

Kritické listy 10

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2003



Jak si poradit
s kurikulem

Interkulturní
vzdělávání
ve středních
školách

Spolupráce učitele
a romského
pedagogického
asistenta

Přetrvávající
problém školní
matematiky

Prožitky
a tvořivé psaní

Noc s Andersenem

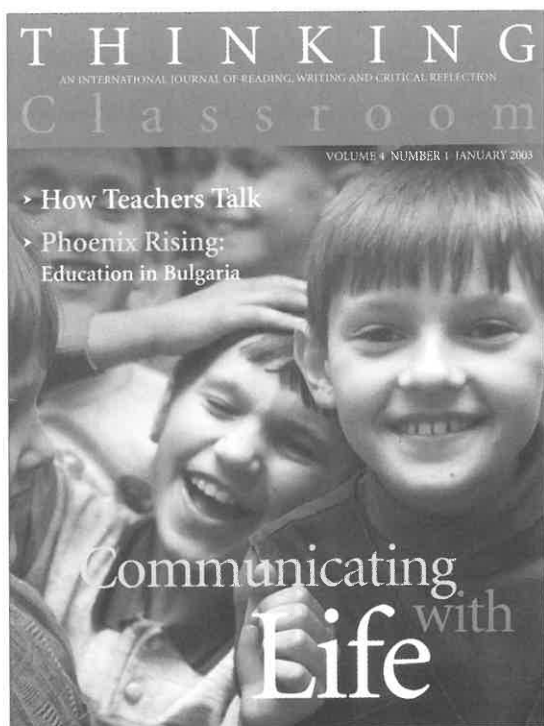
Používáte metodu
I.N.S.E.R.T.?

Škola snů

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



Přišlo „jarní“ neboli 1. číslo 4. ročníku mezinárodního časopisu **Thinking Classroom / Peremena** (anglicky a rusky) – a je ke koupi! Co obsahuje?

Dopis editorky (Daiva Penkauskienėová)

Co nového? Konference, ceny, společné podniky
Kdopak to mluví? Co z vaší četby zapůsobilo opravdu hluboce na vaše myšlení a na vaši práci? Odpovědi z Argentiny, Irska, Malajsie, Slovenska a Švédska

Tipy do výuky: Tabule otázek (Charles Pearce)

Přehlídka zajímavých webových stránek: Jak zhodnotit webové stránky o výzkumech (Jill L. Hutchinson)

Oznámení: Konference za dvěma

Články:

Komunikace se životem – Co přináší internet dětem s postižením ve Střední Asii (David Mikosz)

Taškentský klub zařazuje postižené děti do společnosti (Natalija Kuročkina)

Jak univerzita připravuje pro službu postiženým – případová studie (Darina Rovánová a Vlasta Vízeková-Vidovičová)

Zkušenost a učení – živé vzdělávání (Joby Taylor)

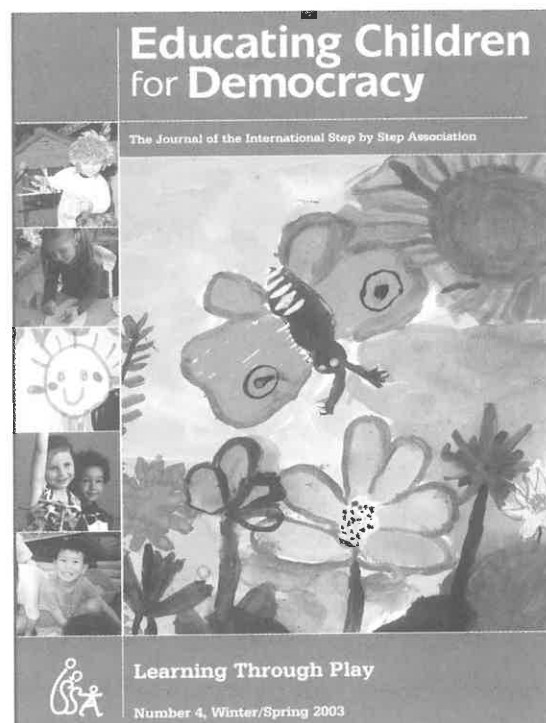
Případové metody v přípravě učitelů – estonský pohled (Hiie Asserová)

Učitelé mají slovo... (Olga A. Meyerová)

Zkoumáme hodnoty v populární hudbě (Nancy Douglasová, Maysam Baydounová a Lydia Falková)

Rozhovor s Julianem Nakovem (Julian Nakov s Lydií Daškovou a Milenou Panajotovou)

Mezinárodní časopis (v angličtině nebo v ruštině) si můžete objednat na adresách: e-mailem – kritickemysleni@ecn.cz, anebo dopisem – Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1.
Cena jednoho čísla je 60 Kč.



Jarní číslo mezinárodního časopisu

Educating Children for Democracy, který vydává sesterská Mezinárodní asociace Step by Step obsahuje:

Studie:

Děti a rodiče – vytváření učebních příležitostí na základě zájmu dítěte (Carl J. Dunst, Orelena Hawks Pucket Institute a kol.)

Praxe do třídy:

Využívání materiálů a nástrojů běžného života pro učení ve třídě (Rebeka Paliová a Gerda Tefikuová, Albánie)

Vytváření edukačních hraček – workshop pro mateřské školy (Lkhagva Nergui, Mongolsko)

Rozvíjení raného čtenářství malých dětí (Larissa S. Vinogradova, Rusko)

Partnerství rodiny a školy:

Dětská kreativní centra (Susana Kiradziska, Makedonie)

Efektivita na dítě orientované pedagogiky v Černé Hoře (Saša Milič, Černá Hora)

Nová partnerství a přístupy v ukrajinském internátním vzdělávání (Natalia Sofiyová, Ukrajina)

Celý časopis i jednotlivé články (kopie) lze získat zdarma na adrese: Step by Step ČR, o. s., Učňovská 100, Praha 9, info@sbscr.cz.
Některé články minulých čísel jsou také přeloženy a k dispozici na www.sbscr.cz v sekci ISSA Journal.

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

NEPRODEJNÉ

Edičně připravily: Nina Rutová a Hana Košťálová. Redakční rada: Kamila Bergmannová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Jitka Kmentová, Květa Kohoutová, Hana Košťálová, Nikola Křístek, Jiřina Stang, Petr Novotný, Jana Palenčárová, Vladimíra Strculová.

Adresa: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1, tel.: pondělí a středa 9–14 hod. 222 328 144,

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

Vyšlo v dubnu 2003. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 20. 5. 2003.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2003. Na obálce: Olga Vyroubalová (9 let; ZŠ Holzova 1, Brno): Škola mých snů.

Prepress: Karel Čapek. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: nina.rutova@volny.cz jako připojený soubor ve formátu .rtf nebo ve Wordu pro Win95 anebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1.

Fotografie lze posílat poštou (při vaší žádosti navrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 (.tif nebo .jpg).



Vážení čtenáři,

z odpovědí na otázky položené v minulém čísle se dovídáme, že si ceníte toho, že *KL* vůbec pravidelně vychází, že je v nich zahrnuta jak teorie (obecné stati a články), tak praxe (nápadité hodiny, projekty, lekce), že ukazují, co se kde ve školách děje, a jsou v nich články k aktuálním tématům i informace o dalším vzdělávání. Sympatická je vám sebekritičnost, která nedovolí, aby se z nás nakonec stali elitáři nebo matadoři (viz články v *KL* č. 9).



Je potěšitelné, že se vrátíte k předešlým číslům, že si je schováváte jako svůj inspirační zdroj, půjčujete je kolegům, diskutujete o příspěvcích... Chybí vám odkazy na teoretické stati, webové adresy, více pohledů zvnějšku *RWCT*, ledolamky a možná i víc srdce. Doporučujete neumdlévat a zveřejňovat „kacířské“ názory, distribuovat *KL* co nejvíce do knihoven, pojmenovat přesně cílovou skupinu čtenářů a podle toho členit články, máme se pokusit o sebepropagaci ve spolupráci s Učitelskými novinami, které snad učitelé čtou ve větším počtu... Názorů je mnoho, někdy se různí a všem, kteří si našli čas nám napsat, děkujeme, neboť jsme z dopisů četli ochotu spolupracovat a podílet se. **Jestli se náš časopis může od ostatních periodik orientovaných na pedagogiku něčím podstatným lišit, pak je to míra vaší spoluúčasti a míra spolupráce.**

Kritické listy nemají redakci, jejíž členové by nesli odpovědnost za jednotlivé rubriky; názvy některých oddílů se mění podle toho, jaké příspěvky se zrovna do čísla sejdou. Není to nehoda ani náhoda. Je to jedna ze strategií, kterou chceme dát najevo otevřenost pro vstup kohokoli z vás.

Těšíme se z toho, že zatím o sobě podáváte zprávy sami, doufáme, že těch, které písemná reflexe obohacuje, bude stále více, a váhajícím vzkazujeme, že na cestě od myšlenkové mapy k hotovému příspěvku nás mohou oslovit a nalézt průvodce v komkoli ze členů redakční rady. Neznamená to, že publikovat zde mají jen členové sítě či absolventi programu, ale očekává se, že mají k současné situaci ve školství, ve výuce, v oboru co říci.

Časopis je neprodejný a má sloužit zejména členům sítě. Samotný název našeho programu napovídá, že k myšlení se hledíme dobírat především čtením a psaním. Vyskolené jsou již stovky učitelů, a pokud konstatujete, nebo jste možná i nespokojeni, že se ve **vašem** časopise objevují stejné jména, a žádáte větší zastoupení různých autorských příspěvků, je vhodná chvíle, abyste to zkusili sami. Abych řekla pravdu, ani nevím, co by vlastně znamenalo, kdyby se kolem *Kritických listů* vytvořil víceméně stabilní okruh příspěvkatelů, což samozřejmě a samo o sobě nepovažuji za vyloučené. Ale asi bychom se my, častěji pišící, časem dostali do dolí redaktorů, kteří pátrají, o čem přemýšlejí a jak učí stovky dalších absolventů programu, a stali se tak jejich mluvčími, a to přece není zcela v duchu vyznávaných idejí.

Možná, že jedna z cest jak měnit školství je schopnost čím dál většího počtu pedagogů **být mluvčími, být pisateli**. Ať už úvah, polemik, recenzí, lekcí. – Teprve ten celek, jehož by měly být *Kritické listy* obrazem, může nabýt přesvědčivosti i pro širší čtenářskou veřejnost.

Vybavuje se mi závěrem výraz jedné paní učitelky (dnes velmi často pišící), která překvapeně konstatovala, že si vždycky myslela, že spisovatel (pisatel) se z člověka stává, když o tom, co bude psát, ví již všechno dopředu, že už to má promyšleno. Po několika pokusech však ví, že k hlubšímu poznání se můžeme dobrat i zcela opačně. Nevíme téměř nic a psaním se k myšlení, přemýšlení a k hlubším vrstvám vědomí teprve dostáváme. Stačí si na psaní, a tedy na sebe, udělat čas.

S přáním inspirativního čtení i psaní Nina Rutová

Úvodník, N. Rutová

Co nového u nás

V kanceláři	4
Setkání po roce, J. Doležalová	4
Klub <i>RWCT</i> v Novém Jičíně! M. Hyklová	5
Muzeum a škola	5
Kurzy <i>RWCT</i> – KM	5
Odpověď na každou otázku? (z kurzu KM v Nymburce)	6

Stati

RVP pro základní vzdělávání, O. Hausenblas	9
Jak si poradit s kurikulem, Y. Pollocková	13

Co se děje jinde

Interkulturní vzdělávání, J. Buryánek	16
Tandem, H. Košťálová	17
Fórum VŠ učitelů, H. Košťálová	20

Lekce a komentáře

Přátelské pokyny pro autory lekcí, N. Rutová	22
Třídnická hodina, A. Fejglová	23
Učíme se učit se, B. Blažková	24
Přetrvávající problém školní matematiky, M. Hejny	26
E – U – R v hodině matematiky, J. Šafusová	31
Namaluj mi internet, M. Procházková	32
Prožitky a tvořivé psaní, Z. Kreislová	34
Od události k titulku a zase zpět, N. Rutová	36
Bakalářská práce v kostce, P. Novotný	39

Škola v literatuře

Zrádce, Ivan Vyskočil	41
-----------------------------	----

Ke čtenářství

Živá literatura míří ke čtenáři, tisková zpráva	44
Několik poznámek k semináři, H. Košťálová	44
Osobní zážitek versus poučení, H. Košťálová, O. Hausenblas	46
Brána k lásce se jmenuje okouzlení, M. Uhde	46
Noc s Andersenem	48

Přečetli jsme

Fritjof Capra jako inspirátor k zamyšlení, K. Rýdl	48
Inovace VŠ výuky v environmentálních oborech, H. Košťálová	49
Na druhý pohled, H. Hájková	50
Andrzej Sapkowski, A. Rut	51

Z redakční pošty

K článku R. Slabákové, Václav Polák	52
Používáte metodu I.N.S.E.R.T.?	53
Malí debrujaři, Zdeněk Rakušan	54

Nabídky

Letní školy	56
Jazykový ateliér, D. Rýdlová	57
Sedmá generace	58

Škola snů

citace dětí z projektu – Škola mých snů (Kalibro).....	15, 25, 30, 38, 40, 55
--	------------------------

RWCT/2

Základní škola

460 15 Liberec 15, Na Výběžku 118
Telefon 482 750 719
IČO 72741716

CO NOVÉHO U NÁS



Kateřina Kubešová změnila působiště a pracuje pro firmu Exploris. Za pět let života spojeného s *KM* udělala obrovský kus práce a byla inspirací pro mnohé z nás. Vedla skvěle kurzy, připravovala časopis *KL*, společně s Ninou Rutovou a Janou Kargerovou dala do pohybu

pětadvacet učitelů, kteří přispěli do právě dokončené knihy *Učím s radostí*. Kateřino, přejeme Ti, aby se Ti na novém pracovišti žilo radostně, aby nevyschl Tvůj zdroj originálních nápadů a abys zažívala více úspěchů než zklamání.

Informační a nabídková síť *KM* se rozrůstá a vyžaduje speciální péči. Pořádek v síti nám konečně zavedla **Andrea Šenkyříková** (na fotografii u počítače), která od října pracuje jako tajemnice kanceláře



KM na částečný úvazek. Kromě sítě má na starosti také distribuci časopisu *Thinking Classroom / Pere-mena*, vyřizuje objednávky a distribuci příruček ke kurzům a pečuje o další administrativní agendu *KM*. Chcete-li s ní mluvit, uslyšíte ji v pondělky a středy na telefonu 222 328 144 mezi devátou a čtrnáctou hodinou, tamtéž ji můžete faxovat. Lze ji také poslat e-mail na adresu: kritickemysleni@ecn.cz.

Suchý vršek osiřel. O. s. *KM* opustilo kancelář v bývalé kočárkárně na Suchém vršku a přestěhovalo se do centra, na adresu **Na Florenci 19, 110 00 Praha 1**. Je to hned vedle autobusového nádraží Florenc a rovněž vedle Masarykova nádraží.

Setkání po roce aneb Aktivizační metody při rozvoji čtenářské gramotnosti

Jana Doležalová

S velkým potěšením jsme s lektorkou *KM* Boženou Blažkovou (SVK v Hradci Králové) v roce 2001 připravovaly a realizovaly cyklus dílen *Metody kritického myšlení ve školní praxi* na PF UHK (informovaly jsme o něm v *Kritických listech* č. 5). Na téže univerzitě jsme opět v prosinci loňského roku pořádaly ve spolupráci s Czech RA a pobočkou ČPdS seminář *Aktivizační metody při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Netvořily jsme uzavřenou společnost, ale přesto byla většina pozvaných z kurzu *Kritického myšlení* (učitelé ZŠ, SŠ a PF).

Co se odehrávalo na semináři?

V první části semináře byly účastnice seznámeny s podstatou nově vymezené čtenářské gramotnosti, s výsledky mezinárodních výzkumů (PISA 2000) a se závěry výzkumu čtenářské gramotnosti, který realizovala autorka příspěvku.

Ve druhé části si přítomné vyměňovaly zkušenosti s aplikací didaktických prostředků pedagogického projektu *RWCT*. Nejvíce se jim daří aktivní získávání informací žáky a tvořivé zpracování různých témat v projektovém vyučování. Svěřovaly se i s problémy, které v souvislosti se zaváděním inovací vznikají. Patří k nim i nepříznivé reakce kolegyň. Odměnou je ale zájem dětí o rozličné činnosti a radost z vlastní práce. Příznivé přijetí metod *RWCT* studenty potvrzuje i kolegyně z naší pedagogické fakulty, jež se cyklu dílen zúčastnila.

Ve třetí části proběhla dílna, v níž Božena Blažková aplikovala metodu *Šest klobouků* a zabývala se v ní problémem čtenářství.

Co nám seminář přinesl?

Kromě příjemné atmosféry a radosti ze setkání se známými tvářemi přinesl seminář jednoznačný užitek.

Z našich postřehů – byly:

- předány poznatky o čtenářské gramotnosti a o výsledcích výzkumů;
- získány další informace o žácích, mezi nimiž proběhl výzkum, což nám pomohlo upřesnit interpretaci výsledků;
- předány nové postupy pro rozvoj kritického myšlení a vzájemné zkušenosti.

Z postřehu účastnic – byla:

- dodána síla do další práce a naděje, že jejich práce není marná;
- vyjádřena přání setkávat se častěji!



Tuto touhu bychom neměly nechat bez odezvy, neboť jestliže něco zasejeme, měly bychom to pomáhat dál kultivovat.

Co bychom mohly doporučit lektorům a organizátorům vzdělávacích akcí?

Pro vyšší efektivitu kurzů pracovat dlouhodobě a ještě se – i po ukončení kurzu – s účastníky po určité období setkávat. Posiluje to jejich motivaci, naznačuje cestu, jak dál, dochází ke vzájemnému obohacení účastnic i lektorů.

Zúčastní-li se seminářů více lidí z jedné školy, mají lepší podmínky pro inovační práci, vzájemně se inspirují, pomáhají si, podporují se a radí si při překonávání obtíží.

Autorka je učitelka na katedře pedagogiky a psychologie na PF UHK Hradec Králové, lektorka KM.

Klub RWCT v Novém Jičíně!

Kritické listy č. 9 přinesly informace ze setkání lektorů, jež se konalo v září v Unhošti. Jedním z aktuálních a hodně diskutovaných bodů byl vznik „minicenter“ (*hnízd*) také v jiných místech, než je Praha. A *vlaštovky* z okresu Nový Jičín už své *hnízd*o mají! Slétly se k prvnímu setkání v úterý 28. ledna 2003.

Od roku 2000 absolvovalo kurz *Kritického myšlení* v okrese Nový Jičín (s organizačním zajištěním Střediska informatiky a služeb NJ) 60 osob (asi 40 pod vedením Saši Dobrovolné a Petra Novotného, dalších 20 pod mým vedením). Ředitelka střediska Eva Mokrošová přišla s návrhem nabídnout absolventům kurzů členství v *Klubu RWCT*. Zatím se jich přihlásilo 24.

Prvního setkání jsme využili k pracovní dílně, z níž vzešla očekávání od klubové činnosti. Došlo také k výměně zkušeností a zážitků s metodami *RWCT* v praxi. K těm, které zaujaly, patří i nápad Aleny Kvitové: Pětiletá vylepšila o tzv. P.S. Protože někdy nerozuměla závěrečnému synonymu, k němuž žák dospěl, umožňuje žákům formou P.S. objasnit jejich myšlenkový postup.

V budoucnu máme v plánu pozvat do Nového Jičína lektory, kteří mají připravené dílny nad rámec základního kurzu (Božena Blažková přijede s dílnou *Učme žáky učit se*, z nabídky Niny Rutové si členky klubu vybraly dílnu rozhlasovou). Navrženy byly i vzájemné hospitace a ukázkové hodiny (jak jinak než odpoledne), hodně jsme diskutovali o hodnocení a zkoušení žáků – takže téma mé dílny na příští setkání se vylouplo samo. Do Prahy vzkazujeme, že *Letní škola pro „základáky“* by se nám líbila na Moravě.

Ale taky bychom rádi navštívili obdobné regionální centrum jinde. Kdo nám odpoví?

*Za Klub RWCT v Novém Jičíně
napsala Milena Hyklová.*

Muzeum a škola – zpráva od Křístkových

V květnu a červnu se koná minikurz (jednodenní) pro asi 200 učitelů z pražských škol, který slouží jako PR akce Národní galerie. Absolventky kurzu *Škola, muzeum, galerie na společné cestě* jsou hlavními lektorkami, Křístkoví mají jednu hodinu teorie muzeo-pedagogiky pro učitele. Je možné, že v září–říjnu bude podobný minikurz otevřen pro středoškolské učitele.

Kurzy RWCT – KM

Kurzy v běhu

- SSŠ Nymburk; SIS Nový Jičín; PC Vsetín; ZŠ Norská, Kladno; SZŠ Kroměříž; IVS Technik Přerov; čajovna Frýdlant; ZŠ Ostrovní, Praha; ZŠ Tábořská, Praha; ZŠ Červený Vrch, Praha; ZŠ Na Okraji, Praha; ZŠ Umělecká, Praha 7. Lektori: K. Bergmannová, V. Beneš, J. Budíková, D. Bulanová, S. Dobrovolná, A. Chocholová, O. Hausenblas, M. Hyklová, J. Kmentová, K. Kohoutová, H. Košťálová, Š. Miková, J. Novotná, P. Novotný, N. Rutová, Z. Tuzarová
- 1. ZŠ Příbram – kurz *RWCT* se chýlí ke konci, před sebou máme jen dílnu psaní a závěrečný seminář. Ukončení 2. dubna 2003. Lektorka: Eva Kašparová
- Pokračovací kurz *RWCT* je kousek za půlkou, čekají nás ještě dva semináře. Jeden v březnu a jeden v dubnu. Končíme 23. dubna 2003. Lektorka: Eva Kašparová
- ZŠ Mendelova, Karviná Hranice: 24.–25. 1. zahájen kurz pro celou školu (doplněn několika učiteli sousední školy. Kurz bude probíhat do září 2003. Lektori: E. Cenkova, O. Hausenblas, H. Košťálová, N. Rutová, J. Škrobánková, H. Vašková, V. Vlčková
- V březnu byl zahájen zkrácený kurz *RWCT* v MZŠ Obecnice, okres Příbram. Kurz bude probíhat do prosince 2003. Lektorka: Eva Kašparová
- Zahájen druhý letošní běh kurzu v ZŠ Tábořské, Praha. Lektori: M. Marada, J. Novotná, N. Rutová a hosté
- Zahájen kurz pro celý sbor SOUS Jihlava. Lektori: O. Hausenblas, H. Košťálová

Proběhlo

- Ukončeny kurzy: SSŠ Chomutov, 7. ZŠ Příbram, ZŠ Kopřivnice, KO LF UP Olomouc, SSŠ Krnov. Lektori: H. Grecmanová, M. Hyklová, E. Kašparová, N. Křístek, J. Márc, P. Novotný, E. Urbanovská
- PC Hradec Králové, ochutnávka *RWCT*. Lektorka: H. Košťálová
- PC Hradec Králové, zkrácený kurz. Lektorky: B. Blažková, J. Doležalová
- PC Pardubice, zkrácený kurz. Lektorky: B. Blažková, J. Doležalová
- 21. 2. 2003 proběhla čtyřhodinová dílna *Veronika bere drogy* v PC Praha, v rámci které byly účastníkům poskytnuty základní informace o *RWCT*. Všechny účastnice obdržely také dva výtisky *KL* zdarma. Lektorka: Eva Kašparová



- 27. 2. 2003 ochutnávková dílna pro PC Náchod. Lektorka: B. Blažková
- PC Karlovy Vary, 11. 3. 2003, ochutnávka kurzu RWCT. Lektorky: N. Rutová, H. Košťálová
- V březnu proběhl třídní kurz *O nás dvou už Goethe psal*. Lektor: Přemysl Rut

Chystáme

Na jaro chystáme také krátkou ochutnávací dílnu pro studentky SPgŠ v Berouně. Konkrétní termín není ještě upřesněn. Lektorka: Eva Kašparová

V jednání na příští rok jsou kurzy: SSŠ Tábor; PC Litoměřice; ZŠ K Dolům, Praha; ZŠ Horáčkova, Praha; ZŠ Černice, Plzeň; ZŠ Plamínek, Brno; ZŠ Litomyšl; PC Liberec; PC Frýdek-Místek; PC Karlovy Vary; PC Náchod; PC Pardubice; PC Hradec Králové

Ochutnávková dílna RWCT – KM pro nové zájemce se uskuteční v SSŠ Tábor 21. 5. 2003. Lektori: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová. Informace na e-mailové adrese: kritickemysleni@ecn.cz

Na podzim proběhne v Táboře dílna *Veronika bere drogy*. Lektorka: Eva Kašparová

Ochutnávková dílna RWCT – KM pro Základní školu K Dolům, Praha 4-Modřany, se uskuteční dne 14. 5. 2003. Zveme zájemce i z jiných pražských škol (do naplnění kapacity setkání). Čas: 14.30–17.30 hod. Lektori: Hana Košťálová, Nina Rutová. Informace na e-mailové adrese: hana.kostalova@ecn.cz

Jak zařídit, aby se kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)* konal i u vás?

1. Vyzvěte své pedagogické centrum, aby kurz zorganizovalo (v přehledu chystaných kurzů uvádíme centra, s nimiž jednáme).

2. Kurz můžete zorganizovat sami – jako škola nebo skupina škol (jedna škola je hlavním organizátorem a pozve k účasti i učitele z blízkého okolí). O. s. KM má akreditaci k pořádání vzdělávacích akcí, takže není třeba, aby organizátorem bylo PC nebo Služba škole apod. Dohoda s KM je možná na adrese: kritickemysleni@ecn.cz

Problém může být s lektory – poptávka zatím převyšuje časovou kapacitu lektorů. Takže je potřeba se domlouvat na konání kurzu s předstihem.

Odpověď na každou otázku?

V kurzu KM v Nymburce si účastníci položili otázky, které jim přinesla práce v kurzu nebo při zavádění metod do praxe. Odpovědi od kolegů získali metodou pošty. Protože se tyto otázky opakují na různých setkáních učitelů, předkládáme je i našim čtenářům. Budeme rádi, když se připojíte k diskusi svými názory, zkušenostmi, nápady.

Jak vyprovokovat prospěchově slabou a neaktivní třídu ke spolupráci (hlavně ústní)?

1. Snažit se zapojit co nejvíce žáků. Přidělit jim úkoly, které musejí vypracovat, požadovat, aby s výsledky práce seznámili ostatní. Chválit žáky za každý úspěch.
2. Zvolit téma, ke kterému mohou i ti slabší něco říct. Vést je k tomu, aby se nestyděli projevit svůj názor.
3. Například přineste krabici plnou nehomogenního haraburdí, vysypte to před ně a ať každý sám napíše, které 2–3 (1?) věci ho zaujaly a odkud mohou být. Ať si o tom ve dvojici podiskutují (mohou dál i ve skupině, tedy lze spojit lidi, co mají stejné předměty, nebo je naopak nechat zvlášť). Ve slohu pak mohou kupříkladu psát příběh, v matice počítat... třeba jakou část pokladu si takto nikdo nevybral atd.

Chtějí žáci přemýšlet?

1. Jak kteří. Záleží myslím na motivaci a metodách, které používáme. I na individuálním přístupu k dětem.
2. Pokud mají zájem o téma hodiny, pak ano.
3. Souhlasím s tím, že záleží na motivaci, na formách práce učitele a „zapálení“ kantora pro předmět. I nezajímavé téma je možné probrat a vysvětlit zajímavě – netradičně.

Jak motivovat žáky pro svůj předmět?

1. Nechat je přijít si na informace samotné (pokusem, vyhledáváním, ověřováním).
2. Vlastním příkladem a zápal pro obor. Hlubokými znalostmi. Nepřeberným množstvím zajímavostí, hádanek apod. Zajímavě vytvářenými hodinami a neobvykle pojatými pomůckami.
3. Používáním (pomůcky) běžných věcí kolem sebe a převedením do výuky na řešení životních situací. Pochopí, že co se naučí, jim k něčemu bude v životě, použijí to.

Jak tento princip realizovat v prvním ročníku?

1. Pokud se tímto principem myslí kritické myšlení, tak například při vyprávění o zvířatech – nejprve zhlédnout přírodovědný dokument vhodný pro malé děti, nebo kresbou oblíbeného zvířete či přečtením zajímavého příběhu o zvířeti.
2. Na jednodušší úrovni lze použít většinu technik – třeba četba s předvídáním.
3. I malé děti se dokážou vyjádřit k nějakému příměřenému tématu, navíc jsou ještě bezprostřední, rády se pochlubí tím, co viděly v televizi, řeknou, co je zaujalo, a z toho je možné vycházet.



Jakým způsobem naladit učitele, kolegy ke změně práce s dětmi (třeba směrem ke KM)?

1. Pokud s nimi opravdu chtějí pracovat a nezůstávají ve škole jen ze setrvačnosti („já už to nějak doklepu“), tak bych je pozvala na ukázkovou hodinu a poskytla bych jim *Kritické listy*, kde jsou reflexe a nápady od učitelů ke všem předmětům. Někdo se dá nalomit už jenom mým nadšením pro věc.
2. Zahrát si s nimi! A to hned. Zn.: „Násilí s veselím.“ Mě osobně chytli a lapili přes interpretaci knihy. Ukázat jim, jak zdánlivě nudné texty si člověk může opravdu užít, co vše v nich lze najít, a nespolehat se při jejich chápání na názory odborné veřejnosti, kritiků, recenzentů.
3. Ukázková hodina, zapojit je do této činnosti. Odpovídá se mi hůře, protože na naší škole toto poměrně dobře funguje.

Vytváříte s dětmi portfolia, a pokud ano, tak s jakým úspěchem?

1. Vytváříme. Úspěšnost je závislá na pečlivosti a inteligenci jednotlivých studentů.
2. Chystám se s dětmi vytvořit portfolio o místech, která navštívily v Evropě: jaký bude úspěch – nevím. Předpokládám, že by mohly mít zájem spolupracovat.
3. Zatím ne. Ale pokud lze považovat soubor vlastních výtvarných prací dětí za portfolio, tak vlastně ano. Přemýšlím ještě o jiné možnosti.

Jak využít poznatky z kurzu při výuce mluvnice?

1. Nejsem češtinář, ale myslím, že k výuce filozofie jazyka, typů a kladení otázek, stavby vět – Čapek, apokryfy apod.
2. Práce s textem je základ jazyka. – I v mluvnici je právě důležité číst s pochopením a tento způsob k tomu napomáhá. – Například vlastnosti druhů slov.
3. Při aktivním pronikání do struktury jazyka, jeví se pochopení a poznatky trvalejší, žáci si látku „prožijí“.

Často bojuji s problémem, jak překonat nechuť a neochotu některých studentů spolupracovat při výuce, když zkoušíme užívat nové metody...

1. Zkouším motivovat žáky příhodami z praxe. Využívám jejich znalostí ze života.
2. Přidělila bych takové studenty do skupin, kde jsou jiní, maximálně nadšení – mohli by je strhnout.
3. Mohou se motivovat odměnou – tedy klasifikací (například).

Jakým způsobem vyřešit časovou náročnost výuky KM v běžných školních podmínkách?

1. Běžné školní podmínky jsou většinou nepříjemné podmínky. Tato metoda nabízí možnost prožít si a zahrát to, co v našich přeplněných osnovách vězí. Učitel pravděpodobně vždy bude trochu v časovém stresu, jeho žáci to ale nesmějí pociťovat – soustředí se plně na obsah a zapomenou na chvíli na „učení – mučení“, na školu, která je svazuje. Ty „časové nedostatky“ plně nahradí jejich vlastní tvořivost, aktivita, spolupráce... aspoň doufám.

2. Nejprve udělat určitou revizi obsahu vyučování a důkladně zvážit – do jakých podrobností zacházet, co lze zjednodušit – a čas se pravděpodobně najde.
3. Na základní škole jsou na žáky kladeny vysoké nároky, a tudíž asi nelze všechny hodiny vést v tomto duchu. Je to ale dobrá metoda pro upevnění znalostí (opakování probraného učiva).

Jakým způsobem vedete děti/studenty, aby se dokázaly/i samy/i objektivně hodnotit?

1. Nechávám je ohodnotit práce jiných spolužáků i s jejich vysvětlením, proč a za co tak spolužáka hodnotí. – A teprve potom je nechávám hodnotit sebe samé.
2. Jestliže žáci mají možnost sami vybírat, na čem kupříkladu daný týden budou pracovat, a s pomocí učitele to přesně naplánují, jsou schopni na konci týdne zhodnotit, do jaké míry se jim to podařilo. Také diskuse s ostatními jim pomůže zhodnotit, co se daří/nedaří jim samým.
3. Metoda hodnotících a sebehodnotících listů k tomu nabízí skvělé možnosti – takový list si musí učitel ušít své třídě na míru. Dobré je pracovat s prekoncepty – s představami svých studentů o dané věci – ještě před tím, než se látka začne probírat; ty se jim na konci tematického bloku mohou znovu rozdat a oni sami či ve skupině hodnotí (např. podle určitých zadaných kritérií) změny – kognitivní, ale i postoje. Třeba výuka o holocaustu, rasismu.

Je pro vás metodika a originalita KM jen „únikovkou“ a zpestřením „tradiční výuky“ zaměřené jinak na výklad, nebo vás nadchly tak příliš, že si už bez KM své hodiny představit ani nedokážete? A proč?

1. Je to jedna z možností, která vede k tomu, aby se nenudil žák ani učitel. Bez podobných možností si nedovedu výuku představit. Rozhodně se dá mluvit o vzájemném obohacení.
2. Je to sice jedna z možností, ale taková, na kterou lze myslet někde v koutku i během využívání jiných principů.
3. *Kritické myšlení* je pro mě představitelem kreativního způsobu (jiné filozofie než doposud) učení a učení se, k němuž směřujeme a kterého je nutno co nejdříve dosáhnout.

Metody, které vycházejí z rozvíjení KM, jsou pro mě, ale zejména pro mé žáky zajímavé, ale stále nevím, jak je vhodně použít a zároveň splnit osnovy...

1. Ve fázi uvědomění můžete žákům poskytnout text(y), jejichž náplní jsou informace kryjící se s obsahem osnov (kolik žáků odchází ze ZŠ s 90% obsahem osnov v hlavách – nebo kde?). Nota bene v *Bílé knize vzdělávání v ČR* se objevují především kompetence, kterých mají žáci nabýt; tento požadavek přímo odpovídá programu KM.
2. Více využívat aktivity žáků při domácí přípravě.
3. Provést revizi toho, co je méně důležité – zjedno-



dušit. Důležitější budou dovednosti, které žáci získají uplatněním *KM*.

Pokusila jsem se aplikovat třífázový model učení v hodině zeměpisu. Vzhledem k časovým možnostem jsem musela některé kroky vynechat nebo výrazně zkrátit. Máte podobnou zkušenost? Bylo by efektivní rozdělit tuto činnost do několika hodin?

1. Zkušenost mám obdobnou, čas chyběl. Rozdělení do několika hodin bych použila, pokud by následovaly blízko sebe, ne s pauzou několika dní.
2. Souhlasím. Ideální by byla dvouhodinovka. Myslím si, že se čas pro motivaci a zadávání zkracuje, když jsou žáci zvyklí takto pracovat.
3. Ano, myslím, že lze rozložit činnost do více hodin, aniž by se snížila efektivita výuky. Mnohdy jiná možnost prostě není.

Co s dítětem (dětmi), které tento princip vyučování prostě neberou?

1. Snažit se je nějakým způsobem motivovat a nenásilnou formou je zapojit.
2. Zapojit je co nejvíce do činnosti, například ve skupinové práci konkrétně toto dítě prezentuje výsledky skupiny. Snažit se motivovat, získat dítě, vzbudit u něho zájem o konkrétní předmět, látku.
3. Snažím se zadat práci, která na první pohled nesouvisí s tím, co dělají ostatní, ale umožní danému dítěti se kdykoli připojit k ostatním (když kupř. zjistí, že může být ostatním prospěšné).

S jakými reakcemi žáků jste se setkali při zařazení aktivizujících prvků do vyučovacích hodin?

1. Odvíjely se od mnoha věcí: jak se mi podařilo aktivity zadat, jak se zdařila motivace, zdali se žáci s takovými aktivitami již setkali, jaká byla skladba skupiny, jaké bylo vzájemné společné naladění. Celkově byly pozitivní, přijímající.
2. Reakce jsou jednoznačně pozitivní, vzbuzují

pozornost, zájem, každý se může samostatně projevit, vyjádřit se. Mám na mysli třeba aktivizující prvek týkající se výměny názorů se spolužákem atd.

3. Reakce byly jednoznačně pozitivní. Důležitá je příprava učitele, aby věděl přesně, co chce a jak toho dosáhnout. Musí to mít logickou návaznost. Ne izolovaně pro zpestření.

Jak naučit děti číst s porozuměním, aby mohly číst a kriticky myslet, pracovat s textem?

1. Podle mého hodně záleží na vedení a výchově přímo v rodině. Ve škole je dobré vybrat nejdřív radši kratší a hlavně zajímavé texty, vymýšlet netradiční činnosti při práci s textem. Rozdělovat také práci podle vyspělosti čtenářů.
2. Nečíst v kuse celý článek (text) najednou, dát si čas na otázky, na vysuzování a předvídání (...co bude dál?). Nechat děti, aby si své názory, otázky, příspěvky apod. zapsaly, i když je nebudou veřejně prezentovat.
3. Velmi důležité je vybrat zajímavý text, mít dostatek času na diskusi, respektovat názory dětí, motivovat pochvalou.

Jak zvládnout využití nových zajímavých metod a zároveň dodržet tematický plán (stihnout probírat vše naplánované)?

1. Skluz v plánu je na začátku, postupem času se vyrovná. Děti se naučí aktivněji přistupovat – práce se zrychlí. Tomu je třeba plán přizpůsobit. V globálu to vychází stejně.
2. Na totéž se taky ptám, jenže se to musí vyzkoušet.
3. Je to také můj problém. Nevím ale, mohu-li souhlasit s první odpovědí, že se práce zrychlí. Má-li se text pořádně analyzovat, nelze zrychlovat. Budu-li muset psát na začátku roku tematický plán, který je průběžně kontrolován (nesmyslně), pak mám pocit, že touto metodou nemohu pracovat stále. Domnívám se, že budu volit různé přístupy a časovou náročnost vyrovnávat.



Proč mohou (nemohou) děti ve druhé třídě číst při hodině čtení každé jinou (svoji) knihu?

1. Děti ve druhé třídě potřebují spíše společné vedení, ve škole je třeba pracovat metodou, která u všech dětí sleduje stejný cíl. Takže děti v hodině čtení ve škole nemohou číst každé jinou knihu – to patří domů.
2. Ve druhé třídě část třídy ještě nerozumí dostatečně textu, je nutná vzájemná kontrola při čtení. Děti nosí své knížky do školy, čteme si z nich úryvky, seznamujeme se s novými knihami.
3. Já bych obě možnosti kombinovala. Čtení společné s okamžitou kontrolou a korekturou bych prokládala hodinami, kdy každý čte vlastní knihu a učitel obchází a nechá děti postupně číst tichým hlasem... nebo část dětí čte samostatně, část pod vedením učitele.

Jak hodnotit práci dětí při této formě výuky? Jak přizpůsobit známky, aby děti pochopily, za co jsou?

1. Sama si tuto otázku často kladu. Zatím mě nenapadá jiný způsob, než dávat známky dvojicím nebo

skupinám s tím, že si budu všimnout toho, kdo se veze – těm pak známku snížím.

2. Pomůže hodnocení dětí navzájem.
3. Tato otázka mě napadla hned v první lekci. Bohužel zatím nevím, jak dalece by hodnocení bylo z mé strany objektivní... Děti by se pravděpodobně ohodnotily lépe.

Jak motivovat učitele? Jak dosáhnout toho, aby učitelé pracovali nově, moderně, s využíváním alternativních vyučovacích metod – při uvědomění si současného stavu našeho školství?

1. Umožnit vzájemnou hospitaci u kolegů (nabídnout), kteří „moderně, alternativně“ pracují – zjistí, že práce jde lépe od ruky, třeba je i více baví.
2. Vlastním prožitkem, aby si mohli zkusit takovou hodinu na sobě.
3. Učitelé musejí chtít a nesmí se vymlouvat. Zkusila bych si je pozvat na hodiny, aby to viděli, a poskytla jim třeba *Kritické listy* a další materiály. Svým nadšením bych se je snažila přesvědčit, že to jde jinak a lépe. Mělo by to být znát i na žácích. Na druhé straně jim neslibovat rychlé úspěchy. Každý se učí.

STATI

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Ondřej Hausenblas



O *Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)* patrně už všichni slyšeli – ale kdo vlastně měl text jeho poslední verze v rukou? A kdo si dovede dobře představit, co vlastně *RVP* znamená pro jeho výuku? Umíme odhadnout, zda nás bude práce pod *RVP* stát víc, nebo míň námahy než

dnes? Přestanou nás ve výuce rušit nesplnitelné staré osnovy? Budou zavedením *RVP* ovlivněny vyšší školy ve svých nedomyšlených požadavcích u přijímaček?

Mnohé z odpovědí na tyto otázky budou záležet na tom, jakým způsobem bude *RVP* zaváděn. Ale o samotném dokumentu je už dnes možné říct několik informací.

Je *RVP* opravdu krokem vpřed?

Určitě znamená **významný krok kupředu ve vývoji českého vzdělávání** směrem k lepší péči škol i státu o rozvoj žáků. **Směřuje ke školství založenému na svobodě a zodpovědnosti.** Jeho hlavním obsahem totiž nejsou soupisy témat, která by učitel musel odučit, ale *RVP* hlavně vymezuje **cílové kompe-**

tence žáků. Jenže co jsou ty „kompetence“? Máme je chápat jako dost **složitě a spíše obecnější dovednosti, které zahrnují nejen to, co žák dovede udělat, ale i to, které k tomu potřebuje mít znalosti a jaký by měl být jeho postoj?**

Podle osnov se dalo plánovat spíše jen probírání témat, kterému děti naslouchají nebo si zapisují, ale učit se musejí doma – není to výuka, při níž se děti učí. Naopak podle dokumentu s cílovými kompetencemi se skutečné učení plánovat dá. **Plánovat školní vzdělávací program (ŠVP) a výuku znamená promyslet a pak si v čase rozvrhnout, co se bude ve výuce dělat** (ne tedy jenom to, o čem se bude povídat), aby probíhalo učení k těm cílům, jež jsme dostali i které jsme si vybrali.

Co se má během vyučování dělat? To se dá vyčíst právě z cílových kompetencí...

Například když *RVP* v oddílu *Obecné vzdělávací cíle* jmenuje cíl: „...osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení“, má k němu uvedenu **cílovou kompetenci žáka**, „učí se posuzovat svou práci z hlediska úplnosti a dosaženého pokroku i z hlediska jejího významu pro smysluplný a hodnotný

život (v souladu s kulturou a evropským etickým historickým vkladem)". Pro plán výuky to znamená, že musíme v hodinách dělat takové práce, při kterých vzniknou hotová díla, na nichž se dá rozpoznat, zda jsou úplná, zda jsou lepší než minule, ale také zda žák může vidět jejich smysl.

Příklad: Cvičení na i/y v izolovaných slovech může být odevzdáno poloviční i celé, může v něm být doplněno správně víc i/y než minule, ale smysl z hlediska hodnotného života v tom nenajdeme. Pro výuku bude tedy třeba připravit jiné cesty k osvojení i/y, například psaní a posílání i dostávání dopisů, ve kterých se žák snaží něco vyjednat, dosáhnout. Aby žák mohl posuzovat svou práci, musí v hodinách zbýt dost času na to, aby se naučil na svou práci dívat, aby se naučil přemýšlet o tom, co je dobré a co ne, podle čeho to posuzuje a proč, a dost času na to, aby o své práci zapřemýšlel, vyjádřil své závěry a sdílel je s ostatními. Když na to kvůli probírání a přezkušování druhů zájmen nezbude čas, budeme moci říct, že taková výuka neprobíhá podle plánu, který by vyhovoval zdravému rozumu ani *RVP*.

Většina oborů vzdělávání, jak jsou popsány v *RVP*, **překonává zastaralé pojetí** a už nevyžaduje od škol, aby se zaměřovaly především na cvičení paměti a dovednosti reprodukovat přijaté znalosti.

Například v oblasti *Člověk a jeho svět* je učivo pro okruh *Živé přírody* vymezováno takto obecně: „...živočichové – znaky života, životní potřeby a projevy, průběh a způsob života, způsob výživy, základní skupiny živočichů, zástupci a jejich poznávání, stavba těla vybraných živočichů a funkce jednotlivých částí těla význam přírody pro člověka.“ Určitě se najdou učitelé, kteří budou tvrdit, že tedy musejí odučit i velryby i delfíny i ochechule se všemi poddruhy a specifiky jejich života. Jenže pro toto své tvrzení nedokážou **v textu *RVP* najít důkazy** – tam je k takové šíři nic nenutí, to oni sami se rozhodli přehltit děti informacemi... A také jim žádný inspektor nebo ředitel nebude moci mávat před očima detailním předpisem. Ani v oblasti *Člověk a příroda*, v oddílu *Přírodopis*: tam se předepisuje učivo „Živočichové – ...vývoj a systém živočichů, stavba těla, významní zástupci jednotlivých skupin živočichů – prvoci, bezobratlí (...), obratlovci (paryby, ryby, obojživelníci, plazi, ptáci, savci)“. Detaily si vyberete na své riziko... Kromě *Živé přírody* jsou tu ještě podobně krátce vymezeny okruhy *Místo, kde žijeme; Země, v níž žijeme; Lidé kolem nás; Lidé a čas; Neživá příroda; Rozmanitost přírody a její ochrana; Člověk*.

Pro srovnání si připomeňme, co vlastně stálo v osnovách pro ZŠ. Ze *Vzdělávacího programu Základní škola*:

6. ročník: *Jednobuněčné organismy – Učivo:*

„Bakterie, jejich vývoj a význam. Tlení, hnití jako následky činností bakterií a hub. Půdní, hnílobné bakterie jako příklady reducentů, soužití bakterií ve střevech savců a kořenech rostlin (bobovité), choroboplodné bakterie – příklad cizopasníků. Význam

hygieny. Rostlinné části planktonu jako zdroje potravy jiných organismů...“ atd. Další 16 položek. Pak ještě zase tolik pro 7. ročník, potom i pro 8. a 9. ročník – a veškeré učení je fuč! A to neporovnávám, jak jsou v osnovách a v *RVP* vymezeny kompetence žáků a cíle výuky.

Podrobné rozepsání učiva je možná pro někoho užitečné – ať si ho rozepíše, ale do celostátně závazného dokumentu takové detaily nepatří, v něm je zbytečné.

Ovšem nezastírejme si, že některé obory, například dějepis, jsou i v *RVP* o mnoho let pozadu. Také by se dalo namítat, že *RVP* nemá dost jasno v tom, co jsou vlastně cíle, co obecné kompetence, co životní kompetence. Ale nejsou v tom rozpory, spíš jde o to najít společné názvy a uspořádat je.

Tomu, **jak se *RVP* bude zavádět a používat**, jsou věnovány celé kapitoly. Zabývám se jimi na stránkách Učitelských listů (prosinec 2002, str. 8–10; leden 2003, str. 7–8).

Co nám *RVP* přinese za výhody a nevýhody?

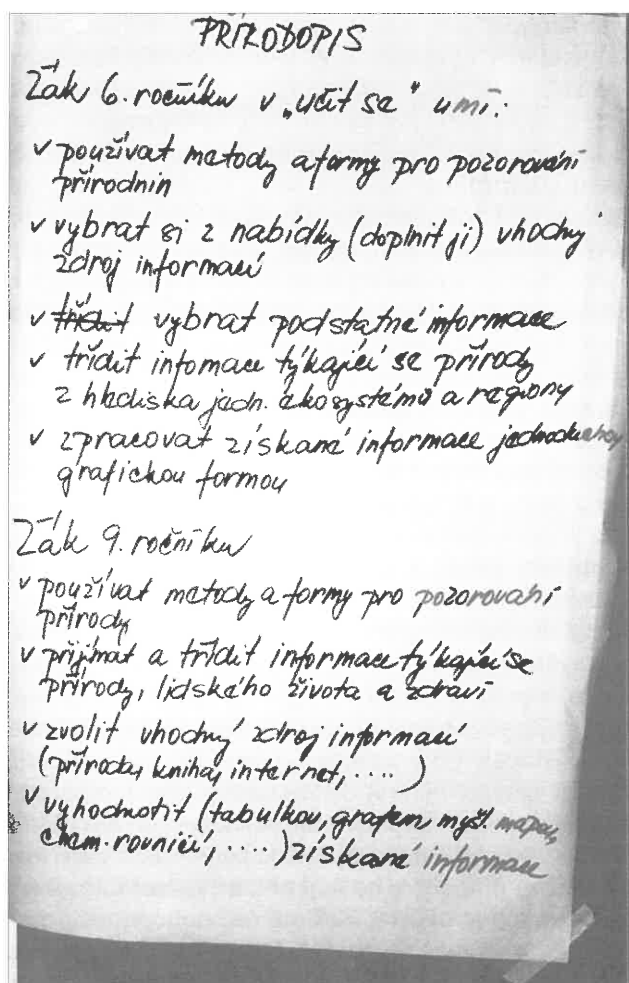
Učitelé *RVP* přinese **velkou svobodu neboli závazek sám se umět rozhodnout**, které podrobnosti a proč bude vyučovat. Návrh *RVP* je založen na **tvůrčím pojetí výuky**. Kdo se snaží vyučovat tvořivě, ví, že změna předpisů je nutná. Ale prosazovat do škol víc přemýšlení, víc tvořivosti a víc svobody pro dětské učení, to také znamená, že **učitelé budou muset dbát o své profesní vzdělávání**, aby mohli cíle a klíčové kompetence dětí, jak jsou stanoveny v *RVP*, naplňovat.

Jestli učitelé mají mít zodpovědnost za výsledky vzdělávání, musejí **dostat nejen rozhodovací pravomoc, ale potřebují získat i lepší dovednosti v tom, jak mají vybírat, plánovat, vyučovat**.

Už jsme asi dobře pochopili, že se nedá vyučovat líp, když my sami nebudeme **líp rozumět roli učitele i procesům učení**. Bude nutné cíleně podporovat školy a učitele v tom, aby se učili lépe vyučovat. Ale také se jim musí dostat pomoci a peněz nutných k tomu, aby si osvojili metodologii a dovednost tvorby školních vzdělávacích programů. Kdo umí užitečně analyzovat svůj současný stav jako učitel? A kdo umí profesionálně rozpoznat potřeby učitelů a žáků? Pokud školy dostanou potřebnou systematickou podporu, pomůže to dětem k lepšímu vzdělání. Ale nejen to: **Stav učitelů by se před veřejností, odborníky i před sebou navzájem měl stát váženějším. Když se bude vědět, že učitelé ve své škole umějí něco profesionálně rozhodnout, zařídit a provádět, asi bude jasné, že jsou dobří, ne?**

Co si počnou školy, které neumějí samostatně vytvářet ŠVP?

I když budou zřejmě školám nabídnuta i vzorová hotová kurikula škol, nemusí to přinést těm, kdo by



Tvorba ŠVP v programu Škola podporující zdraví – ZŠ Studénka.

si s RVP jinak nevěděli rady, jen usnadnění. Jak budou s novým dokumentem zacházet školy, které se ještě dodnes domnívají, že vyučovat stejným způsobem jako před dvaceti lety je v pořádku? Asi budou opět jen „plnit předpis“. Vždyť ještě nedávno se až na několik výjimek všem školám moc líbily osnovy *Základní školy*, v nichž není po podpoře tvořivosti a samostatnosti ani slechu. Osnovy *Národní školy*, která dávala velký prostor k tvorbě školy pro děti, přijalo asi 30 škol ze 4 a půl tisíce...

Školy, jež si ŠVP budou opravdu psát a nekoupí ho hotový, se dopustí jistě mnohých omylů, avšak budou tím zároveň mít příležitost aktivně a vědomě na svém pojetí výuky pracovat. Utvoří a vycvičí se v nich předmětové i jiné týmy, ředitel(ka) se naučí spolupracovat s učiteli, nad výukou se povede rozmyslná debata. Co však se asi naučí školy, které pasivně přeberou vzorové školní vzdělávací programy? Bude je někdo pobízet, aby na sobě pracovaly? Nebo budou smět zahrnovat v závětrí?

Co za práci nám přibude?

Pokud škola dostane svobodu vytvořit svou koncepci výuky, bude asi muset mít vždy pohotově důkazy o tom, že má svůj vzdělávací program, že ho má promyšlený do plánů výuky, že zkrátka učitelé vědí, co dělají a proč.

Učitelé se asi budou víc zajímat o to, co a proč vyučují jejich kolegové. Například se škola rozhodne, že žáci se nemohou naučit dobře vyjadřovat jen cvičením v češtině, ale že se ve všech předmětech bude dbát na výslovnost, na jasné vyjadřování myšlenek, na promyšlené kladení otázek, nebo na ohled k nejasnostem, které má ten druhý.

Zachce-li se škole vést žáky ke zkoumání, k pochybování a hledání důkazů, pak nebude stačit, aby se experimentovalo v biologii s dělením jednobuněčných nebo ve fyzice se sdílením tepla, ale bude třeba, aby se i v češtině přestaly slovní druhy předkládat jako svátost k recitování nazpaměť, budeme se muset naučit spolu se žáky třídění slov na různé druhy teprve hledat. Právě při takové činnosti se snad podaří pochopit, zda takové dělení má smysl a k čemu by mohlo být užitečné. Zkoumavost nebude možné v některých předmětech a tématech dětem zakázat a jinde přikázat.

Když budeme sestavovat ŠVP, měli bychom se ubránit jednak tendenci „opsat staré osnovy s novými jmény“, ale také bychom si měli dát pozor na to, abychom nese-psali ŠVP z různých módních termínů a nezapomněli přitom na to, co se bude dít ve třídě. Výuka je to hlavní, o co nám jde.

Co v RVP nebude tak tvrdě předepsáno jako doposud?

Nejenomže učiva je vyjmenováno mnohem míň, ale hlavně jsou odsunuty do pozadí samy vyučovací předměty. Školy se asi ze začátku budou hodně držet zvyklostí a nezruší vyučovací předměty zavedením nějakých nových celků. Nejdřív se totiž „mezipředmětově“ musejí naučit vyučovat sami učitelé.

Hodinové dotace sice zůstávají, toho se tvůrci RVP zbavit nedokázali nebo jim to nebylo povoleno. Ale je tu víc hodin „volných“, které si škola naplní po svém. Přesahy mezi obory se také mohou řešit v dohodě mezi předměty (jejich učiteli).

Kdy bude RVP hotov a jak dlouho vydrží?

To by museli říct sami jeho tvůrci z VÚP, a ani na nich určitě nezáleží tolik jako na tom, zda se RVP vůbec prosadí na ministerstvu školství. Tam se prý o něj vede boj. Chápu. Celých deset let se na vývoji a realizaci kurikula ve školách nedělalo nic – kdo jiný to měl zahájit a podporovat než MŠMT? Ale viděli jsme, jak pozdě zahájilo a jak dlouho novinky nepodporovalo, asi o to někteří nestáli. Možná však jen neuměli o nových metodách regulace kvality uvažovat. Však se ukáže – když se RVP neprosadí, bude zřejmé, že vládnou ty představy a ti lidé, co ovládali školství v minulém století.

Pro vývoj RVP do funkční podoby, ale také pro jeho zavádění do škol bude potřeba, aby RVP zůstal **nadlouho (natrvalo) otevřený vývoji a zlepšování**. Dnes se na 53 školách pod vedením VÚP zjišťuje, jak budou týmy učitelů s to si zpracovat svůj školní vzdělávací program. Neočekávám, že v ověřovací fázi má vzniknout uzavřený, jednou provždy hotový

dokument, který „nebude mít chyby“ a bude platit dalších třeba 20 let. Naopak očekávám, že vylepšování *RVP* bude považováno za jednu ze zásadních kvalit nového přístupu, kterým by stát mohl regulovat cíle a obsah vzdělávání.

A co si s RVP počít nyní, když je jen v přípravě a když ho ani neznáme podrobně?

Je možné a vhodné zjišťovat o *RVP* vše, co se dá, ale je sotva možné chtít vstupovat do diskuse nad materiálem, který ještě k diskusi není předložen. Na druhé straně máme asi všichni své zkušenosti: Už dříve se stávalo, že se náhle z ministerstva vynořilo něco nového, nad čím v krátkosti proběhla improvizovaná diskuse (a zdaleka ne vždy byly námítky náležitě vyvráceny nebo zahrnuty, například tzv. státní maturita) – a pak je už pozdě něco ovlivňovat (mj. *Standard základního vzdělávání...*).

Čím může učitel a škola vývoji vyjít vstříc? Čím se na něj připravit? Myslím, že **moderním myšlením o výuce. Pomůže nám, když budeme umět nad plánem i nad provedením své hodiny pěkně vysvětlit, o které dovednosti a kompetence jsme usilovali.**

Kupříkladu: Mohli by češtináři říct, co a proč se žáci naučili, když cvičili zařazování sloves do slovesných tříd podle kmene přítomného? Šlo opravdu o kompetence pro použití řeči, pro dorozumění, pro vztah k jazyku? Mohli by zeměpisci nad svou hodinou o průmyslových oblastech ČR říct, co smysluplného dovede žák, který je vyjmenuje a odřiká druhy průmyslu v severomoravské zóně? Proč se to měli učit – vyznají se pak v něčem, co dává smysl, víme, na které životní hodnoty takové učivo míří?

Takto **ostře si máme vyhodnotit to, co ve škole děláme.** Učivo, které by mohli za smysluplné považovat i sami žáci, si můžeme porovnat s těmi „tématy“, o nichž se říká neurčitě: „...budou to potřebovat ke studiu jazyka“, „...přece každý ví, co se v jeho vlasti vyrábí“ atp. Až potom k nám dorazí *RVP*, nebudeme zaskočení cílovými kompetencemi typu „žák formuluje své názory na umělecké dílo“, nebo „rozeznává jazykové i mimojazykové prostředky manipulativní komunikace“, případně „uvede a zdůvodní příklady ekonomické a politické integrace v minulosti a současnosti“.

Jde vlastně pořád o to, **dát své výuce smysl, který mohou přijmout a respektovat i naši žáci.** Už jenom k tomu, abychom mohli vystavět hodinu v rámci *evokace – uvědomění si významu – reflexe*, musíme dát žákovi příležitost, aby se mu při učení vynořil smysl nových informací. Ten ovšem navazuje na to, co si žák myslel a věděl před začátkem lekce. A žák také musí dostat čas na to, aby si své nové pochopení v hlavě ujasnil, urovnal, protože jinak se mu zase smysl práce vytratí a on bude spolupráci s učitelem a školou odmítat. Navíc chceme, aby co možná nejčastěji spolupracoval s ostatními. *RVP* bychom proto měli popadnout za rohy a donutit ho, aby nám ve škole (ve své rozpracované podobě jako ŠVP) sloužil právě k tomu, abychom získali čas,

vytvořili podmínky a uplatnili nápady, které umožňují právě takové chápavé vyučování plné smyslu dětem nabízet.

Co se stane, když RVP neprojde schvalováním na ministerstvu?

Změna v chápání osnov – kurikula nás minout nemůže. Naše školství se bude muset přizpůsobit evropskému. **Komu by mohlo být ku prospěchu nepustit do školství podstatné změny v pojetí vzdělávání?** Zeptejme se, které děti nejsou poškozovány dnešní výukou, zaměřenou na zapamatování údajů a potírající samostatné myšlení? Asi jen ty z rodin, kde se už dnes myslí nezávisle, kde děti vlastně nepotřebují, aby je tomuhle vyučovali učitelé. Tedy děti z elitních vrstev – v Česku se opravdu víc než jinde vzdělanost předává hlavně mezi vzdělávanými, lidé prostí k ní tradičně nejsou připouštěni. Západní Evropa pochopila už v 50. letech minulého století, že nesmí vehnat své méně vzdělané a méně přemýšlivé vrstvy do náruče sociálním demagogům, dát je napospas „třídnímu boji“. Vzdělání a průprava k přemýšlení se musejí dostat všem a školy už nesmějí sloužit tomu, aby z lidí byli dělání poslušní a manipulovatelní otroci. Kterí naši politici, kteří úředníci by se hlásili k takové otrokářské výchově? Měli bychom se jich nahlas ptát. Kdo by je přišť volil?

Možná o novinky nestojí někteří odboráři, pokud reprezentují ty učitele, kteří nemají schopnosti nebo ochotu k profesnímu rozvoji. Takových učitelů je bohužel hodně, a možná i kvůli nim nebyl dosud u nás zaveden (a byl zase odročen) normální platový řád profesního růstu učitelů. Dávat víc peněz učitelům schopným by znamenalo vzít je těm méně schopným. Kdo se toho obává?

Jestliže se dnes někomu podaří přece jen zabouchnout před změnami dveře, za několik let přijdou zpět oknem. Mezitím se ale můžeme na lepší poměry pilně připravovat. I dnešní osnovy se ve spojení se *Standards* dají vykládat tak, že výuka nemusí být učení nepřátelská. Jak hluboce se ty stovky jednotlivých položek musejí probírat, to není nikde určeno. Možná se dostanete do střetu s konzervativními kolegy nebo ředitelem či inspektorem, ale **docela hodně z dobré výuky se dá obhájit i existujícími předpisy.** Pokud se však školy nebudou muset pustit do psaní svých školních vzdělávacích programů, bude jim chybět impulz k tomu, aby v nich učitelé začali nad profilem a programem školy myslet a jednat společně. V tom případě bude zase záležet na jednotlivcích – snad se dají dohromady aspoň ti, kteří na společné vymýšlení už mají. Psát celé školní kurikulum je velké sousto, ale proč nezačít spoluprací v užších kroužcích: češtinář a dějepisec, fyzik, biolog a zeměpisec atd.?

Prozatím se ovšem zdá, že ministerstvo svůj díl odpovědnosti za vývoj školství zvládne a že kupředu nepovede jen „drobná práce“, ale rovněž moderní řízení.

Autor je učitel na PdF UK, lektor KM.



Jak si poradit s kurikulem, které vyžaduje kriticky myslet?

Yvonne Pollocková

Ze zkušenosti, kterou jsem získala jako učitelka učitelů v Austrálii a v New Yorku, vím, že učitelé reagují velice rozmanitě, když je požádáme, aby zapojovali strategie kritického myšlení do výuky.

Reakce učitelů na obou koncích světa se však podobají. Z toho můžeme vyvozovat, že některé starosti mají učitelé všude po světě a že učitelská reakce na takový požadavek není závislá na konkrétní zemi ani na kultuře.

Někteří učitelé přijímají nové směry s nadšením, s velkou představivostí a se spoustou energie. S nimi se výtečně spolupracuje, nepotřebují mnoho povzbuzování. Jiní učitelé projevují vůči změnám určitý odpor, a vyjadřují ho různě:

1. To už dávno děláme (a přitom to nedělají...).
2. To ode mě nemůžete žádat! Mám moc žáků! Moji žáci jsou jiní – mluví jiným jazykem, pocházejí z jiných rodin, patří k jiné víře, jsou z jiné kultury.
3. Desítky let úspěšně vyučuji. Proč bych se měla měnit? Moji žáci byli vždycky úspěšní, tak co? Vždycky dostávali nejvíc bodů v testech.
4. Už tak máme moc práce a nemáme čas si přidávat žádné novoty. Naše osnovy jsou už takhle přecpané.
5. Za pár let jdu do důchodu, tak proč bych se ještě měla měnit?
6. Takových novot už bylo a zase přešly. Když se budu držet toho, co dělám, tahle novinka taky pomine.

Když jsem měla třídní workshop pro učitele z New Yorku, tyhle výmluvy v diskusi zazněly také. Učitelé, kteří říkají: „Tohle dělám dávno...“, často v jiných svých poznámkách prozrazují, že naši výukovou strategii nepochopili. Když jsem s nimi pracovala v jejich škole, prokazovali své nepochopení i tím, jak sami vyučují.

Co se týče těch dalších, ti tvrdí, že jejich třídy jsou moc početné, kdežto naše metody by fungovaly jen v malých třídách. Ale třídy v Melbourne měly, kromě prvňáčků, kolem 28 žáků. A nové kurikulum se v nich dalo vyučovat také a fungovalo docela dobře.

Newyorské školy jsou velmi multikulturní. Některé učitelé tvrdili, že s takovou třídou se nedá našimi strategiemi pracovat. Ale školy v Melbourne byly rovněž multikulturní a pracovaly tak. V některých třídách jsme měli děti z 15 zemí a pracovali jsme kooperativně právě s novým kurikulem.

Na přetíženost osnov se také často vymlouvali. To byla vhodná chvíle k tomu, abychom prodiskutovali rozvrhy a racionalizovali základní učivo. (V některých školách jsme našli čas navíc tak, že jsme pro výuku využili oněch 30 minut, které třídy dostávají na konci výuky na úklid třídy.)

Ale ne všichni učitelé reagují na novinky právě takto. Mnozí přišli připraveni k tomu, aby novinky

přijali, vyzkoušeli si je ve výuce a pak se s ostatními podělili o své zkušenosti z úspěšného nebo neúspěšného ověření. V čem spočívá rozdíl mezi těmi učiteli, kteří se do změn pouštějí s nadšením, fantazií a energií, a mezi těmi, kdo je odmítají?

Čím je ovlivněn způsob, jakým učitel myslí o své práci? Heather Fehringová z Královského melbournského Institutu technologie na Melbournské univerzitě provedla pozorovatelský průzkum malého vzorku učitelů, aby zjistila, čím je jejich rozhodování ve třídě ovlivňováno. Takto shrnula, na co přišla (1998) – vliv mají:

1. vědomosti: z dřívějších zkušeností, hodnoty, postoje, profesní kompetence, náhled na učení;
2. vrstevníci: ostatní učitelé, přátelé, respektovaní kolegové, ředitelé;
3. předpisy: vzdělávací politika, osnovy (kurikulární dokumenty), postupy při hodnocení;
4. očekávání od obce: rodiče, žáci, širší komunita.

Podle Fehringové je individuální reakce učitele na nové iniciativy průsečíkem několika z těchto čtyř vlivů.

Jestli jsou všichni učitelé pod vlivem týchž faktorů, proč někteří změnu přijímají a jiní ne? O tom dnes existuje mnoho výzkumů. Jedním z nejvýznamnějších poznatků je asi to, že na otázky, proč a jak učitelé přistupují ke změně, prostě není jednoduchá odpověď. Kanadské výzkumy (podobně jako australské a newyorské) zjišťují, že faktorů vlivu je hodně.

Za ústřední faktor, kterým je ovlivněno přijímání změn, se považuje učitelova reflexe jeho vlastní role. Michael Fullan (1993a) zdůraznil, že učitelství má vysokou morální laťku. Většina studentů učitelství na jeho univerzitě řekla, že chtějí být učiteli proto, že chtějí změnit životy svých žáků.

Učitelů, jimž by na srdci neleželo blaho jejich žáků, bylo velmi málo. K těm, kteří chtěli pro své žáky to nejlepší, patřili často i ti z učitelů, kteří se moderním pohledům na výuku silně bránili.

Fullan z tohoto pozorování nevyvodil závěr, že by snad některé úvahy učitelů o jejich roli byly vadné, ale naopak vyvodil, že k tomu, aby učitelé začali vážně přemýšlet o změně, je potřeba jim pomoci, aby se nad svou rolí pečlivě zamysleli a aby si jasně zformulovali, jaké hodnoty vyznávají a v co věří. Fullan cituje jednoho ze svých kolegů:

Změna je nutná, volitelný je jen růst. Ohledně změny tu není žádné rozhodování – prostě nastane. Vybírat si můžeš jen to, jak ji popadneš a jak ji zvládneš. A k tomu patří i to, že ji možná úspěšně odmítneš.

Schopnost a ochota analyzovat svou profesní roli a své vlastní vyučování jsou pro kritické myšlení

zásadní věci. Když chcete, aby učitelé rozvíjeli u žáků kritické myšlení, musíte jim dopřát a pomoci, aby ho rozvíjeli u sebe samých. Všichni učitelé, kteří úspěšně proměnili svou výuku podle požadavků nového kurikula – ať už jim bylo předepsáno, nebo si ho sami vytvořili –, uměli mluvit o tom, co dělají, reflektovat to a analyzovat.

Ovšem reflexe ve třídě nepřichází sama od sebe ani snadno. Většinu dne je učitel zapojen v akci. Ve třídě učitel sleduje svůj plán aktivit a většinu pozornosti spotřebuje na to, aby sledoval, jak žáci na činnosti reagují. Učitelovy výukové aktivity by měly být souvislé, soudržné, ale ve spěchu a často zmatku ve třídě nemívají učitelé obvykle čas na přemítání. Znamená to, že reflexi, která je pro dobré vyučování nezbytná, musíme mít naplánovanou, zabudovanou do plánu výuky. To je třeba zdůraznit. Jestliže je učitelská reflexe významnou složkou změny ve škole, pak ti, kdo chtějí změnu zavádět (buď zavádějí nové kurikulum, nebo kritické myšlení), budou muset najít způsoby, jak podporovat učitelskou reflexi.

Michael Fullan a jeho kolega Andy Hargreaves dali v roce 1991 dohromady sadu instrukcí pro učitele, který chce změnu zvládnout:

1. Najdi v sobě svůj vnitřní hlas, naslouchej mu a vyjádři ho.
2. Provozuj reflexi během činnosti i nad a po ní.
3. Nauč se snášet riskování.
4. Důvěřuj nejen lidem, ale také procesům.
5. Když s někým spolupracuješ, ber ho se vším všudy.
6. Věnuj se spolupráci s kolegy.
7. Vyhledej rozmanitost, varuj se různých stereotypů.
8. Definuj si svou učitelskou roli nově tak, aby přesahovala i ven ze třídy.
9. Svůj život a svou práci drž v rovnováze.
10. Tlač a podporuj své nadřízené a úředníky, aby u sebe rozvíjeli interaktivní profesní postupy.
11. Věnuj se stálému zlepšování a trvalému učení.
12. Sleduj a posiluj spojitost mezi svým rozvojem a rozvojem žáků.

Takové instrukce jsou moc hezké, ale když je člověk má uplatnit, musejí být splněny jisté předběžné podmínky.

Ty jsou dalším důležitým tématem výzkumů. Bylo by nemožné hovořit reflektivně o své učitelské práci, kdybychom neměli komu svou reflexi povídat. Spolupráce je proto další důležitou podmínkou úspěšné změny. Když učitelé mohou své zkušenosti a myšlenky sdílet s důvěryhodnými a respektovanými kolegy, pak to obě strany obohacuje a posiluje. Je třeba vědět, že spolupráce znamená víc než jen chovat se k sobě přátelsky. Je to druh vztahu, který vytváří společné plány, přípravy a společně reflektuje hodnocení.

Ve škole, kde se uplatňuje spolupráce, je jiné klima. Učitelé si více užijí své práce, žákům to prospívá a návštěvníci si také všimnou kladné atmosféry.

Když tedy uznáme, že pro učitele je přínosné spolupracovat, jakou roli v tom hraje kritické myšlení? Učitelé, kteří prošli kurzem *RWCT*, už odpověď našli, ale stojí za to si ji zopakovat. Kritické myšlení může existovat jen tam, kde zaznívá mnohost hlasů. Jen tehdy, když si jedinec může být jist, že jeho zkušenosti a názory budou od ostatních vyslechnuty s respektem a sympatií, bude ochoten je s nimi sdílet.

To znamená, že úspěšná změna se povede tam, kde se dobré prostředí pro spolupráci vyvine a ustálí jak pro učitele, tak pro žáky. To je ovšem velká výzva pro ředitele, pro regionální školní úředníky i pro ministerské pracovníky. Jak se kultura spolupráce vytváří ve třídě, ve škole a ve vzdělávacím systému?

Třetím tématem v odborné literatuře bývá administrativní klima školy, a otázka, zda dané klima usnadňuje nebo ztěžuje spolupráci. Dá se ve škole snadno společně plánovat výuka nebo se navzájem navštěvovat ve třídě? Dostává se organizačním zaměstnancům školy podpory a dalšího vzdělávání? Jsou přesvědčeni o tom, že jejich úkolem je pomáhat a zprostředkovat práci učitelů a žáků? Byly dost jasně a srozumitelně stanoveny hodnoty a cíle, a rozumějí jim zaměstnanci opravdu?

Fullan a Hargreaves (1991) vytvořili soubor vodítek pro ředitele:

1. Hleď, abys dobře rozuměl kultuře své školy.
2. Važ si svých učitelů: podporuj jejich profesní růst.
3. Ať toho, co oceňuješ, stále přibývá.
4. Dávej najevo, čeho si ceníš.
5. Podporuj a rozvíjej spolupráci, nikoli dirigování.
6. Vytvářej nabídky namísto nařízení.
7. Úředních postupů a předpisů využívej k tomu, abys něco umožňoval, a ne proto, abys něčemu zabráňoval.
8. Propojuj školu s širším okolím.

Poslední rada od Fullana a Hargreavese je pěkným uvedením do posledního z odborných témat. Týká se toho, jaké typy vnějších vlivů na školu působí. Mezi ně patří různé byrokratické předpisy, jednání s novináři, a dokonce i vztahy mezi školou a rodiči.

Před čtyřiceti lety převažoval názor, že vztahy školy k okolí mají zkoumat experti. Doba, kdy školy rozpoznají, jak jsou rodiče pro vzdělávání svých dětí důležité, měla teprve přijít. Extrém v tomto přístupu asi představoval ten ředitel, který prý na školním pozemku dal namalovat vápnem čáru, za kterou rodiče nesmějí vstupovat (anebo ty české školy, které uzamknou budovu po 8. hodině – pozn. překl.). Naštěstí jsou ty doby pryč, ale dosud přetrvávají bariéry, které brání volné komunikaci mezi školou a tou komunitou, jíž by přece měly sloužit.

Výzkumy prokazují, že školy se nemohou zároveň odříznout od svých obcí a zároveň doufat, že budou dobře sloužit potřebám a záměrům komunity. Austrálie se ráda prohlašuje za multikulturní společnost, ale učitelstvo se začalo učit jak reflektovat ale – spoň částečně – onu multikulturní rozmanitost teprve



v posledních patnácti letech. Ani když se mění národnostní složení učitelské profese, není jisté, že to s sebou přinese změny ve vztahu mezi školou a komunitou kolem ní. V New Yorku bychom na to našli mnoho příkladů. To, jak takové školy selhaly, když měly kolem sebe šířit a zvládat multikulturní rozmanitost, je stejné v New Yorku jako v Melbourne. Osnovy výuky neodrážejí ani to, že kolem školy žijí velké skupiny etnický rozdílných obyvatel, ani to, že kultury těchto skupin obsahují pozoruhodné bohatství.

Školy obvykle nefungují tak, jako by byly nezávislými agenturami pro vzdělávání. Jsou často spíše malými pobočkami mocných byrokratických systémů. Ředitelé a učitelé jsou ve škole důležitou součástí procesů vedoucích ke změně, ale změna může být také podporována, anebo bržděna samotným systémem. Fullan a Hargreaves (1991) podali několik rad platných i pro systém:

1. Uvnitř systému ať se dopřává více důvěry v riskování, zvláště když se vybírají, rozvíjejí a dál podporují změny.
2. V systému má být silně posílena interakce a svěřování pravomocí.
3. Osnovy (kurikulum) ať se navrátí do rukou školy.
4. Přestrukturujte organizaci a administrativu tak, aby sloužila dnešním potřebám.

Ve kterých bodech vyhovuje požadavkům na změnu program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*? Má teoretické zásady a velmi účinné prováděcí postupy. Má také rámec pro další vzdělávání učitelů, pro jejich profesní rozvoj, a to jak na úrovni školy, tak na úrovni přípravného učitelského studia. To podporuje učitelův růst za pomoci reflexe a spolupráce (což jsou dva hlavní faktory změny). Přidáme-li navíc také administrativu, která bude podpůrně nakloněna změně, a dále srozumitelné a pochopitelné vnější vlivy, pak změna může přestat být ohrožením. Pamatujme, co o tom říká Fullan:

Změna je nezbytná, růst je možný. Co se týče změny, nemáte na vybranou – prostě nastane. Na výběr však máte to, jak se změny chopíte a jak ji zvládnete. Včetně toho, že ji můžete úplně odmrstit.

Jaké poučení si z toho všeho máme vzít? Zprvé – není žádný jeden návod, jenž by se hodil na všechny

situace. Nejúspěšnější plány se stanou úspěšnými teprve tím, co se děje, když je úspěšně uskutečňujete. Nelze předem vědět, jak věci dopadnou. DeGuess (1997, s. 155) cituje verš z básně Antonia Marchada a tvrdí, že v něm je skryta nejdůkladnější lekce v plánování, jakou kdy slyšel. Ten verš zní: „Život je cesta, kterou si prošlapáváš, teprve když po ní kráčíš.“ Život před námi neleží nalinkovaný – cesty si prosekáváme a vyšlapáváme tím, že život žijeme. Nemůžeme mít všechno naplánováno předem.

Kvůli tomu všemu se to se změnou a s inovacemi má nejspíš tak, že nastanou a uspějí nebo selžou v závislosti na tom, jak to vše okolo každého tématu je obstaráno a zvládáno všemi účastníky procesu.

Bibliografie

- DeGuess, A. (1997). *The living company*. Boston: Harvard School Business Program.
- Fehring, H. (1998). *Understanding the influences on teachers' judgements in the process of assessing and reporting students' literacy in the classroom*. Paper presented at the joint conference of The Australian Literacy Educators Association and The Australian Association of Teaching of English, Canberra, July 5–7.
- Fullan, M. G. (1993a). *Why teachers must become change agents*. Educational Leadership, 50(6), 12–17.
- Fullan, M. G. (1993b). *Managing change*. Restructuring Brief. Santa Rosa, CA: North Coast Professional Development Consortium.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for Your School*. Providence, RI: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast and Islands.

Yevonne Pollocková je vzdělávací konzultantkou pro Darvall Research and Consulting, Inc., ve státě Victoria v Austrálii. Předcházející verzi tohoto článku najdete ve sborníku *Collected Articles of International Scientific and Practical Conference: Students' Critical Thinking Skills Development in the Framework of National Educational Standards Elaboration*, který ke konferenci v Kyjevě v lednu 2001 vydalo tamní vědecko-metodické centrum „Intelekt“.

Převzato z časopisu *Thinking Classroom / Peremena* č. 3, roč. 4. 2002, str. 41–44.
Přeložil: Ondřej Hausenblas.

Škola mých snů / David Vrbko:

Na škole je hodně nerysovaný prostor, jistě do dnes máim nikdo nevěel o to má byt sa školou, nejste je tam nějaké občaseni a nikdo nevi proč a na co.



CO SE DĚJE JINDE

Interkulturní vzdělávání ve středních školách Projekt Varianty

Jan Buryánek

Svět kolem nás se dramaticky mění. Také České republiky se začaly bytostně dotýkat procesy globalizace, evropské integrace, vzrůstajících migračních pohybů obyvatel. Máme více než dřív možnost setkávat se s odlišnými názory, pohledy na svět, s různými hodnotovými systémy, média nás denně zaplavují stovkami rozličných a často i protichůdných informací. Nová společenská situace si vynucuje také novou koncepci vzdělávání, aby vzdělávací systém nadále plnil základní funkce: posiloval společenskou soudržnost a připravoval jedince na plnohodnotný život. Pokud se prostředí našeho života stává radikálně pluralitní a multikulturní, musí se této změně přizpůsobit také vzdělávací programy všech úrovní vzdělávacího systému. Jeden ze způsobů, jak pěstovat kompetence pro život v pluralitní občanské společnosti, představuje koncept interkulturního vzdělávání (IKV).

Právě interkulturního vzdělávání se týká projekt *Varianty*, který je realizován společností Člověk v tísni při ČT, o. p. s., a dalšími organizacemi (v současnosti Multikulturní centrum Praha, občanské sdružení Poryv, organizace Nová škola a občanské sdružení Kritické myšlení) od roku 2001. Projekt je zacílen na zlepšování vztahů mezi majoritou a menšinami v České republice; tohoto cíle chce dosáhnout mimo jiné zaváděním IKV do českého vzdělávacího systému.

Jedna z osmi oblastí rozsáhlého projektu se týká interkulturního vzdělávání ve středních školách. Na počátku všech projektových aktivit pro střední školství stály poměrně podrobné analýzy, které zjišťovaly:

- jaké postoje zastávají studenti a učňové vůči různým menšinám v České republice a které skupiny (definované etnicky, národnostně, třídně, nábožensky, rodově a jinak) jsou nejčastějším objektem předsudků, negativních hodnocení či přímo diskriminačního jednání;
- jak vypadají současné učebnice pro střední školy a učiliště ve vztahu k cílům IKV, jak přispívají k prohloubení informovanosti o různých menšinách na území ČR a zda usilují o pěstování kompetencí pro život v pluralitní občanské společnosti.

Výsledky ukázaly, že postoje studentů a učňů se příliš neliší od obecného veřejného mínění: negativní

postoje, předsudky a stereotypy převládaly především vůči Němcům, Židům, muslimům, homosexuálům, Vietnamcům, uprchlíkům, Ukrajincům a Romům.

Analýza středoškolských učebnic humanitních předmětů s doložkou MŠMT zase potvrdila hypotézu, že učebnice v převážné většině neusilují o zobrazování kulturní různosti v českých zemích a Evropě, a přestože přímo nevedou studenty k předsudkům a xenofobii, vychovávají k postojům střednětřídního bílého Čecha.

Rozbor současného stavu a podmínek pro realizaci IKV ve středních školách ukázal také absenci adekvátních didaktických pomůcek pro učitele, kteří chápou důležitost multikulturních a menšinových témat ve vzdělávání a chtěli by je zařazovat do výuky. Proto se expertní tým pro střední školství rozhodl



vyjádřit svou představu o podobě, obsahu a metodách IKV ve středních školách a učilištích vypracováním příručky pro učitele, jež pedagogům poskytne základní teoretický vhled do problematiky multikulturního

soužití a interkulturního vzdělávání, přinese informace o minoritách na území ČR a zároveň nabídne širokou škálu metod, jak tyto informace interaktivní formou zprostředkovat studentům. Interkulturní vzdělávání je chápáno jako průřezové téma, které má být zařazováno do výuky humanitních předmětů, prozatím (dokud nejsou dokončeny nové kurikulární dokumenty pro střední školství) se však předpokládá, že si témata a aktivity IKV naleznou své místo především v seminářích základů společenských věd.

Příručka *Interkulturní vzdělávání nejen pro středoškolské učitele* byla dokončena v červnu 2002, vydána pod hlavičkou Člověka v tísni a Nakladatelství Lidové noviny a zdarma distribuována do zhruba poloviny středních škol a učilišť v ČR. Nyní jsou příručky k dispozici v síti knihkupectví nakladatelství Lidových novin, elektronickou verzi na CD ROM lze objednat ve společnosti Člověk v tísni.

Průzkum mezi uživateli příručky, provedený v listopadu a prosinci 2002, ukázal, že středoškolské pedagogové tento materiál přivítali jako vhodnou



a užitečnou didaktickou pomůcku. Za nedostatek uživatelé považují velkou časovou náročnost didaktických aktivit, které jsou při současné faktografické přeplněnosti středoškolských učebních plánů z časových důvodů velmi obtížně realizovatelné.

Dalším úkolem, před nímž stál realizační tým projektu *Varianty*, bylo navrhnout a začít realizovat způsoby, jak poskytnout školení *IKV* učitelům, kteří by s příručkou chtěli pracovat. Byl připraven a v současné době probíhá zkušební seminář pro středoškolské pedagogy, který 20 účastníkům formou pěti dvoudenních setkání poskytne:

- znalosti o minoritách v ČR, o příslušnicích různých sociokulturních skupin, o rozličných způsobech vnímání, chápání světa, rozmanitých sociokulturních vzorcích a odlišných systémech hodnot;
- znalosti o různých koncepcích multikulturalismu, o modelech soužití rozmanitých sociokulturních skupin v rozličných zemích;
- orientaci v základních antropologických, sociologických a filozofických termínech souvisejících s *IKV*;
- znalosti o trendech současné pedagogiky, o interaktivních metodách výuky;
- kompetence vedení skupin a třídních kolektivů;
- orientaci v institucích a organizacích, jež se zabývají problematikou multikulturního soužití;

- interkulturní kompetence: schopnost vnímat a hodnotit jednání jedinců s odlišným sociokulturním zázemím, vést s nimi dialog a kooperovat s nimi;
- základní lektorské dovednosti nutné při realizaci interaktivního vyučování;
- dovednost aplikovat metody *IKV* ve vlastní výuce;
- podpůrné informační a metodické materiály.

Pokud seminář naplní definované cíle, bude k němu vytvořena univerzální metodika, která umožní, aby byl libovolně opakován a nabízen pedagogickými centry v rámci dalšího vzdělávání učitelů.

Jestli má být český vzdělávací systém funkční a smysluplný, musí reagovat na měnící se společenské podmínky, na „společenskou objednávku“. Tematika života v multikulturní společnosti a příprava na takový život bude v kontextu vzdělávání pocítována jako stále důležitější a aktuálnější. Bude však vyžadovat ještě mnoho práce ze strany učitelů, ministerských úředníků i pracovníků různých vzdělávacích organizací, než se interkulturní vzdělávání stane integrální součástí výuky v českých středních školách a učilištích.

*Autor je koordinátor modulu
Střední školství v projektu Varianty.*

Tandem – spolupráce učitele a romského pedagogického asistenta

Hana Košťálová



tandem

Program Nové školy, o. p. s.

V České republice pracuje v současné době v souladu s vyhláškou ministerstva školství kolem tří set (romských) pedagogických asistentů (*RPA*). Jsou proškoleni v pedagogických programech poskytovaných různými institucemi a organizacemi, například Novou školou, Step by Step ČR, Humanitas Profes. V mnohých školách dokázali vyvinout velmi dobrou a užitečnou spolupráci mezi učitelem a *RPA*, jinde – bohužel – spolupráce vázne a *RPA* se nedostane ke svému poslání, totiž k práci s dětmi. Zaskakuje všude, kde ho škola potřebuje, třeba jako klíčník. V mnohých školách stále ještě *RPA* chybí úplně.

V metodickém pokynu MŠMT č. j. 25 484/2000-22 se nemluví o romských pedagogických asistentech. Funkce se oficiálně nazývá „vychovatel – asistent učitele“. Asistenti mohou být ustaveni ve školách, kde se vyučování zúčastňuje větší počet dětí se sociálním znevýhodněním. Protože u nás je mnoho takových dětí právě ze sociálně slabých romských komunit, je logické, že asistenti se hledají právě mezi jejich příslušníky.

Možná, že mnozí nevíme, co tvoří náplň práce romského pedagogického asistenta a jak jeho pomoc může v praxi vypadat. Pokusíme se o stručný nástin, který nemůže samozřejmě vystihnout všechny případy práce *RPA* ve škole.

Romští asistenti i učitelé se shodují v tom, že romští prvňáčci nebo děti z nultého ročníku se v přítomnosti asistenta lépe adaptují na neznámé prostředí školy a požadavky výuky – potkávají totiž ve škole alespoň někoho blízkého, „svého“ člověka, který jim dobře rozumí, který zná jejich zvyky i jazyk. Zároveň mají děti (romské i neromské) odmalička před očima úspěšného a respektovaného Roma.



Pokud nastanou s romskými dětmi kázeňské problémy, Rom si s nimi daleko lépe poradí – ví, jak na ně, a navíc je pro romské děti a rodiny přijatelnou autoritou. (Jedna asistentka vyprávěla, že když romské dítě doma řekne, že mu učitelka vynadala, zeptá se ho maminka nejprve na to, která učitelka to byla, jestli ta bílá, nebo ta „naše“. Když se dozví, že ta „naše“, je všechno v pořádku, pokud ta druhá, tak maminka spěchá do školy, aby si to s ní vyříkala.)

Významnou úlohu plní asistent tím, že chodí do domácností těch dětí, které mají problémy s docházkou do školy nebo s domácí přípravou. Asistent někdy funguje jako budíček – mnohé děti by totiž celkem rády šly do školy, ale nemá je kdo vzbudit.

Přímo ve škole někteří RPA spolupracují trvale s jednou učitelkou a tráví pak v jejich společné třídě celou dobu vyučování. Pomáhají jednotlivým dětem nebo malým skupinkám dětí, které nerozumějí nějaké látce. Často pak s těmito dětmi pracují ještě po vyučování, a to buď formou pravidelného doučovacího kroužku, nebo jednorázově ve chvíli, kdy je třeba zasáhnout a nenechat dítě propadnout do stále hlubšího nepochopení probíraného učiva. Jiní asistenti nemají „svou“ učitelku, ale krouží po škole – dopoledne stráví postupně v několika třídách, kde pomáhají. Někteří Romové pracují dopoledne s dětmi v přípravném ročníku, a když tyto děti odejdou domů, přesunou se asistenti do tříd druhého stupně.

Specifické potřeby romských dětí i ostatních žáků z nepodnětného a sociálně rizikového prostředí nutí učitele učit „jinak“ – tradiční způsoby výuky neobstojí. Jak svůdné je říct, že tyto děti jsou fatálně zanedbané, že nemají o nic zájem, že nejsou k ničemu, že jsou nevzdělavatelné nebo vzdělavatelné jen omezeně. Můžeme se na věc ale podívat jinak – neselehala naše představa o vzdělávání, o jeho cílech, obsahu i formách? Nejsou právě tyto děti citlivým lakmusovým papírkem, jenž nás varuje před tím, čím

je naše vzdělávací prostředí stále ještě (nebo čím dál víc) zamořeno? Neukazují nám tyto děti, že smysl školy zůstal někde daleko za jejími branami – ony ho nevidí a my ho s nimi neumíme hledat. Jaký smysl má škola, jež v dětech vzbuzuje nebo utvrzuje pocity méněcennosti? Která je hned na začátku docházky uvede do strašlivého zmatku neporozumění, který lze překonat často jen agresí a odporem? Škola, jež strčí dítě do té nejspodnější společenské škatulky a dává mu najevo, že právě ta jediná je pro ně dost dobrá? Proč se při analýzách školní neúspěšnosti dětí ze sociálně slabých rodin nebo komunit ptáme na to, čím nevyhovují děti škole – a ne na to, čím škola nevyhovuje dětem?

Zodpovědní učitelé „slabých“ žáků se intuitivně pokoušejí některé nedostatky systému napravit – často prostě proto, že jim nic jiného nezbyvá. Ač s tím mívají vnitřní potíže, protože to považují za selhání, respektují „zvláštnosti“ svých žáků, ustupují ze svých představ o důležitosti té či oné poučky a snaží se najít styčné body mezi zkušenostmi žáků a tím, co jim mohou jako učitelé nabídnout. Mnozí učitelé také sahají po metodách aktivního učení (někdy jim hodně nepřesně říkají „hry“), protože vědí, že rozhybat žáky, dostat je do stavu pozitivní aktivity je to nej-cennější, čeho mohou jako učitelé dosáhnout.

Pedagogika, o níž je opřen program *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* (nebo *Začít spolu*), vybízí k tomu, aby vyučovací proces spoluřídili lidé v týmu, možná právě v týmu učitel – asistent. Ve chvíli, kdy ve třídě vzniká učící se společenství – tedy kdy se každý učí od ostatních a společně s ostatními –, se může v jistém smyslu role učitele nebo asistenta i role žáka rozostřovat. Klíčové je, aby učitel přijal moderní filozofii učení a ovládl odpovídající metody práce. Tím otevře cestu k těm cílům učení, které mohou být blízké našim žákům, i když třeba nám učitelům, kteří jsme prošli „běžnou školou“ – a úspěšně! –, se zdají poněkud neškolní či přímo obskurní.



Postavení učitele i asistenta ve třídě se pak ani trochu neblíží tradičnímu modelu „učitel a doučovatel“, nebo dokonce „učitel a dohlížitel“.

Na učitele i v participativní škole klademe vysoké nároky. Musí ovládat dvě odbornosti: obor, jemuž vyučuje, a vedení lidí k tomu, aby chtěli poznávat svět, jeho principy, jeho nejednoznačnosti, souvislosti, dilemata. Proč by měl učitel dobře ovládat svůj obor, když je členem učícího se společenství, kde se všichni učí? Když říkáme, že učitel řídí proces učení, znamená to, že učitel dokáže pomáhat žákům v tom, aby si stanovovali takové cíle, které jim pomohou ovládnout daný obor na úrovni potřebné pro jejich každodenní život. K tomu musí učitel hluboce rozumět svému oboru, jeho podstatě... Dobrým zeměpisce není ten, kdo zná nazpaměť

všechny údaje o rozlohách, polohách, počtech obyvatel a vyprodukovaných tunách čehosi, ale ten, kdo například rozumí principům, podle nichž se zabydlují a rozvíjejí území. Dobrý češtinář není ten, kdo bezchybně provede větné rozbory složitých souvětí a netypických případů, ale ten, kdo ví, jak dochází k porozumění a dorozumění.

Pro podporu pedagogických dovedností a pedagogické spolupráce mezi učitelem a asistentem připravila *Nová škola Praha (o. p. s.)* cyklus seminářů pro tandem učitel – asistent. Jak už to tak bývá, do seminářů se především přihlásily ty dvojice nebo skupinky učitelů a asistentů, jejichž spolupráce nevyžaduje mnoho vylepšování. Přesto jsme ale našli možnosti dalšího zdokonalení práce asistenta (i učitele):

Práce RPA dnes	Práce RPA v dobře fungující nediskriminační škole
asistent se snaží o to, aby se dítě co nejlépe přizpůsobilo škole a vyhovělo školním požadavkům	nároky školy jsou vysoké, ale vycházejí z potřeb, možností a zájmů dítěte (škola se přizpůsobuje dítěti); asistent sleduje žáky co nejpečlivěji, aby mohl společně s učitelem dobře řídit proces učení každého konkrétního dítěte
asistent pomáhá zaostávajícímu dítěti (dětem) dohánět látku	každé dítě postupuje svým tempem, žádné dítě nezaostává za druhými, protože se děti nesrovnávají
asistent zasahuje nahodile u dítěte, když zpozoruje, že se topí v nějakém aktuálním problému	asistent (stejně jako učitel) si předem plánuje, kterým dětem se kdy bude věnovat
asistent se zaměřuje na vytipované „slabé“ děti a někdy jim pomáhá dříve, než děti začnou pracovat (dítě nestačí samo zjistit, zda a nakolik látce rozumí)	asistent (stejně jako učitel) pomáhá dítěti až ve chvíli, kdy dítěti taková intervence pomůže udělat vpřed krok, který by samo nezvládlo
asistent (do)vysvětlí, co dítě nepochopilo – může odborně asistovat v těch ročnících, na jejichž látku stačí (v ostatních slouží jako hlídač disciplíny nebo nosič pomůcek)	asistent nemusí ovládat složitou matematiku či biologii apod. – umí společně s dítětem objevovat a poznávat
výuku plánuje učitel, asistent se obvykle zapojuje do procesu výchovy až na místě (neví předem, jaké budou jeho úkoly; nebo spíše – jeho úkoly budou stejné jako vždycky)	plánování výuky je týmovou prací učitele a asistenta, i když učitel má v týmu vedoucí postavení
učitel ani asistent neovládají speciální strukturované metody pozorování žáků; domnívají se, že „přece pozorují pořádk“	asistent (stejně jako učitel) vede záznamy z pozorování dětí – je si vědom toho, jak klíčový význam má pro učení žáků to, aby je učitel a asistent dobře poznali a mohli plánovat učení dětem na míru
asistent práce dětí vyhodnocuje spíše příležitostně nebo vůbec, hodnocení zaměřuje s posilováním vnější motivace (pochvaly, odměny)	asistent ovládá metody vyhodnocování práce dětí a umí vést děti k sebehodnocení vlastní práce

Kurzy pro romské pedagogické asistenty pravidelně opouštějí noví absolventi – a nesnadno hledají uplatnění. Jinde chodí do škol romské děti, které by pomoc romského asistenta uvítaly. Pokud právě vaše škola hledá pedagogického asistenta, doporučujeme, abyste se obrátili na *Novou školu Praha*, jejíž pracovníci vám rádi zprostředkují kontakt na šikovného nového kolegu!

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

V rámci dílny, jejíž scénář najdete na straně 36, vznikly v dílně Tandemu následující práce:

Nedoceněná asistentka

Irena je asistentkou v první třídě ZŠ, kterou kromě jiných dětí navštěvuje i Románek. Románek je velice roztomilý, hodný chlapec, ale... Nechce – nebo nedokáže – se přizpůsobit vzdělávacím návykům, které jsou na něj, stejně jako na ostatní děti, kladeny. Irena mu věnuje hodně svého času – jak při vyučování, tak i mimo školu (doučuje ho v odpoledních hodinách), ale i přes to Roman nemá takové výsledky jako ostatní žáci. Irena i třídní učitelka se shodly, že Romana nechají opakovat první stupeň. Pro učitelku možná problém takto skončil, ale pro Irenu...? Celý rok se Romanovi věnuje, dává mu víc času, trpělivosti než ostatním, ale proč to nikdo neocení? Proč učitelka nevidí její snahu o co nejlepší výsledek či pokroky (i když malé), jichž s Románkem dosáhla?

Snad Ireně toto trápení nevezme další chuť do její práce a vydrží jí vůle a trpělivost, kterou darmo projevila.

A pro paní učitelky: Nezapomeňte, že i dospělí potřebují pochválit!

Školství chce spolupráci

Jaký je problém dnešní populace? Rodiče s učiteli a s romskými asistenty nespolupracují, myslí si, že se jejich dětem ve škole učitel patřičně nevěnuje. Tyto své pocity přenášejí na děti, ty na popud rodičů do školy nechodí. Ale co dál? Jak přesvědčit rodiče, aby svým dětem neublížovali? Asistent může rodiny navštěvovat a informovat je o výhodách a velké pomoci ve škole, ale jde o to, aby rodiče do školy přišli a sami poznali, že to učitelé i asistenti s jejich dětmi myslí dobře. Že učitelé i asistenti jsou tu pro děti a chtějí jim dát maximum. To ovšem vyžaduje oboustrannou spolupráci.

Rodiče, přijďte si s učiteli a asistenty popovídat a vyřešit problém. Určitě na vás i vaše děti čekají. Odhodte předsudky rasismu a ubližování a snažte se společně svým dětem pomoci.

Zprávy

„Můžeme se bránit?“

Ze ZŠ byl 3. listopadu 2002 odvezen romský chlapec do DD. Důvodem byl nezáměr rodiny o jeho prospěch, výchovu, potulku chlapce, záškoláctví, kouření a sexuální úchytky. Chlapec byl již několikrát vyšetřen v PPP, škola mu vyšla vstříc s individuálním plánem v odpoledních hodinách, s matkou byl často veden rozhovor, byla zvána na výchovné komise, kam se většinou nedostavila.

O převezení chlapce do DD a jeho odebrání matce rozhodl soud na základě výpovědi sociálních a pedagogických pracovníků a lékařů.

Přesto byla v ZŠ napadena rodinou chlapce romská asistentka a bylo jí vyhrožováno, že vše způsobila ona. Tím, že chlapce nebránila. Asistentka musela plně obav navštívit zmíněnou rodinu, vysvětlit a doložit, že ona jako fyzická osoba nezavinila odebrání chlapce matce – vinu nese hlavně rodina chlapce.

Fórum VŠ učitelů: Vzdělávání pro udržitelnou budoucnost

Hana Košťálová



Centrum pro otázky životního prostředí UK Praha iniciovalo vznik *Fóra vysokoškolských učitelů*, které se má dlouhodobě zabývat vzděláváním pro udržitelnou budoucnost. První letošní schůzka Fóra se uskutečnila 23. ledna 2003 v areálu UK v Jinonicích v Praze.

Na jednání Fóra, jinak velmi zajímavém, užitečném a podnětném, se objevil jeden jev, s nímž jsem se setkala o týden později v jiné podobě na *Febiofestu* v sekci *Škola základ života* a již mnohokrát před

tím na jednáních semknutých profesně blízkých kruhů. Oč šlo? Na Fóru byla zcela bez rozpaků a sebemenšího váhání představena idea „povinného znalostního minima environmentální výchovy“. Záměr: každý budoucí učitel by měl povinně projít při svých vysokoškolských studiích kurzem tohoto znalostního minima z environmentalismu. O diskutovaném materiálu nevím víc, protože nebyl k dispozici žádný draft, ale podle Ivana Ryndy bude již brzy možné se s návrhem seznámit na internetu. Bez ohledu na možnou vysokou kvalitu zpracování i čistotu záměru je třeba se bránit, a to včas, protože jak jsem pochopila, environmentalisté jsou ochotni lobbovat pro své cíle všemi prostředky.



Mírně upravený dopis, jenž byl rozeslán asi 60 účastníkům Fóra vysokoškolských učitelů, které jednalo dne 23. ledna 2003 v Praze-Jinonicích.

Vážení kolegové!

Jsem ráda, že jsem se mohla zúčastnit setkání Fóra vysokoškolských učitelů v Praze-Jinonicích 23. ledna 2003. Obdivuji, že se Vám podařilo vytvořit tak rozsáhlou síť vysokoškolských učitelů, kteří nejen vyučují své specializaci, ale kteří ji vidí v souvislostech a vnímají výzvy života na naší planetě. Stejně záviděníhodný se mi jeví metodický aparát, který environmentalistický přístup ke světu vyvinul ve sféře výuky a vzdělání.

Zaskočila mě ale diskuse o návrhu (návrzích) „**environmentálního znalostního minima**“, které by v ideálním případě mělo být povinné pro všechny budoucí učitele, tedy studenty pedagogických fakult a pedagogických oborů. Víím, že máte návrhy dva, jeden patrně lepší a druhý horší, ale já namítám proti záměru jako takovému.

Minimum ohlašujete jako znalostní. Volba takové cesty je pochopitelná: znalosti lze snadno naplánovat – tematické osnovy se sepisují hravě. Naopak naplánovat, co by měli studenti „umět dělat“, tedy ne jen znát, to je velmi obtížné, zejména když situaci komplikuje malá výbava učitelů k takové výuce. Ale u lidí spojených s ekologií (s bohatou a pokročilou metodikou ekologické výchovy) mě unik ke znalostem znepokojuje. Má-li mít environmentální výchova nějaký dopad na praxi, musí učit lidi zodpovědně **jednat**. Souhlasím s tím, že jednání a rozhodování musí být **poučené**, ale poučení bude znamenat v každém konkrétním případě něco jiného – neexistuje univerzální minimální sada znalostí, kterou bychom mohli vybavit studenty v povinném předmětu EM. Zato se dá definovat sada univerzálních dovedností, kterými musí být vybaven ten, kdo chce ve svém profesním i soukromém životě neohrožovat budoucnost planety. Které dovednosti to budou? Ani se mi je nechce vyjmenovávat pro jejich nekonečné omílání – ale abychom si rozuměli, uvedu příklad: dovednost identifikovat problém – umět stanovit cesty k jeho průzkumu – schopnost nalézat a formulovat alternativní řešení – ta opřít o maximum dostupných relevantních informací – nakonec schopnost rozhodnout se a převzít za rozhodnutí zodpovědnost. Nebo schopnost zvažovat předkládané informace, prozkoumat je z nejrůznějších úhlů, dohledat informace chybějící, porovnávat je, rozhodovat se o jejich hodnotě. Jistě vidíte, že tyto dovednosti jsou univerzální.

Nejenom v environmentální výchově, ale ve všech oborech, které se studují ve škole, nevede k výsledkům učit se o něčem, ale učit se něčím – tedy vlastní činností, při níž si učící se jedinec osvojí i obsahy, navíc ve smysluplných souvislostech a trvaleji než při výuce „o“.

Moje otázka je: Co si slibujete od zavedení povinné environmentální výchovy do základu studia budoucích učitelů? Co se má stát, když bude kurz odučen – čeho bude dosaženo u učitelů? Až si na tuto otázku odpovíte, odpovězte si i na otázku, zda k tomu cíli (cílům) je znalostní minimum tou nejefektivnější cestou.

Dnešní podoba školního vzdělávání se čím dál většimu počtu lidí jeví jako nedostačivá – nedokáže uspokojivě připravit všechny žáky na výzvy, které má pro ně svět přichystány. Kupodivu pro mnohé lidi existuje snadné řešení: Přidejme předmět, který pokryje tu či onu zapeklitou oblast! Takže máme na vysokoškolské úrovni snahu zavést pro budoucí pedagogy povinné studium „výchovy k občanství“ (každý učitel musí být především dobrým občanem) a „interkulturní výchovy“, nyní i „environmentální výchovy“. Na úrovni základní školy se hovoří navíc o potřebě zavést „mediální výchovu“, „komunikační výchovu“, „filmovou výchovu“, „výchovu ke zdravému životnímu stylu“ aj. Jistě všechna tato témata odrážejí klíčové problémy doby, v níž žijeme. Kupodivu se všichni zájemci o etablování nového předmětu chopili slova výchova – všichni totiž cítí, že pozitivistická věda se svými -pisy nebo -iemi míří mimo terč. Cítí, nebo dokonce vědí, že více než o nové znalosti by mělo jít o schopnost „poučeně jednat, nějak se chovat“. A přesto když přijde řeč na jejich vlastní obor, jejich odbornost, ukáže se, že vězí tak hluboko v omezeních své vlastní vzdělanosti (= hodně vědět), že zaměření na obsahy se nedokážou vzdát. Takže vznikají osnovy „výchova k ...“ plné věcných informací, o jejichž trvanlivosti je na místě pochybovat. Jde také o časové dotace pro vyučovací hodiny, jež budou předmětu vymezeny a které by bylo nutné ubrat jiným předmětům a jejich učitelům – za úspěch se považuje, pokud získáme dvě pětáctičetiminutovky týdně. Už to samo předurčuje takový předmět k sklonům k akademickému odvykládání látky. Možná, že k vymýšlení nových vyučovacích předmětů vede také to, že si je každý umí představit. S jiným nástrojem k pěstování dovedností a postojů jsme se ve svém školním životě většinou ani nesetkali.

Myslím si, že než věnovat čas na lobbování v akreditační komisi za prosazení zpátečnického kroku (požadavek komise k udělení akreditace oboru zahrnující zmíněné EM) by bylo užitečné spojit síly a podpořit svou vysokoškolskou autoritou:

a) existenci rámcových vzdělávacích programů pro základní i střední vzdělávání – a tím otevřít učitelům a školám prostor k tomu, aby vytvořili projekty, atmosféru, zájem o životní prostředí; půjde i o možnost nakládat tvořivě s výukovým časem a nebourat žákům porozumění tím, že po 45 minutách začne výuka něčeho zcela jiného; k takové podpoře by bylo třeba se korporativně i individuálně (vahu své odborné osobnosti) zajímat o vývoj RVP, naléhat na ministerstvo školství peticemi nebo v tisku, aby



zveřejňovalo své záměry a postupy k jejich realizaci a konzultovalo je s odbornými skupinami vně politických nebo úředních kruhů;

b) schopnost učitelů a ředitelů uvést rámcové programy v život (zde jde zejména o zanedbávané vzdělávání učitelů a jejich profesní postup) – a tím založit v populaci mnoho jadérek, z nichž vždy znovu vzejdou nová řešení a účinné aktivity; k takové podpoře by bylo třeba pomáhat ředitelům škol při seznamování se s novými trendy a postupy v tvorbě školních programů a také při samotné jejich tvorbě;

c) změnu vysokoškolské přípravy učitelů tak, aby nově nastupující učitelé měli dostatek praktických nástrojů pro zvládnutí své profese včetně toho, aby

uměli vést děti k ovládnutí základních životních dovedností – tím bychom mohli už v zárodečném stadiu budoucích učitelů odstranit model kantora, který odpřednáší názvy jevů a problémů nebo jejich popisy, ale nikdy neumí sám realizovat řešení; k tomu bychom měli navazovat osobní profesní kontakty zejména s mladými učiteli VŠ a se šéfy pracovišť a nabízet jim něco, co jim pomůže v jejich práci.

S pozdravem

Hana Košťálová,

národní koordinátorka programu

Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

LEKCE A KOMENTÁŘE

Přátelské pokyny pro autory lekcí

(... prosíme použít jen k volné inspiraci.)

Vážení autoři,

pokud byste rádi přispěli do *Kritických listů* do rubriky **Lekce**, ale nevíte, jak na to, možná vám přijde vhod několik doporučení.

Určitě je důležité, abyste nás do své lekce **nějak uvedli** (nejen pro který je to ročník, předmět apod., ale napsali také něco o tom, **proč jste zvolili dané téma**, co vás na něm zajímá, jaké prostředky a proč jste si pro výuku vybrali, **jaký byl nebo stále je váš cíl**).

V *KL* bychom rádi tiskli tzv. **komentované lekce (projekty)**, které jsou, pokud možno, ucelenou přípravou. To znamená, že vždy popíšete **chronologicky průběh vyučování**, kde nechybí **přesné formulace zadání a komentář jakéhokoli druhu**.

Je na vás, jak mnoho se rozepíšete o svém pozorování, z jakých aspektů budete své vyučování nahlížet, jak budete komentovat práce dětí či jakkoli zajímavé okamžiky z vyučování.

Je na vás, jestli uvedete nejprve scénář a až po něm komentář, anebo okomentujete-li jednotlivé části své přípravy v chronologickém pořadí.

Sami víte, že autentické dětské práce, jimiž svůj příspěvek obohatíte, jsou vždy cenné.

Rozsah? Protože míra vašeho pozorování, potřeba podělit se o ně, schopnost převyprávět ho čtenářům, počet autentických prací jsou různé, je těžké doporučit vám rozsah. Myslíme však, že většinou nepřesáhne dvě normostrany.

Pokud jste pracovali s publikovaným literárním nebo vědeckým textem, uveďte, kde ho čtenář může najít, popřípadě jej můžeme i publikovat – autorská práva řešíme případ od případu.

Svůj text odešlete v elektronické podobě (e-mailem nebo na disketě) s příponou .doc nebo .rtf a, prosíme, nevkládejte do textu **žádné automatické změny, úpravy, číslování, styly**.

Nákresy, autentické práce, portfolia, fotografie, ale také svou fotografii pošlete poštou na adresu, na níž se domluvíme.

Mnoho pěkných chvil při psaní vám přeje Nina Rutová.



Třídnická hodina – Tvorba pravidel pro práci a komunikaci

Anna Fejglová



Ve škole samozřejmě máme školní řád, ale v mé třídě – kvintě – se nálehavě objevuje potřeba vytvořit si vlastní pravidla. V novém školním roce se ke starým potížím (spory a nevráživost mezi skupinkami, posměšky, neporozumění, několik žáků má horší studijní výsledky, netuchající temperament převážně chlapecké třídy) připojuje poznání, že některé děti se ve třídě opravdu necítí dobře.

Tak vzniká nutnost kromě rozhovorů s třídou, s jednotlivci, kromě zásahů a řešení vzniklých situací udělat ještě cosi, čím by se děti musely důkladně zabývat. Ale jak to udělat, jak to propojit s výukou, když učím cizí jazyk ve třídě rozdělené do dvou skupin. Pozvat si je mimo rozvrh by vyvolalo akorát vnitřní odpor a zápornou motivaci.

Naštěstí se ve škole musí občas suplovat. Mám jasný cíl: přimět velmi nadané žáky (16 až 17 let) – mnohdy výrazné a svérázné osobnosti –, aby se zabývali vzájemnými vztahy, aby formulovali vlastní myšlenky a sestavili si pro sebe závazná psaná pravidla.

Přitom bych nerada, aby hned prokoukli, že je chci „zase“ vychovávat.

1. hodina

V suplované matematice „...nebude němčina, ale ještě něco horšího“.

1. úkol: **Co tě napadne, když se řekne „práce ve škole“?** Žáci píší 3 minuty, potom svůj text čtou sousedovi v lavici.

2. úkol: **Napiš přídavná jména, která bys spojil/a se slovem „pravidla“.** Pracují 2–3 minuty, několik žáků dobrovolně přečte své poznámky.

3. úkol: **Jaká pravidla by sis představoval/a pro práci a komunikaci v pracovní skupině (= ve třídě)?** Vysvětlení, co je volné psaní, vzbudí pozdvižení, ale žáci 5 minut píší.

Zatím všichni pracovali hlavně individuálně a v lavicích, zdá se však, že jsou už zaujati a zvědaví, co ještě přijde. Nyní jsou požádáni, aby se prošli po třídě a přečetli svůj text alespoň 2 spolužákům – ne však svým sousedům. Poté doporučí k přečtení nahlas dva pozoruhodné texty.

4. úkol (pro skupiny o 4 lidech): **Napište pravidla, jež byste ne/chtěli, která by ne/podporovala práci a komunikaci.** Domnívala jsem se, že výstupy ze skupin poslouží jako podklady pro sepsání pravidel, ale na závěr hodiny, kterou jsem vnímala jako velmi tvořivou, se žáci vyslovili proti cíli mého snažení, respektive jim to bylo jedno.

Výstupy jsem zpracovala na velký arch. Jedna skupina se projevila nevhodnými a vulgárními výroky,

patrně v domněnání, že se materiály nebudou vybírat (viz odlišné písmo):

– *důvěra, tolerance a prostor pro vyjádření, nevnučovat své názory*

– *společné zájmy a zážitky, sympatie*

– *prostředí, dobrá atmosféra, normy chování, právo používat vulgární výrazy, odpovědnost*

– *nevysmívat se, nevyvyšovat se, doplňovat se podle schopností*

– *neprovokovat, nerušit*

– *aktivita, zájem, určitý žák musí pracovat rychle a psát čitelně, aby ostatní mohli opisovat, právo nezúčastnit se*

– *respektovat obsah, cíle a formy práce určované vyučujícím (můj návrh)*

2. hodina

Žáci čtou arch, přičemž pozorují změny v obličejích – autoři provokujících výroků rudnou a ostatní zaraženě a pobouřeně reaguji na očekávaných místech: „Co to má znamenat, kdo to napsal?“ – „Přístupovala jsem k vašim záznamům zcela vážně.“

Žáci odmítli označené výroky, upravili právo nezúčastnit se, jen jsou-li závažné důvody. Zabývali jsme se mým návrhem respektovat výuku...

Následoval sběr argumentů pro a proti „mít psaná třídní pravidla“. Nejdříve individuální přemýšlení, každý žák měl pro sebe formulovat písemně oba druhy argumentů; poté jsme je zapisovali na tabuli.

Příklady proti: *jsou to obecně platné normy chování; každý ví, jak se má chovat; stejně to nebudou někteří dodržovat...*

Příklady pro: *jsou na očích; usnadní organizaci práci; stačí rukou ukázat na příslušné pravidlo...*

Na mou otázku: „Takže mít psaná pravidla?“ zazní třídou mnohohlasé ANO, přikývnutí a zvonek na přestávku.

V poslední fázi jsme se snažili ve skupinách o zestručnění a určení definitivního znění.

Někteří kolegové se zájmem vyslechli průběh hodin a mnozí se už také na pravidla visící na čelném místě ve svých hodinách odvolali.

Možná si vícero skeptiků ve třídě myslí totéž co jeden hoch, jenž mi později řekl: „...stejně to moc nepomůže.“ Zatím uplynula příliš krátká doba, abych mohla uvést prokazatelné pokroky, zejména v problémech naznačených na začátku. Zatím stačí pokynout rukou na příslušné místo pravidel. Jsem však přesvědčena, že uvědomělé ztotožnění se s probíranými myšlenkami je jedním ze způsobů, jak si opravdu osvojit nezbytné sociální dovednosti. Smířme-li se s tím, že výchova je dlouhodobý proces malých kroků.

Autorka je učitelka na osmiletém gymnáziu.



Učíme se učit se

Božena Blažková



Slovo *UČENÍ* v myslích dětí většinou evokuje pouze to, co souvisí se školou – předměty, pomůcky, známky, učitele, přestávky a podobně.

Toto neradostné zjištění mne vedlo ke zpracování projektu *Učíme se učit se*, který má pomoci žákům

šestých tříd vyrovnat se s přechodem na druhý stupeň. Uvědomila jsem si, že téma *učení* je daleko širší a náročnější než téma *práce s informacemi*, jemuž jsem se doposud ve svých hodinách věnovala. A tak jsem musela sama nejprve „prostudovat“ spoustu literatury týkající se zejména učení, myšlení a paměti (viz doporučená literatura).

Celý projekt jsem rozdělila do 6 základních částí:

1. Co je to učení?
2. Podmínky učení – jak a kdy se učím efektivně
3. Jak zacházet efektivně s časem?
4. Styly a strategie učení
5. Učíme se – stanovujeme si vlastní plán učení
6. Shrnutí celého tématu pomocí citátů

Jednotlivé oblasti lze podle potřeby rozšířit a doplnit.

V úvodní hodině si každé dítě formou volného psaní zapíše nejméně 10 slov, která ho napadnou, když slyší slovo *učení*. Potom žáci pracují ve dvojicích. Vzájemně si přečtou své seznamy a mohou si volně doplnit do svého soupisu, co je u souseda inspirovalo. Následuje práce ve větších skupinkách (4–6 členů), v nichž už děti diskutují o svých seznamech, hledají souvislosti a vytvářejí si nový společný seznam důležitých slov. Každá skupina pak napíše na tabuli svá významná slova, týkající se učení. Ze zapsaných slov vytváříme společnou myšlenkovou mapu a odkrýváme, že učení není jen škola, ale že je to proces, který se odehrává po celý náš život. Děti pak mají za úkol vypracovat si vlastní myšlenkovou mapu.

Po vypracování testu *Jak studuji* (jedná se o trochu upravený test z knihy M. Carli: *Nechce se mi učit*) si děti samy stanovují oblasti, jež jsou pro efektivní učení podstatné: příprava, motivace, čas a doba učení, místo, eventuálně i poloha při učení, soustředění, vybavení si naučeného (krátkodobá i dlouhodobá paměť), orientace v údajích (organizace pracovního místa, zápisy v sešitech, výpisky, zdroje informací) a rozdíl mezi písemným a ústním projevem.

Následně pracujeme s testy z knížky S. Hermochové: *Hry pro život*. Jedná se o testy *Cít pro čas*, *Rozdělení času* a *Promarněný čas*. S jejich pomocí si děti uvědomují, že efektivita času je přímo závislá na využití stanoveného času, a zjišťují, kolik času denně se skutečně učí, a nikoli jen sedí nad učním.

Následuje část týkající se stylů, strategií a metod efektivního učení. Postupy vybírám podle věku dítěte a podle svého dosavadního stylu práce s nimi. Já sama používám zejména myšlenkové mapy, dvojité a trojitý zápisník, *I.N.S.E.R.T.* Dost času věnuji metodě *5 kroků*, která může dětem usnadnit zejména čtení složitějšího či neznámého např. encyklopedického textu. Prvním krokem je orientační seznámení s textem (zběžné čtení). Druhým krokem je vytvoření vlastních otázek – co se vlastně potřebuji z textu dozvědět. Teprve třetí krok je čtení, které však už je zároveň i hledáním odpovědí na jednotlivé dotazy. Dalším krokem je zpracování odpovědí. Posledním krokem je shrnutí získaných a zpracovaných informací.

Tuto část projektu považuji za nejnáročnější a pro děti má význam jen tehdy, dostanou-li ve výuce prostor tyto strategie používat. Velmi poučná pro mne byla otázka jednoho žáka: „Když si budu psát své vlastní poznámky, tak jak se potom dozvím, co po mně bude učitel při zkoušení chtít?“ Z ní jasně vyplývá, jak asi v současné škole funguje „učení“. Děti se učí pouze to, o čem předpokládají, že učitel bude chtít při zkoušení slyšet, případně co bude v písemce. Absence pojetí učení jako poznávání, hledání a zpracovávání nových zajímavých informací je zřejmá. Učení se stává pouhým memorováním učebnice či sešitu. Mozek se do této činnosti zapojuje jen minimálně, a není tedy divu, že takto získaná fakta velmi rychle vypouští ze své paměti, místo aby je dále používal, třídil, kombinoval a dával do souvislostí.

Řada dětí, zejména „bezproblémových“ jedničkářů, má v tuto chvíli pocit, že se tématem učení zabýváme zbytečně dlouho. Vždyť učení je vlastně tak jednoduché. A právě pro ně mám připravený následující tzv. minutový test, který vám doporučuji k ozkoušení.

Jak vybrat z textu správnou informaci?

Než začneš pracovat, tak si nejprve přečti celé zadání:

1. Napiš své jméno do pravého rohu papíru.
2. Napiš nejméně 3 díla Boženy Němcové.
3. Spočítej kolik je 25 x 7.
4. Vyjmenuj nejméně 5 českých řek.
5. Zaznamenej aspoň 3 státy, s nimiž ČR sousedí.
6. Vypiš všechna pohoří, která tvoří naši hranici s Polskem.
7. Uveď název knížky, kterou právě čteš.
8. Nakresli sluníčko.
9. Přečti si ještě jednou zadání.
10. Pokud jsi dočetl/a až sem, tak splň pouze úkol číslo 1.

Pak obrať papír a dívej se na své pilné spolužáky.



Doufám, že jste si zkusili během jedné minuty test vyplnit. Pokud ano, tak už víte, že je to možné jen za předpokladu, že důsledně dodržíte úvodní instrukci a přečtete si nejprve celé zadání. Pokud tak učiníte, tak jste si skutečně vybrali z textu správnou informaci a nemusíte kromě svého jména nic vyplňovat.

Jak dopadá test u dětí, si asi umíte představit. Většina se snaží splnit všechny úkoly a nahlas se při tom zlobí, že se to nedá během jedné minuty stihnout. Občas se vyskytne žák, který splní instrukci, a tudíž test v limitu stihne a opravdu se baví pohledem na ostatní. Po tomto testu už děti nepovažují za zbytečné zpracovat si svůj osobní plán, jak zlepšit své vlastní učení.

A na závěr si téma učení můžeme shrnout pomocí citátů. Děti se rozdělí do skupin a každá dostane jeden citát. Úkolem týmu je text nahlas přečíst a vysvětlit ostatním.

Společně pak všichni sledujeme, jak na sebe citáty navazují, a hledáme vzájemné souvislosti mezi nimi.

1. Stále se učím. *Michelangelo*
2. Neexistuje člověk, který by se uměl sám od sebe učit. Učit se je třeba se naučit. *Keller*
3. Učit se lze jen tréninkem. Je to stejné jako ve sportu. Když chceme vyniknout, tak musíme zvládnout – trénink, techniku, taktiku a vytrvalost. *Keller*
4. Jediné, co můžeš opravdu změnit, jsi ty sám. *Carli*
5. Máme-li se opravdu něco naučit, pomůže nám, když to slyšíme, vidíme, ptáme se a diskutujeme s ostatními. *Silberman*
6. Znalosti? Úspěch? Z 90 % díky potu a z 10 % díky nápadům. *Einstein*
7. Naše učení se nezlepší vyslechnutím sebelepších rad. Nepomůže nám přečtení sebelepších knih. Uvedené návody musíme začít používat v denním životě. *Keller*

Diskusí nad citáty celý projekt končí. Ozkoušela jsem ho nejen s žáky šestých tříd, ale i s vyššími ročníky. V současné době jej chystám jako dopolední dílnu pro žáky devátých tříd.

Autorka je lektorka KM, má osmiletou praxi ve školní knihovně na základní škole v Pardubicích; v současné době působí ve Studijní a vědecké knihovně v Hradci Králové.

Doporučená literatura

- Badegruber, B.: *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha, Portál 1994.
- Brennan, H.: *Ach, ta paměť! aneb Jak se efektně učit*. Praha, Amulet 2000.
- De Carli, M. I.: *Nechce se mi učit. Jak řešit problémy s učením*. Praha, Portál.
- Gandelosi, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál 1994.
- Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha, Portál 1992.
- Hermochová, S.: *Hry pro život 1, 2. Sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. Praha, Portál 1994.
- Howard, P. J.: *Příručka pro uživatele mozku. Praktické informace a návody pro každodenní život*. Praha, Portál 1998.
- Hunterová, M.: *Účinné vyučování v kostce*. Praha, Portál 1999.
- Keller, G.: *Mami, tati, jak se mám učit? Učební trénink pro žáky*. Praha, Nový život 1993.
- Kret, E.: *Učíme (se) jinak. Nápady a rady pro uživatele a rodiče*. Praha, Portál 1995.
- Patersonová, K.: *Připrav, pozor, učíme se! Jak vzbudit zájem žáků o učení*. Praha, Portál 1996.
- Silberman, M.: *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování*. Praha, Portál 1997.
- Weimerová, B. – Brademannová, M. – Hessová, S.: *Jak si zlepšit známky*. Praha, Amulet 2002.

Škola mých snů / Lucie Nováková (11 let):



Budova by byla rozdělena na čtyři části. Připomínaly by jaro, léto, podzim, zima. Část jara je největší, protože je tam dvůr s trávou. Tam by stály stromy, které by byly rozkvetlé, stoly by byly porostlé růžemi. U okna by vedl koberec, který by vedl do do velkého bazénu. Stěny by byly pomalované květy a byly by obrostlé různými květy, které by měly různé barvy. U každé části by nás učili zpívat písně. V části z léta by byl velký usazovaný

Přetrvávající problém školní matematiky: porozumění pojmům¹⁾

Milan Hejný



Poznámka

Několik případových studií zaměřených na sledování změn, k nimž došlo v uplynulých deseti letech, ve vyučování matematice na základních školách ukázalo, že situace se nezlepšila. Spíše zhoršila, neboť význam školy je společností pod-

hodnocen a to způsobuje odliv mnoha kvalitních učitelů ze škol.

Cílem článku je povzbudit učitele k experimentování s novými přístupy a nabídnout jim příslušný „know-how“. V první části článku jsou uvedena teoretická východiska, ve druhém pak ilustrace.

Teoretická východiska

V Didaktice veliké napsané před 380 lety uvádí Jan Amos Komenský myšlenku, jejíž závěrečná část může být použita jako motto našich následujících úvah.

Ať tedy platí pravidlo: Kolik kdo rozumí, tolik ať zvyká vysloviti, a naopak, co pronáší, tomu ať se učí rozuměti. Neboť kdo nedovede vyjádřit, co myslí, je jako socha; kdo tlachá, čemu nerozuměl, je jako papoušek. Komenský (1905, s. 222)

Problém papouškování, problém nízkého porozumění matematickým poznatkům patří k hlavním výzvám i pro soudobou didaktiku matematiky. Čtyři staletí leccos změnila, ale podstata problému přetrvává. Anna Sierpinská, která patří k nejuznávanějším světovým znalcům didaktiky matematiky, napsala o problematice porozumění celou knihu. V úvodu knihy klade otázky, jež dnes oslovují všechny, kteří se didaktikou matematiky zabývají:

How to teach so that students understand? Why, in spite of all my effort of good explanation they do not understand and make all these nonsensical errors? What exactly don't they understand? What do they understand and how? A. Sierpiska (1994)

Poznatek bez porozumění budeme nazývat poznatkem formálním. – Formální poznatek vlastně poznatkem není. Je to protéza poznatku. Slovní spojení „formální poznání“ je asi jako „tmavovlasá blondýna“. Přesto budeme toto slovní spojení používat, protože víme, co máme na mysli. Budeme je používat tak, jak používáme spojení „bílá káva“ pro nápoj, který kávou není.

Dělení poznatků na formální (bez porozumění) a neformální (s porozuměním) je jen teoretický nástroj umožňující o tomto jevu mluvit. V reálném životě stěží najdeme tyto krajní polohy. Tam musíme

zvažovat míru porozumění daného poznatku uloženého ve vědomí daného člověka.

Na formalismus se díváme jako na kognitivní nemoc. Podobně jako u somatické nemoci můžeme i u formalismu mluvit o nositeli nákazy, vývojových stádiích, diagnostice, anamnéze, terapii i prevenci. Z našich zkušeností víme, že hlavním nositelem nákazy formalismu je prostředí transmisivního vyučování, ve kterém je od žáka žádáno reprodukování pouček a definic napsaných v učebnici a imitování řešitelských postupů demonstrovaných učitelem. Jestliže je navíc autonomní myšlení žáka potlačováno, mění se nemoc formalismu na epidemii.

Vysoké stadium nemoci formalismu – ilustrace

Následující příběh se odehrál již před dvaceti lety, ale stejně dobře se mohl odehrát i včera.

Příběh 1. Iva (5. třída) má dobrou paměť, je spolehlivá a všechny sešity má vzorné. U předchozí učitelky patřila k primusům třídy. Nová učitelka ale žádá od žáků, aby matematice rozuměli.

Učitelka 1: Máme tedy narýsovat tupouhlý trojúhelník a rozdělit jej na dva pravoúhlé trojúhelníky. Kdo nám řekne, co je to tupouhlý trojúhelník? Tak Iva.

Iva 1 (přimhouří oči a vychrlí): Trojúhelník, jehož všechny tři úhly jsou tupé, se nazývá tupouhlý.

U 2: Ivo, tys to trochu úspěšala. Tak víš co, pojď k tabuli a ukaž, které trojúhelníky zde nakreslené jsou tupouhlé (na tabuli je sedm trojúhelníků, z nich dva jsou tupouhlé).

I 2 (jde k tabuli a oznamuje): Já to neumím ukázat, umím to pouze říct.

U 3 (překvapena otevřeným přiznáním dívky): Tak víš co, tak mi řekni, co to je tupý úhel.

I 3 (naprosto suverénně): Úhel, který je větší než pravý a menší než přímý, se nazývá tupý.

U 4: A to bys již nakreslit uměla? Myslím ten pravý úhel, přímý úhel a tupý úhel.

I 4 (je vyvedena z míry): Ne, já to umím pouze vysvětlit, ale neumím to kreslit... (spíše sebevědomě než se strachem se ptá) Řekla jsem to snad špatně?

U 5: To o těch úhlech – to bylo dobře, ale to o tupouhlém trojúhelníku bylo špatně.

I 5 (s pocitem křivdy rychle nalistovala v učebnici text v rámečku): Tady to je: Trojúhelník, jehož všechny tři úhly jsou ostré, je ostroúhlý.

U 6: To je dobře, ale to platí o ostroúhlém trojúhelníku, nikoli o tupouhlém.

I 6 (uvědomila si chybu, zrudla): Jo, to jsem to spletla. To je tady (hned nalistuje jiný rámeček s vymezením pojmu „tupouhlý trojúhelník“).



Komentář

O. Příběh 1, jakož i dalších sedm příběhů, pochází z autorova archivu. Je komentovaný v knize Hejný, Kuřina (2001, s. 120). Zde jsou rovněž uvedeny a komentovány příběhy 3 (Fanka), 4 (Filip) a 8 (Ela).

P. Iva říká zapamatovaná slova, ale těm schází odpovídající představy. Pojmy jako tupouhlý trojúhelník nebo tupý úhel jsou pro ni bezobsažná. Příběh ilustruje dvě kognitivní charakteristiky formálního poznání (1, 2) a dva hlavní předsudky, jež toto poznání provázejí (3, 4):

1. Poznatku je uchováván v paměti jako izolovaný údaj, v uvedeném případě jako gramatická věta.
2. Poznatku není propojen s životní zkušeností žáka, Iva nemá představu o použitých slovech.
3. Žák je přesvědčen, že tento poznatek je plnohodnotný; Iva tvrdí „umím to vysvětlit“.
4. Žák je přesvědčen, že není schopen porozumět poznatku, Iva to deklaruje ve vstupu I 2.

O. Právě poslední předsudek je signifikantní pro nejvyšší stadium nemoci formalismu. Zde jakékoli doučování je bezcenné. Nejdříve je nutno prolomit předsudek: dát žákyni jednoduchý úkol, například – aby si hrála se čtyřletým bratrem a učila ho z kostek stavět věže; pak s ní o této činnosti diskutovat.

P. Příběh 1 poukazuje na důležitý diagnostický prvek formálního poznání: když ve formálním poznatku dojde k chybě, žák ji není schopen ani odhalit, natož odstranit.

Jak chápeme termín „porozumění“?

Příběh 2. Večeřel jsem chléb s máslem, papriku a rajče a dvouletého syna jsem krmil kaší. Hoch chtěl papriku. Dal jsem ji z jeho dosahu a výstražnou intonací jsem mu řekl: „Paprika pálí, pálí!“ V nestřeženém okamžiku se však hošík papriky zmocnil – a hned s ní do pusy... Překvapení, velká bolest, pláč a dlouhé ošetřování popálené pusinky. Když jsem asi týden po této události s hochem nakupoval, ukázal na bednu s paprikou a řekl „pájí“.

Dítě je zvědavé. Chce poznávat. Nejen slova, ale i věci. Nejlépe osobní zkušeností. To hoch udělal, aby porozuměl otcovým slovům: „Paprika pálí, pálí!“ Bylo to poznání bolestivé, ale o to hlouběji se zapasalo do vědomí dítěte. Teď již hoch ví, co otcova slova znamenají. Rozumí nejen jednoduchému slovu „paprika“, ale i složitějšímu slovu „pájí“ a ví, že i intonace otcova varování je důležitou informací.

Porozumění pro slovy uchované poznatky (pojmy, vztahy, jevy, situace, stavy nebo procesy) o okolním světě i o světech abstraktnějších představ získává člověk zkušeností. Ne vždy to musí být zkušenost osobní. Když čtu návod na použití pračky, nabývám poznání zprostředkované, které později využiji k správné manipulaci s pračkou. Přitom využívám svých předchozích zkušeností s jinými návodů a pomocí nich pak získávám porozumění pro návod právě čtený. Objeví-li se v návodu něco, co nechápu, protože mi zde jistá zkušenost schází, mám na vybranou – buď zkusit experimentováním

scházející zkušenosti nabyt, nebo se obrátit o radu na někoho zkušeného.

Vymezení. Míru porozumění poznatku uloženého ve vědomí jistého člověka určuje rozsah souboru jeho přímých a zprostředkovaných zkušeností a znalostí, jež daný poznatek propojují na jiné poznatky a představy. Je-li tato míra porozumění nízká, mluvíme o formálním poznatku.

Jak vzniká matematický poznatek s porozuměním?

Příběh 3. Pětiletá Fanka ráda počítá, hlavně s babičkou. Již několikrát spočítala 2 židle a 3 židle, 2 bonbony a 3 bonbony, 2 panenky a 3 panenky apod. Jednou jí babička dala úlohu: Tady pod mojí rukou jsou tři jahody a pod ubrouskem jsou dvě jahody. Kolik je tu dohromady jahod? Dívka jahody neviděla. Chvilí na ubrousek i babiččinu ruku hleděla, bylo vidět, jak úporně uvažuje. Pak k ubrousku dala dva prsty levé ruky a k babiččině ruce tři prsty pravé ruky a prsty spočítala. Radostně zvolala: „Pět, pět.“ Babička dívku velice pochválila. Fance se rozzářila očka ještě víc a řekla: „To pokaždé bude pět. Dvě a tři jako dohromady... to je pět.“

Veliká radost, která provázela počtářský výkon dívky, měla svůj původ v zázraku objevu. Fanka objevila, že při počítání jahod může smysly nedostupné objekty nahradit prsty. Její poslední věta, zejména slovo „pokaždé“, poukazuje na to, že objev překročil hranici dané konkrétní situace. Dívka zřejmě pochopila, že prsty lze použít nejen jako reprezentanta jahod, ale libovolných předmětů.

Příběh ilustruje především základní charakteristiku vzniku poznatku s porozuměním:

Poznatku, který se rodí jako výsledek intelektuálního úsilí člověka, je poznatkem s porozuměním.

Podívejme se blíže na proces, který vedl k objevu. Především nutno vzít v úvahu, že Fanka měla již více zkušeností s počítáním předmětů i hledáním součtů typu „2 panenky a 3 panenky – kolik je to dohromady?“ či „2 prsty a 3 prsty – kolik je to dohromady?“. Pokaždé ale počítala předměty přímo a zatím nepoznala vztah mezi těmito výpočty. Každý takový výpočet, který dívka udělala, byl separovaným modelem příštího abstraktního poznatku $2 + 3 = 5$. Pak přišla výzva: duchaplná úloha předložená v povzbudivém klimatu babiččiny přejnosti. Podstatou úlohy byla překážka – Fanka nemohla použít již osvojenou proceduru přímého počítání. Musela překážku nějak překonat. Dívka to moc chtěla. Byla babičkou silně motivována.²⁾

Pak přišel objev zastupitelnosti nedostupných objektů, jahod, prsty. Ve vědomí Fanky došlo k propojení dvou separovaných modelů: jahod a prstů, došlo k poznání, že jeden z modelů může být nahrazen modelem druhým: jahody mohou být v početní situaci nahrazeny prsty.

Uvedený objev výrazně přesahuje situaci, v níž se zrodil. Nevztahuje se pouze na čísla 2 a 3, protože dívka by stejně postupovala i při jiných číslech. Nevztahuje se ani pouze na záměnu jahod



za prsty. Vztahuje se na všechny početní situace na nahrazení jakýchkoliv objektů prsty. Dívka poznala, že prsty mohou v početních situacích sloužit jako univerzální model. Toto poznání výrazně zvyšuje úroveň matematických znalostí a schopností Fanky. Dívka vnímá tuto změnu jako velice libý pocit a odtud vychází její veliká radost.

Jak vzniká formální matematický poznatek?

Příběh 4. Pětiletý Filip spočítal, že 2 jablíčka a 3 jablíčka je dohromady 5 jablíček. Potom měl zjistit, kolik je dohromady 2 bonbony a 3 bonbony. Když hoch udělal hromádku se dvěma bonbony a chtěl dělat hromádku se třemi bonbony a pak obě hromádky spojit, otec ho přerušil. Ukázal synovi, že je zbytečné počítat to, co již bylo spočítané. Na jablíčkách již zjistili, že $2 + 3 = 5$, a tedy totéž musí platit i pro bonbony. A nejen pro ně, ale i pro prsty, židle, autíčka, prostě pro cokoli. Hoch tátovo vysvětlení asi pochopil, ale nadšení z nového poznatku neprojevil.

Poslední dva příběhy ukazují dva různé edukační přístupy. V obou jde o poznatek reprezentace:

Není nutno pracovat s předměty počítanými, lze je nahradit jinými objekty, například prsty.

Způsob, jak se tento poznatek objevil ve vědomí dítěte, je v obou případech výrazně odlišný: Fanka se k němu dopracovala zobecněním svých předchozích zkušeností, vytvořila si jej sama. Filipovi byl poznatek darován, nebo dokonce vnucen.

Až budou Fanka a Filip školáci, budou uvedený poznatek používat oba dva stejně dobře, jako konečně všechny další děti. Je ale dosti pravděpodobné, že Fanka, která při odhalování uvedeného poznatku sama objevila ideu reprezentace, bude později úspěšnější při pochopení jiných procesů reprezentace, třeba když budou konkrétní čísla nahrazována písmeny.

Abstrakce

Příběh 5. V pátém ročníku jsme v rámci propedeutiky pojmu procento řešili více úloh typu: V páté A je 8 děvčat a v páté B je jen 6 děvčat. Ve třídě A 4 dívky chovají doma nějaké zvířátko, ve třídě B 3 dívky chovají doma nějaké zvířátko. Ve které třídě jsou děvčata více chovatelská?³⁾

Děti poměrně rychle našly odpověď: Obě třídy jsou na tom stejně, protože v každé třídě na jednu dívku připadne půl zvířátka.

Pak následovaly úlohy náročnější.

Například: A: 10ž, 5ch; B: 11ž, 6ch, nebo A: 13ž, 4ch; B: 9ž, 3ch, nebo A: 12ž, 7ch; B: 11ž, 6ch, apod. Pak přišla velice náročná úloha: A: 13ž, 4ch; B: 10ž, 3ch. Zde bylo první řešení nepřesné, i když mělo svoji logiku: Obě třídy jsou na tom stejně, protože když z každé třídy ubude jedna dívka, budou v každé třídě tři dívky na jedno zvířátko.

Někteří žáci s tímto řešením nebyli spokojeni a našli se proti němu silné námitky. Přesto se úlohu dlouho nedařilo vyřešit. Martin tvrdil, že třída B je

více chovatelská, ale jeho podivné argumentaci žádný spolužák nerozuměl. Asi po měsíci, když již většina žáků na nevyřešenou úlohu zapomněla, přišel Martin s nádherným nápadem: V Matlandu (bájná země, kde se odehrávají neuvěřitelné věci) je škola, ve které jsou obrovské třídy, v každé je vždy 130 dívek. Ve třídě C je ze 130 dívek 40 chovatelek, ve třídě D je ze 130 dívek 39 chovatelek. Zřejmě je třída C více chovatelská. Třída C je desetinasobkem naší třídy A a třída D je třináctinasobkem naší třídy B. Tedy naše třída B je více chovatelská než naše třída A.

Podstatou Martinova řešení je objev „matlandské třídy“, něčeho, co neodpovídá naší běžné životní zkušenosti, ale co si lze představit. Pomocí tohoto abstraktního pojmu pak bylo možné uchopit porovnání poměrů 13:4 a 10:3, o něž v úloze jde, a úlohu vyřešit.

Myšlenkový proces, který dovedl Martina k objevu, je abstrakce. Martin odhlédl od konkrétních reálií naší školy a s poměry 13:4 a 10:3 pracoval jako s objekty číselné struktury, bez sémantického omezení. Výsledek jeho objevu je abstraktní poznání, jež lze pomocí symbolů algebry zapsat takto: Když chci porovnat poměry $x:u$ a $y:v$ vytvořím si pomocné poměry $xy:uy$ a $xy:xv$ a porovnám získaná čísla uy a xv .

Dodejme, že Martin byl svým objevem dlouho výrazně ovlivněn. Ideu proporce se snažil použít v různých situacích a tím ji propojoval s dřívějšími poznatky. Tento proces nazveme krystalizace. Je to proces, kterým se nové poznání „sžívá“ s existující poznatkovou strukturou člověka. Někdy přitom dochází k výraznějším změnám původní struktury, někdy dokonce k její restrukturalizaci.

Poznávací mechanismus

Popsali jsme jednotlivé části poznávacího mechanismu: procesu vzniku neformálního poznatku. Přehledně můžeme celý mechanismus zapsat jako posloupnost:

motivace $\rightarrow$ separované modely $\Rightarrow$ univerzální model(y) $\Rightarrow$ abstraktní poznatek $\rightarrow$ krystalizace

Přitom dvě vnější šipky ($\rightarrow$) označují proces, který nastává spontánně. Každá ze dvou vnitřních šipek ($\Rightarrow$) představuje myšlenkový krok, jež je možné a potřebné navodit vhodným edukačním postupem. První vnitřní šipka má charakter zobecnění, druhá má charakter abstrakce. Každý z těchto kroků je rozhodující pro kvalitu výsledného poznatku. Poznatek, jenž se do vědomí člověka dostává jinou cestou, je méněcenný, protože je zatížen formalismem.

Budování pojmu „záporné číslo“ – ilustrace

Pojem záporného čísla je pro žáka základní školy velice náročný. Náročnější než pojem zlomku. Poukazuje na to i historie matematiky. Se zlomky pracovaly již starověké civilizace, ale o legitimitě záporných čísel se mezi matematiky vedly spory ještě v polovině 18. století⁴⁾, tedy v době, kdy již diferenciální počet byl značně rozpracován. Proto se



nelze divit, když žák šestého ročníku nedovede s těmito objekty zacházet s porozuměním.

V přípravě na experimentální vyučování (v letech 1984–1986 jsem učil jednu třídu ve třetím až šestém ročníku) jsem hledal cesty, jak i slabším žákům pomoci vytvořit si představu o záporných číslech. Úvahy mne dovedly k rozhodnutí:

1. trpělivě budovat různé separované modely záporných čísel již od třetího ročníku;
2. vést žáky k opakovanému objevování záporných čísel, a to jak rozšiřování aritmetické struktury přirozených čísel, tak i v oblasti sémantické;
3. soustavně využívat rozdílné názory jednotlivých žáků k vyvolání a vedení třídní diskuse; její klima musí být laděno tak, aby k aktivitě povzbuzovalo zejména slabší žáky.

V sémantické oblasti jsem našel jen čtyři typy separovaných modelů: stupnice (např.: teploměr ukazoval -5°C), výtah (když chci do sklepa, musím stlačit tlačítko -1), v mapě oceánu (vrstevnice mořského dna), ve financích („...mám dluh 100 Kč“ je totéž jako „...mám -100 Kč“). Přitom poslední model je problematický, protože dětem připadá násilný a nepochopitelný.

V aritmetice se k zápornému číslu dostáváme buď počítáním pozpátku: 4, 3, 2, 1, 0, -1 , -2 , ..., nebo odčítáním většího čísla od menšího. Kupříkladu odčítáním $3 - 5$ dostáváme číslo -2 . Důležitá modifikace takového odčítání je zdánlivě nesmyslná úloha: Kolik musím přidat k 5, abych obdržel 3?

Zdá se skoro nemožné, aby ideu záporného čísla žáci sami objevili. A přece – jestliže chci, aby tento náročný pojem vstoupil do vědomí třídy v konstruktivistickém hávu, musím najít problémovou situaci, která k jeho objevu přivede alespoň jednoho žáka. Od něj to pak další převezmou informační osmózou. Z několika úspěšně realizovaných situací uvedeme čtyři, jež jsou pro potřeby tohoto článku mírně upraveny.

Příběh 6. (3. ročník, prosinec) Zahrál jsem si na jasnovidce. Na tabuli jsem napsal: Přidej 2, uber 7, přidej 10. Pak jsem vyzval žáky, aby si každý myslel trojmístné číslo a udělal s ním tři operace napsané na tabuli. Například – když si budu myslet číslo 156, přidám 2, dostanu 158, uberu 7, dostanu 151, přidám 10, dostanu 161. Když byli žáci s počítáním hotovi, zeptal jsem se Evy, jaké číslo jí vyšlo. Eva odpověděla, že 177. Řekl jsem, že si myslela 172. Pak jsem jasnovidecký trik zopakoval s dalšími dvěma žáky. Jarda a v zápětí Katka křičeli, že to kouzlo taky umí. Oba správně řekli, že když výsledné číslo je 511, tak myšlené číslo bylo 506, a když je výsledné číslo 105, tak myšlené číslo bylo 100. To už další děti křičely, že ví, jak to je, a Milan řekl: „...to se jen odečte 5.“

Zeptal jsem se, zda Milanovo pravidlo platí i pro čísla dvomístná a čtyřmístná. Děti rychle dospěly ke kladné odpovědi. Zazvonilo a ještě po zvonění jsem se s tajuplnou intonací třídy optal, zda pravidlo

platí i pro jednomístná čísla. Děti volaly, že ano, já to nekomentoval a odešel jsem.

Následující den Andrea řekla, že to doma udělala pro všechna jednomístná čísla a pro čísla 1, 2, 3 a 4 se to nedá udělat. Na moje požádání ukázala, proč to nejde pro číslo 3. Řekla: „Když přidám dvě, dostanu pět, a mám ubrat sedm, ale to nemohu.“ Honza řekl: „Když ubereš sedm, bude to minus dvě!“ Honzova moudrost, zřejmě převzatá od staršího bratra, mne překvapila a zaskočila. Naštěstí Andrea žádné „minus dvě“ nepřipustila a rozpoutala se debata. Dan se přidal na stranu Honzy, ale většina dětí souhlasila s Andreou. Ta žádala Honzu: „...ukáž mi těch minus dvě.“ To Honza neuměl. Žádná další důležitá myšlenka se již neobjevila. Spor na jeden rok usnul. V té době jsme na záporné číslo narazili ještě vícekrát a pokaždé jsme si připomněli Honzův objev. Asi nejbliže k řešení úlohy Andrey byly děti, když jsme řešili úlohu: V poledne bylo $+7^{\circ}\text{C}$ a k večeru poklesla teplota o 10°C . Kolik stupňů ukazoval teploměr navečer? Ani tentokrát však záporné číslo nebylo žáky uznáno jako „skutečné číslo“. Číslo -3 na teploměru chápali jako šifru pro 3 stupně zimy.

Na začátku čtvrtého ročníku přišel Honza s tím, že umí ukázat, jak to je, ...když se jde dolu do minusu. Odvolal se na příběh „Pátrači“, který tenkrát znaly všechny děti asi tak dobře, jak dnes znají Harryho Pottera. V jedné epizodě se pátrači prodírali podzemní chodbou, která někdy stoupala a někdy klesala. Honza namaloval, jak se jeho pátrač v podzemní chodbě pohyboval: nejprve 2 schody nahoru, pak 7 schodů dolů a pak 10 schodů nahoru. Poukazem na svůj obrázek vysvětloval, že východ z podzemní chodby je pokaždé o 5 schodů výše, než je jeho vstup.

Sugesce známého příběhu udělala své a Honza získal pro uznání „minusových“ čísel další spolužáky. Ale žádný z nich nedokázal odpovědět na otázku Andrey, kterou učitel připomněl: „Ukaž, kolik to je těch minus dvě?“ Přes tento nedostatek, pro Honzu a jistě i několik dalších žáků, byla podzemní chodba separovaným modelem, na němž lze sestoupit k číslům menším než nula.

Příběh 7. (3. a 4. ročník) Jako přípravu na úlohy o věku jsme si již ve třetím ročníku hrávali na Chrona: Na podlahu se nakreslí časová osa, čísla 1, 2, ..., 19, 20 a přistoupí se k řešení úloh. Například: Adamovi jsou 3 roky, Bětce je 5. Za kolik let jim společně bude 20? K řešení použijeme dramatizace. Na číselnou osu se postaví dva žáci: „Adam“ na číslo 3, „Bětka“ na číslo 5. Žák, který hraje boha času Chrona, zavelí: „Uplynul jeden rok, teď.“ Na povel oba žáci udělají na číselné ose jeden krok vpřed. Adam teď stojí na čísle 4, Bětka na 6. Žák, jenž dělá hlásného, oznámí čtyři a šest je deset, Adam s Bětkou mají teď spolu deset let. Chronos opět zavelí a děti postoupí na značky 5 a 7, hlásný oznámí součet 12. Hra pokračuje, až Adam stane na čísle 9 a Bětka na 11. Teď hlásný oznámí: „Adam s Bětkou mají teď spolu dvacet let.“ Máme řešení.



Podobnou hru jsme ve třetím ročníku hráli asi pětkrát. Představení se zřídka odehrálo celé. Již po prvních dvou, třech krocích žáci křičeli výsledek. Ten jsme pak pouze prověřili.

V září ve čtvrtém ročníku jsme řešili tuto úlohu: Dvojčatům Petrovi a Pavlovi je 5 let a jejich sestře Radce je 11. Před kolika lety bylo všem třem dohromady: a) 15 let, b) 6 let, c) 3 roky? Při řešení této úlohy se po časové ose kráčelo pozpátku, do minulosti. Dva kroky pozpátku a byla vyřešena část a). Část b) vyvolala ve třídě veselí, když děti zjistily, že dvojčatům bylo 0 let, tedy že se právě narodila. Pak se ale rozvinula hádka o řešení části c). Dan, který hrál jedno z dvojčat, prodloužil časovou osu dozadu o čísla -1 a -2. Většina dětí tomu nerozuměla, nebo byla proti. Dan tvrdil, že jeho rodiče již 2 roky před jeho narozením věděli, že on se bude jmenovat Dan. Třída ale odmítla mluvit o věku toho, kdo se ještě nenarodil. Na druhé straně děti připustily, že když si Maruščina maminka povzddechla: „...dnes by měl praděda Arnošt sto let“ – tak je to v pořádku, protože ten praděda doopravdy žil. Debata byla intenzivní a trvala půl hodiny. Děti též ale připustily – a to jsem považoval za veliký úspěch Dana –, že číslo -2 na časové ose může být a znamená „dva roky před narozením“.

Příběh 8. (5. ročník) Záporná čísla, jako prodloužení přirozených čísel směrem dolů, byla již všemi žáky akceptována. Problémy byly se sémantickým uznáním těchto čísel. Průlom způsobil příběh prvačky Ely, který jsem vyprávěl třídě v listopadu. Ela slyšela mámu, jak na tátův dotaz, kolik má peněz, odpovíдела: „...minus dvě stě. Mám tu stovku, ale za telefon zaplatím tři sta korun.“ Ela zvolala: „Máš ne dvě stě korun...“ a měla velikou radost, protože pochočila slovo minus. Dvěma žákům se nápad Ely zalíbil a ve vzájemné komunikaci provokativně používali slovo minus ve smyslu negace. Místo: „Dlužím ti 10 Kč...“ řekli: „Dlužíš mi minus deset korun...“, nebo namísto: „O 1 gól jsme prohráli...“ řekli: „Vyhráli jsme o minus jeden gól...“ apod. Velice rychle se tento způsob vyjadřování rozšířil na další žáky. Ze začátku někteří žáci formulovali nepřesné až nesmyslné věty. Například moje konstatování: „Třídní kniha zde není...“, přeformulovala jedna dívka jako: „Zde je minus třídní kniha.“ Během měsíce se však používání slova minus stalo jasné pro skoro všechny žáky.

Ujistila mne o tom slabší žačka, která mi vypravovala, jak dědovi vysvětlila, že když řekl: „Je minus 5°C pod nulou...“, řekl tím, že: „Je 5°C nad nulou.“ Dívka dodala, že děda to stejně nepochopil.

Příběh 9. (6. ročník) Záporná čísla byla již žáky přijata. K manipulaci s nimi jsme užívali figurku Puka, který při výpočtech typu $5 + 3 = ?$, $5 - 3 = ?$, $5 + -3 = ?$ a $5 - -3 = ?$ chodil po číselné ose podle následujících pravidel.

První číslo (u nás je to číslo 5) určuje výchozí pozici; Puk se tedy postaví na +5 tváří k číslu +6;

- když následovalo znaménko „-“ (odčítání), Puk udělal „čelem vzad“;

- když následovalo znaménko „+“ (sčítání), Puk zůstal stát;

- druhé číslo určuje počet a směr kroků, jež Puk udělá; číslo 3 znamená, že Puk udělá tři kroky vpřed; číslo -3 znamená, že Puk udělá tři kroky vzad (3 rači kroky neboli 3 kroky).

Například výpočet $5 - -3 = 8$ probíhá takto: Puk se postaví na číslo 5, udělá „čelem vzad“ a stojí tváří k číslu 2. Pak udělá tři kroky dozadu a ocitne se na čísle 8.

Čtyři uvedené ilustrace pouze naznačily možnosti konstruktivistického přístupu k pojmu „záporné číslo“. Čtenáři, který se pokusí o vlastní experimenty, přejeme mnoho úspěchů a předpovídáme mnohá zklamání a rozčarování, ale též neopakovatelné chvíle radosti z naprosto neočekávaného výkonu některých žáků.

Autor je profesor matematiky na UK.

Literatura

- Hejný, M., Kuřina, F.: Dítě, škola a matematika. Praha, Portál 2001.
Kline, M.: Mathematics, The Loss of Certainty. New York, Oxford University Press 1980. (Ruský překlad: Klajn, M.: Matematika, Utrata opredelennosti. Moskva, Mir 1984.)
Sierpínska, A.: Understanding in Mathematics. London, Washington, D. C., The Falmer Press 1994.

Poznámky

- ¹⁾ Studie vznikla s podporou grantového projektu – vz j 13/93/114100002.
- ²⁾ Na motivaci se díváme jako na tenzi vzniklou rozparem mezi „nevím“ a „chtěl bych znát“.
- ³⁾ Takovou úlohu zapíšeme symbolicky A: 8ž, 4ch; B: 6ž, 3ch. (ž = žákyně, ch = chovatelky)
- ⁴⁾ Viz například M. Kline (1980), kapitola 5.

Škola mých snů / David Vrbko:

Práv bych si, aby škola začínala od 9. hodiny, a tak bych měla mochu volovat o trochu déle. Nemohu by být hodiny tak se sebou, aby například první hodina nebyla matematika a za matematikou hned číselná se je už hodiny na hlavu. ~~nebo~~



Uplatnění principu E – U – R v hodině matematiky

Jana Šafusová



E – evokace / Jak dosáhneme toho, aby se žáci soustředili na uvažování o tématu?

U – uvědomění si významu / Jakým způsobem budou žáci zkoumat a osvojovat si obsah hodiny?

R – reflexe / Jak žáci využijí obsah a smysl toho, co se v hodině naučili?

Předmět: Matematika

Cílová skupina: Žáci 9. ročníku ZŠ

Téma: Podobnost geometrických útvarů v rovině – úvodní hodina

Cíle hodiny:

1. Žáci budou umět matematicky vymezit geometrické útvary v rovině.
2. Žáci budou znát pojem poměr (koeficient) podobnosti a umět jej využít k ověřování podobnosti geometrických útvarů v rovině.

Pomůcky:

Krabice s dvojicemi podobných předmětů, různé obdélníky (pohledy, fotografie, nálepky...), barevné papíry, nůžky...

Popis aktivity:

E Vyučující „vykouzlí“ krabici s tajemným obsahem, ze kterého rozdává každému žákovi jeden předmět – malý hřebík, magnet, kancelářskou svorku, malý odměrný válec, velký hřebík, větší magnet, velkou kancelářskou svorku, velký odměrný válec, velký a malý šroubovák, dvoukorunu a pětikorunu... Než každý obdrží svůj předmět, zvědavost vrcholí. Co se bude dít?

Následují pokyny:

- vyhledej partnera tak, abyste měli předměty, které vykazují společné znaky;
- ze stolku si vezměte kartičku;
- na kartičku napište všechny společné znaky vašich dvou předmětů.

Po chvíli učitel vyzve dvojice, zda chtějí svá pozorování zveřejnit, a několika to umožní (u nás se hlásili všichni a časově bylo možné všem vyhovět). Dvojice došly k závěru, že se vyhledaly proto, že jejich předměty jsou si podobné. Následně žáci formulovali poučku, že **podobné předměty mají stejný tvar a různou velikost – U**.

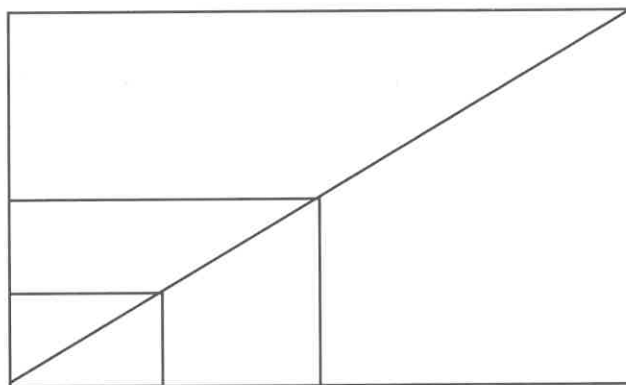
U Díky dvojicím podobných předmětů jsou žáci rozděleni do dvojic, v nichž dále pracují. Každá dvojice dostane jeden obdélník (pohlednici, fotografii, obálku, nálepku...). K dispozici pro každou dvojici jsou nůžky a barevné papíry. Na zpětném projektoru je zároveň promítáno zadání, které vyučující postupně odkrývá:

1. Z barevných papírů vystříhnete dva modely zadaného obdélníka:

a) dvakrát větší model;

b) dvakrát menší model.

V okamžiku, kdy již některé dvojice mají vystřižené barevné modely, je možné jim nabídnout kontrolu správnosti řešení tohoto úkolu: Pokud žáci správně zvětšili i zmenšili původní obdélník, lze všechny tři složit tak, že mají jeden společný vrchol a jejich úhlopříčky se překrývají – viz obrázek.



2. Změřte strany všech tří obdélníků a rozměry zapíšte do sešitu v přehledné tabulce:

	kratší strana	delší strana
původní obdélník		
nový (zvětšený) obdélník		
nový (zmenšený) obdélník		

3. Ze změřených údajů vytvořte tyto poměry (ve tvaru zlomku)

A.

kratší strana nového **zvětšeného** obdélníka

kratší strana původního obdélníka

delší strana nového **zvětšeného** obdélníka

delší strana původního obdélníka

B.

kratší strana nového **zmenšeného** obdélníka

kratší strana původního obdélníka

delší strana nového **zmenšeného** obdélníka

delší strana původního obdélníka



Na základě těchto výpočtů žáci s pomocí učitele formulují poměr podobnosti.

R Fáze reflexe se časově přímo do vyučovací jednotky nevešla. Zadal jsem tudíž domácí cvičení. Každá dvojice dostala rozměry dvou obdélníků a pomocí poměru podobnosti měla zjistit, zda jsou si tyto obdélníky podobné, či ne. S výpočty s využitím poměru (koeficientu) podobnosti se žáci setkali také v následujících hodinách.

Poznámka: V průběhu evokace žáci projevovali opravdovou zvědavost – O co vlastně jde? Proč to děláme? K čemu je to dobré?

Zajímavé byly popisy podobných předmětů. Žáci nacházeli různé shodné znaky od materiálu a barvy

až po detailní matematický popis těles. Všichni zužitkovali to, co již věděli z dřívějších hodin matematiky, a povzbudivé bylo, že se to dařilo zvláště žákům slabším. Většina dvojic zjistila, že předměty mají stejný tvar.

Při tvorbě zvětšeného a zmenšeného modelu zadaného obdélníka a následném měření jejich stran doporučuji upozornit žáky na nutnou přesnost práce.

Řada žáků měla z této hodiny radost, a tak si na závěr dovolím ocitovat jednu žákyni, která s matematikou dost bojuje: „Tedy dneska mě to fakt bavilo, paní učitelko.“

Povzbudivé bylo i následné zjištění, že v obou devátých třídách všichni vypracovali domácí úkol.

Autorka je učitelka v ZČŠ sester voršilek v Praze.

Namaluj mi internet

Martina Procházková



Jako na spoustě jiných škol i u nás se vyučuje výpočetní technika, informatika, či chcete-li – prostě počítače. Patří mezi povinně volitelné předměty, což znamená, že si děti mohou vybrat předmět, který budou navštěvovat. Mým počítačům tak dělá konkurenci vaření, volba po-

volání, sport, angličtina a v devítkách také příprava na přijímací zkoušky. Z tohoto důvodu se ve skupině scházejí děti s velmi rozdílnou motivací a znalostmi. Skupina první – jejím zástupcem je typický počítačový maniak, který bez počítače nedá ani ránu a často toho ví o počítačích víc než všichni učitelé naší školy dohromady. Skupina druhá – děti, pro něž počítače znamenají hlavně hry a chat. Skupina třetí – „...paní učitelko, já sem chodím, protože táta říkal, že se mi to jednou bude hodit.“ A konečně skupina čtvrtá – postrachy školy, od nichž se očekává, že „alespoň na těch počítačích nic nezničí a nikomu neublíží“.

Je těžké připravit hodiny tak, aby se nenudila žádná z výše jmenovaných skupin. Pokud látku probírám příliš rychle a předpokládám, že spoustu věcí děti znají, odradím začátečníky. Beru-li látku „po lopatě“, nudí se mí malí géniové a vymýšlejí věci, které většinou počítačům škodí. Proto je nutné nejen probrat, co se má, ale zejména látku přibarvit, přidat drobnosti, jež machři neznají a které začátečníky zaujmou. Ne vždy to vyjde, přesto mám několik povedených hodin. Jednou z nich je úvod do internetu.

Historie a pozadí internetu

5' Tipování

V kterém roce podle vás vznikl první předchůdce dnešního internetu?

Děti tipovaly, jak se jim chtělo, některé ve dvojicích, individualisté sami. Tipovací tabulku jsme si ale udělali na tabuli...

Gábina + Michala	1830
Petr + Adam	1966
Honza	1914
Vašek	1946
David	1986
Míra	1826
Roman	1957

Ačkoli mi to dalo hodně práce, tabulku jsem vůbec nekomentovala a neopravovala. Za chvíli děti samy zjistí, nakolik se střetly.

10' Pravda, nebo lež

Zkuste u každého tvrzení určit, zda je to pravda, nebo lež.

1. První předchůdce internetu se jmenoval ARPANET a vyvinula ho NASA k sledování vetřelců na Zemi.
2. V roce 1969, kdy ARPANET vznikl, bylo na světě jen několik počítačů.
3. První internetové stránky vznikly až v roce 1989.
4. Nejpoužívanější služby internetu jsou e-mail a chat.
5. Nejdůležitější na internetu je, že tam najdeme úplně všechno, na co si jen vzpomeneme.
6. Ředitelem internetu je Bill Gates.

Podařilo se. Na machry zabral vtípek s Billem Gatesem a tvářili se tajemně. Elékové zase vážně hloubali nad možností mimozemské invaze... Mimo-



chodem, tvrzení děti dostaly nakopírované a vlepily si je do portfolií. Po deseti minutách jsme si je všech na probrali a zaznamenali si správné odpovědi. Někteří si vpisovali poznámky do kopií, jiní zase vytvářeli vzorný školní zápis. Nechala jsem to na nich.

20' Diskuse + zápis

První předchůdce internetu se jmenoval ARPANET a vyvinula ho NASA k sledování vetřelců na Zemi.

LEŽ, ale jen z části. První pokus o internet se skutečně jmenoval ARPANET a opravdu v něm měla prsty NASA, nesloužil však ke sledování vetřelců na Zemi, ale k předávání informací mezi stanicemi zabývajícími se kosmickým vývojem.

V roce 1969, kdy ARPANET vznikl, bylo na světě jen několik počítačů.

PRAVDA. Tenkrát ještě neexistovaly stolní počítače. Počítač bylo velmi nákladné a velké zařízení, zabírající i několik místností.

První internetové stránky vznikly až v roce 1989.

PRAVDA. Služba *www* vznikla až roku 1989 ve Švýcarsku, v evropském centru pro jaderný výzkum. Původně měla být jen vnitropodnikovým informačním systémem.

Nejpoužívanější služby internetu jsou e-mail a chat.

LEŽ, ale opět jen částečná. Nejpoužívanější služby internetu jsou e-mail a internetové stránky.

Nejdůležitější na internetu je, že tam najdeme úplně všechno, na co si jen vzpomeneme.

LEŽ. Na internetu není všechno, i když se to na první pohled zdá. Je tam jen to, co lidé vložili na internetové stránky a co chtějí zveřejnit. Nejdůležitější na internetu je hypertext. – Tedy to, že můžeme přeskakovat ze stránky na stránku jediným kliknutím myši. Že to je naprosto samozřejmá věc? No jistě. Ale představte si, jak byste asi nadšeně brouzdali, kdybyste každý odkaz museli pracně vypsát jako adresu.

Ředitelem internetu je Bill Gates.

LEŽ JAKO VĚŽ. I když Bill Gates je bezpochyby mocný muž, internet nemá žádného majitele, šéfa ani ředitele.

I když takhle vypadá objasnění pravdy a lži jako poměrně rychlá záležitost, děti kladly spousty otázek. Nejdéle jsme se zdrželi u otázky poslední, kde jim opravdu nešlo do hlavy, že internet nikdo neřídí. Dokud byli takhle krásně zmatení, zadala jsem jim úkol poslední.

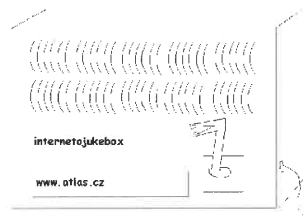
10' Obrázek s komentářem

Namalujte mi, jak si představujete internet, a popište, proč si jej představujete zrovna takhle.

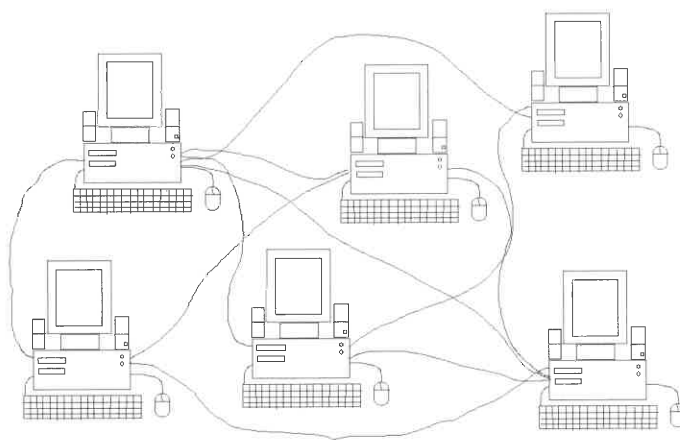
Do práce se všichni vrhli velmi rychle. Komentář ke svým obrázkům podávali ústně – kdo si troufl, před

třídou, a kdo ne, tak jen kamarádovi. Několik komentářů i obrázků předkládám k pokochání.

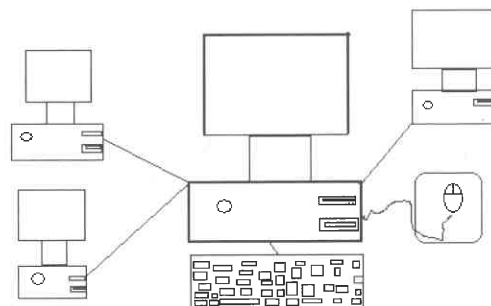
Internet si představuju jako jukebox, jenom místo písničky zadám adresu a počítač mi to všechno najde.



Internet je síť navzájem propojených počítačů, které se mezi sebou dorozumívají. Spojují se kabelem, ale i vzduchem nebo rádiem.



Myslela jsem si, že internet je jako nějaký velký počítač, ze kterého se vytáhnou všechna data, co potřebuju. Ale když ho nikdo neřídí, tak ten velký počítač vlastně není, takže vůbec nevím, co si mám představit.



Krásně zmatené jsem je opustila a nechala je smažit ve vlastní šťávě do příští hodiny, kdy jsme probírali *Cestu kolem světa za 80 milisekund* neboli *Jak se vyznat ve zmatku za mým počítačem*.

Autorka je učitelka na druhém stupni, absolventka kurzu KM.

Prožitky a tvořivé psaní

Zdeňka Kreislová



Za posledních šest let, které učím ve třídě s programem *Začít spolu*¹⁾, si neustále ověřuji, že stačí dát dětem prostor a ony nás pak denně překvapují tím, co dokážou. Mnoho radosti a pýchy prožívám, když se děti představují jako autoři. K uvolněnému autorskému projevu jim může pomoci výběr témat, která jsou jim blízká, ale také to, že je na dané téma dostatečně připravíme. Jak taková příprava může vypadat?

Lekce z projektu POČASÍ

Celý projekt byl realizován na podzim ve třetím ročníku po dobu dvou týdnů.



Pro *Kritické listy* vybírám část završenou psaním.

- **Hra na asociace:** Vzpomeňte si na co nejvíce slov týkajících se POČASÍ. Slovo „počasí“ mi připomíná...
- **Poslech hudby:** A. Vivaldi: Čtvero ročních období

(*Bouře, Podzim*). Vyjádřete pocity z hudby slovem, barvou, kresbou.

- **Zvukové vyjádření:** Vyjádřete zvukem vítr, déšť, bouřku... (skupinová práce)
- **Pantomima:** Chodte v dešti, na ledu, ve větru, vedru, v závějích, za mlhy...
- **Řízená představa:** Představte si les za slunečného počasí, zvedá se vítr, obloha se zatahuje, začíná pršet, lijí jako z konve, déšť ustává, obloha se rozjasňuje, opět svítí slunce.

Kouzelným předmětem (rozevřeme třeba starý deštník) vejdemo společně do POHÁDKOVÉHO POČASÍ: **děti vymýšlejí postavy do pohádky** – návrhy zapisujeme na velký arch papíru (*král Kroupa, Déšť, Voda, babka Mráčková, víla Rosa, princezna Duha, kouzelnice Mlha, děda Mrak, čaroděj Blesk...*)

- **Výtvarné zpracování:** Děti navrhnu (nakreslí) loutku do pohádky – technika: rozmývaná kresba dřívkem a barevnými inkousty.

- **Slovní příprava:** K vystaveným obrázkům děti přikládají lístky se slovy, které v nich obrázky vyvolaly, tiše zní Vivaldiho hudba. (*Sněhová vločka – padá z nebe, pije led, je hubená, je lehká, bílá, na dlani ti roztaje, křehce pluje, mrazí, rozhazuje vločky..., babka Mráčková – je vlnkovatá, kudrnatá, nadýchaná, tlustá, mračí se, je v nebi, je naducaná...*)

- **Tvořivé psaní:** Děti si vyberou jakoukoli postavíčku (i z těch, které maloval někdo jiný) a píšou vyprávění, popis, pohádku nebo básničku. – Mají přitom využít slova, která u obrázku najdou.

Celý týden se děti představují jako autoři a čtou svá díla ostatním:

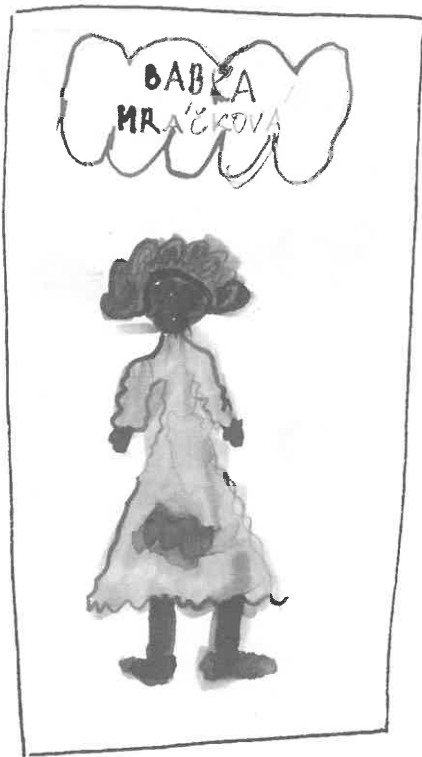
Babka Mráčková

Babka Mráčková je samozřejmě mráček. A ta byla věčně smutná a sama. Buď si četla, nebo spala, taky háčkovala čepice na zimu, ale nic ji nebavilo. Jednou si šla po obědě lehnout a vletěl jí do okna krásný pruhovalý míč. Babka Mráčková vzala pruhovalý míč, vyšla ven a tam stály malé děti – hvězdičky. Byly dvě. Jedna hvězdička se jmenovala Kaňďa a druhá Muňďa. Babka Mráčková se jich zeptala: „Je to váš míč?“ A Kaňďa řekla: „Ano, je to náš míč, děkujeme.“ – „Není zač.“ Šla do chaty, vzala bonbony a dala je dětem. A od té doby je Babka Mráčková veselá. (Lucie Šollarová)

Princezna duha

Princezna duha má hodně barev, například červenou, žlutou, zelenou, modrou. Mám duhu moc ráda.

¹⁾ **Začít spolu (ZaS)** – je vzdělávací program s důrazem na *individuální přístup k dítěti* a na *partnerství školy, rodiny a komunity* v oblasti výchovy a vzdělávání. Filozofie programu vychází z myšlenky otevřené společnosti, vede děti i dospělé k demokratickému myšlení a jednání. Program *Začít spolu* se opírá o konstruktivismus a teorii morálně kognitivního vývoje dítěte, je orientován na dítě a jeho potřeby.



MRÁK
K VLKOV A TA
JE V MEBI,
KUDR NATA
MRÁČKOVÁ
PRŠÍ
TLUSTÁ
hadýčana
mráček
MRÁČEK
MRÁČEK
je naducaná
je ~~MRÁČEK~~ hubená
MRÁČEK
SE

Víte proč? Protože když na ni koukáme, tak nám připadá jako kopeček, vidíte. A že vám připomíná duhovou kuličku? Je moc krásná a vypadá také jako pastelky – červená, žlutá, zelená a modrá.
(Aneta Červeňáková)

Sněhová vločka

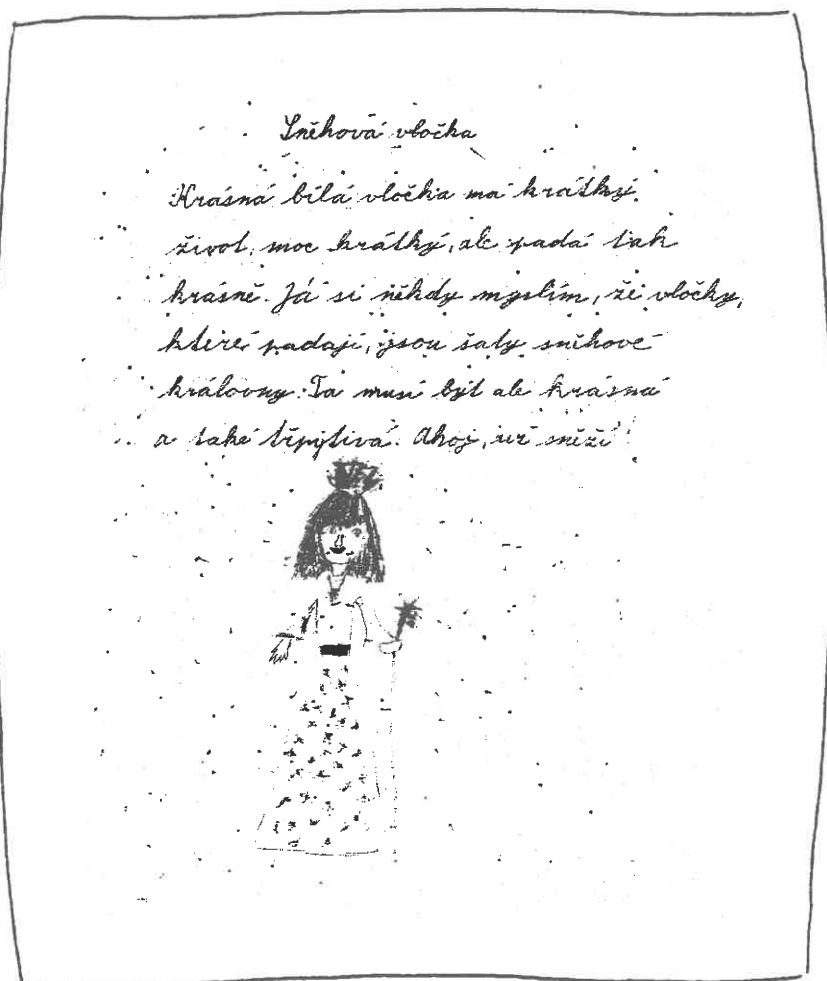
Krásná bílá vločka má krátký život, moc krátký, ale vypadá tak krásně. Já si někdy myslím, že vločky, které padají, jsou šaty sněhové královny. Ta musí být ale krásná a také třípytivá. Ahoj, už sněží.
(Pavla Kasíková)

Na autorské čtení vždy navazuje hodnocení. To je chvíle, kdy se učíme jeden od druhého. Děti oceňují, chválí, ale také dávají rady a doporučení. Navzájem si naslouchají, učí se formulovat svoje názory a argumenty. Dětem mohou při hodnocení pomoci návodné otázky: Co tě zaujalo? Jak na tebe text působil? Co tě překvapilo? Která věta se ti líbila? Které hezké slovo jsi našel? Co originálního jsi objevil? Co tě potěšilo? Má práce úvod a závěr? Je vhodně zvolený nadpis? ...

Moje hodnocení je poslední tečkou. K dětským dílkům připojuji lepicí lístečky s krátkým dopisem. Tak například Sněhovou vločku jsem hodnotila takto:

Milá Pavlo,
oceňuji Tvoji fantazii. Přirovnání vločky k šatům Sněhové královny mě o ní přesvědčilo. V úvodní větě jsi velmi vhodně použila opakování slov: ...krátký, moc krátký... Nezapomnělas na závěrečnou větu, kterou povídání nekončí, ale nechává nám prostor pro krásné snění. Děkuji! Tvoje paní učitelka Zdena

Autorka je učitelka na prvním stupni, lektorka ZaS.



Sněhová vločka

Krásná bílá vločka má krátký život, moc krátký, ale vypadá tak krásně. Já si někdy myslím, že vločky, které padají, jsou šaty sněhové královny. Ta musí být ale krásná a také třípytivá. Ahoj, už sněží.

Křehce plout
směl
vločky
KŘÍŠ
je lehká
je hubená
je smutná
MÁ VLOČKY
MÁ ZÍ VLOČKY
MÁ ZÍ VLOČKY
NA PLANI
SE TI
ROSTAVU
PADÁ Z MEBE
KŘEHKA
VLOČKOVÁ
PIJE LED



Od události k titulku a zase zpět

Nina Rutová

Tak se jmenuje dílna, kterou zkouším s dospělými účastníky, kteří ji pak využívají v práci s dětmi. Je pro mne velmi těžké formulovat jednoznačně její cíl, neboť jsem si ověřila, že záleží na tom, s kým a z jakých důvodů se její scénář použije. V šedých rámečcích proto najdete základní postup, jenž vede k předem formulovaným cílům – a v komentářích vedlejší cesty, jimiž je možné se ubírat, pokud je pro sebe a své „žáky“ shledáte důležité. Zdá se mi, že k tomu, abychom dospěli k cíli, který si na začátku formulujeme, je v této dílně podstatné každé slovíčko z instrukcí, jež „žáci“ postupně dostanou. Stačí slůvko pozměnit – nebo v pokynu akcentovat něco jiného – a už se ubíráme jinými cestami a za zcela nečekanými cíli. Dávám si proto v průběhu dílny velmi záležet na jednoznačně formulovaných a vždy i na tabuli napsaných pokynech. Nicméně varianty a cesty, kterými dílna může vést, jsou pro mne stejně lákavé.

Cíl:

1. Poznat, co se děje s příběhem na cestě mezi „vysílatelem“ a příjemcem.
2. Prozkoumat přednosti, možnosti a limity zpravodajství, zprávy, vypravování a beletrizování.
3. Zmapovat, co asi prožívají a jak se cítí ti, o nichž jsou stručné novinové zprávy.

Evokace:

Zaujměte vám příjemnou pozici a vzpomeňte si na nějakou **událost, která se stala** vám nebo lidem ve vaší blízkosti a **změnila váš život**. (Měli byste událost znát natolik důvěrně, abyste s ní dále mohli pracovat a zároveň ji sdílet s ostatními.)

Dodatek v závorce je podstatný. Ne vše, co se nám přihodilo, chceme a můžeme vždy sdílet s ostatními.

Dětem se události, které jsou příčinou nějaké zásadní změny, mohou hledat hůře. Proto postačí, když si vzpomenou na něco, co by měly chuť někomu vyprávět, na něco, co se jim zdá velmi zábavné či zajímavé, ovšem co jsou schopny vyprávět i s patřičnými detaily. (Možná, že se na chvíli zastavíme u pojmu detail.)

Vyprávějte stručně **událost** někomu, koho si vyberete – a on vás.

V této první fázi je velmi důležité, abyste se setkali na základě vzájemných sympatií a důvěry. Vaše vyprávění možná ještě nebude dokonalé, ale vzájemná sympatie by mohla překonat ostych. Nechuť, ne-

ochota nebo stud něco vyprávět mohou vzniknout třeba i z toho, že jsme poprvé nebo už mnohokrát narazili na „hluchotu“ anebo „lhostejnost“ publika. A my se v této fázi potřebujeme setkat s posluchačskou vstřícností a lidskou účastí.

Uvědomění si významu:

Vyrobte si myšlenkovou mapu či jinou pomůcku, pokud ji považujete za potřebnou, se zřetelem na to, jak se událost **z á k o n i t ě** připravovala nebo nepřipravovala.

Proč nejdříve vyprávět a pak si teprve udělat myšlenkovou mapu? Určitě to jde i naopak, a proto sami zvažte důvody, proč posloupnost ponechat anebo proč ji přehodit.

Když budu mít na dílnu dostatek času, proběhne v závěru i krátká reflexe toho, *co se stalo s příběhem mezi vyprávěním a dokončenou myšlenkovou mapou nebo jak nám myšlenková mapa pomohla (lépe?) příběh vyprávět*.

Jindy zas nechám přítomným chvíli času, *aby si do myšlenkové mapy vzápětí zanesli poznatky ze svého vyprávění – poznatky vlastní i poznámky naslouchajícího*. Zapsané poznámky by nám mohly pomoci, abychom příště svůj příběh vyprávěli (nejspíš už někomu jinému) lépe. Tato cesta je snad vhodná pro ty, kteří by se chtěli dále zabývat spíše zdokonalováním vypravěčských schopností (rétorikou).

A proč kladu důraz na slůvko zákonitě? Protože jako vypravěči často nalézáme ve sledu událostí (na první pohled zcela náhodných) překvapivou a provokující zákonitost, nebo jsme fascinováni tím, kolik odstředivé energie působilo, aby se něco nestalo, a ono se to přesto nakonec stalo. (Sledování různých příběhů zpracovaných skutečnými básníky a spisovateli už jen z tohoto hlediska by jistě stálo za samostatnou dílnu.)

Začněte si příběh psát (alespoň 30 minut!).

Pokud nemáte dostatek času na psaní vlastních příběhů a sledujete třeba úplně jiný cíl, v této dílně vůbec nemusíte pracovat s osobními zážitky účastníků. Nechte je přečíst si nějakou složitější, z filozofického hlediska nejednoznačnou povídku a zpracovat ji formou zprávy do denního tisku. Účastníci pak neprojdou „zcizením“ svého příběhu a nebudou „prožívat“ zúžení, zkreslení nebo výklad svého příběhu, ale mohou třeba dost dobře pochopit, jak odlišní jsme posluchači a jak se pouhým výkladem nějakého literárního díla stáváme bezmála jeho spoluautory.



Ještě jste nezačali sami sledovat některou z nabízených vedlejších cest a nerozvíjíte ji v duchu svých cílů, zájmů a záměrů? Pak je dobré, abyste po uplynutí času, který jste vymezili psaní, pokud možno s velkou parádou vyhlásili a vyvěsili následující pravidlo.

Pravidlo pro celou dílnu:
POKAŽDÉ PRACUJ S JINÝM PŘÍBĚHEM!

I tak se vám může stát, že někdo pravidlo nedodrží. Proč? Nechte ho o tom pohovořit v reflexi.

Přečtete svůj příběh někomu jinému a on vám přečte svůj
(Pozorně naslouchejte, řekněte pak, co se vám na příběhu líbí, co se vám líbí na zpracování, ptejte se na to, co vám není jasné, ...)

Ted' bude možná dobré vybrat si někoho, koho neznáte nebo znáte jen málo. Ať to bude kdokoli, bude mít možnost hodnotit a ptát se na další podrobnosti vašeho příběhu a vy byste měli být připraveni odpovídat. Na základě dialogu byste se mohli lépe seznámit se svým příběhem i s dalším člověkem ve skupině a to je vždycky přínosné!

Upozornění: Po minimálně půlhodinovém psaní bývá velmi těžké začít poslouchat a dobře vnímat příběh někoho jiného. Je to ovšem situace, na niž jsme z běžného života velmi dobře trénovaní. Copak nemáme tendenci „myslet si na své“ a copak nejsme neustále vyrušováni starostmi a zájmy druhých? Posloucháme pak často „na půl ucha“, jen tak „naoko“. K tomu by nemělo dojít. Chtějme teď velmi vědomě a se zájmem rozpoznat všechno „živé“ a podnětné ve vyprávění našeho partnera a upozorníme ho na to. Snažme se být empatičtí, ale zároveň se neostýchejme do příběhu „šťourat“, neboť jen tak se dozvíme více a pomůžeme i autorovi najít další, zatím v příběhu ukryté, možnosti. Také se dozvíme to, co zajímá na příběhu nás samotné. Při další práci se nám to ještě může hodit.

Kdybych tuto dílnu dělala s budoucími knižními redaktory či dramaturgy, neostýchala bych se tuto fázi znásobit tím, že by měl každý možnost konzultovat svůj příběh hned s několika poradci a sám by zvážil doporučení, kterých se mu pro další zpracování dostalo. Ale tyto cíle naše základní dílna nemá. Ostatně – byly by velmi blízké dílnám psaní, které máme mnozí již úspěšně za sebou.

Udělejte z příběhu, jenž jste právě slyšeli, maximálně jednostránkovou čitelně napsanou zprávu do denního tisku, nahoře vynechte místo pro titulky. Máte na to 10 (15) minut.

Až doposud bylo naším cílem zajistit všem účastníkům pocit tvůrčí pohody. Další pokyn většinou vnese do jejich pracovního soustředění trochu žádoucího stresu, ale také změnu dynamiky.

Je dobré této situace využít k uklidňujícímu upozornění, že v tom nejsou sami, že většina novinářů pracuje v časové tísní tvořené uzávěrkami, momentální aktuálností nebo množstvím zpracovaných událostí. (Možná chcete, aby vaše děti samy přišly na to, čím se liší bulvární tisk od seriózního. Klidně je nechte zpracovat zprávu do bulvárního deníku. Pak ovšem o tuto informaci doplňte předchozí instrukci.)

Mezi účastníky se i přesto, že tento pokyn je nahlas a zřetelně řečený a zároveň napsaný na tabuli, vyskytne občas někdo, kdo nepíše zprávu z příběhu, který slyšel, ale z toho, jež sám psal. Nic si z toho nedělejte. Není to vaše chyba.

Čitelně měli všichni psát proto, že další pokyn zní:

Dejte zprávu přečíst někomu dalšímu, kdo jí dá vhodný titulek. (Nikdo si nevybírám zprávu ze svého příběhu a – pokud možno – ani z toho, který vyslechl na samém začátku. Dbejte na pravidlo).

Dynamika skupiny stoupá a vy ji můžete ještě povzbudit doplňující instrukcí:

Titulek si říkejte nejprve potichu, pak polohlasem (proměňujte ho, hledejte nejlepší znění). Když si jím budete jisti, napište ho nad zprávu a s otitulkovanou zprávou chodte po místnosti, **vykřikujte titulek** tak, aby se prodal. Každý teď prodává, ale každý se snaží i koupit – **najít svůj vlastní příběh** a vzít si ho v podobě čitelné zprávy na listu papíru zpět k sobě. (Je dobré nosit list papíru před sebou, aby se „kupující“ mohl začít a přesvědčit se o správnosti svého odhadu).

Budte připraveni na velký mumraj, mýlky, dohadování, smích – a netlumte je. Nakonec si totiž každý najde list, který mu patří, a zcela spontánně se začte. Následující instrukci už nejspíš budete říkat do úplného ticha:

Přečtete si celou zprávu, zvažte vhodnost titulku ke svému příběhu.

Nazvěte svůj příběh, jak sami chcete.

S tím budete hotoví velmi brzy a můžete přejít k poslední fázi.

Reflexe:

Psaná úvaha na téma – **Co se stalo s mým příběhem a proč?**
DISKUSE

Otázky k cílům naší dílny znějí:

- Poznali jste svůj příběh lehce?
- Bylo vám příjemné číst ho jako zprávu?
- Řekla vám zpráva a titulek něco o vašem příběhu? O tom, jak jste ho vyprávěli? O tom, jak s ním zacházeli jiní?



Diskuse bývá po této dílně zpravidla velmi živá, a vzhledem k cílům, pokud jste je v průběhu dílny neopustili nebo nezapomněli, byste měli mít na reflexi dostatek času.

Kdybyste ho měli skutečně velmi mnoho, mohl by se ještě každý „vypravěč“ setkat se svým „novinářem“ k vyjasňujícímu rozhovoru.

PS: Pokud jsou vaši účastníci zvědaví spíše na pedagogickou využitelnost dílny, můžete se jich zeptat,

jak by se daly využít principy dílny v různých oborech (předmětech).

Zde jsou některé odpovědi z kurzu *Kritického myšlení* v ZŠ Ostrovní v Praze:

- Pro práci s odborným textem (ten supluje příběh).
- V psychologii: aby si člověk nedělal starost, že když druhému něco řekne, že může dojít ke zkreslení.
- V dějepise: po návštěvě muzea.

Má zpráva z této dílny pro Český rozhlas zněla takto:

Když jsem se po odvysílání jednoho ze svých fejetonů zeptala svého staršího syna, jak se mu líbil, slyšela jsem: „No, docela dobrý, ale dalo by se to říct jednou větou.“ Vlastně dalo – zastyděla jsem se, neboť ta věta by zněla velmi banálně: Venkov se díky technickým vymoženostem, či jejich vinou, konečně blíží městu.

Nedávno jsem si ovšem svůj text přečetla znovu. Je o vlaštovkách a netopýrech, kteří postupně zabydlují náš dům v centru velkoměsta, a v textu se postupně snažím přijít na to, proč to asi dělají. K onomu banálnímu konstatování, že už ani zvířata nerozlišují mezi venkovem a městem, dojdou až v poslední větě.

Nicméně tato příhoda mne přiměla k tomu, že jsem nějaký čas dělala zkusmo z několikastránkových textů renomovaných autorů jednu větu, ale i naopak. Z jedné někde zaslechnuté nebo přečtené věty jsem se snažila představit si událost, osud, celý příběh.

To prvé jde samozřejmě mnohem snáze. Tak snadno, že se mé věty o složitých událostech začaly podobat novinovým titulům.

Richard III. se mi vešel do konstatování, že *Tak dlouho zabíjel, až byl zabit*, a Osudy dobrého vojáka Švejka jsou vlastně o tom, jak *Malý člověk přežije i světový konflikt*.

Aha – tak takhle nějak se dělají noviny – napadá mne a cítím se poněkud neuspokojena z tak malého poznání. Navíc si začínám připadat s knihami místo novin v dámské kabelce poněkud osamoceně.

Příležitost rozšířit řady čtenářů celých knih se naskytla velmi brzy. Jako lektorka vzdělávacího kurzu pro učitele jsem je vyzvala k tomu, **aby si vybavili nějakou událost, jež zásadně ovlivnila jejich život, a pokusili se ji napsat.**

Svůj příběh pak poskytli dalším, kteří z něj udělali novinovou zprávu s patřičně prodejným titulkem.

Když si tu zprávu přečetli, někteří se **smáli**, jiní **byli zklamáni**, někteří **dotčeni**, a jen několik jich bylo se stručností a výstižností svého příběhu v pouhé zprávě **spokojeno**.

Vyvodili jsme v těch dvaceti lidech, že to je asi **celé spektrum pocitů**, které zažívají denně stovky, ba tisíce lidí, o nichž se můžeme dočíst v časopisech a novinách.

Vrátili jsme se, alespoň někteří, po tomto zážitku ke svým příběhům s touhou napsat je, a tudíž i pochopit v celé jejich složitosti a významu.

Vrátili jsme se, alespoň někteří, k četbě knih, a tato událost se stala – alespoň pro některé z nás – událostí, která nás změnila.

Titulek do novin a stručné shrnutí mého syna by možná zněly:

Život se do zpráv nevejde.

Autorka je lektorka KM a externí spolupracovnice Českého rozhlasu.

Škola mých snů / Lucie Nováková (11 let):

Účastí bychom by se učila Přírodověda. Měly by byly stromy, které by byly napadené listím a mandle rovnou tak. Části? Křídla by bylo obrovské kluziště jeho jedna část by byla vyhrazena pro pracovní vyučování kde by se



Bakalářská práce v kostce

Petr Novotný



Motto:

„Nemám ráda bakalářskou práci!
Nemám ráda psaní!“

Studentka kurzu
Psaní odborných textů.

Na jaře roku 2001 jsme se s dalšími vyučujícími Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně shodli na pocitu z obhajob bakalářských a diplomových prací: studenti často nedovedou v písemných pracích využít potenciál zajímavých témat a nedokážou ani „prodat“ odvedenou práci – nezřídka ti, kteří měli co říci, zjevně nevěděli jak. Naše nespokojenost si žádala řešení: co je sdílitelné písemně, to jsme vystavili na web, dále jsme přestrukturovali metodologické kurzy a v jejich rámci jsme zařadili jednosemestrový výběrový kurz (oceněný tzv. B kredity) *Psaní odborných textů*. Kurz je vypisován každoročně a je určen především studentům druhých a třetích ročníků. Zájem studentů je značný.

Cílem kurzu je nabídnout účastníkům takovou zkušenost, která jim umožní napsat text, kde forma podporuje obsah. Proces psaní procházíme teoreticky i prakticky ze všech stran, píšeme volně i řízeně, užíváme imaginace, komentujeme data a recenzujeme. Učíme se rozlišit a cíleně zařazovat v psaní fáze, kdy je třeba chrlit nápady, kdy je čas sbírat materiál, kdy je možné kriticky třídit, kdy je učesávat a pilovat vyjádření. Věnujeme se samozřejmě i formální stránce autorství odborných textů – úpravě textu, normám, citačním pravidlům.

Mnoho z používaných technik čtenář dozajista zná (*brainstorming, volné psaní, myšlenková mapa*). Na závěr lekce, kde probíráme stanovenou strukturu práce, nároky a hodnotící kritéria, pravidla univerzitní a fakultní i úzus Ústavu pedagogických věd FF MU, studenti volně píší v šesti fázích podle jednotlivých kroků *kostky*: POPIŠTE, POROVNEJTE, ASOCIUJTE, ANALYZUJTE, APLIKUJTE, HODNOŤTE.

Při čtení studentských prací jsem si uvědomil, že se při této příležitosti vlastně vracím k počátkům celého kurzu *Psaní odborných textů*. Beru tuto četbu jako cennou zpětnou vazbu, o kterou se chci rozdělit se čtenáři *Kritických listů*, a děkuji studentům kurzu, kteří mi paušálně svěřili právo jejich vyjádření zveřejnit výměnou za slib anonymity.

Než začneme procházet studentská vyjádření podle stran *kostky*, je třeba říci, že ne každý se přesně vešel do šesti bodů. Některým stačily dvě strany *kostky* a na další už nedošlo, protože se nedokázali zastavit. Jiní rozšířili *kostku* o verše, asi z důvodu, který jedna z autorek vysvětlila ve srovnání bakalářské práce s básní: „...báseň, u té si člověk oddechne, a pokud nikomu, aspoň pisateli může přinést

radost už samotné její psaní. Klidně iracionální a provokující. Psaní bakalářské práce často přináší pouze stres a strach a pochyby.“

Vraťme se ovšem z říše poezie na pevnou zem **popisu**. Studenti v této fázi někdy psali věcně, jindy poněkud emotivně, a vymezili bakalářskou práci jednou vlastním vztahem, podruhé jmenováním všeho, co je třeba vykonat či prokázat. Jeden příklad za všechny:

- ... jde o text, který má teoreticko-empirický nebo teoreticko-aplikační charakter a měl by mít i hlavu a patu a nějaký ten přínos. Bakalářská práce by měla být stvrzením toho, že se student během studia něco naučil, měla by prokázat jeho znalosti v oboru a o tématu, které ho zajímá a kterým se třeba chce v budoucnu dále zabývat.

Když došlo na **porovnávání**, ukázalo se, že není moc s čím srovnávat (většinou se studenti obrátili buď k ročníkové práci, která je v jejich studiu vyžadovaným nižším stupněm psané sebeprezentace, nebo k práci oborové coby „light“ variantě bakalářské práce), předchozí zkušenosti studentů s psaním jsou opravdu bolestně malé. Abych ale nebyl jen negativní, za cenné považuji mj. uvědomění si, že

- „bakalářská práce je podobná ... také jakékoli jiné vědecké práci (osnova, použitá literatura, poznámkový aparát apod.).“

Dostáváme se k **asociacím**. Ty jsou tristní a nezáviděníhodné, týkají se totiž v drtivé většině stresu a tvrdé práce, kterou je třeba odvést.

- ...hlavně dobře zvolit téma, to už je půl úspěchu – ať se to dobře píše. Spousta hodin strávených v knihovně vyhledáváním literatury. A psaní. A čtení. A sestavování. A aby to taky souviselo. A nakonec to nechat zabalit do tvrdých desek se stříbrným písmem, ať to taky vypadá.

Výsledky **analýz** byly zpravidla věcné a posloužily k rekapitulaci toho, co se studenti v lekci naučili, a to jak v poloze „má tam být“ (zcela na místě je úlevné konstatování, že do celkového počtu znaků se počítají i mezery), tak i v poloze „nesmí tam chybět“.

- Při psaní bakalářské práce je důležitá jasná formulácia problému, ktorý spadá do problematiky daného oboru, a je treba konzultovať ho s niektorým z vyučujúcich (pomáha to lepšie sa orientovať v danej problematike). Dôležité je uvedomiť si a dodržiavať logickú štruktúru práce, sledovať jej jasne formulované ciele. Nemenej dôležitý je záver práce, ktorý celú prácu hodnotí, sleduje možnú realizáciu práce v praxi a udáva možné prekážky, ktoré buďto v realizácii prekážajú alebo nejako inak ovplyvňujú jej chod.



A jak se tempo práce stupňovalo a stran kostky přibývalo, přibýlo také rozporů mezi optimisty a skeptiky. O skutečném smyslu bakalářské práce je – zdá se – snadno pochybovat... **Aplikuj:**

- Co přináší bakalářská práce? Jako pozitivní přínos pro autora práce je jistě získání mnoha nových poznatků o tématu, o kterém píše. Jestliže se mu podaří, přinese mu také 20 kreditů a snad i jistý pocit uspokojení. Možná ale také přináší noční můry, stres nebo bolavá záda z neustálého hrbení se nad knihami.

Jestliže jsem ve fázi aplikace upozornil na některé rozpory, pak ve fázi **hodnocení** už tu máme zcela neslučitelná stanoviska. První z vybraných hodnocení je ještě poměrně neutrální – klade si otázky člověka, který už práci dopsal. Jinak jsem ovšem našel ocenění kladů stejně jako příkré odsudky údělu bakalářského „psance“. Rád bych k tomu dodal, že čtení v rámci výuky naštěstí neproběhlo příliš konfrontačně...

- Tak jak se ti to povedlo? Měla ta práce nějaký význam? Je to skutečně použitelné v praxi? Není to jen seznam cizích myšlenek? Stálo to za tu námahu? Je to dostatečně odborné? Přijmou ti to? Má to dostatek pramenů, přesné citace, přesnou strukturu? A přináší to vůbec něco nového? Máš odvahu to prezentovat jako svůj výtvor?

- Co je na bakalářské práci dobrého? Třeba to, že se naučím pracovat s literaturou a možná i s počítačem, když to dobře půjde (no, to nevím), a dál už mě nic nenapadá. Půl minuty do konce. Za chvíli bude úplný konec...

Pokud jsem výše uvedl, že tato vyjádření jsou cennou zpětnou vazbou, musím říci, jak rozumím zprávě, kterou jsem od svých studentů dostal. (Je třeba říci, že autoři použitých textů sami přepisovali svá slova do elektronické podoby a neodolali touze poněkud je učesat. Přesto je ale mnohde cítit syrovost a upřímnost necenzurovaného vyjádření.) „Asi nepíšu s takovou příslovečnou lehkostí jako pan Novotný, protože už mě nic nenapadá :-)).“ Děkuji, věřím v upřímnost takových vyjádření, ale nepřeceňuji je, nakonec mám přece v rukou výsledky závěrečné evaluace kurzu.

Ukazuje se, že studenti skutečně přicházejí na vysokou školu nepříliš vybaveni pro psaní. Zjevný nedostatek zkušeností (o kterém svědčí i vyjádření „Napíšu ty tuny textu?“) je dalším argumentem pro pořádání takovýchto kurzů. Dále se zdá, že se ne vždy daří úplně vysvětlit, k čemu vlastně psaní je. Myslím, že pocit smysluplnosti práce by pomohl především těm studentům, u kterých je psaní rozsáhlejších prací spojeno se stresem a nejistotou.

PS: „Rozhodně existuje spousta horších věcí, než je psaní bakalářské práce.“ (Student kurzu.)

Autor je vysokoškolský učitel, lektor KM.

Pozn. redakce: Zájemce o psaní na VŠ upozorňujeme také na inspirativní příspěvek ve sborníku *Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech* (o něm píšeme na str. 49): Psaní odborného textu – problém nejen odborný. Jde o překlad materiálů Centra pro podporu psaní Univerzity of Nebraska – Lincoln. Ve sborníku str. 161–172.

Škola mých snů / David Vrbko:

K čemu mě v široké budou nějaké rovniny a vedlejší a hlavní věty. Abych asi vedel, když s nějakým mluvím, tak mu budu říkat, že byla vedlejší věta podmínek. Aby jsme na přerůvky mohly chodit ven a zabrat si fotbal nebo se venku nasvácit. Chci být, aby lavice byly nakloněny k nám a měkčí sídla. Já moc dobře vím, že to nepůjde, no, co se dá dělat.



ŠKOLA V LITERATUŘE

Zrádce

Ivan Vyskočil

Něco cvrnklo na okenní sklo. Masák vstal a otevřel okno.

„Je tam někdo?“

„Pssst, tady Honeček,“ ozvalo se šepem.

„Dobrá večer, pane řediteli,“ řekl Masák.

„Masáku, jste sám?“

„Ano, pane řediteli.“

„Masáku, pojďte sem dolů.“

„Nemohu, pane řediteli.“

Dole bylo slyšet tlumené šuškáání.

„Masáku?“

„Prosím, pane řediteli?“

„Jste skutečně sám?“

„Skutečně, pane řediteli.“

„Masáku, mohu k vám?“

„Můžete, pane řediteli.“

„Masáku, ale jak?“

„Oknem, pane řediteli.“

Dole bylo slyšet hekání, škrabání po okapové rouře, klouzání nohou po omítce a zase hekání, které se blížilo k oknu.

„Masáku, prosím vás, podejte mi ruku!“ ozvalo se úpěnlivě těsně pod oknem.

„Prosím, pane řediteli.“

Na okenní rám se vydrápal starší muž. Prudce oddychoval. Šaty měl umazané od omítky. Levou rukou si otíral pot, pravou měl odřenou a slinil si drápance.

„Masáku, ufl!“

„Ano, pane řediteli.“

„Nevyrušil jsem vás, Masáku?“

„Vyušil, pane řediteli.“

„To jsem rád. Musíme ještě pomoci kolegyni Hlavaté a kolegovi Pěňčovi. Rádi by vás viděli. Tak jsme šli kolem, vaše okno svítilo, tak jsme si řekli, tak jsme se stavili, tak jsme se tak, rozumíte?“

„Na kus řeči, pane řediteli.“

„Správně, Masáku. Na kus řeči tak jsme se. Tak.“

„Stavili, pane řediteli.“

„Správně, Masáku, tak.“

Pomohli profesorce Hlavaté a profesorovi Pěňčovi. Pěňča jim dvakrát spadl. Konečně stáli všichni tři návštěvníci v pokoji před Masákem.

„Posadte se, prosím,“ řekl Masák.

„Nene, ne, Masáku, my jen tak. Jste skutečně sám?“

„Skutečně sám, pane řediteli.“

„A páni rodiče?“

„Už spí, paní profesorko.“

Profesorka Hlavatá klesla vyčerpána na Masákův rozestlaný gauč. Slinila si do krve rozedřené koleno. Profesor Pěňča si sedl na kraj psacího stolu a ředitel obsadil prázdnou židli proti Masákovi.

„Masáku, chtěli bychom si s vámi přátelsky pohovořit,“ začal ředitel.

„Ano, pane řediteli, přátelsky. A proč má pan profesor Pěňča za košilí cihlu?“

„Pěňčo, Pěňčo,“ sykl ředitel, vzal Pěňčovi cihlu a vyhodil ji z okna. Ozval se výkřik a pád.

„Safra, to byl kolega Stáž,“ řekl ředitel na vysvětlenou. „Bolela ho hlava, tak zůstal raději na zdravém vzduchu.“

„Je ještě někdo ze sboru na zdravém vzduchu?“ zeptal se Masák a vzal dlažební kostku, kterou se profesorka Hlavatá snažila ukrýt do peřin.

Návštěvníci zarytě mlčeli.

Masák mrštil kostkou z okna. Ozvalo se zaúpění, praskot větví a pád z výšky.

„Kdo to byl?“ zeptal se Masák.

„Profesor Verka, Masáku.“

Ředitel vstal a sklonil hlavu. Také ostatní povstali a sklonili hlavu. Bylo pietní ticho.

„Mám ještě hodit?“ zeptal se Masák a uchopil těžítka.

„Raději ne, Masáku,“ řekl rychle ředitel a usedl.

Masák položil těžítka a znovu se sklonil nad knihu.

„Učíte se, Masáku?“

„Učím se, pane řediteli.“

„Učí se!“ zasípá profesor Pěňča. „Učí se teorii množin, o významu genitivu u Vergilia, o sybžonktivu ve staré franštině, tohle, tohle a tohle!“

Profesor Pěňča házel po pokoji jednotlivými knihami, které měl Masák rozložený po stole.

„Tohle máte v septimě, tohle, jó, ty lumpel!“ zařval zuřivě profesor Pěňča.

„Učím se pro život, a ne pro školu,“ řekl Masák sbíraje rozmetané knihy.

„Žvásty, pitomé žvásty! Fráze! Ve škole se máš učit tomu, co vám ukládají vaši profesori, a ne tohle! Ty, ty...“ Profesor Pěňča se sápal na Masáka.

„Pěňčo!“ křikl ředitel a s pomocí profesorky Hlavaté poválil profesora Pěňču tváří do peřin. Na povaleného si sedli.

„Promiňte, Masáku, kolega Pěňča je poněkud přepracován.“

„Ano, pane řediteli, poněkud přepracován.“

„Přepracován, ano. Nelze se však divit, Masáku. Víte, proč se nelze divit, Masáku?“



„Nevím, pane řediteli,“ řekl Masák.

„Neví!“ vyjekla profesorka Hlavatá.

„Takhle, Masáku,“ navázal nit ředitel. „Žáci se mají ve škole slušně chovat a mají se pilně učit, to ano. Jistě! Pilně a slušně! Slušně! Ale ne tak jako vy. Vaše třída. A celá škola! Tak ne! To není slušné!“

Ředitel zbrunátněl. Chvilí lapa po dechu, ale ovládl se. „Vy se nechováte lidsky. Nevyrušujete, nechodíte pozdě, neulíváte se z vyučování, nešvindluje, nic, docela nic! To jste mládež! Pedagogové jsou vaším chováním znemožnění! Mají mindráky! Hynou! Vy se chováte tak, že si pedagogové jako pedagogové vůbec necucnou! Vy jste sadisti, úchylní sadisti!“

Ředitel ovíván profesorkou Hlavatou přicházel k sobě.

„Učíte se. Ale učíte se tak, že v látce předbíháte své vyučující profesory! To, co jste měli probírat celý rok, jste svévolně zvládli za dva měsíce. A teď svými znalostmi záhlubně zaskakujete pedagog, studujete speciální monografie, které jsou určeny pro vysokoškolské, ano, vysokoškolské pedagog, a ne pro vás, ničemo! Svými vědomostmi pokořujete učitele jako zvířata. Kolegové prchají a zbylí kolegové se ze strachu před vámi zamykají ve sborovně. A stále jich ubývá. Jak by ne! Vždyť i ten největší tupec z vás je vědomostmi daleko převyšuje!“

Chvilí se všichni tři návštěvníci zmítali v peřinách. První se vzpamatoval opět ředitel. Nasadil, jako když medu ukapuje.

„Jde jen a jen o vaše dobro, děti. Je zhoubné takhle se učit. Vidíte, Masáku, že jste se proti nám smluvili, že je to taková vzpoura, rebelie, že ano?“

„Je, pane řediteli,“ přisvědčil Masák.

„Tušíš jsem to,“ vzdychl ředitel. „A právě proto za vámi přicházíme u vědomí břemena odpovědnosti, které spočívá na našich bedrech. Ne, vy jste mladí, vy z toho ještě nemůžete mít rozum. Ale je to otázka etická čili mravní, Masáku. Vždyť skon profesora Kájíka padá na vaši hlavu i s vdovou a sirotami, na vaši hlavu padá i to, že už měsíc marně honíme kolegu Čížka po okolních hvozdech. Masáku, co na to řeknete, nu?“

„Nic, pane řediteli.“

„Ano. Právě proto přicházíme, Masáku, právě za vámi. Byl jste, Masáku, vždy žákem podprůměrným, leč hodným. Ano. Jen z milosti profesorů jste prolezl až do septimy. A vy nám teď děláte tohle. Masáku, Masáku! Uvědomte si, že tím škodíte jen sám sobě. Masáku, to nemůžete vy ani ostatní holomci dlouho

vydržet. Není myslitelné udržovat tenhle protipřirozený stav. Kde jsou ideály renesance, Masáku, no kde?“

„My,“ ředitel si poklepal na hrudník, „my nemůžeme prohrát. Jsme zakotveni v tradici, jsme systemizováni. Třebas padneme, po nás přijdou jiní. Vysokoškolská! A ti vás roznesou na cucky! Nikdo, opakuji, Masáku, nikdo u maturit neprojdete!“

Návštěvníci slavnostně povstali z peřin.

„Nuže, Masáku, teď je na vás, abyste svým činem navrátil přirozený řád. Dáme vám příležitost. Rozumíte, Masáku?“

„Ano, pane řediteli, nerozumím.“

„Vy, Masáku, uděláte něco, to je jedno co, co některého ze zbylých vyučujících oprávněně rozčílí. Pedagog se tím uplatní jako pedagog. Tak Moc se vrátí do rukou povolaných. A celá ta zločinná rebelie se zhroutí! He, he. Tak co, Masáku?“

Masák zavrtěl hlavou.

„Masáku, člověče, nedělejte fóry,“ začal profesor Pěnča familiárně. Masák se sklonil nad knihou.

Návštěvníci na sebe rozpačitě pohlédli. Ředitel kývl hlavou. Nato si profesorka Hlavatá upravila blůzu a houpavým krokem se vlnila k učicímu se

Masákovi. Laškovně mu přejela prsty pod bradou a začala šišlavě:

„Ňu, Ňu, Ňu, Mašáčku, sňad byš netlučoval, hošíčku.“

Pocuchávala mu vlasy. Na rozevřenou knihu padaly lupy.

„Paní pfošeolťá tě má stlašně láďa. Toutni.“

Nato profesorka poodstoupila doprostřed pokoje. Ředitel s profesorem Pěnčou začali tlumeně hvízdát Cikánského barona. Profesorka Hlavatá, vlníc se výrazněji, jala se svlékat si blůzu.

„Hele, Masáku, podívej se, striptýz!“ šeptl ředitel.

Masák netečně pozoroval vzrůstající námahu profesorky Hlavaté, které se zadrhl zip u sukně. Znovu sklonil hlavu ke knize. Hvízdání zmlklo.

„Nic,“ šeptl ředitel.

„Takhle mě ponížít! Ani se nepodíval, sprosták!“ plakala profesorka.

Vzniklo tíživé ticho.

„Masáku,“ začal ředitel zlehýnka, „kdybyste to udělal, byl byste ctěn a vážen.“

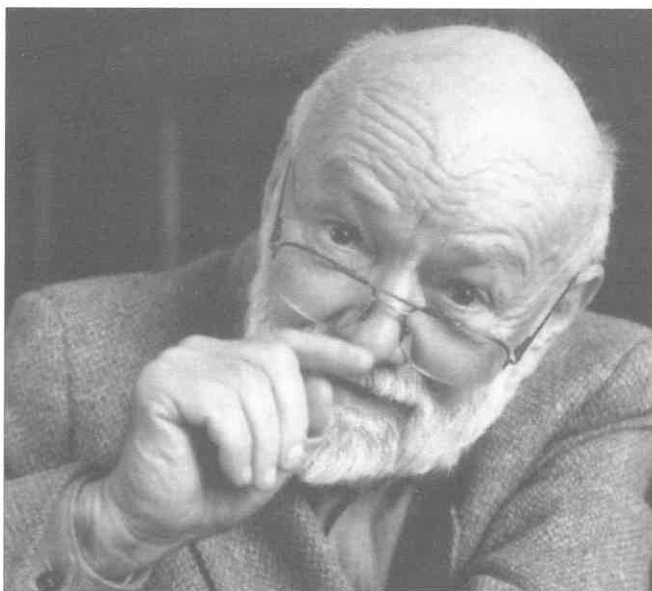
Masák nic.

„Masáku?“

Masák zavrtěl hlavou.

Pedagogové na sebe významně pohlédli.

„Hm, Masáku, nové logaritmické pravítko, to by bodlo, co?“





Masák nic.
 „Glóbus!“
 „Masáku, dáme vám plastickou mapu okolí!“
 Masák zase nic.
 „Dobře. Vycpaného kamzíka a sbírku nerostů.“
 „A Machův vlnostroj!“ přihodila profesorka Hlavatá.
 Masák zívnuł.
 Řediteli se podivně zamlžil zrak a začal se třást.
 „Školní promítačku a filmy.“
 „Piáno.“
 „Zeissův dalekohled.“
 „Fotoaparát!“
 „Gramofon s deskami.“
 „Magnetofon, hodinky, busolu.“
 „Skládací kajak dvousedadlový.“
 „Flobertku s náboji!“
 „Motorku! Míč! Klíč, pelyněk, rub, zub, ub, ub.“
 Návštěvníkům došel dech. Zírali vyčerpaně na Masáka.
 „Masáku!“ zaúpěl ředitel.
 „Hm,“ řekl Masák, „tak to všechno sepište dvojmo.“
 „Co všechno, Masáku?“
 „Všechno, co jste říkali. A ještě k tomu připište, že hned potom dostanu vysvědčení dospělosti – s výborným prospěchem – a že mi zaplatíte dva měsíce u moře. Tak. Máte to? To všechno dostanu do deseti dnů. Potom jsem ochoten to – jak říkal pan ředitel.“
 Návštěvníci sepsali a podepsali.
 „Masáku, to je nemravné vyděračství,“ vydechl ředitel.
 „Ano, pane řediteli, je,“ přisvědčil Masák.
 „Masáku, kvůli vám zruinuji sebe i školu.“

„Vím, pane řediteli. Ale copak vás nutím?“
 „Nic vám neříká svědomí, Masáku?“
 „Nic, pane řediteli.“
 „Masáku, slevte!“
 „Nejsem handlíř, pane řediteli. Musím se učit, na shledanou.“

Návštěvníci neodporovali. Jeden po druhém lezli na okno a padali dolů do tmy. Po posledním žuchnutí Masák zavřel okno a zasedl k přerušené práci.

Do devíti dnů dostal Masák slíbené náležitosti. Desátý den přišel pozdě na první hodinu, neměl domácí úlohu z matematiky a choval se drze. Profesor Kunet se právem rozzlobil.

To bylo znamením pro školníka. Začal vyzvánět na všechny zvonky. Zbylí profesori se vyhrnuli z exilu ze sborovny a obsadili učebny.

Mezi vzbouřenci se šířila panika. Vzpoura se hroutila. Následujícího dne kapitulovali poslední zatrzelci.

Vítězství bylo náležitě oslaveno. Pravda, bylo nákladné, ale vrátilo životu přirozený řád. A od té chvíle mohly být opět svolávány konference a klasifikační porady o prospěchu i neprospěchu žactva a kterýkoli pedagog mohl opět klidně a sebevědomě vstoupit do kterékoli třídy, aby žactvo důrazně upozornil na to, že takhle to dál nepůjde a že se učí pro život, a ne pro školu.

Autor je dramatik, prozaik a herec s pedagogicko-psychologickým vzděláním, profesor na katedře autorské tvorby DAMU.

Ivan Vyskočil: Vždyť přece létat je snadné. Praha, Mladá fronta 1963.

Povídku, kterou jste právě dočetli, jsem již několikrát velmi dobře využila ve čtenářské dílně.

a) Účastníci si nejdříve vzpomenou na různá moudra a průpovědky, které slychávali ve škole: *Co se v mládí naučíš, ve stáří, jako když najdeš. Škoda rány, která padne vedle. Já tu nejsem proto, abych byl oblíbený. Do půllitru litr nenaleješ. ...*

b) Povídku čtou bez názvu – s úkolem sami ji pojmenovat a název si někam poznamenat.

c) Následuje rozdělení do pětičlenných skupin a rozdání rolí.

Recenzent – napíše recenzi povídky do odborného tisku.

(Učitelé noviny, Moderní vyučování, Kritické listy, Učitelé listy, Děti a my...)

1. pamětník – Masák – napíše, komu a jak by vyprávěl příhodu po letech.

2. pamětník – učitel / ředitel – napíše, jak a komu vypráví příhodu po letech.

Spisovatel – napíše příběh (část příběhu), jak by ho vyprávěl jiný autor, a uvede který.

Badatel – na základě dalších informací pohovoří nebo napíše referát o zkušenostech, které autora mohly inspirovat k této povídce, popřípadě je ještě srovná s vlastními zkušenostmi.

d) Posledním úkolem je připravit komponovaný rozhlasový pořad, ve kterém je každopádně využit také **úryvek z povídky**.

Nina Rutová



KE ČTENÁŘSTVÍ

Živá literatura míří ke čtenáři

Tisková zpráva k semináři

Britská rada pořádala v Brně ve dnech 19.–21. ledna 2003 seminář *Živá literatura* (Animating Literature). Třicet účastníků semináře, mezi nimiž byli knihovníci a středoškolští učitelé z České republiky, hovořilo o možnostech, jak zvýšit zájem lidí o četbu a jak čtenáře zapojit do debaty o knihách, které čtou. Seminář se konal v rámci literárního programu Britské rady v České republice *Život ve tvých rukou* (Life in your hands).

Seminář *Živá literatura* vychází z britského programu *Opening the Book*, který měl v knihovnách ve Velké Británii velký úspěch. Seminář vedla ředitelka *agentury Opening the Book* a odbornice na rozvoj čtenářských aktivit ve Spojeném království Rachel Van Rielová.

„Británie zažila před deseti lety skutečný boom – vznikly zájmové skupiny čtenářů, kteří se pravidelně scházejí a hovoří o knížkách a o literatuře. Důvodem byl nový přístup k rozvoji čtenářských aktivit. Většina knihoven ve Velké Británii nabízí prostor pro setkávání čtenářů, čtenářské skupiny však fungují i v soukromých bytech. Odhadujeme, že v Británii existuje v současné době asi patnáct až padesát tisíc čtenářských skupin, a to je pouze jedna oblast, v níž se rozvoj čtenářských aktivit uplatňuje,“ uvedl ředitel Britské rady v České republice Paul Dochery.

Cílem literárního programu Britské rady v ČR *Život ve tvých rukou* je uvádět v České republice to nejlepší ze současné britské literatury. Britská rada pravidelně představuje nové knihy současných britských autorů a osobností současné literární tvorby v Británii. Usiluje rovněž o větší informovanost veřejnosti o britské literatuře na internetu a prostřednictvím sítě partnerských knihoven Britské rady v ČR.

Několik poznámek k semináři pro čtenáře KL

Hana Košťálová

Na semináři se četlo, doporučovali jsme si knihy, pokoušeli jsme se odhalit, jakou strategii zvolil nakladatel při tvorbě obálky konkrétních knih, rozpoznat cílového čtenáře daného titulu, diskutovali jsme se zkušenými knihovníky z anglických knihoven a se středoškolskými učiteli o rozmanitých aspektech čtenářství. Hlavní slovo měla lektorka Rachel Van Rielová, která přinesla řadu zajímavých údajů i statistik o stavu čtenářství a trendech ve Velké Británii. Neuvěřitelný je například nárůst produkce nových románů vydaných v Británii: v roce 1984 se vydalo 5143 nových románů, do roku 2000 se roční produkce zdvojnásobila a v tom roce jich vyšlo 10 860. Jiná výrazná tendence: stále menší počet titulů zabírá stále rozlehlejší území trhu s knihami – můžeme tomu říkat fenomén Harryho Pottera: knihy jednoho autora zaplnily všechny vrcholové pozice v nejručnějších žebříčcích i průzkumech čtenářské popularity a měl je v ruce snad každý. Není jasné, zda takové knížky zlákaly k četbě i nové čtenáře nebo zda k sobě stáhly pozornost čtenářů stávajících. Masová vášeň čtenářů pro knihy J. K. Rowlingové má dopad i na autory pro fajnšmekry nebo autory začínající. Vydavatel Harryho Pottera, nakladatelství

Bloomsbury, si totiž může dovolit vydávat díla nezaručující komerční úspěch.

V Británii stoupá počet knih prodáváných v supermarketech. Nebudeme mezi nimi hledat náročná díla, jde o četbu masově spotřební. Vychází se tak vstříc lidem, kteří nejsou zvyklí se cestou z práce zastavit v knihkupectví a kteří by se prý dokonce ostýchali do specializované prodejny knih vstoupit. V důvěrném prostředí supermarketu si své „3 v ceně 2“ do vozíku přihodí. To, co se v knihkupectví prodává řekněme za sedm liber, lze pořídit v supermarketu za polovinu nebo i třetinu (výhoda ovšem nastává za předpokladu, že vezmete z regálu celý připravený set). A aby se prodalo ještě víc knih, krouží z firmy do firmy prodavači (the book people) a nabízejí knihy o pauze ke kávě nebo sendviči. Další prodejní cestou je web, na němž najdete veškerou produkci, způsob prodeje je stejně snadný, jako když si pořizujete cokoli jiného, a ceny jsou opět nižší než v kamenném obchodě.

Knih funguje jako každé jiné zboží – a má typické parametry běžného produktu určeného k jednoráz-



zové, rychlé a masové spotřebě. Nabídka vyvolává poptávku – takže jedním z nejsilnějších hybatelů široce pojatého čtenářství se stal trh se všemi pravidly, figly až špinavostmi. Brity kupříkladu zděsilo, znechutilo a pobouřilo, když se vloni provalilo, že různé žebříčky popularity knih (kniha měsíce, kniha roku...) stojí nakladatele dost peněz – výsledky totiž závisejí na tom, kdo dá víc.

Ekonomické ukazatele svědčí pro to, že „se čte“. Čte se asi víc a víc. Důvod k radosti?

Ve školních čtenářských dílnách se snažíme vycházet ze zájmu dětí a respektovat ho. Děti **čtou**, i pokud čtou „jen“ Bravo Girl nebo prospekty k motokárářům. Když jsme si tento přístup k četbě jako učitelé osvojili, abychom nezadupali počáteční křehkou náklonnost dítěte k potištěnému papíru, víme zároveň, že je naší další povinností vzbuzený zájem kultivovat. Ne snad ve jménu vysoké literatury, ale kvůli hlubšímu a bohatšímu čtenářskému zážitku dětí a jejich pozdějšímu celoživotnímu čtenářství, které nebude vyhledávat jen uspokojování jednoduchých potřeb. Vnitřní zájem dítěte o psaný text je nezbytná podmínka, ale zároveň jen začátek cesty. Náročnější a rafinovanější četba prohlubuje životní zkušenost člověka, přináší složitější, a tím také zajímavější otázky, otevírá celé krajiny k objevování, k nimž bychom jinak neměli přístup. Důležité je také to, že taková literatura obvykle nerezignuje na základní civilizační hodnoty, jež zůstávají hodnotami sdílenými podstatnou částí společnosti – pokud ovšem čte. Necukrkandlová četba vytváří prostředí hodnot dospělejších než „pohádky pro maminy“ nebo „krváky pro tatky“. A tak mám pocit, že supermarketové tituly mnohým vyplachují mozky podobně důkladně, jako to činí Nova nebo Blesk.

Když víme, jak mocná je reklama a že může v podstatě komukoli vnutit cokoliv, snad by nebylo tak těžké do balíčku „3 v ceně 2“ přidat jednu knihu o stupínek složitější, než je Kuřecí polévka pro duši. Víme přece, že spousta lidí si ráda kupuje publikace, které jim dodávají pocit vzdělanosti (třeba Svět poznání nebo různé pestře vybarvené a drahé encyklopedie). Nejsem zas tak naivní, abych si myslela, že nakladatelé a prodejci knih si budou komplikovat život

a snižovat zisky tím, že budou investovat do reklam zvyšujících čtenářskou zdatnost a náročnost jejich odběratelů. Ale třeba by se našel osvícený sponzor, který ví, že v myšlenkově a mravně nedegenerovaném společenství se bude žít příjemněji, a „nějakou tu kačku“ by do kampaně za kvalitnější čtenářství investoval.

Co zvyšuje spotřebu knih (odhlédnuto od kvality):

- **Desakralizace knih a liberální pojetí čtenářství** – naprostý respekt k tomu, co jsou lidé ochotni číst ve velkém, a to jim dopřát.

Poučení pro školu: Když mají vaši žáci číst, musejí začínat od vnitřního puzení. Na rozdíl od nespoutaného trhu mají ve škole vás, učitele, kteří citlivou nabídkou rozšiřují žákům čtenářské i lidské horizonty.

- **Míra zamořenosti prostředí knihami** – pokud čtenář běžně nemusí vynakládat žádné úsilí, aby se ke své knize dostal, bude číst.

Poučení pro školu: Knihy musejí být co nejbližší žákům, tedy nejlépe v třídní knihovně. A neměly by to být polozaprášené a salátové trosky. Třídní knihovny by měly být stále doplňované. Zdroje – vyřazované knihy z dětských domácích knihovniček, antikvariáty, levné knihy. Přispívá také nástěnka s žákovskými recenzemi knih, jež jsou v třídní knihovničce k dispozici, nebo seznam knih, které si žáci mezi sebou doporučují.

- **Čtenářské kluby** (pro vyspělejší konzumenty) – místa a společenství, kde lze sdílet čtenářský zážitek a dozvědět se o knihách, které jsme zatím neměli v ruce.

Poučení pro školy: O knihách se musí mluvit – často a od srdce. Ale k tomu máme v programu řadu dobrých metod, takže ty, kdo nevědí, odkazují na čtenářskou dílnu.

- **Vstřícné prostředí knihoven**, kde může člověk pobýt libovolně dlouho, aniž by se ho někdo pokoušel vystrnadit nebo mu vnutit nevyžádanou službu či zboží.

Poučení pro školy: Dobrá školní knihovna – s knihovnicí na plný úvazek, dobře vybavená sedátky a lehátky – určitě přiláká nové čtenáře z řad vašich žáků.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

Týždeň hlasného čítania

Od 2. do 8. dubna pořádá Združenie Orava již druhým rokem *Týden hlasitého čtení*. Hlavním záměrem této vzdělávací kampaně je upozornit rodiče na důležitost hlasitého čtení dětem od útlého věku, připomenout kouzlo knih a pocit blízkosti a důvěrnosti, který při společné četbě vzniká. Existuje mnoho způsobů, jak podpořit myšlenku *Týdne hlasitého čtení*. Z nabídky našich slovenských kolegů vybíráme akci *Polož všetko a čítaj* – celá škola (žáci, učitelé, ředitel, vrátný i ostatní přítomní) si ve smluvený den přinesou knihy podle vlastního výběru a v dohodnutou hodinu si čtou. Následně si o přečteném povídají.

Další čtenářské aktivity, které organizátoři účastníkům navrhnou, lze jistě realizovat kdykoliv a můžete je najít na stránkách www.zduzenieorava.sk.



Osobní zážitek versus poučení aneb Jak se dělá čtenář? Setkání učitelů se spisovateli

Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas

Učitelé a spisovatelé se sešli v listopadu 2002, aby se poradili o tom, jak vyučovat ke čtenářství. Debata se nakonec vracela znovu a znovu k otázce, co je pro vznik čtenářství prvotní a klíčové – zda předchází poučenost čtenáře, nebo bezprostřední setkání s uměleckým dílem, které čtenáři způsobí doživotní, i když intuitivní čtenářský zážitek.

Jak se tedy podle přítomných dělá čtenář? První stanovisko – literárněhistorická a teoretická poučenost před dílem – obhajoval např. P. Janoušek. Podle něho ke skutečně hodnotné čtenářské zkušenosti a k porozumění čtenému uměleckému textu musí čtenář předem znát kontext díla, musí se seznámit se základními literárněhistorickými fakty a musí ovládat aspoň minimální literárněteoretický aparát. Bez nich nemůže ani pochopit, ani vychutnat literární dílo. Opačný názor formuloval např. M. Uhde – k literatuře a čtenářství se cesta hledá zejména přes osobní silné čtenářovy zážitky. Teprve pro toho, kdo je polapen kouzlem literatury, má smysl dozvídat se víc o historii a teorii literatury. A. Berková obohatila diskusi o pohled od pera – ke čtenářství se člověk může dopracovat i pomocí vlastní autorské tvorby.

Přítomní učitelé – ze základních i středních škol, někteří z kurzů *RWCT*, jiní ne – porovnávali tato stanoviska se svými zkušenostmi. Pro podobné debaty je určitě užitečné, když se vyjasní, které žáky a studenty chceme ke čtenářství vychovávat: učitelé ze škol nižších vyjádřili spíše přesvědčení, že děti nemáme odradit od čtení málo pochopitelnými odbornými pojmy a kontexty, na škole střední je zřejmé, že někteří studenti se mohou dostat na hlubokou úroveň ponoření do literárního světa, ale zejména školy prakticky zaměřené často musejí zápasit s technikou čtení i porozumění. Zdá se nám, že by asi bylo užitečné, kdybychom ve výuce vždy s rozmyslem uměli a mohli přihlížet k oběma úrovním čtenářství – té kultivované a intelektově náročné, a té spontánnější a bezprostřední.

V diskusi vznikla řada otázek, které jsme nestihli spisovatelům položit. Některé z nich jsme vyvěsili na webu *KM*, několik jich zde přinášíme jako ilustraci:

Proč tvoříte? Jaké popudy vás k psaní vedou? Jaký je poměr mezi spontaneitou psaní a získávání psacích dovedností? (Asi by to spíš – ale dost – zajímalo studenty, kterým se nechce věřit, že dobrý autor něco musí znát z formy etc.) Které své dílo považujete za nejlepší, nejméně povedené a proč? Čtete kritiky na svá díla, jak je vnímáte a už vás někdo vystihl? Jak získat lásku k literatuře? Jaká knížka (zážitek...) vás přivedla k lásce k literatuře? Je pro vás představa čtenáře pro psaní podstatná? Čím jste ochoten podílet se na rozvoji čtenářství? Máte dojem, že čtenářů ubývá také vinou toho, jak vypadá „elitní“ část soudobé literatury? Máte nějakého ideálního čtenáře? (Jste to vy?) Učíte se psát, nebo to prostě umíte? Je kniha, kterou právě píšete, „poučena“ z vašich předchozích knih? Kterí spisovatelé vás inspirovali? Co děláte, když nemůžete trefit vyjádření? Který byl váš iniciační moment, ale ne ten „čtecí“, nýbrž „psací“? Jak přesvědčit studenty, že nepotřebují pro četbu díla znát autorovu biografii (nebo je to jinak)?

Brána k lásce se jmenuje okouzlení

Milen Uhde

Velice přesně si vzpomínám, jak jsem se stal čtenářem poezie. Mám na mysli nikoli prohlížení a vštěpování textu takzvané povinné četby. Čtenář poezie si kupuje knížku básní nebo si ji jde vypůjčit do knihovny, aniž mu to ve škole uložili. Tento sklon se posléze změnil v trvalý.

Byl jsem sekundán, dnes by se řeklo žák sedmé třídy nebo druhé třídy osmiletého gymnázia. Vraceli jsme se ze školního zimního zájezdu a za zmatku vzniklého při nástupu do vlaku jsem se ocitl v kupé, kde sedělo několik oktávánů a oktávánek. Mluvili o verších.

Jeden z diskutujících – vím dokonce, že to byl Jiří Vlk, dnes známý jako Jiří nebo Georg Morava, který po srpnové okupaci v roce 1968 žije a působí v Rakousku – citoval zpaměti zásadní článek z tehdejší *Tvorby*: mladí básníci se musejí zbavit hala-sovštiny.

Z rozpravy jsem pochopil, že ani Jiří, ani jeho kolegyně a kolegové nesdílejí ideologovo stanovisko a že mají Františka Halase rádi. Jeho jméno jsem znal z čítanky. Měli jsme v ní milou báseň *Jak hrdlička přišla k pásku*. Zatoužil jsem lépe pochopit, o čem tak zasvěceně mluvili.



Zavítal jsem do školní knihovny, na vyvěšeném seznamu knih našel několik Halasových sbírek a zcela náhodně si vybral *Naši paní Boženu Němcovou*. Další náhoda mě vedla k tomu, že jsem začal číst na stránce, kde byla báseň *U hrobu naší paní*:

*Na hrob chodí deště
češte deště češte
mé prstíčky deště
naši paní češte
pod drnem si spí
Jemně Jemně deště
nevzbudíte Ji ještě
pěkně se Jí sní*

Bylo veliké štěstí, že se mi ta báseň na první přečtení otevřela. Nezmyslílo mě ani to, že byla psána a vytištěna bez interpunkce. Nevylučuji totiž, že kdybych si byl vybral třeba sbírku *Kohout plaší smrt* a načal ji na místě méně poddajném, vrátil bych knížku do knihovny nedočtenou.

Ale Halasova apostrofa dešťů mě uchvátila. Neměl jsem potuchy o aliteraci, ale sám zvuk mě tak okouzluje, že jsem si ty verše na druhé přečtení zapamatoval.

*Nedbá dešťů ruka
ťuká marně ťuká
na kapličku čela
Ťuká kapka na kapičku
jedna slza za babičku
druhá slza za babičku
ta tak probouzela*

Byla z toho láska na první pohled a vydržela mi po celý dosavadní život. Sbírkou jsem přečetl od začátku do konce, a protože jsem ji nenašel v knihkupectví, opsal jsem si ji do sešitu v černých deskách. Samozřejmě jsem si potom v knihovně vypůjčil všechny Halase, které tam měli.

Nad mnoha básněmi jsem stál v hlubokých rozpacích. Cítil jsem, že jsou „pro dospělé“. Mluvily o žalech lásky a o rodu smutných, který by měl být zasypán, až se zřítí „dolů s rachotem/ žal zástupů až k hvězdám navršený“. Netušil jsem, proč by tomu tak mělo být.

Ale cit byl na světě. Prohloubil se, když jsem se poprvé doopravdy zamiloval, ovšemže nešťastně, a náhle pochopil, proč by noc měla dát svůj domov „jenom poraněným“. Halasovy verše mě provázely i ve velkou jinošskou chvíli, kdy se rozsvítily úchvatným poznáním:

*A sukně tvé to vyzvonily
že vespod v teplých tmách
máš dolíček tak tuze milý
jak děti na ručkách*

V předposlední třídě gymnázia jsem v rámci takzvaného mluvního cvičení pronesl naivně nadšené vyznání milovanému básníkovi. Češtinářka, mimořádná osobnost, která se jen zázrakem udržela mezi

vyučujícími padesátých let, ocenila mou prý statečnost, s níž jsem se k básníkovi přihlásil.

Od češtinářky jsem se dozvěděl, že se Halas dostal téměř na index. Půjčila mi referát Ladislava Štolla *Třicet let bojů za českou socialistickou poezii*. Neznal jsem souvislosti, ale okamžitě si všiml, že kritik nepřesně cituje. Zkresluje Halase, aby ho mohl pádněji odsoudit.

Na filozofické fakultě jsem se o té věci dozvěděl leccos bližšího, ale nejpodstatnější výklady mi poskytl básníci Oldřich Mikulášek a Ludvík Kundera. Ten mi dokonce půjčoval knihy ze své knihovny, na prvním místě pochopitelně halasiana. Estetik Oleg Sus mě zasvětil do strukturalismu.

Tak jsem se v seminární práci pokusil velmi neuměle vysledovat, v čem záleží Halasova „neharmoničnost“ jako svérázná podoba „umění neuměti“.

*Svázeli zlatý Křemeni Závratí
struny už pomalu znám
jen v kolících ne se vyznati
najednou zaskřípám*

Jak čas plynul, troufl jsem si s drahým básníkem se i přit. Odcizily se mi jeho sociální verše, jeho vzývání chudých a mávání komunistickým praporem. Ale tak to přece chodí: sen zamilovaného o splynutí v jedno dozrává ve vztah, v němž se milující uskutečňuje a stává sám sebou.

Proto se hádám s teoretiky a pedagogy, kteří jsou toho mínění, že láska k básníkovi a jeho dílu se rodí ruku v ruce se znalostí, a tudíž přiskakují k okouzlenému čtenáři a pohotově mu diktují básníkův životopis a popis jeho poetiky. V příští hodině je z toho zkoušení. Na známky.

Jistě by bylo prozíravé zamilovat se jen do někoho, koho známe. Prvotní impulz k lásce – i k umělecké tvorbě – však spočívá v okouzlení. Teprve potom poznáváme, zrajeme – a občas býváme i zklamáni. Okouzlení samo není zdaleka tak vnitřně bohaté jako láska, ale je branou k ní.

Představuji si, jak by se asi vyvíjel můj poměr ke knihám, kdybych studoval jiný obor než češtinu a nepokoušel se sám psát. Na té představě je jediný rys docela určitý: zůstal bych čtenářem a stále bych hledal v knihách zážitek, který by mě uchvátil. Je to málo?

A ještě jednu rukavičku hodím pánům teoretikům: Jsou si jisti, že lze velké a přínosné zvědecké literární analýzy, jehož jsme v posledních desetiletích svědky, srovnávat s přesností laboratorního poznání třeba biochemikova? Hraje okouzlení u obou profesí stejně závažnou úlohu?

Autor je dramatik a publicista.

Noc s Andersenem

Milé děti! Milí přátelé dětských knížek!

Už jste slyšeli o noci v knihovně? Víte, co dělají knížky v noci?

Rádi bychom vám napsali o pohádkovém večeru, který již potřetí prožily děti v České republice. V pátek 28. března 2003 proběhla **Noc s Andersenem** v mnoha městech i vesnicích – všude tam, kde nápadité knihovnice, šikovné paní učitelky a vychovatelé připravili lákavý program pro nejmenší posluchače s nočním čtením pohádek. Tato společná akce Klubu dětských knihoven SKIP a sdružení



BMI se konala v rámci kampaně *Březen měsíc internetu*. Organizátoři chtěli připomenout také svátek dětské knihy, který je slaven v mnoha zemích světa na památku narození známého dánského pohádkáře Hanse Christiana Andersena.

V loňském roce akce proběhla na 72 místech naší vlasti v březnu – měsíci internetu. Internet nám pomohl při vzájemné komunikaci a při přípravě soutěží, kvízů a programů v jednotlivých knihovnách v Čechách, na Moravě a v jedné knihovně na Slovensku.

A tak víme, co se kde dělo. Knihovny obcházely různé pohádkové bytosti, psala se společná báseň, jinde zase nechyběla ani diskotéka, divadlo a společné zpívání. Nikde nezapomněli na čtení pohádek.

V dnešní přetechizované době se laická i odborná veřejnost často zamýšlí nad tím, proč děti nečtou. Jak dokazují studie psychologů, nejdůležitějším faktorem by mohl být osobní příklad: v rodině, kde čtou dospělí, děti zpravidla nemají problémy se čtením. A protože víme, že v některých rodinách děti společnou četbu neznají, zkoušíme již několik let v knihovnách nabídnout jinou variantu: večerní četbu k oslavě Mezinárodního dne dětské knihy. Cílem našeho „nocování“ je vzbudit v dětech zájem o četbu, ukázat jim krásu mluveného slova a půvab společného hlasitého předčítání. To vše v jeden kouzelný večer na mnoha místech naší planety.

Věřte, že ke spaní vystačí jen velmi málo – spacák, polštářek, karimatka, knížka... Noční dobrodružství je totiž k nezaplacení...

Z oddělení pro děti Mirka Čápová, Hana Hanáčková, tel.: 572 551 250, e-mail: detske@knihovnabbb.cz. Knihovna B. Beneše Buchlovana, Velehradská 714, 686 01 Uherské Hradiště, Česká republika.

PŘEČETLI JSME

Fritjof Capra jako inspirátor k zamyšlení

Karel Rýdl



Když jsem v říjnu 2001 zahajoval celostátní setkání PAU v sále chudimského muzea, zmínil jsem se o americkém fyzikovi holandského původu Fritjofu Caprovi, a to v souvislosti s jeho myšlenkami o světě kolem nás, které mě uchvacují již od konce 80. let. Mnozí slyšeli na celo-

státním setkání PAU jeho jméno poprvé. Nyní, kdy vyšel český překlad Caprovy knihy *Bod obratu*, jsem byl redakcí *KL* vyzván, abych z knihy vybral několik posilujících výpisků. Ještě skvělejší by prý ovšem bylo, kdybych vás s knihou seznámil formou své čtenářské úvahy, recenze, zamyšlení...

Pokusím se o to představením některých myšlenek obalených do vlastních úvah a komentářů.

„Lidská společnost je špatně naprogramovaná.“ Těmito slovy uzavírá Capra vlastní analýzu dějin lidské společnosti. Můžeme s tím nesouhlasit, můžeme

to i odmítnout, ale to je tak asi všechno, co s tím můžeme udělat, řekl by český klasik. Co s tím ovšem může udělat přemýšlivý český učitel? Velmi mnoho. Myslím, že je to skvělá (provokující) věta ke změně obsahu vzdělávání ve školách, k zaujetí dětí a mládeže pro samostatná bádání i zkoumání vlastních kořenů a z nich vyplývajících názorů, které lze zpochybnit a znovu uvést v jiném pořádku do vlastního života. Co bylo a je ve vývoji společnosti tedy špatně? Kdo to způsobil? Kdo naprogramoval? Je tedy Bůh? Jak se projevuje? Kolik síly má lidská zůstánost, ukrutnost, závist, ale i láska a pokora? Chybí lidem skutečně silnější predátor, jenž likviduje slabé a neperspektivní „kusy“? Jsme na vrcholu potravního řetězce, nemáme přirozené likvidátory a podle biologických zákonů takový živočišný druh obrací agresivitu nikoli vůči vnějšímu predátorovi na vlastní ochranu, ale proti sobě samému. Vytváříme si ho sami v sobě, a ničíme tak sami sebe? Kolik námětů



pro fyziku, biologii, chemii, dějepis, mateřský jazyk, zeměpis, občanskou výchovu, etiku, estetiku! Kdo chce takto Caprovy názory využít, nic mu v tom – kromě vlastní vůle – nepřekáží. Ale předpokládá to jednu důležitou věc. Musíme začít sami u sebe. Capra nás bezpečně vede k jinému způsobu myšlení a jednání, které je ovlivněno globálním holistickým (celostním) pohledem na jevy okolo nás, jehož výsledkem nemůže být (stejně jako kdysi u Komenského) nic jiného než úcta k životu, k jeho pestrosti a tajemnosti. Dnes se tomu říká environmentální myšlení, za dob Komenského se hovořilo o souladu s boží vůlí. A opět nové a nové otázky. Protivíme se my řádu přírody nebo se hloupá příroda protiví nám? Co je vlastně příroda? Co o ní víme? Co víme o světě? Jsou příroda a svět totožné? Já myslím, že ne, protože svět je od slova osvětlovat, tedy svět je pro nás část „osvětlené“, tedy známé přírody. Osvětlená příroda, ale ještě nemusí znamenat, že ji známe skutečně. Záleží na tom, kdo nám od dětství přírodu osvětluje. Tady může rodič anebo učitel natropit nesmírné škody, ale také může velmi pomoci. Kolika fyzikálně prokazatelným nesmyslům jsme schopni věřit. Proč? Měli bychom si být vědomi, že i fyzikální pohled na svět se mění pod vlivem doby a nových a nových zkoumání a objevů. Ale u Fritjofa Capry jsem našel jednoznačně formulovanou tezi: „Moderní člověk zapomněl, že skutečnost není tak skutečná, jak se zdá, ale že i proces bytí má svůj neustálý dynamický vývoj.“ To výrazně ovlivnilo i můj

pohled například na reformu modernizace obsahu vzdělávání ve školách. Jak se ale stále většinou učí o světě? Statické, lineární, nezpochybněné hotové pravdy. Myšlení je málo, prostoru pro budování pozitivního vztahu ke světu a přírodě je málo. Jak to řeší současné reformní snahy vzdělávací politiky? Jaká stanoviska máme zaujmout? Co je jisté? Na jedné konferenci v polovině 90. let v Německu jsem slyšel zoufalý výrok jedné pedagožky z jedné bývalé velmoci: „Všechny jistoty zpochybňujete, ale co my, učitelé, kdybyste nám radši řekli, co je tedy teď ta pravda, abychom věděli, co máme jak učit a podle jakých knih. Dejte mi správnou učebnici a já to klidně odučím.“

Jsme s naším myšlením již dále? Našli jsme si jistoty v permanentní nejistotě? Jsou neznámosti a problémy naši přátelé nebo nepřátelé? Jak se budeme chovat zítra?

Potřebujete argumenty pro odpovědi? V několika vytržených větách z myšlenkového světa Fritjofa Capry vám je podat nemohu. Bylo by to popření smyslu jeho knihy a způsobu uvažování. Přečtěte si Fritjofa Capru, ale také cokoliv od Ervina Laszla. Možná, že se poperete ve školní knihovně o *Globální výchovu* pánů Pikeho a Selbyho, ovšem už budete více vědět proč.

*Autor pracuje jako pedagog
na Fakultě humanitních studií Univerzity Pardubice
a je předsedou Přátel angažovaného učení.*

Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech

Hana Košťálová



O sborníku VŠ pedagogů bych ráda napsala i přesto, že jsem přispěla jednou malou kapitolkou. A to se asi nedělá, aby si člověk recenzoval sborník se svým článkem.

Když jsem svůj příspěvek psala, neznala jsem celkovou koncepci sborníku ani autory ostatních příspěvků. Poté, co jsem hotové dílo dostala do ruky a vcelku pečlivě je prolistovala, mám příjemný pocit, že se editore po-dařilo sestavit inspirativní a přínosnou knížku.

Pro nás učitele v programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* je sborník poutavý tím, že se dívá na pedagogiku z malinko odlišného úhlu pohledu, ačkoli vyhledává příklady výuky, jež sledují cíle blízké našemu programu. Autoři sborníku, kteří jsou pedagogy obvykle až v druhém plánu (jsou to vysokoškolští odborníci orientovaní na něco, co má blízko k environmentální problematice), promyšlejí svou výuku s maximálním ohledem na budoucí profesní život svých studentů: jejich absolventi totiž musejí řešit nikoli laboratorní záhady a problémy teorie, ale musejí umět prakticky jednat ve složitých

situacích kladoucích nároky jak na odbornost, tak na obecnou schopnost řešit problémy a přijímat plnou odpovědnost za vlastní rozhodnutí. Toto vědomí citelně ovlivňuje přemýšlení kantorů o tom, jaké příležitosti studentům připravit a jaké požadavky na ně klást. Knížka také zřetelně ukazuje, že právě obory a lidé, kteří jsou nějak spojeni s ekologií, si umějí asi lépe než jiní představit výuku akcí a k akcí. Pro pedagogické fakulty by to mohl být dobrý vzor. Málokterý mladý učitel se bude po skončení školy věnovat teoretickému pedagogickému bádání, ke kterému je pedagogické vysoké školy dnes vesměs vybavují. Zato řada z nich se jednoho dne odhodlá vkročit do kruhů dětí a bude chtít obstát. K tomu bude potřebovat praktické nástroje i natrénované dovednosti – ale toho se dostává jen omezenému okruhu šťastlivců mezi učitelskými novici na nemnoha osvětlených fakultách.

Ve sborníku najde čtenář inspirativní příspěvky – je zajímavé například porovnat naše pojetí psaní se dvěma kapitolami o psaní (*Zadávání a hodnocení eseje*, R. Tichý, H. Šantrůčková; *Psaní odborného textu – problém nejen odborný*, semináře organizované Centrem pro podporu psaní v University of

Nebraska – Lincoln, přeložila J. Dlouhá). Zvláště překlad „psacích“ seminářů by mohl zajímat i naše vysokoškolské učitele, z nichž mnozí se potýkají s problémem nepsavectví studentů asi stejně, jako tomu bylo v USA před zavedením cílené výchovy k psaní. V příspěvku *Zadávání a hodnocení eseje* upoutala mou pozornost samozřejmě pasáž o vyhodnocování esejů, která obsahuje také to, čemu v KM říkáme sady kritérií. Zajímavé srovnání.

Za zvlášť vydařený ale považuji vtip, který se podařil autorům sborníku – zařadili totiž parodii na pseudovědecká pojednání, na něž tak často narážíme v našem pedagogickém prostředí, kde jsou teoretici s nedostatkem invence ochotni s vážnou tváří zkoumat a vědecky popisovat třeba nápisy na chlapeckých záchodcích. Do sborníku je vtipně propašována nenápadná kapitola, jež s profesionálním „poukrfejsem“ popisuje a vědecky klasifikuje exkurze. Vybrám: „Realizace exkurze je spojena s nároky na přemístění účastníků na místo exkurze.“

Nebo: „Botanické exkurze jsou z hlediska výběru a prezentace objektů jednodušší, neboť výskyt rostlin je trvalejšího rázu, mají omezenou možnost pohybu, snadněji se sbírají a preparují. V tomto směru je méně spolehlivá exkurze zoologická, kdy je vždy otázkou náhody, které organismy bude možné demonstrovat.“

Sborník je neprodejný, ale kdo by se o něj zajímal, najde kontakt na Jiřího Dlouhého nebo Janu Dlouhou na www.czp.cuni.cz, a řekla bych, že od nich sborník může získat.

(O práci CZP UK také v příspěvku o Fóru VŠ učitelů na str. 20.)

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech. K udržitelnému rozvoji České republiky: vytváření podmínek. Sborník, editorka Jana Dlouhá. Vydalo Centrum Univerzity Karlovy pro otázky životního prostředí, Praha 2002.

Na druhý pohled aneb Budoucí učitelka nad dětskou četbou

Hana Hájková



O přestávkách v kurzu *Kritického myšlení* si účastníci povídají o všelichu. Také o tom, co děti čtou. Došlo samozřejmě i na sci-fi a fantasy žánr. Je to hrůza a brak? Je dobře, že děti čtou alespoň něco? Snad vás potěší, když připomenu, že stejně jako jsou na tyto žánry různé

názory, jsou i různé úrovně knih (nejen) těchto žánrů. Když jsem ovšem viděla Pratchettovu knihu poprvé, řekla jsem si, že bych se jí ani nedotkla. Jen si vzpomeňte, jak vypadají obálky.

Terry Pratchett: *Johnny, jen ty můžeš zachránit lidstvo* (Není to novinka, ale mě to bavilo a dala bych to klidně do ruky i dětem.)

Seznamte se: Johnny je asi jedenáctiletý kluk a jeho kamarádi o něm říkají, že „*má tak velkou fantazii, že se mu ani nevejde do hlavy, a tak zachytí i věci mimo jeho hlavu, které ostatní nevnímají*“. Snad je to právě jeho otevřenost, která mu dovoluje dobře vycházet prakticky s kýmkoliv. I s rozvádějícími se rodiči, kteří se občas chovají, jakoby ani nevěděli, že nějaké dítě mají, jindy zas své rodičovské povinnosti plní až přehnaně.

Normálně komunikovat se dá ještě tak s kamarády ze školy. Jsou to: *BigMack* – jeden ze dvou posledních skinů v městečku, neškodný průšvihář; *Nečágo* – černoch pouze z venku, zevnitř je „bělejší“ než většina bělochů, miluje dechovkové festivaly a nesnáší reggae; *Kláťa*, mladistvý hacker, počítačový pirát, postrach prodejců videoher. Matkám teď

možná zatrnulo. Nechtěly by podobnou trojku potkat v noci v opuštěné uličce a už vůbec by nechtěly, aby se s někým podobným stýkaly jejich děti. Možná, že ani na stránkách knih.

Smířit by se snad mohly tak akorát s *Kirsty*, „slečnou dokonalou“, což je další Johnnyho kamarádka, emancipovaná dívka o rok starší než kluci, která všechno zná a dovede – a někdy je tím dost protivná, ale umí udělat pravou věc v pravý čas a na pravém místě, takže ji kluci berou. Ty čtyři můžeme s Johnnym potkávat ve všech dílech Pratchettovy volné trilogie.

Poslední, s kým se dá v prvním díle mluvit, je počítač. Kláťa zásobuje Johnnyho pirátskými kopie počítačových her. Jedna z nich se jmenuje: *Jen ty můžeš zachránit lidstvo!* Překvapení i zápletky nastanou, když se na monitoru Johnnyho počítače objeví prosba „hnusných emzáků“ (m. z. = mimozemšťan) o neútočení a o pomoc. Stiskem počítačové klávesy totiž mimozemšťané opravdu umírají, zásahy opravdu bolí. Už nechtějí bojovat. Chtějí doletět do své galaxie, domů, do sektoru virtuálního vesmíru mimo obrazovku počítače. Johnny je ochoten jim pomoci, a tak mimozemské lodi zmizí z obrazovky všech, kdo tuto hru hraje. Divné, že?

(Moc se mi líbí myšlenka, že počítačové mimozemšťany není nutné hned zničit, ale je dobré je přede vyslechnout. Proč si lidé často myslí, že jakákoli potenciální návštěva z vesmíru chce lidstvo vyhladit? A kdy jste měli naposled i v normálním životě pocit, že ten druhý, s nímž se nemůžete dohodnout, je mimozemšťan? Nakolik je tato realita virtuální?)



Po čase prochází Johnny a jeho kamarádi cestou ze školy hřbitovem a Johnny z legrace zaklepe na dveře hrobky. Otevře mu bývalý – již 200 let mrtvý – přední občan městečka. Tak začíná další kniha: **Johnny a mrtví**. Mrtví v ní pochopí, že nejsou vázáni na hroby a hřbitov, objevují požitky a zábavu civilizace, konečně si mohou po letech, desetiletích, ba i stoletích zase užívat – nebo prostě skončit. Jiný pohled na věc a vymanění se ze starých schémat dávají nové možnosti existence živým i mrtvým. Prostřednictvím napínavého příběhu se Pratchett dostává i k ekologickým, urbanistickým a antiglobalizačním tématům. V knize nezvítězí síla (ani kupní), ale schopnost dohodnout se.

Nás, co jsme si už na Johnnyho (a Pratchetty) zvláštnosti zvykli, skoro ani nepřekvapí, že v poslední knize volné trilogie (**Johnny a bomba**) budeme cestovat v čase. Tentokrát je třeba zachraňovat městečko v období druhé světové války. Jako všechny cesty v čase je to trochu náročnější na logiku a představitelství. – Myslíte, že strojem času může být nákupní vozík plný černých plastových pytlů na odpadky, který vozí bláznivá houmlesačka Tachyonová? O podobě stroje času se dohadují i Johnny s Kirsty. I podle nich by stroj měl mít spoustu barevných světél, budíků, blikavých tlačítek, páček a tachometrů. Tohle je „typický“ drátěný vozík, který nedrží směr, a když se rozjede, skřípou mu kolečka. A zase už v tom jedou: Johnny, Kirsty i ostatní kámoši.

(Mám Pratchetta ráda.)

Čtenářům jeho **Zeměplochy** (dnes už více než pětadvaceti fantasy knih) nedělá potíže vystoupit

z myšlenkových stereotypů – anebo si také v pravý čas a na pravém místě do nich nastoupit, zvládat různé varianty klasických situací i odbočky k parafrazi či parodii. Ze stereotypu vybočuje nejen příběh, ale často i mezilidské vztahy a vlastnosti. Zároveň jsou však stále velmi reálné. Zvláštnosti umožňují vidět věci názorněji a hrdinové jsou většinou civilní lidé s normální hladinou nenormality.

A ještě něco: Při vzpomínce na romány J. Verna – se všemi těmi vynálezy, které byly v době vzniku utopií a časem se staly reálné, ba dokonce byly překonány – se nemohu ubránit pocitu, že i v dnešních sci-fi a fantasy knihách jsou motivy, jež nás – a hlavně dnešní děti – mají připravit na budoucí realitu. Nemusí jít zrovna o technický pokrok. Myslím, že se to týká spíše vnímání světa, věcí a lidí v něm i veškeré souvztažnosti mezi nimi. Trénujte fantazii, představujte si nesmyslné, neboť právě to vás čeká.

Pro příznivce vzdělávání a *Kritického myšlení* ocituji na rozloučenou rodičovský povzdech otce z Pratchettových **Pyramid (Úžasná Zeměplocha)**: „Vy si utrhuje od huby, skrbíte, abyste je mohli poslat do nejlepších škol, a oni se pak vrátí a za vaši dobrotu vám oplatí tím, že jsou vzdělaní.“

Autorka je studentka

Vyšší odborné školy pedagogické a arteterapie.

Pratchett, T.: Johnny, jen ty můžeš zachránit lidstvo. Přeložil: Jan Kantůrek. Praha, Talpress 1998.

Pratchett, T.: Johnny a mrtví. Přeložil: Jan Kantůrek. Praha, Talpress 1999.

Pratchett, T.: Johnny a bomba. Přeložil: Jan Kantůrek. Praha, Talpress 2000.

Andrzej Sapkowski

Adam Rut

„Narozen 1948. Žije v Lodži. Původně pracoval v oboru zahraničního obchodu, který vystudoval na Lodžské univerzitě, nyní se věnuje pouze literatuře...“
(záložka knihy *Meč osudu*)

Jeho knihy si získaly popularitu nejen v Polsku, ale také v Rusku, Německu, Litvě i u nás a bylo mu za ně uděleno mnoho cen. Přes veškerou popularitu však tuším, že vám jeho jméno moc neříká – jedná se totiž o fantasy-spisovatele a fantasy je často považováno za žánr brakový a bývá řazena mezi rodokapsy a harlekýny. Přesto si však Tolkien, Lewis, Pratchett či právě Sapkowski vybudovali svoji oblibu na něčem jiném. Tolkien na nádherném jazyku a na tom, že byl první, kdo v novodobé literatuře tak podrobně zpracoval nějaký smyšlený svět, Lewis na filozofickém rozměru svých příběhů, Pratchett na nenapodobitelném humoru a na tom, jak přesně dokáže odpozorovat lidi, zvířata i věci, a Sapkowski na skvěle vykreslených charakterech hrdinů a na tom, že do fantasy dovede přenést současné pro-

blémy. Předvádí rasovou nesnášenlivost na konfliktech mezi trpaslíky, elfy a lidmi (tento motiv je patrný hlavně v *Krvi elfů*, první části pentalogie – ságy o zaklínači), dále píše o tvorech odsouzených k vyhynutí, kterých na světě už zbývá jen několik a musí bojovat o přežití (povídky *Hranice možností* a *Věčný oheň*), či ukazuje vztahy a jednání lidí, jejich schopnost tomu druhému něco dát (povídka *Trochu se obětovat*). Ale nejde jen o tato témata. Zejména ve své pentalogii skáče v čase i prostoru, poutavě popisuje souboje, vykresluje ve vtipných zajímavých dialogích charakteru mnoha hlavních i epizodních postav a vrací se ke zdánlivě bezvýznamným replikám po stu stranách a jedinou větou jim dává nový smysl. Píše pro různé náročné čtenáře: primitivnější si z knížek vezmou děj, meč a magii, vnímavější jimi mohou znovu a znovu listovat a přemýšlet. Bohužel výtvarná podoba knih častokrát počítá pouze s těmi jednoduššími.

Autor je student prvého ročníku gymnázia.

Z REDAKČNÍ POŠTY

**Jsou studenti VŠ připraveni na kritické myšlení?**(K článku Radmily Slabákové, *Kritické listy* č. 8, str. 40–42.)

Vážená paní asistentko,

Vaše zkušenosti mě zaujaly. Zejména úvahy o tom, proč studenti nižších ročníků reagují vlažněji než ti z vyšších. Velmi mě to zajímá, zvláště v poslední době, kdy mám pocit, že jsem ze sebe shodil něco jako školní psychózu a začínám rozumět problémům (nejen) svých dětí na ZŠ a gymnáziu. Uvažujete v článku o dvou vysvětleních: o lenosti a bolesti při myšlení a o následcích tréninku v biflování znalostí a povolených názorů. Zdá se mi, že obojí hraje svou roli: lenost a bolest je přirozený důsledek onoho tréninku, jsem-li z něčeho nic podněcován ke kritickému myšlení, za něž jsem byl od první třídy trestán.

Myslím, že nejlépe je to vidět na matematice. Tu považuji za téměř nejlehčí předmět a zdá se mi opravdu velmi zvláštní, že většina lidí si k ní odnáší ze školy tak záporný vztah a nechut. To přece nemůže být dílem jednotlivých učitelů s problematickými lidskými a pedagogickými kvalitami, v tom musí být nějaký systém! Vždyť v matematice je nejméně znalostí, které je třeba si pamatovat, a myšlenkové postupy (operace s těmi znalostmi) jsou dost primitivní a snadno pochopitelné, jak se domnívám, pro většinu dětí. Když nahlížím do učebnice například pro sedmou třídu, žasnu, jak dobře a důkladně je napsána. Jen bych ji použil spíše pro zvláštní školy pro méně chápavé děti a i tam bych se obával o výsledek. To rozvláčné trénování zcela triviálních věcí přece musí ty děti brzy otrávit! Proč, proboha, tak dlouho dřou sebemenší hloupost bez souvislosti? Například rozšiřování zlomků se trénuje před sčítáním a odčítáním zlomků do omrzení. Při tom by se více než dostatečně procvičilo při vlastním sčítání – a k čemu je to dobré, by bylo hned vidět.

A co vlastně měří ty proslulé matematické písemky (testy)? Jak děti rozumějí látce, určitě ne. Když dostanou deset příkladů, pak není čas na přemýšlení. Musí to jít ráz na ráz: vybavit typ příkladu, a jak se řeší, přičemž jediné, na co se mohou soustředit, je – neudělat nějakou hloupou numerickou chybu. Tak se měří míra znalosti jednotlivých typů příkladů (zda děti trénovaly všechny typy), rychlost a správnost aritmetických operací s čísly (jak děti natrénovaly malou násobku). V době kalkulaček a osobních počítačů, kdy už ani prodavačky nepočítají z hlavy, mi to připadne velmi zvláštní.

Obávám se, že z matematiky se zbytečně dělá, zejména na základní škole, velká věda. Chybějící obtížnost, složitost a nepochopitelnost se nahrazují kvantitou znalostí a přehnanými, mnohdy zcela for-

málními požadavky. Chápu svoji úlohu rodiče hlavně v tom, tlumit tuhle psychózu reálně neexistující obtížnosti a pomoci dětem najít způsoby, jak se bránit. K zachování jisté míry samostatného, nápaditého i kritického myšlení to vidím jako nezbytné.

PS: Ve svém článku velmi případně uvažujete o tom, co si studenti Vašich seminářů počnou na tradičních seminářích. Ta otázka mě taky velmi trápí. Setkávám se totiž někdy s neuvěřitelnými způsoby výchovy žáků a studentů. Například jsme s dcerou (druhý ročník čtyřletého gymnázia) dostali tři minus z fyzikální laborky za tyto chyby (psal jsem jí úvodní teoretickou část):

1. místo Úkol č. 1 jsem napsal Zadání úkolu č. 1;
2. namísto Pomůcky jsem napsal Seznam pomůcek;
3. závěr úkolu č. 1 dcera napsala za úkol číslo 1, zatímco měl být na samém konci laborky;
4. v kalorimetrické rovnici jsem dal (podle učebnice) index 1 na levou stranu, zatímco měl být na straně pravé s (demagogickým) zdůvodněním, že chladnější kapalina se do nádoby lije jako první; mohl bych stejně demagogicky tvrdit, že ale jde v první řadě o výpočet levé strany, ale je to celé směšné – na správnost výpočtu to samozřejmě nemá žádný vliv. :))) Je to sice příklad extrémní, ale myslím, že pěkně ukazuje, jak se studenti dají trestat za samostatné uvažování a jakou hodnotu dává škola chápání látky a věcné správnosti ve srovnání s formální, poněkud svévolně definovanou stránkou věci. Není přece větší prohřešek než prokázat, že látce rozumím, neboť dokážu správně počítat i s přehozenými indexy. :))) Bohužel, principiálně podobné, i když formálně méně křiklavé metody vládnu zřejmě ve většině základních a středních škol. Obávám se, že i v těch nejlepších, kde se opravdu snaží vymanit se z téhle tradice.

Nicméně si kladu otázku, zda jiný přístup, který by lépe vyvažoval množství znalostí vůči schopnosti usuzovat, myslet nápaditě a neotřele na straně jedné, a myslet také kriticky na straně druhé, jestli takový přístup připravuje dobře děti na další život. Kladu si podobnou otázku jako Vy, co si ty děti později v životě počnou se svou schopností osobitého tvořivého a kritického úsudku? Čeká je společnost, jež tyhle schopnosti alespoň toleruje a netrestá příliš tvrdě? Nebo se takový člověk dostane do určité duševní izolace a bude se muset se svým myšlením a „preferováním odbornosti na úkor politické angažovanosti“ uchýlit do illegality? Když se snažím tlumit už zmíněnou školní psychózu („je to



velmi složité, téměř nad Vaše síly, hned vám to dokážu“) a snažím se ukázat, jak velmi jednoduché a snadné to ve skutečnosti je, nikdy neopomenou připomenout, že to ale děti nemají dávat ve škole najevo. Z krátkodobé perspektivy se s přístupem učitelů nedá mnoho dělat a mám za to, že to je třeba respektovat (ve smyslu vzít v úvahu). Je to sice velmi schizofrenní situace (a řešení), jenže nic lepšího mě zatím nenapadlo.

Snažím se teď nalézt na internetu nějaké stránky s touhle sebeobrannou tematikou. Ideální by bylo, kdyby do nich přispívali žáci, studenti i učitelé podobného náhledu na věc. Nazval jsem si je v duchu „kopáčské“ stránky. Kopat krumpáčem a nabírat lopatou je velmi jednoduché a snadno se to naučí i ti méně chápaví. Pokud se ale postavím nad lidi se stopkami v ruce a vyměřím dlouhé a široké příkopy, snadno jim z toho kopání udělám peklo, přestože to opravdu není žádná věda...

Václav Polák, správce firemní
počítačové sítě v Praze.

Radmila Slabáková, autorka článku v KL 8, k uvedenému textu podotkla:

... Dost důležité v úvaze pana Poláka se mi zdá závěrečné zamyšlení – co s těmi studenty, kteří prošli kritickým myšlením? Jak je to s nimi dále v životě? Třeba ti, co něco takového prodělali na ZŠ, jak si potom stojí na SŠ? Zajímalo se o to Kritické myšlení? Sama o tom přemýšlím – když mám po roce opět seminář se studenty, s nimiž jsem podle KM pracovala, a jeden mi napsal: ...opět začínají hodiny, kdy budou všichni dávat pozor, budou aktivní... – kam se tedy to, co jsem s nimi dělala, podělo? Kam vyšumí ta námaha člověka, který učí ty druhé kriticky myslet? Proč se nedaří aplikovat třeba tu zmiňovanou aktivitu nebo pozornost v jiných seminářích? Nemají pro to studenti prostor nebo to prostě sami od sebe neudělají, protože „po staru“ je to pohodlnější? Také by mě zajímalo, co na to zkušený učitelé KM...

Autorka je odborná asistentka
na katedře historie FF UP v Olomouci.



Používáte metodu I.N.S.E.R.T.? Z e-mailové korespondence

Vážení kolegové!

Obracím se na vás s jednou připomínkou. Týká se metody I.N.S.E.R.T. Setkala jsem se s ní již před nějakým rokem. Mně samotné nevyhovovala a ani žákům její upravená forma nebyla přínosem. Tudíž jsem ji nepoužívala. Tento rok jsem se zapsala do seminářů RWCT, a tudíž jsem opět na tuto metodu narazila. Pokoušela jsem se své předchozí odmítnutí přehodnotit, avšak závěr je pro mne zatím stále stejný.

I.N.S.E.R.T. má sloužit k porozumění textu a přehodnocení předchozích tvrzení. Provedu-li tedy označení v textu pomocí doporučených znamének a chci-li své poznámky následně použít, nastanou problémy:

- značek je příliš či málo a hlavně není zřejmé, ke kterým slovům se vztahují, a tak text znovu čtu;
- není jasné, co je v textu důležité;
- závěrečné zapisování do tabulek podle značek je zdoluhavé a navíc musím znovu hledat důležité informace; přínosné je snad vypíchnutí vzniklých otázek.

Mírím tedy k tomu, jestli je vůbec dobré tuto metodu vyučovat v rámci kurzů RWCT. Možná se mýlím a někdo ji s velkým úspěchem využívá, žel, zatím jsem na nikoho takového nenarazila. A tak dávám přednost metodě z dob svého studia:

- důležité věci podtrhni, hlavní pojmy zvýrazni – zakroužkuj (což lze přirovnat k „fajfce“ a „+“);

- čemu nerozumíš, lehce vlnovkou podtrhni a připoj otazník, pak se k „?“ vrať a hledej dovysvětlení.

Toť můj pohled. Ráda uvítám jiné.

S pozdravením „kritický účastník“ *Kritického myšlení*
Ivana Procházková

Poznámku paní Procházkové jsme rozeslali kolegům a někteří z nich reagovali popisem svých zkušeností:

I. S metodou I.N.S.E.R.T. mám zkušenosti už několik roků. Zpočátku jsem byla také trochu váhavá, ale čím více s ní pracuji, tím více se mi zamlouvá. Konkrétně: značky se nemusejí vztahovat ke slovům – důležitá je přece myšlenka, a ne slovo. Nemám se naučit slovo nazpaměť, ale porozumět myšlence. Značek může být různý počet, záleží na textu a věku žáků. Samozřejmě, že text musí učitel dobře znát a uvědomit si, které značky budou funkční. Potom nemusí hned narazit na problémy s jejich množstvím. Postesk, že se musí zase k textu znovu vracet a při zapisování do tabulek znovu hledat důležité informace, je vlastně oceněním. Právě opětovný návrat k textu usnadňuje jeho pochopení a zapamatování si. Zdoluhavost, která souvisí se zapisováním do tabulek: i zde učitel musí uvažovat, co a kolik má smysl, aby si žáci zapsali, rovněž však délka práce je ovlivněna délkou a složitostí textu, zkušenostmi



žáků i učitele při práci s touto metodou. Navíc některé fáze mohou velmi dobře žáci zvládnout doma. Domnívám se, že využívání znamének je mnohem funkčnější než prosté podtrhávání v textu, které nic neříká o tom, co je známé a co neznámé, o čem pochybují, s čím nesouhlasím atd. Nakonec i paní Procházková si svoji metodu z dob studia přizpůsobuje a vytváří si jakýsi vlastní *I.N.S.E.R.T.* Pouhé podtrhávání jí rovněž nestačí.

Helena Grecmanová, VŠ učitelka na Pedagogické fakultě UP Olomouc, lektorka KM.

II. Zrovna včera jsem *I.N.S.E.R.T.* dělala v semináři. Za celou řadu (mohu-li to tak říci) seminářů se neozval ani jeden účastník s tím, že by tuto metodu nevyužil. Sama ji používám běžně se svými žáky. Myslím, že je důležité uvědomit si, proč tuto metodu zařazují, že žák si dělá jasněji v porozumění textu a učí se s ním systematicky pracovat. Na učiteli je, zda tuto metodu zvolí a zda žákům dostatečně vysvětlí, jaký počet značek je optimální, nebo jestli namísto značek budou žáci rovnou pracovat s tabulkou, a nebudou tak „dvojit“ svoji práci. Paní Procházkové zřejmě vyhovuje její systém podtrhávání, tak ať jej s klidným svědomím používá a netrápí se *I.N.S.E.R.T.*, protože čemu nevěřím já jako učitel, to nebudou používat ani moji žáci, tak to totiž je a bude v praxi.

Eva Kašparová, ředitelka základní školy v Boroticích, lektorka KM, dramatické výchovy a osobnostně sociálního rozvoje.

III. Vyučuji fyziku na nižším gymnáziu a metodu *I.N.S.E.R.T.* jsem už vyzkoušel – a vcelku s úspěchem. Napřed si děti podtrhaly podstatné informace a pak tyto informace označily znaménky. Čili pak přesně věděly, které znaménko k čemu patří. Chystám se ji nadále běžně používat.

Zdeněk Rakušan, učitel na Moravském reálném gymnáziu v Olomouci, absolvent kurzu KM.

IV. Vážená paní kolegyně, velmi mě překvapily vaše zkušenosti s metodou *I.N.S.E.R.T.* Já ji využívám velice často. Vyzkoušela jsem její efektivitu v různých vyučovacích předmětech – ČJ, M, přírodověda, vlastivěda s tím, že si samozřejmě značky a jejich umístění upravuji přesně podle daného textu a i tabulku vyplňujeme rozličným způsobem, například část jako domácí přípravu na další hodinu. S úspěchem ji používáme i v práci s učitelským sborem při různých příležitostech. Osobně jsem ji naučila používat mého dospívajícího syna, který má potíže se zvládnutím a nastudováním obsáhlejších textů. Právě to, že se vrací zpět jen k tomu, co si označí jako neznámé, nepochopené apod., mu pomáhá zvládnout kupříkladu pravidla autoškoly či texty k trenérským zkouškám. Dané značky v metodě *I.N.S.E.R.T.* předkládané v kurzech *RWCT* nechápu jako dogma a její nezařazení bych považovala za ochuzení o přínosnou metodu práce.

Hanka Pánková, zástupkyně ředitele v Základní škole v Plzni, učitelka Začít spolu a absolventka kurzu KM.

Malí debrujaři aneb V jednoduchosti je krása

Zdeněk Rakušan

Když jsem vloni v říjnu zakládal náš školní kroužek malých debrujařů, chtěl jsem tím vlastně jen vyjít vstříc několika svým žákům, kteří začali velice zřetelně volat po „něčem navíc“. Upřímně řečeno, zpočátku jsem se chtěl „vrhnout“ spíš na fyzikální olympiádu. Pak jsem si ale všiml, že „mé děti“ nejvíc ze všeho, co děláme v hodinách, milují pokusy a že je velice snadno „utáhnu“ takřka na jakoukoli „ptákovinu“, kterou si mohou prohlédnout, osahat, vyzkoušet, že si s tím, co jim dvakrát týdně předkládám pod nálepkou „fyzika“, především nesmírně rády hrají. A bylo rozhodnuto.

Není snad nutné zdůrazňovat, že základem veškerých kvalitních volnočasových aktivit je **hluboký a intenzivní prožitek**. Platí to bezesporu pro činnost všech sportovních či turistických oddílů, kroužků ekologické výchovy, různých umělecky zaměřených zájmových útvarů apod. A právě v tom zřejmě tkví jejich ohromná výchovná síla.

Nejinak je tomu v případě malých debrujařů. Přestože obsah většiny debrujařských setkání tvoří

zdánlivě „suchá“ témata z oblasti přírodních a technických věd (**Voda a vzduch, Světlo, Elektřina a pohyb, Teplo a teplota** aj.), činnosti, jež se za nimi skrývají, naopak ani trochu „suché“ nebývají: „Tady máte všechno, co potřebujete, a zkuste dostat tohle vejce do láhve, aniž byste je poškodili. A potom zase ven.“ Vymyslet „fintu“ a navrhnout postup není žádná legrace. Je třeba nechat roztáhnout a vzápětí smrsknout vzduch v láhvi, aby vejce dovnitř zatlačila síla okolního vzduchu. Jak na to? Pomocí horké a studené vody? Pomocí zapáleného papíru vhozeného do láhve? Podaří se nám to hned napoprvé, anebo to budeme muset natrénovat? Občas se přirozeně dostane ke slovu i nějaká ta teorie a přesný pojem. Mnohem víc tu však jde o používání šikovných rukou a selského rozumu. Rozlišovat, co je **fyzika**, a co už **chemie** či **přírodopis**, a co je obyčejná šikovnost a důvtip, by bylo proti smyslu věci.

K zajímavým a často velmi pikantním přírodovědně a technicky zaměřeným pokusům debrujařům většinou stačí běžně dostupný a odpadový materiál



(PETláhve, korkové uzávěry od šampaňského, nitě, kancelářské sponky, ...). Věřte, že řešit například problém, na co a jak položit plechovku s horkou vodou do hrnce s ještě mnohem teplejší, ba vařící vodou tak, aby se ta podložka ani nerozmočila, ani horkem nepokroutila, ani nepraskla, ani se příliš nepodílela na ohřívání vody v plechovce, ani neklouzala po dně hrnce, ani v té vodě neplovala, ... a přehrabovat se při tom kolektivně ve skříni plné harampádí, bývá zábavné.

Děti v debrujařských kroužcích se formou přirozených lidských činností – **pokusů, omylů a hry** – učí rozumět základním přírodním jevům a světu techniky. Jejich učení není nijak pevně strukturované; je spontánní, nenucené, a přitom (nebo spíš právě proto) účinné. Díky hře a zábavě si děti zpevňují přirozený zájem o svět vědy, přírody a techniky a získávají k němu kladný postoj. A také jakousi normální **sebedůvěru!** (Účinná prevence proti předsudkům typu: „Fyziku, tu já nikdy nepochopila a nepochopím...“, jimiž dnes trpí přemnozí studenti i dospělí.)

Řešením otázek uzavřeného typu – s jedinou správnou odpovědí (Proč papírek uvnitř klece nereaguje na zeledrovanou trubku?), i otevřeného typu, kde existuje více správných řešení (Navrhni, jak bys „zviditelnil“ svislý směr bez pomoci olovnice!), se děti i my vedoucí trénujeme v myšlení na všech šesti **bloomovských** hladinách. A o to účinněji, že tady myšlení je – na rozdíl od školy – neoddělitelnou součástí hry, takže nebolí.

Prostřednictvím společného pokusničení si dále děti budují další z tzv. klíčových kompetencí: flexibilitu a spolupráci.

Co se ale všem malým i velkým debrujařům „zadře pod kůži“ možná ze všeho nejvíc, je jeden velice

silný princip: „**V jednoduchosti je krása.**“ Zní to možná banálně; podle mne však právě v tom tkví ten úplně hlavní smysl „debrujařiny“. Pro ilustraci: Oč větší radost má dítě z aromalampy, plně funkční, kterou vyrobilo rodičům vlastnoručně třeba z plechovky od kokakoly (nebo z jiného snadno dostupného materiálu), než z kýčovitě přezdobeného sériového výrobku koupeného za neřestné peníze v supermarketu.

Postupem času jsem zjistil, že „debrujařina“ je mnohem víc než „jen“ jeden z možných způsobů, jak zaměstnat děti v jejich volném čase. A dokonce i mnohem, mnohem víc než „pouhé“ zábavné rozšiřování a prohlubování toho, co jinak „bereme normálka ve fyzice, v přírodopisu či v chemii“. Jde tu totiž o mnohem víc než o jednotlivý výchovný cíl – jde o určitou **životní filozofii**, jejíž podstatu bych se pokusil naznačit slovy jako nekonzumnost, dobrovolná skromnost aj., ale také třeba radost z maličkostí, krása přirozenosti, harmonie, pokora, ...

Mým největším přáním je jednou zjistit, že něco z toho, čím „debrujařina“ fascinuje mě, podobně prožívají i „moje děti“. A odnesou si toho – ať už z našeho kroužku, nebo třeba odkudkoliv odjinud – aspoň kousek do svého budoucího dospělého života.

Budete-li se chtít dozvědět víc, doporučuji stránky www.debruar.cz.

*Autor je prezenčním doktorandem na katedře pedagogiky PdF UP v Olomouci a externím vyučujícím fyziky v nižších ročnících osmiletého gymnázia (Moravské reálné gymnázium Olomouc).
fyzikar.zdenek@olomouc.cz*

Škola mých snů / Pavlína (13 let):

Jinak by to mislo nemělo pítu jichou sa měsíc jichila se sam,
kde probíráme podívat, jichou se a žní se moe necloum. Těloviz
sam si představuji jako jichou na žoni, správně vysledování,
masedování. Pracovní činnosti by mohly být rozděleny na ročníky
to je okopávání fyziků a sázení se sčítám a obou žoni by nebránilo
to žoni a moe nácl žoni sen by se mohl sčítat v žoni. žoni, sčítat,
žoni, žoni, žoni, žoni, žoni. Někdy - žoni. Příští rok v žoni.
maíme chemii. To moe žoni moe žoni žoni. žoni žoni žoni
a žoni by mohly sčítat žoni žoni. V žoni by mohly žoni žoni
a žoni žoni žoni. Tak by se představilo na sčítání žoni žoni žoni
žoni žoni žoni žoni.



NABÍDKY

Letní škola – Učení jako zdroj informací o světě a o sobě aneb Učíme děti učit se

Společná akce PC Pardubice, Studijní vědecké knihovny Hradec Králové a o. s. KM
(v katalogu PC Pardubice č. 1354130)

Akce je akreditována ministerstvem školství, nositelem akreditace je PC Pardubice.
Účastníci obdrží osvědčení o absolvování.

Kdy: 27. 7.–1. 8. 2003 (od neděle 15.00 hod. do pátku 12.00 hod.)

Kde: Vebrový boudy, Pec pod Sněžkou

Cena: 3500 Kč (vzhledem ke spolupráci s PC Pardubice nejsme schopni rozlišovat účastníky na členy a nečleny sítě, akce je dotována jako celek)

Komu je LŠ určena

Učitelům a ředitelům obou stupňů základní školy i učitelům nebo ředitelům středních škol, kteří absolvovali některou formu ze základního kurzu **Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT)**. Absolvování kurzu není podmínkou, akce je vhodná i pro účastníky jiných vzdělávacích inovativních programů, jako je např. **Škola podporující zdraví**, **Začít spolu** (Step by Step ČR), **Dokážu to?**, **Varianty** apod. Není vhodná pro ty, kteří se ještě nesetkali s žádnou formou interaktivní výuky a teprve se chystají s ní seznámit. Těm doporučujeme účast v základním kurzu některého z výše jmenovaných programů.

Co se bude v letní škole dělat?

V pěti pracovních dnech se účastníci seznámí s dalšími metodami použitelnými pro aktivní učení a pro rozvíjení kritického myšlení žáků. Budou se zabývat tím, jaký je rozdíl mezi svazujícími osnovami a dobře sestaveným školním vzdělávacím programem. Promyslí, jak jejich výuka s pomocí metod **KM** dosahuje žádoucích cílů v oblasti základních životních dovedností (kompetencí), jak to bude vyžadovat zavedení Rámcových vzdělávacích programů do škol. V letní škole bude čas na vzájemnou výměnu zkušeností a nápadů z praxe (burza nápadů, vedení dílen účastníky), jako vždy se budeme věnovat i sami sobě, budeme si číst a bavit se o knihách, bude čas i na výlet a společenské večery.

Kdo připravuje letní školu

Za o. s. KM připravují LŠ Nina Rutová, Jitka Kmentová, Jana Feřteková, Božena Blažková. Posledně jmenovaná je spojkou mezi KM, PC Pardubice a vědeckou knihovnou. Lektori budou z řad zkušených (certifikovaných) lektorů KM. K vedení dílen jste zváni i vy, účastníci: kdo by chtěl přispět do programu ukázkou své vlastní praxe, bude mít možnost buď v burze nápadů, nebo může přihlásit dílnu (v rozsahu 90' až 180'). Dílny budou do programu zařazeny po dohodě s odbornými garantkami letní školy. Ty vám také pomohou v případě, že byste chtěli svou práci prezentovat, ale nejste si jisti, jak na to.

Své náměty můžete zasílat na adresu: **bozena.blazkova@svkhk.cz**.

Jak se přihlásit?

Kontaktujte přímo paní Zitu Kudrnovou, PC Pardubice, P.O. Box D27, Za Pasáží 657, 530 02 Pardubice
tel.: 466 046 138
fax: 466 612 465
e-mail: **kudrnova@pcpce.cz**, **www.pcpce.cz**

Uzávěrka přihlášek: 22. 5. 2003



Letní škola Lipnice nad Sázavou

pro zkušené účastníky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení
(týká se zejména lektorů po certifikaci i před ní, dále účastníků předešlých letních škol)

Termín konání: 3.–8. 8. 2003 (neděle večer – pátek večer)

Místo konání: Lipnice nad Sázavou

Hlavní téma letní školy: Jak hodnotit při výuce, která nediskriminuje?

Cena: podle výsledku grantové žádosti (min. 1800 Kč, max. 4000 Kč)

Odborný garant: Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Nina Rutová

Lektoři: očekává se, že řada účastníků přispěje k programu svými zkušenostmi a nápady formou dílen k hodnocení nebo účasti v burze nápadů; o. s. KM připraví společně s lektory specializujícími se na hodnocení hlavní programovou linii

Počet míst: 25 (zájemci budou zařazováni podle pořadí, v němž se ozvou; předchozí účast v programu je podmínkou účasti na LŠ)

Uzávěrka přihlášek: 20. 5. 2003

Bližší informace a přihlášky: kritickemysleni@ecn.cz, www.kritickemysleni.cz

Letní škola připravovaná společně se Združením Orava, Slovensko

Ve chvíli uzávěrky tohoto čísla KL ještě není zcela jasno ve věci této letní školy. Plánujeme ji jako společnou se slovenskými kolegy ze sesterské organizace Združenie Orava. Program chystáme pro mírně a více pokročilé účastníky programu RWCT a zájemce o certifikaci.

Místo konání: Slovensko

Termín: druhá půle července, jeden týden

Cena: asi 2000 Kč + jízdné

Bližší informace a přihlášky: kritickemysleni@ecn.cz, www.kritickemysleni.cz

Jazykový ateliér

Pro řadu dětí i dospělých je audiovizuální výuka jazyků málo názorná a praktická – mohla bych vám o tom hodně povídat. Ve škole jsem nebyla hloupá, ale jazyky mi nešly. Čeština, angličtina, němčina – opravdu nic moc. Ráda přicházím věcem na kloub, ale jak přijít na kloub angličtině, když se není čeho chytit? Jsem hračka a věřím tomu, že z nevýhody je dobré udělat výhodu – tak jsem začala vytvářet **hmatové pomůcky pro uchopení slovíček, gramatiky** a dalších nehmotných jazykových jevů. A věřte nevěřte, vznikají z toho pěkné a funkční učební pomůcky. Recenze odborníků i zpětná vazba některých učitelů je velmi pozitivní. Opět se tu potvrzuje pravidlo, že s inovacemi přicházejí buď špičkoví specialisté z oboru, nebo naopak lidé, od kterých by to nikdo nečekal.

V prvé řadě vytvářím hmatové pomůcky pro angličtinu, ale protože se ozývají i němčináři, snažím se o aplikace. Určitě jsem zatím vytvořila mnohem a mnohem méně pomůcek, než by bylo potřeba, ale už je to docela pěkný základ pro „startovací modul“. Je to taková sněhová koule, která se bude nabalovat a nabalovat ... až z ní bude sněhulák? Nene! Až z ní bude alespoň v některých školách a vzdělávacích agenturách JAZYKOVÝ ATELIÉR. To bude místnost, kde bude celý systém hmatových pomůcek. Proč? Aby učitelé a děti měli slovíčka, gramatiku a další nehmotné jazykové jevy dobře na očích a pěkně při ruce.

Dělám, co mi síly stačí, aby se nehmotná vize krok za krokem proměňovala ve hmatatelné výsledky. Během dubna už bude možné si startovací modul koupit a také budou probíhat instruktážní semináře. Máte-li o startovací modul a o jazykový ateliér zájem, zašlete mi vaši e-mailovou adresu – pošlu vám více informací.

Jeden obrázek je víc než 1000 slov a „přijít, vidět, osahat si“ je víc než 1000 obrázků. Já vám mohu poslat obrázky na ukázkou, ale přijít a osahat si je už musíte vy.

*Ing. Dagmar Rýdlová,
autorka originálních učebních pomůcek a metod
(např. měkkých a tvrdých písmenek z látky pro dyslektiky na 1. stupni – pozn. red.).*

Sedmá generace v roce 12

Společensko-ekologický měsíčník Sedmá generace vydává Hnutí DUHA, jedna z největších českých ekologických organizací, již od roku 1991. Jeho název je symbolický. Jsme totiž přesvědčeni o tom, že chceme-li jako lidstvo žít na této planetě ve spokojenosti a míru, musí naše jednání zohledňovat také potřeby našich potomků. A to i těch, kteří přijdou sedm generací po nás.

Hlavním cílem všech, kteří se na tvorbě časopisu podílejí, je vytvářet prostor pro debatu o moderní společnosti, sociálních a ekologických dopadech jejího vývoje i politických, hospodářských a kulturních souvislostech současných společenských trendů. Chceme nejen podávat informace o aktuálním dění v oblasti ochrany životního prostředí, ale chceme toto dění především zasazovat do širších souvislostí, ať už politických, ekonomických či obecně kulturních. Jde nám o vytváření prostoru pro sebereflexi českého ekologického hnutí.

Spolupracujeme s řadou autorů, osobností známých nejen svou prací v ekologickém hnutí. Do časopisu v minulosti přispěli a přispívají například filozofové Erazim Kohák a Lubor Kysučan, sociologové Hana Librová a Jan Keller, ekologové Martin Bursík a Ivan Dejmal, novinář Jakub Patočka, politologové Pavel Šaradín a Martin Konečný, biofyzička Luba Lacinová, biolog Mojmír Vlašín, ekotoxikolog Miroslav Šuta, botanik Richard Višňák a řada dalších. V Sedmé generaci pravidelně otiskujeme fotografie mnoha známých fotografů, jako jsou Jindřich Štreit, Jaroslav Pulicar, Ibra Ibrahimi, Ivo Dokoupil, Stanislav Krupař nebo Jan Symon.

Sedmá generace, měsíčník, A4, 44–56 stran, roční předplatné 290 Kč.

Časopis si můžete objednat na internetové adrese www.sedmagenerace.cz/nabidka.html, telefonicky (545 214 431) nebo e-mailem (lide@hnutiduha.cz). Pošleme vám ukázkové číslo zdarma. Každý nový předplatitel získá rovněž zdarma knihu *Dávné budoucnosti* od Heleny Norbergové-Hodgeové – vyprávění ze života obyvatel himálajského Ladaku. Nabídka platí pouze do Velikonoc.

Co pro vás Sedmá generace připravila na rok 2003?

Můžete se například těšit na tematická čísla o tzv. ekoturistice, globálních změnách klimatu nebo ekologických dopadech politiky Světové obchodní organizace. Můžete si přečíst retrospektivu ropné krize po třiceti letech či předreferendovou analýzu kladů a záporů Evropské unie. Připravili jsme pro vás také nový seriál o nejvýznamnějších ekologických kauzách posledních let. Pozornost budeme i nadále věnovat důležitým tématům, namátkou – genetickým modifikacím, zemědělství, šetrné energii, odpadům, globalizaci, problematice menšin. Nebudou chybět ani rozhovory se zajímavými lidmi, aktuální zprávy o dění v českém i světovém ekologickém hnutí, komentáře a úvahy.

UČITELSKÉ LISTY

Nezávislý měsíčník pro příznivce změn
pro všechny typy škol od MŠ po VŠ
10x ročně, předplatné 230 Kč

**Informace, rady, návody, nápady,
projekty, kontakty, zdroje**

Součástí jsou i **rubrika Pro praxi ředitele** zaměřená
především na řízení změny školy + **přílohy programů**
Step by step a Škola podporující zdraví

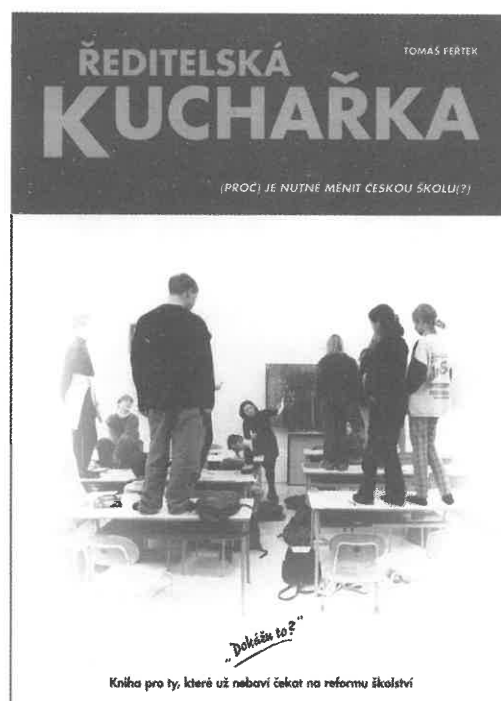
Výběr z Učitelských listů najdete na:

www.ucitelske-listy.cz

web o změnách ve vzdělávání • tematicky tříděné články •
zaujalo nás • pozvánky • granty • upozornění na nové knihy •
kompletní průběžně aktualizovaná nabídka knih

Objednávejte na adrese:

Agentura STROM, Dolomitová 8, 159 00 Praha 5,
tel./fax: 257 940 236, e-mail: redakce@ucitelske-listy.cz





Z kurzu v ZŠ Červený Vrch (lektoruje Hana Košťálová a Ondřej Hausenblas)



Návštěva Hany Košťálové v ZČŠ Ostrovní – Kurz KM pro celou školu (lektoruji Květa Kohoutová a Nina Rutová)



Z kurzu KM v Praze 7 (lektoruji Jitka Kmentová a Jarka Budíková)



Z kurzu KM v Praze 7 (lektoruji Jitka Kmentová a Jarka Budíková)



Z vyučování Jitky Svobodové v ZŠ Tábořská v Praze 4



Tandem – spolupráce učitele a romského pedagogického asistenta (pořádá Nová škola, o. p. s.)



Je pololetí: Neformální setkání u Rybičky



Ondřej Hausenblas a Křítické myšlení na Febiofestu



Občanská sdružení
Kritické myšlení
a Step by Step ČR

Učím s radostí

zkušenosti – lekce – projekty

Na skleněnou misku a kotlíku a pili slo-
žila do kachlu. Žitku. Na s k h daron.
"Na skleněnou," odvětil prodávčí začal
obsahovat se mnoha slovy. Jsem s malým
dítětem. Na mě jsem se blížila k kotlíku
kolem, který byl mi svedly na následující
místa stáje, když jsem...
"Učím, učím, učím," řekla, zapomněla
při "du krychle." "Odkázala jsem se a
kto mluvil. Můj prodávčí a obchodník
a u ke nové knal rychlosti svého. Když
dávám, připomínám jsem se sibi samolní:
"Truchlím? To nebude můj, pane. Je
"rádný mým, když doma, je..."
"Když, když, když," řekl mi. "Rády
jsem na kyle masní vti mál, že
při si má pule napomněla krychle."



2 hodiny
přer u E!
ať se opravdu chodí
stát oslůnch
2 - půlnoční jinak
jako konzultant,
tak hacha! raději
chytat.

Vít Beran
Božena Blažková
Zdeněk Brož
Iva Cichoňová
Michal Černý
Jana Feřteková
Jolana Fuchsová
Ondřej Hausenblas
Ladislav Hruška
Milena Hyklová
Jana Kargerová
Hana Kasíková
Vlasta Kimáková
Jitka Kmentová
Hana Košťálová
Věra Krejčová
Nikola Křístek
Markéta Křístková
Michal Lokaj
Miroslav Marada
Martina Procházková
Karel Rýdl
Hana Šundová
Pavel Wojnar
Bohumil Zmrzlík

Nová kniha pro pedagogy a veřejnost právě vyšla!

Kniha *Učím s radostí* je společným dílem 25 pedagogů pracujících v programech *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a *Začít spolu*. Vychází z jejich praktických zkušeností, obsahuje jak učitelské příběhy, tak metodicky zpracované *lekce a projekty*. Kniha vyšla s podporou OSF Praha a OSI New York v Agentuře STROM, lze si ji objednat na adresách obou sdružení za cenu 150 Kč:
kritickemysleni@ecn.cz; hana.kulickova@sbscr.cz