam předpokladů, které lze v dosavadním výkladu objevit, ty dále rozdělí na explicitní a implicitní a na kauzální, preskriptivní a paradigmatické. Dále ukáže, jaké důkazy pro jednotlivé předpoklady má.

3. Studentům při osvojování kritického myšlení pomáhá, když pracují s co nejkonkrétnějšími příklady, texty, simulacemi, tedy – když odhalují předpoklady v konkrétní situaci.

4. Jako nejvýznamnější momenty pro vlastní učení uvádí ty případy, kdy se studenti ve výuce setkali s nějakou nečekanou událostí či myšlenkou, byli vystaveni obtížnému dilematu apod.

5. Studenti potvrzují, že se jim kritické myšlení učí nejlépe tak, když začínají postupně od neosobních a snazších cvičení a teprve postupně trénují odhalování vlastních předpokladů.

Kritické čtení a psaní

Stejně zásady platí i pro výuku kritického čtení a psaní. Konkrétně to pak znamená, že je třeba postupovat od jednoduchých a krátkých textů a snadných úkolů k složitějším (konkrétní příklad jednoduchého cvičení najdete na konci tohoto textu) a jasně rozlišovat jednotlivé dovednosti potřebné ke kritickému čtení a psaní, jako například rozpoznání předpokladů v textu, analýzu toho, zda jsou tvrzení z údajů v textu vyvozeny správně, pochopení záměru autora a jeho doložení příkladem z textu apod. Autor jejich příklady ve studentských pracích barevně označuje, a tím poskytuje konkrétní zpětnou vazbu. I při výuce psaní doporučuje využívat sociální učení, a to tak, že si studenti navzájem podle jasných kritérií hodnotí své práce a označují opět příklady jednotlivých dovedností na konkrétních místech textu. A jak nezapomíná neustále zdůrazňovat, klíčové je modelování všech dovedností učitelem.

Závěrem

Shrnutí další části knihy by vyžadovalo výrazně delší text, omezím se proto na celkové zhodnocení. Pohled na výuku kritického myšlení, který kniha nabízí, je inspirativní zejména tím, že si rozvoj této dovednosti klade

jako hlavní cíl, a pozornost je tak koncentrována přímo na ni. Přestože autor nevychází z konstruktivistických předpokladů (nepočítáme-li vlivy pragmatismu, které jsou oběma přístupům společné), lze jeho postupy obohatit výuku hlavně starších žáků či dospělých. Především však kniha vede čtenáře k opětovnému promýšlení toho, co vlastně kritické myšlení je a do jaké míry si jeho rozvíjení klást jako samostatný a explicitní cíl.

Na úplný závěr si můžete přečíst ukázkou popisu jedné z jednodušších aktivit pro rozvíjení kritického čtení. Na autorových internetových stránkách² lze najít popisy mnoha dalších postupů i ukázek z jeho jiných knih týkajících se zejména vzdělávání dospělých. Některé z nich najdete přeložené v příštím čísle.

Klobouk plný citátů

Před začátkem diskuse o textu napíše lektor či učitel na samostatné kusy papíru věty nebo pasáže z příslušného textu. Ve třídě je vloží do klobouku a požádá studenty, aby si každý jeden papír s citátem vytáhl. Studenti mají několik minut na přemýšlení o svém citátu. Potom jsou vyzváni, aby úryvek přečetli a okomentovali ho. Pořadí, v kterém tak učiní, záleží na nich. Ti, kteří se mluvení více obávají, přijdou na řadu jako poslední, a mají tak více času na promýšlení toho, co chtějí říci. Protože v klobouku se opakuje stejných pět či šest úryvků, studenti, kteří přijdou na řadu později, uslyší svůj úryvek a komentář k němu od studentů, kteří promluvili před nimi. Takže i kdyby měli málo co říci o vlastní interpretaci citátu, mohou souhlasit s komentářem, který učinil jejich spolužák, anebo ho rozvést, případně mu oponovat. Toto cvičení představuje dobrý způsob, jak dát každému bezpečnou příležitost k promluvě. Ty, kteří se ostýchají, přiměje k vyjádření, a tím jim pomáhá získat sebejistotu pro další příspěvky do diskuse.

Je-li naším cílem učit kritické čtení a psaní, vybíráme takové úryvky, které:

- v sobě zahrnují předpoklady (nejprve kauzální, pak preskriptivní a nakonec paradigmatické)
- obsahují tvrzení vyvozená (platným, či neplatným způsobem) z údajů, které jsou vyjádřeny jasně či zmateně
- představují dobré či nedostatečné užívání vhodných ilustrativních příkladů
- nejsou konzistentní nebo si protičeří

V průběhu kurzu nabývají texty, které studenti probírají, na délce, šíři i komplexnosti. Studenti postupují od odstavců ke stránkám, od kapitol ke knihám, od textů, jež se zaměřují na jednu myšlenku, k takovým, které představují mnoho možností a perspektiv, a od teoretických škol k celým žánrům. (s. 144)

(P. Šebešová)

Poznámky:

¹ Klooster, David: Co je kritické myšlení? *Kritické listy*, 2000, č. 1–2, s. 8–9.

² Dostupné [on-line] na: http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials.html [cit. 6. 5. 2013].



NABÍDKY

Chystáme na podzim 2013

Základní kurz Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Podzimní kurz v rozsahu 24 hodin (vždy 1x měsíčně v sobotu) zaměřený na možnosti využití kritického myšlení v základním i středním školství nejen ve výuce českého jazyka a literatury. Hlavním cílem je nabídnout vám metody aktivního učení využitelné právě ve vašem předmětu, společně s vámi vytvořit zásobník lekcí (hodin), které jsou ověřené praxí, a umožnit vám sdílet zkušenosti s kolegy se stejnou aprobačí. V ceně kurzu je také náslech v hodinách lektorky (budete si moct vybrat ze dvou dílen – dílna čtení a psaní a badatelská dílna).

Orientační obsah kurzu

- Třířázový model učení jako rámec pro aktivní učení studentů.
- Metody vhodné pro rozvíjení dovedností číst, psát, diskutovat, argumentovat.
- Dílna čtení a dílna psaní jako běžná součást výuky.
- Badatelská dílna.
- Metody využitelné v humanitních i přírodovědných předmětech: poslední slovo patří mně, šest myslících klobouků, I.N.S.E.R.T., tabulka I.N.S.E.R.T., podvojný deník, řízené čtení, čtení s předvídáním, brainstorming, myšlenková mapa, pětílístek, diamant, volné psaní, T-graf, srovnávací tabulka, skládkové učení, kostka, analýza postavy, životabáseň.
- Hodnocení jako součást učení: sady kritérií pro kvalitní práci, uznání/otázka, popisný a posuzovací jazyk.
- Sdílení účastníků (pokusy o práci v modelu E – U – R, tipy na zajímavé knihy a publikace).
- Drobné aktivity, ledolamky a hry využitelné pro zpestření hodin.

Místo: ZŠ sv. Voršily, Ostrovní 9, Praha 1

Datum: 21. 9., 19. 10., 23. 11. a 14. 12.

Čas setkání: 9.00–16.00 hodin

Rozsah kurzu: 24 hodin semináře + náslech ve výuce lektorky Naděždy Černé v místě konání kurzu (ZŠ sv. Voršily, Ostrovní 9, Praha 1)

Termíny náslechů budou upřesněny.

Komu je kurz určen?

Učitelům základních a středních škol.

Lektorka:

Mgr. Naděжда Černá, učitelka a certifikovaná lektorka KM.

Kurz je akreditován MŠMT.

Účastníci získají osvědčení o absolvování kurzu nebo potvrzení o účasti.

Metody a strategie pro rozvoj a podporu čtení s porozuměním ve všech předmětech

Především pro učitele z Libereckého kraje otevíráme ve školním roce 2013/2014 kurz v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení – *Metody a strategie pro rozvoj a podporu čtení s porozuměním ve všech předmětech*. Kurz je koncipován jako základní, je primárně určen účastníkům, kteří obdobným kurzem neprošli. Vychází z principů konstruktivistické pedagogiky a pedagogiky zaměřené na dítě. Základní rámec tvoří třířázový model učení a metody podporující aktivní učení žáků.

Obsah kurzu:

- Třířázový model učení (evokace – uvědomění si významu informací – reflexe) jako rámec pro aktivní učení žáků.
- Metody práce s textem ve všech předmětech, čtenářské strategie a dovednosti (práce s naučnými i beletristickými texty): I.N.S.E.R.T., řízené čtení, čtení s předvídáním, čtení s otázkami, podvojný deník, skládkové učení, poslední slovo patří mně, učíme se navzájem, vím – chci vědět – dozvěděl jsem se, čtenářské kluby aj.
- Aktivizační metody, např. brainstorming, volné psaní, kostka, Vennovy diagramy, pětílístek, myšlenková mapa.
- Další kooperativní strategie: skládkové učení – expertní a domovské skupiny, diskusní pavučina, debata.
- Bloomova taxonomie otázek.
- Hodnocení a sebehodnocení žáků: portfolio, uznání/otázka, popisný a hodnotící jazyk, sady kritérií.
- Práce s cíli výuky (formulace, smysl).
- Modelování – „ukáž mi, jak to děláš“.
- Ledolamky a další prvky k zpestření výuky.

Místo: Vzdělávací středisko Jablonec nad Nisou (Kokonín)

Termíny: 7. října 2013 – 14. dubna 2014 (deset čtyřhodinových lekcí)

Po zkušenostech bychom termíny a časy setkání doladili podle možností přihlášených účastníků (setkání lze rozdělit do dopoledních i odpoledních hodin).

Komu je kurz určen?

Učitelům všech stupňů škol bez ohledu na aprobační. Kurz je vhodný i pro zájemce z řad širší pedagogické veřejnosti (učitelé jazykových škol, lektori dalšího vzdělávání apod.).

Lektorky:

Mgr. Kamila Bergmannová, učitelka 1. stupně ZŠ a **Mgr. Hana Antonínová Hegerová**, učitelka na gymnáziu, certifikované lektorky KM.

Počet hodin: 40 hodin přímé účasti na kurzu a přibližně pět hodin samostatné práce (příprava, zkoušení a reflexe naučených metod ve vlastní praxi)

Kurz je akreditován MŠMT. Účastníci obdrží osvědčení o absolvování nebo potvrzení o účasti.

Kontakty (pro případné dotazy):

hanahegerova@centrum.cz, kamibe@seznam.cz

Mobil:

605 433 777 (T-Mobile) nebo **776 751 119** (Vodafone)

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

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

Poplatek za 4 čísla činí 580 Kč.

Platba převodem bez faktury

Číslo účtu pro úhradu předplatného: 163 918 510 / 0300

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

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

Chcete starší čísla *Kritických listů*?

Napište si, prosím, na adresu: ***katerina.safrankova@gmail.com***. Napište, o které číslo nebo čísla máte zájem, uveďte svou poštovní adresu a fakturační údaje. Časopisy vám zašleme společně s fakturou. Cena čísel **25, 26, 28, 29** a **32–40** je **69 Kč za výtisk**, novějších čísel **150 Kč**. Poštovné a balné závisí na počtu objednaných kusů. Některá čísla jsou již 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 Květa Krüger

Redakční rada: Ondřej Hausenblas, Štěpánka Klumparová, Hana Košťálová, 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 červnu 2013. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je **31. července 2013**.

Vydalo o. s. *Kritické myšlení* 2013.

Přední obálka: Práce žáka ZŠ Vrané nad Vltavou.

Zadní obálka: Žáci 1. třídy ZŠ Vrané nad Vltavou.

Neoznačené fotografie: Archiv *KM*.

Za obsah a formu inzertních nabídek odpovídají inzertující 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.

Fotografie lze posílat e-mailem 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

5 1