

# Kritické listy 11

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

léto 2003



Odvaha vyučovat doopravdy

Cesta za operou

Objevujeme hodnoty v populární hudbě

Odpusť, klasiku!

Modlitba za vodu

Lauderovy školy

Jde v matematice nemyslet?

Škola naruby

Způsob bytí

Dílna psaní mýma očima

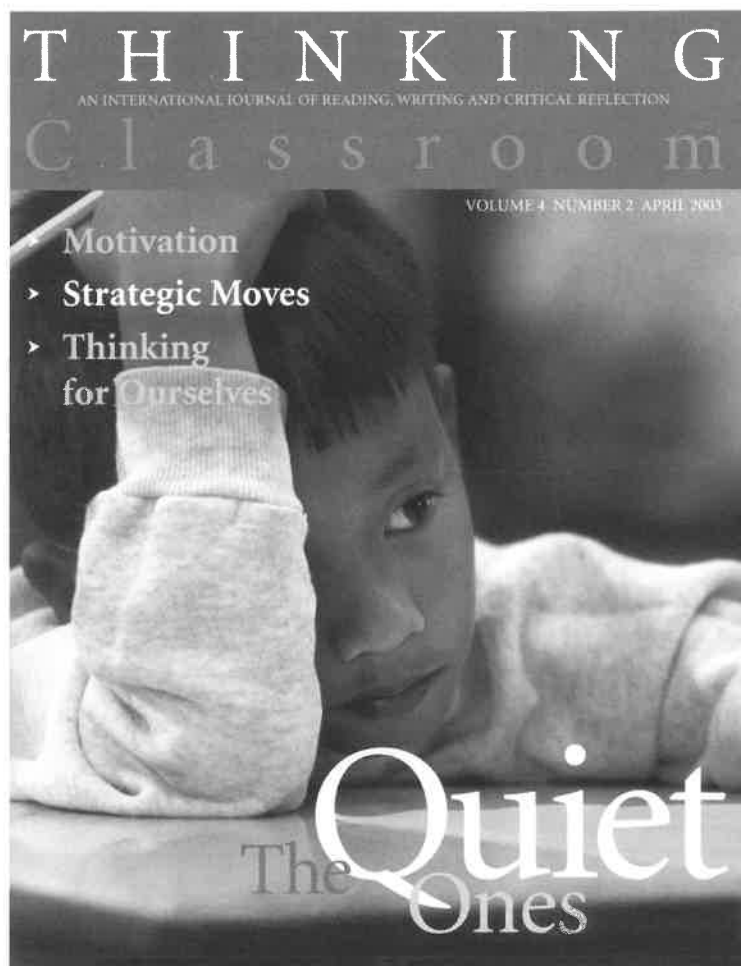
READING &  
WRITING for  
CRITICAL THINKING



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

# THINKING CLASSROOM

Obsah čísla 2, sv. 4 (duben 2003)



## Oddíly (Departments)

Úvodník (Letter from the Editor)  
– Inna Valkova

Odpovídáme (In Response)

Čtenáři se vyjadřují k předchozím číslům  
(Readers respond to previous issues  
of Thinking Classroom)

Co nového (What's New?)

Konference, setkání a společné akce  
(Conferences, Appointments, and  
Cooperative Ventures)

Kdo to mluví? (Look Who's Talking)

Jak mohou učitelé pomáhat studentům  
k stanovování jejich vlastních učebních  
cílů? Odpovědi z Ruska, Gruzie a USA  
(How can teachers help students set their  
own goals for learning? Answers from  
Russia, Georgia, and the United States)

Strategic Moves

Role-playing – William Brozo

Pros and Cons

Our point of view: Learning to  
think – Elena Garayeva and Janna  
Rahmanjanova

## Features

Fitting It All In: 10 How Sea Stars Taught  
Me to Integrate the Curriculum  
– Nancy H. McDonough

Working with the "Quiet Ones"  
– Rysaldy Kaliyeva

Students' Motivation in Class  
– Daniela Cretu

The Network of Concepts and Facts:  
Forming a System of Conclusions through  
Reflection – Yury Yasilyev

Carl Rogers and Me: Revisiting Teaching  
– Li-Te Li

**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, Nikola Křístek,  
Petr Novotný, Jana Palenčárová, Jiřina Stang, Vladimíra Strculová

Konzultanti čísla: Kamila Bergmannová, Ondřej Hausenblas, Nikola Křístek

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 červnu 2003. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 15. 8. 2003.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2003. Na obálce: Daniela Hejsková – Modlitba za vodu.

Prepress: Štěpán Klimeš. Vytiskla tiskárna PBTisk Příbram.

### Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: [nina.rutova@volny.cz](mailto: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 dpi (.tif nebo .jpg).



Vážení čtenáři,

možná byste ocenili, kdybychom vám v prázdninovém čísle Kritických listů nabídli horoskop na léto, sto způsobů jak dosáhnout manželského štěstí, typy na výlet a pro případ špatného počasí či intelektuální abstinence ještě křížovku a několik nestárnoucích anekdot.



Předpokládáme však, že trh bude nabídkami podobného druhu nasycen, a přestože máte před sebou několik týdnů volna a někteří možná i předsevzetí na školu ani nepomyslet, nabízíme vám jako vždy příspěvky vašich kolegů, učitelů, kteří se nezištně vystavují vašemu porozumění i kritice.

Pokud jste našimi čtenáři – nováčky, doporučuji začít článkem **Hany Košťálové** „Děláme to jinak“.

S tématem jinakosti a vůlí i přes potíže vytrvat koresponduje úvaha **Radky Slabákové** nad myšlenkami **C. R. Rogerse**. Výroky amerického psychoterapeuta „zdobí“ pak celé toto číslo: *Psaní je mou zprávou, kterou pečetiím do lahve a házím do oceánu. Žasnu nad tím, jak lidé na obrovské spoustě pláží – psychologických i geografických – tyto lahve nacházejí a zjišťují, že k nim tyto zprávy promlouvají. Proto také pší stále dál.*

Že by i příspěvky vašich kolegů byly lahvemi, které nacházíte a z nichž dáváte ochutnat svým žákům? Jakákoli zpráva o tom, co z *Kritických listů* vás inspirovalo, co jste vyzkoušeli a s jakou odezvou, jistě každého autora potěší. S reakcí nemusíte čekat do uzávěrky dalšího čísla. Naše webové stránky jsou vám k dispozici čtyřicet hodin denně.

Píšící učitelů přibývá úměrně s počtem absolventů *KM*, a tak je možné, že právě svou přípravu, lekci či projekt zde nenajdete jen proto, že rozsah je omezen a že jsme tentokrát dali přednost tématům, jimž se věnovalo více pisatelů. (Zároveň to může být ten pravý signál k uveřejňování lekcí na našich webových stránkách.)

Ústředním tématem čísla se dílem náhodou, dílem plánovaně stala **výuka hudební výchovy**, které jsou věnovány hned čtyři příspěvky. Ilustrace na titulní straně souvisí s **Modlitbou za vodu** v hodině výtvarné výchovy, o vodě v montessoriovském pojetí se dočtete v projektu **K. Randákové**. Plastičtější obraz snad získáte i z celku, který vypovídá o jednom dopoledni stráveném v **Lauderových školách** v čase chanuky.

**Matematici** mezi námi si zvykli přispívat do *KL* zcela pravidelně; text **Filipa Roubíčka**, čerstvého absolventa kurzu Kritického myšlení, je kromě jiného o aplikaci struktury E-U-R a využití poznatých technik v matematice.

**P. Wojnar**, kterého již možná znáte z příspěvků o celoškolských projektech a školním časopise (*Učím s radostí*, Praha, Strom 2003), zveřejňuje tentokrát vnitřní monolog při dílně psaní; jeho postřehy z každodenního cestování do školy a zpět uspokojí i čtenáře výhradně prázdninově naladěné.

*Krásné léto s Kritickými listy přeje Nina R.*

## Editorial, N. Rutová

### Stati

„Děláme to jinak“, <i>H. Košťálová</i> . . . . .	4
Odvaha vyučovat doopravdy, <i>O. Hausenblas</i> . . . . .	5
Cesta za operou, <i>KM a Orffův Schulwerk, Václav Salvet</i> . . . . .	6

### Co se děje u nás

Certifikace . . . . .	8
-----------------------	---

### Co se děje jinde

Klub dětských knihoven SKIP se představuje, <i>B. Blažková</i> . . . . .	9
Setkání PAU pro začínající učitele, <i>O. Krátká, S. Hammerschmiedová</i> . . . . .	11
Setkání středoškolských učitelů, <i>E. Nováková</i> . . . . .	11
Oslavy ve FZŠ Chlupova v Praze, <i>O. Hausenblas</i> . . . . .	12

### Lecke a komentáře

Objevujeme hodnoty v populární hudbě, <i>N. Douglasová, M. Baydounová, L. Falková</i> . . . . .	13
Odpust, klasiku!, <i>M. Procházková</i> . . . . .	17
Voda, <i>K. Randáková</i> . . . . .	19
Modlitba za vodu, <i>N. Velebová</i> . . . . .	22
Lauderovy školy . . . . .	24
Červená karkulka, <i>K. Rohálová</i> . . . . .	25
Dárek, <i>K. Kohoutová</i> . . . . .	26
Jde v matematice nemyslet?, <i>F. Roubíček</i> . . . . .	28
Dílna psaní mýma očima, <i>P. Wojnar</i> . . . . .	32
Dobrodružství dorozumívání, <i>B. Zmrzlík</i> . . . . .	34
Dovolená, <i>I. Paciorková</i> . . . . .	35

### Škola v literatuře

Poučení o perspektivě, <i>I. Wernisch</i> . . . . .	36
Kde je Jan?, <i>J. Vodňanský</i> . . . . .	36
Dotaz, <i>D. Charms</i> . . . . .	36
S paní učitelkou si užijete legrace, <i>T. Přidal</i> . . . . .	36
Zabil jsem svého učitele..., <i>J. Vodňanský</i> . . . . .	37
Chudá škola, <i>T. Přidal</i> . . . . .	37

### Přečetli jsme

C. Rogers: Způsob bytí, <i>R. Slabáková</i> . . . . .	38
J. Drtilová, F. Koukolík: Život s deprivanty I a II, <i>O. Hausenblas</i> . . . . .	39

### Z redakční pošty

Má cesta ke slovnímu hodnocení, <i>K. Sládková</i> . . . . .	41
Dotazník pro rodiče žáků 5. třídy, <i>A. Chocholová</i> . . . . .	42
Škola naruby, <i>O. Maturová</i> . . . . .	43

### Nabídky

Česká Orffova společnost . . . . .	45
Bedník pro zdraví, <i>H. Kolářová</i> . . . . .	46
Přehled kurzů 2003/2004 . . . . .	47
PHARE – Podpora integrace Romů . . . . .	50

### Posilující výpisky z četby

C. Rogers: Způsob bytí (vybrala <i>R. Slabáková</i> ) . . . . .	4, 6, 7, 9, 18, 25, 34, 35, 36, 42
---	------------------------------------

## CO CHYSTÁME?

Kritické listy 12 (září–říjen) chceme věnovat především **hodnocení** a již nyní vybízíme čtenáře, učitele, rodiče, aby své příspěvky k tématu posílali do 10. srpna na adresu [nina.rutova@volny.cz](mailto:nina.rutova@volny.cz)

## STATI

## „Děláme to jinak“

Hana Košťálová



Patrně to z velké části pramení z toho, že tíhu i radost realizovaných změn ve školství nesou hlavně praktici, zatímco teoretici zůstávají mnohdy za svými zelenými stoly a nedodávají změnám ve školním životě dost pružně a s dostatečným pochopením, co praxe sama nemůže

v náležité míře produkovat – odbornou reflexi, jež by potřebám praxe sloužila. Učitelé praktici se dívají na své kolegy teoretiky mnohdy se značným despektem, protože mají pocit, že teorie a výzkum jsou zakroucené samy v sobě, a smysl své existence nalézají prostě v tom, že jsou. S praktiky je třeba souhlasit, že není dobré ztrácet čas zbytečnými řečmi, když se snažíme změnit praxi, ale je škoda, že si vytváříme prostředí pojmově nejasné, v němž se hůře daří porozumění.

Asi z tohoto důvodu se v praxi inovátorů a v běžné profesní řeči hodně užívá slovo „jinak“. Děláme to jinak, učíme jinak, řešíme to jinak, vidíme to jinak. My, co spolu kamarádíme, víme, co tím mluvčí myslí. Dokud se to nesnažíme objasnit. Jakmile chceme říct, co všechno tím myslíme, dostáváme se do potíží.

Co všechno v sobě tedy nese slovo „jinak“? Co děláme jinak, jak jinak učíme, myslíme, chápeme?

Především to znamená, že učíme jinak, než jak učili nás, a jinak, než jak učí naše kolegyně ve škole nebo učitelé v sousední škole. Učíme jinak, než bývalo a mnohde stále je zvykem, možná jinak, než jsme sami očekávali, když jsme studovali „na učitelku“ (učíme tedy jinak, než jak nás tomu učila vysoká škola), a jinak, než jak očekává naše okolí a asi i naši žáci.

### Když učíme jinak, jak tedy?

Jinak se chováme k žákům, jinak rozumíme svému postavení učitele ve třídě, jiný vztah máme k učivu, jímž se chceme společně se žáky zabývat. Abychom

mohli všechna svá „jinak“ realizovat, musíme užívat jiné metody práce včetně způsobů plánování a hodnocení. A samozřejmě začínáme od jiného způsobu myšlení.

### Jiný vztah k žákům.

Učitel navazuje a rozvíjí se svým žákem vztah společenský, spolupracovnícký. Spojuje je sdílený cíl: pochopit toho co nejvíce o světě a o žákovi samotném. Školní učení se tak mění ve společné hledání, v němž se učitel stává pozorným a citlivým průvodcem, který do spolupráce se žákem vnáší bohatství svých životních zkušeností, ale který zároveň s velkou otevřeností a pokorou přijímá vše, čím ho může obohatit dětský pohled na svět. Učitel se navíc učí hodně i o samotném učení. Vztah spolupráce a partnerství se promítá i do procesů hodnocení a vyhodnocování: učitel se nikdy nesnaží přistihnout žáka při neznalosti probrané látky, procesy hodnocení ztrácejí aspekt kontroly – a naopak se posiluje poradenská a konzultační funkce vyhodnocování odvedené práce.

### Jiný vztah k sobě samému jako učiteli i jako člověku.

Učitel je především dychtivým hledačem. Stává se člověkem, který stále zkouší ještě neověřené cesty a prověřuje vlastní hypotézy. Denně se sám učí, své učení reflektuje. Přijímá rizika, která před sebe staví svou touhou objevovat nové a nové rozměry vlastního světa, nové a nové cesty k dosažení lepších výsledků v práci. Nikdy ji nepovažuje za skončenou, sebelepší příprava mu není dost dobrá, když má jen maličko času, hned promýšlí ještě další variantu. Málokdy slyšíte, jak říká: Jo tohle, tohle já už dávno dělám. Učitel-hledač je radostnou bytostí neskrývající své omyly, a tak také přistupuje k jiným lidem: otevřeně, s respektem a empatií.

### Jiný vztah k učivu.

Učivo není středem učitelova zájmu, ale výběr učiva i jeho množství přizpůsobuje učitel možnostem jednotlivých žáků do té míry, do níž mu to umožňují předpisy. Neznačená to, že „redukuje učivo“, jak se

*„Nacházím-li se v atmosféře podporující růst, jsem schopen vyvinout hlubokou důvěru v sebe, v lidské jedince, v lidskou skupinu. Strašně rád vytvářím prostředí, ve kterém lidé, skupiny, a dokonce i stromy mohou růst.“*



někdy domnívají méně informovaní. Učitel mnohdy naopak dopřává žákům získat mnohem více informací, než kolik by odpovídalo osnovám, ale výběr informací, s nimiž žák pracuje a které si zapamatuje, se řídí potřebami a možnostmi každého jednotlivého žáka. Učitel klade na žáky co nejvyšší požadavky v oblasti obsahu učiva včetně dovedností, ale požadavky individualizuje. Není spokojen, když odučil vše, co stojí psáno v učebnici, spokojen je, když každý žák usilovně pracoval na tom, aby porozuměl nové látce, spojil si ji s tím, co o ní věděl předtím, a položil si k látce přemýšlivé otázky, na které ještě odpověď nenašel.

Naše hrdé „jinak“ mívá v realitě mnoho rozmanitých podob, mnoho úrovní kvality, bývá různě pokročilé. Určitě by bylo užitečné, kdyby si každý z nás čas od času jen tak pro sebe řekl, jak v tu chvíli to jeho „jinak“ vypadá, co všechno znamená, jak se změnilo od minulého roku. Kdyby se ho pokusil přesněji pojmenovat, vystihnout. Naše profesní komunita by tím nabyla na profesionalitě.

*Autorka je koordinátorka a lektorka KM.  
hana.kostalova@ecn.cz*

## Odvaha vyučovat doopravdy

Ondřej Hausenblas



Intimní styk s vážnou hudbou, pokud na něj dítě není z domova naučené, považuji za jeden z nejtěžších úkolů dospívání. Je tak obtížný, že většina populace zůstává vážnou hudbou neposkrvněna až do stáří. Hudba obecně nezobrazuje žádné „věci“ ani o nich nepovídá (symfonickou

báseň *Vltava* můžete klidně číst i jako příběh děcka, které vyrostlo v bojovníka nebo v statnou matku rodu..., anebo ji prostě poslouchat bez těch řečiček v pozadí). Proto vážná muzika klade na člověka tak protikladné nároky: intelektuální – vydržet u poslechu, i když mnou nezmitá a nepudí mě k hopsání nebo zmítání, plus mít mezi svými osobními životními hodnotami také něco jako „ušlechtilost vkusu“. A na druhé straně je hudba přece jen velmi fyzicky působící hra zvuků, rytmu, napětí a uklidnění, která provokuje svaly, dech, nervy.

Pro dítě je určitě vždy mnohem přijatelnější to, co strhává jeho zájem přímo, bez odkládané rozkoše: sladký milkšejk od mekdonalda je absolutní špička chuťového kýče, a proto ho všichni (nenároční) chtějí. Bouchy a bácy v dnešní populární hudbě taky sahají posluchači rovnou až na jeho zvířecí kořínek. Kam potom tudy s nějakým utěšeným Haydnem?

Měl jsem studenta, který chtěl psát diplomku o moderní výuce hudební výchovy, ale jako citlivý milovník klasiků se štítil i jen vyhledat ve vážné hudbě ty pasáže, které by mohly bušením do bubnů žáky rozkmitat, ječením trubek nalehnout na jejich duši nebo mocnými sbory zahltit jejich mysl. Připadalo mu to ponižující – nechtěl se ponížít k nevědomým a nezkušeným, nechtěl ponížít hudební velikány a hodnoty na úroveň plebejců. Cítil se víc jako estét, nebo jako učitel?

Možná nám cestu a potřebnou k ní odvahu ukážou právě ti učitelé, kteří se se svými žáky octnou na dně kultury. V mostecké sídlištní osmé třídě nemůžete říkat:

„...přece každý má znát sonáty od Ignáce Xaveria Hlo-dínského.“ Z Dvořáků možná neznají ani toho komika, protože je na ně moc starý.

Možná jste viděli americký film *Opus pana Hollanda*. Zapomeňme, že ono hudební opus, na kterém hrdina celý život pracuje, nakonec zní jako chabé fanfáry k Hvězdným válkám. V tom filmu je i několik míst opravdu cenných:

Pan Holland, skladatel, jde kvůli obživě vyučovat hudbu do základní školy. Na to, že své žáky může získat jedině živou hudbou, a ne výklady o stupnicích, přišel naštěstí už po prvních týdnech nudy ve třídě – ale uvědomil si to nikoli ve škole, ale v důvěrné vzpomínce na píseň, která jej kdysi sblížila s jeho studentkou, budoucí manželkou. Ovšem jako odborník dobře zná souvislosti mezi hudebními žánry, a tak ví i to, kde najít v současných hitech citace nebo inspirace klasikou. To, co všichni považují za hit, jim umí na klavír zahrát v původní verzi o dvě stě let starší. Ale důvěru žáků získal hlavně tím, jak uměl zahrát rokenrol. V šedesátých letech minulého století, kdy se děj odehrává, měl proti dnešku výhodu – rokenroly jsou vesměs libé melodické kousky, které vyvolávají zážitek ne nepodobný tomu, který má posluchač vážné hudby. Najít vazby mezi klasikou a dnešním technorámusem bude mnohem těžší.

Další trefou toho filmu je motiv hudebního probuzení dívenky, která hrát na klarinet víc chce, než umí. V psychické křeči ani její silná vůle nedokáže nasadit dobrý hlubší tón. Pan Holland postavil dívenčino sebevědomí na nohy tím, že ji nechá hrát se zavřenýma očima a s představou toho, co na ní její tatínek spatřuje nejkrásnějšího – zlaté (zrzavé ovšem) vlasy. Nemohla se jinak přehoupnout přes mindrák, který v ní dokonale ambiciózní americká rodina vystavěla. Učitel jí pomohl, aby našla svou hodnotu, aby s důvěrou spočinula v sobě samé, a pak už bylo učení možné. Ještě názorněji nám americký režisér uměl ukázat další z principů moderně



pojaté výuky – nikdo nesmí zůstat neúspěšný. Vybral si k tomu příběh žáka, který neuměl nic než hrát fotbal. Aby škola nemusela hráče pro neprospěch vyhodit, umožnila mu uspět aspoň v některém předmětu – u bubnu ve školní kutálce. Zachovala si ho pro skvělou hru ve fotbale, a zachovala mu vlastně život, protože jinak by ten dokonale přitroublý chlapec skončil kdoví kde. Učitel pan Holland se na něm naučil, že nakonec je vždycky rozhodující to, že žáci jsou lidé, že musejí žít jako lidé a že všechny školní nároky musejí někdy jít stranou. V soudnictví je na to pojem „tvrdost zákona“ – kdyby dodržení zákona bylo v rozporu se zdravým rozumem a soucitem, platí zásada, že pro svou tvrdost nebude zákon vymáhán. Je něco takového i ve školství? „Vazba“, totiž psychická traumata, která uvaluje na dítě nemilosrdná škola, nevyprší za několik let jako vazba

vězeňská, ale zůstanou většinou na doživotí a ještě se předávají vlastním dětem...

Hudební výchova dává učiteli nejvíc naděje, že se mu podaří přehryzat pouta, kterými jeho i celou školu kdysi spoutala pozitivistická věda a kasárenské pojetí výchovy. Nesmyslnost výuky, v níž děti nemohou být nijak a ničím zaujaty, totiž u hudby popírá samu hudbu. Bohužel si umíme myslet fyziku nebo češtinu i bez zaujetí žáků. Ale na příkladu hudby bychom mohli zahlédnout, jak směšné je vyučovat i vědy bez skutečné přítomnosti dětského citu, dětské osobnosti, vlastně bez přítomnosti dětí.

*Autor je lektor kritického myšlení,  
učitel PedF UK.*

*„Setkat se s opravdovostí druhého člověka je skvělý zážitek. Když se člověk neskrývá za svou maskou a mluví z nitra své duše, nemůžete se splést. Takové výpovědi běžím vstříc. Chci se s takovýmto opravdovým člověkem setkat...“*

## Cesta za operou, Kritické myšlení a Orffův Schulwerk

Václav Salvét



Z nahrávek, které pořídila v nedávné době Nina Rutová pro Český rozhlas, mne velice zaujala dílna paní učitelky Květy Kohoutové k Dvořákově opeře *Čert a Káča*. Kromě dílny samotné bych se s vámi rád podělil o milou podobnost, kterou má kritické myšlení vůči principům hudebně-pedagogického směru z poloviny minulého století, spojenému se jménem Carla Orffa.

Zdá se mi, že největší překážkou poslechu umělecké hudby je nepřipravenost posluchače. Klasickou, uměleckou hudbu je potřeba v maximálně dostupné míře „zesrozumitelnit“, protože překážkou na cestě k ní není její uměleckost, ale její nesrozumitelnost. A z té ovšem může plynout její malá atraktivita.

Dílna Květy Kohoutové vyšla této touze po srozumitelnosti maximálně vstříc.

### Hudební dílna

Přestože je odklon od opery<sup>1</sup> nejmarkantnější u starších dětí, podívejme se, jak na poslech opery připravila děti ve čtvrté třídě základní školy v Praze 9 Květa Kohoutová.

Využije toho, že děti operu neznají, a nabídne jim několik „klíčových slov“ z opery (kněžna, Jirka, Marbuel, tanec) a jednu hudební ukázkou (z druhého dějství). Děti mohou hádat, kde se ukáзка odehrává a na

základě těchto indicií (klíčových slov a ukázky) se děti pokusí ve dvojici vytvořit příběh. V třífázovém modelu učení tedy nastává první fáze (**evokace**).

Dvojice se mohou o svůj příběh podělit mezi sebou a pak také s ostatními. Teď teprve přijde otázka, jestli někoho zajímá, jak děj opery stvořil autor. Tedy dotaz, který by byl bez předchozí přípravy dětí dosti odvážný a v některých třídách možná i odsouzený k záporné odpovědi. Teď ovšem očekávají děti druhou fázi svého učení opravdu s otevřenými ušima (**uvědomění**). Dozvídají se, jak se Káča ocitne v pekle a s Jirkou se zase vrátí, že čert Marbuel má ještě dát nehodnému správci lhůtu k polepšení, kněžnu však až hned přinese do pekla. Ta se však dá na pokání, pošle pro Jirku a... děti dostávají další úkol, aby každý sám zkoušel konec příběhu domyslet. Jako na začátku nešlo o plané fantazírování, protože byla zadána klíčová slova, tak ani zde nejde jen o jakoukoli fantazii. Každé dítě má pro své zakončení uvést dva až tři důvody, proč si myslí, že to dopadne zrovna tak, jak si svůj příběh domyslelo. Opět jiným způsobem jsou děti motivovány k poslechu, protože závěr opery se dozvědí nikoliv od učitelky, ale z opery samotné. Posléze srovnají vlastní vyústění s řešením autorovým. Hodinu uzavírá malý dotazník, v němž jsou mimo jiné i tyto otázky: Vadí ti – nebo nevadí, že znáš děj opery předem, a proč? Jaký máš dojem z dnešní hodiny? Bylo v ní něco, co ti přišlo obtížné? Na základě odpovědí proběhne ještě rozhovor a žáci i paní učitelka se



mohou od sebe navzájem dovědět mnoho o vnímání tématu, o libreto, o hudbě i průběhu hodiny (**reflexe a evaluace**).

### Kritické myšlení a Orffův Schulwerk

Metody rozvíjející kritické myšlení jsou dobře využitelné zejména v těch oblastech hudební výchovy, kde se pracuje s texty (libretem, texty o autorovi, o dějinách hudby, ale třeba také při tvorbě textů písní). Nemohu nechat bez povšimnutí podobnost s čistě hudebním pedagogickým směrem, jakým je Orffův Schulwerk (**OS**). Tak jako americkou skupinu pedagogů *Kritického myšlení (KM)*, tak i Carla Orffa a jeho spolupracovníky napadlo, že je dobré probírané skutečnosti nezmínit jen jednou a hned přejít k dalším. Prostě proto, že takové učení neodpovídá dětské ani obecně lidské psychice. Učitelé *KM* se snaží, aby se děti nejprve rozpomněly na to, co už o tématu vědí, potom se dozví nové informace a v poslední fázi je myšlenkově systematizují a upevňují. *OS* má snahu vést děti podobnou cestou. Podle „cíle“ hodiny (ať už je jím závěrečná píseň nebo třeba skladba, vzešlá z improvizace) se snaží vybrat takový druh předchozích činností, při nichž by se procvičily závěrečné dovednosti – a k provedení se tak došlo ne dřením not, ale jakoby mimochodem, během zábavných činností. Například u zmiňované písně začne učitel říkadlem, jehož rytmus se pak přenesou do těla a posléze na nástroje. Ty pak poslouží jako doprovod k písni.

Ti, kdo absolvují kurz *KM*, se dozvědí, že je to kurz prožitkový, přestože jde o metody, jak předat určitou teorii. I *OS* se snaží, aby účastníci mohli hudbu hned tvořit a teprve potom o hudbě poslouchat. (Snadný přístup k hudbě umožňuje mj. svou sadou lehkoovladatelných orffovských nástrojů.) Práce na základě *OS* tedy podobně jako *KM* vyžaduje nejprve zážitek.

Vedle podobnosti myšlenky „od praxe k teorii“ můžeme rovněž jmenovat vedení k tvořivosti (improvizaci) a také snahu o rozvoj a spolupráci všech dětí. Podobně jako v *KM* se každé dítě může zapojit podle svých schopností a vůle, tak i při práci v duchu *OS* se mohou na základě bohatství činností zapojit všichni podle svých dovedností. Jedno dítě výborně zpívá, jiné se zapojuje raději do hry na nástroje, pohybu či tvořivé improvizace.

Ani v *OS* (co se týče notovaných písní, jejich doprovodů a nácviku), ani v *KM* nejsou modely ve vyučování žádné „posvátné krávy“, které by nebylo možné měnit. Právě naopak. Je potřeba je neustále dotvářet a přibližovat nejenom aktuální látce, ale i rozdílné vyspělosti dětí, jejich vnitřnímu světu a jeho proměnám, jejich zaměření.

Oba dva směry pak poskytují možnosti, jak se učit společně, jeden od druhého a ve skupině rozdílně motivovaných a připravených účastníků. Přímo tak odporují mnohde ještě stále rozšířenému sportovnímu pojmání školy, kde „šanci mají jenom vítězové“.

*OS* i *KM* se snaží vycházet z dětského prožitku a výukou dávat podněty k další kreativní činnosti.

A co se týče šíření obou těchto směrů, snaží se chvályhodně využít potenciál národních materiálů, ať už textů či písní, a ne pouze bezhlavě implantovat všechny překlady.

Kdoví, třeba se brzy uskuteční jakási koordinace různých aktivit pro další vzdělávání.

Cituji H. Košťálovou z rozhlasového pořadu „Naše téma“: „...to je naše vize dlouhodobější a doufám, že ji snad teď nějak dopracujeme. Rádi bychom se podíleli na propojování programů, jako je ten náš, Škola podporující zdraví, Začít spolu, popřípadě nějaké další programy, na které si ještě vzpomeneme, a které budou ochotné s námi spolupracovat. Nemáme ještě přesně vymyšlené, jak by to mělo vypadat. ... To musíme domyslet i s lidmi z těch programů, které by se do toho chtěly zapojit. To vidím jako hodně důležité, protože se tady na různých místech dělají věci, které mají vlastně velmi blízké nebo úplně stejné cíle. Ty prostředky, které volí, bývají různé, to ale není žádná překážka. Zároveň pokrývají jiné části učitelské populace a je dobré ty programy propojit pro dobro celých škol...“

Snad se rozvine i nějaká spolupráce mezi lektory *KM* a *České Orffovy společnosti*. Určitá podobnost výše zmíněných snah, v jejichž centru je dítě, pak jistě nebude na škodu věci.

A kdo by se chtěl dozvědět o činnosti *České Orffovy společnosti* více raději hned, může kdykoli kontaktovat její předsedkyni PhDr. Jarmilu Kotůlkovou (kotulkovaj@centrum.cz).

Autor je doktorand KHV PedF UK.  
vsalvet@centrum.cz

<sup>1</sup> K neoblíbenosti opery uvádí doc. Drábek (na základě vlastního výzkumu): „Podle posledních výzkumů poslouchají studenti v České republice nejraději disco a rock (80%), pop a jazz (50%), muzikál a operetu (40%). Čtvrtá v pořadí je symfonická hudba (18%), jejíž poslech 39% studentů nevdá, po ní následují folklor, dechovka a lidovka (12%) a úplně na konci žebříčku opera (10%), kterou 45% studentů nesnáší. Učni dávají přednost rocku a pop-music (80%)...“ Drábek, V.: *Popularizace hudby*. Jinočany, H&H 1992, s. 31.

Co se týče preferencí činností ve školní hudební výchově, přiřadila se příprava k návštěvám oper a výchovných koncertů k činnostem nejméně oblíbeným: učení se notám a základům hudební teorie. (Drábek, V.: *Tvořivost a integrace v receptivní hudební výchově*. Praha, PedF UK 1998, s. 28.)

„Žáci, kteří byli dlouhá léta „balamutěni“, vnímají poté po jistou dobu učitele, jenž je ve vztahu k nim opravdový, jako další způsob přetvářky. Učitel, který oceňuje žáky, aniž by je hodnotil, vzbuzuje tu nejhlubší nedůvěru.“



## CO SE DĚJE U NÁS

### Certifikace učitelů v RWCT

#### Průběh návštěvy certifikačního lektora ve výuce

Certifikační lektor (ten, kdo doporučuje nebo nedoporučuje adepta k certifikaci) má 4 záznamy (pro sebe):

- z rozhovoru před výukou/hodinou (viz Standard)
- z pozorování ve výuce
- z rozhovoru po hodině
- z rozhovoru nad portfoliem

Popřípadě další poznámky, které v tom kterém případě uzná certifikační lektor za užitečné.

Měl by být schopen doložit koordinačnímu centru, v případě nutnosti, proč se rozhodl doporučit nebo nedoporučit adepta k certifikaci.

Certifikační lektor na základě svého zvážení a rozhodnutí pak posílá koordinačnímu centru zprávu o tom, jak probíhala certifikační návštěva. Zpráva může mít podobu doporučení – buď doporučení k certifikaci, nebo doporučení ke zlepšení, které pozdější certifikaci umožní.

V dopise by mělo být zdůvodněno doporučení konkrétním popisem toho, co certifikační lektor zjistil. Nabízím určitou osnovu:

- shrnutí dosavadní adepty praxe v RWCT (od kdy spolupracuje, v jakém směru RWCT ve své praxi využívá a rozvíjí: např. na co se zaměřuje zvláště a udělal-li v té oblasti něco originálního, s kým spolupracuje, zda publikuje a kde, ...)
- popis výuky podle Standardů (jak bylo pozorovatelné ve výuce (ne)naplňování jednotlivých standardů; zda to, co nemohlo být v omezeném čase návštěvy přímo vidět, bylo patrné z portfolia – jak/čím, nebo zda adept projevoval porozumění v rozhovoru – jak/čím)
- kam se dál chce adept ubírat ve své praxi v RWCT, ve které oblasti chce dále rozvíjet své dovednosti nebo porozumění
- pokud certifikační lektor shledal skutečnosti, které certifikaci brání, měl by je formulovat jako **konkrétní doporučení ke zlepšení**
- taková doporučení mohou být formulována i v případě, že certifikační lektor uznal práci adepta za vyhovující, ale s nějakou drobnou výhradou („vždycky je co zlepšovat“)

Dopis nemusí být „unifikovaný“, měl by spíše opravdu vystihnout učitelův styl a originalitu adepta. Od nikoho se nečeká, že bude dokonalý ve všem, takže v dopise

by měl být položen důraz na silné stránky adepty. Samozřejmě že v tom, v čem třeba není tak dobrý, by svou prací a pochopením neměl jít proti smyslu programu. Takový adept ale pak nedostane dopis s doporučením k certifikaci, ale dopis s doporučením ke zlepšení.

#### Možná verze doporučujícího dopisu

– Františka Nováková

*Františka Nováková pracuje v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení od školního roku 1999/2000, kdy se zúčastnila základního kurzu v Třeboni, který vedl tým M. Kotounová, H. Jelačičová, lektorsky hostoval P. Kabát. Její práce byla již v průběhu kurzu velmi přínosná pro ostatní, neboť ochotně a otevřeně sdílela své zkušenosti, pravidelně zapojovala nové metody a strategie do výuky a propojovala je s jinými moderními přístupy (zážitková pedagogika – prázdninová škola, OSV), a své pokusy uvážlivě reflektovala.*

*Od začátku svého působení v programu promýšlí originální aplikace toho, co přináší základní kurz – využívá texty mimo učebnice, další dostupné zdroje informací a sestavuje je do smysluplných projektů, bloků nebo hodin pro své žáky. Mnohé ze svých lekcí nabídla k publikaci v Kritických listech nebo je sdílí s kolegy formou vedení dílen dalšího vzdělávání.*

*Františka Nováková si postupně osvojila plánování podle E-U-R, které důsledně, ale nedogmaticky aplikuje ve své výuce tak, aby učení jejích žáků probíhalo efektivně a v souladu s poznatky o tom, jak funguje lidský mozek, když se učí. V současné době ovládla plánování podle E-U-R natolik, že, jak říká, již tomu nemusí věnovat zvláštní pozornost, ale tento princip se jí stal profesní přirozeností.*

*Metody, které využívá pro jednotlivé fáze E-U-R, mají původ jak v programu RWCT, tak jsou čerpány z jiných zdrojů. Řadu konkrétních postupů si Františka Nováková vyvíjí sama podle potřeb svých žáků, materiálu, s nímž pracuje, a podle cílů, k nimž má práce vést.*

*Františka Nováková dokáže výstižně zdůvodnit vztah mezi cíli, kterých by měli žáci v hodině/bloku dosáhnout, a mezi použitými prostředky k dosažení cílů. Činnosti, které chystá do fáze evokace, zaměřují pozornost žáků žádoucím směrem, evokace plní dobře svou funkci. Pro fázi uvědomění si významu volí aktivizační metody. Neuchyluje se k metodám*





efektním, ale volí vždy způsoby, které vedou k cíli co nejkratší cestou. V reflexivní fázi se žáci ohlížejí za svým učením jak z hlediska toho, čemu novému se naučili, tak z hlediska procesů, jimiž došli k tomu, že se něco naučili.

Františka Nováková si vede učitelské portfolio, z něhož je dobře patrné, jak promýšlí svou výuku i jak reflektuje svou práci. V portfoliu lze najít doklady toho, jaké profesní problémy Františka Nováková řešila, jak si s nimi poradila a které problémy jsou trvalejšího rázu (např. otázka hodnocení dětských výkonů).

Jako vzor slouží Františka Nováková svým kolegyním i ve škole – zve je do výuky a již v roce 2000/2001 nabídla kolegyním ve své tehdejší škole základní seznámení s přístupy a metodami KM. V této činnosti dále pokračovala a dnes má za sebou práci s několika skupinami učitelů a je oporou celé lektorské skupiny RWCT – KM.

Františka Nováková aktivně spolupracuje s rodiči svých žáků. Dbá na to, aby co nejvíce rozuměli tomu, oč ve výuce usiluje, třídní schůzky vede způsobem,

který dává najevo úctu k rodičům a partnerský vztah k nim. Rodiče mají do třídy dveře vždy otevřené.

Františka Nováková se dále vzdělává, a působí jako lektorka při akcích pořádaných o. s. Kritické myšlení (z poslední doby letní škola, lektorská setkání, Duho-vá konference) a dalších blízkých programů (Step by Step) i institucí (PedF UK Praha).

Ve své učitelské práci důsledně uplatňuje přístupy, metody a strategie programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení a její práce naplňuje požadavky Standardu učitele programu RWCT.

Ze všech výše uvedených důvodů navrhuje Františku Novákovou k certifikaci učitele RWCT.

Výuka Františky Novákové byla pozorována dne 30. 10. 2002 po půlroční přípravě. Zápisy o pozorování, o rozhovoru před a po výuce a nad portfoliem jsou archivovány u certifikující lektorky Blaženy Kusé.

Praha 8. 11. 2002, Blažena Kusá

*„Je nutné postavit se čelem k faktu, že v případě jednání s lidmi nedává žádný certifikát příliš velkou záruku skutečné kompetence.“*

## CO SE DĚJE JINDE

### Klub dětských knihoven SKIP se představuje

Božena Blažková



Je tomu už téměř deset let, co se skupinka knihovnic rozhodla vlastními silami nahradit bývalý aktiv pro práci s dětmi a mládeží, který do začátku devadesátých let minulého století působil při Národní knihovně. Organizační zázemí nově vzniklému Klubu dětských knihoven poskytl

Svaz knihovníků a informačních pracovníků (SKIP) a klub začal působit jako jedna z jeho odborných skupin. Hlavní snahou klubu bylo sdružovat knihovny, či spíše knihovnice, které se systematicky věnují práci s dětskými čtenáři.

Cílem tohoto článku není podat podrobný výčet aktivit klubu, ale snaha odpovědět na jednu otázku, kterou jsem nedávno dostala: „Nesnaží se náhodou knihovny vybudovat v dětech vztah spíše ke knihovně než ke knížkám a čtenářství?“ Tuto otázku mi položil jeden dobrovolný knihovník z malé vesnice na Náchodsku v souvislosti s úvahami, že dnešní děti

nejsou vedeny k pochopení textu a k zamyšlení nad jeho významem a smyslem. Podle zkušeností pana knihovníka děti pouze sledují děj, který by měl být – pokud možno – plný akce. Jsem si plně vědoma, kam knihovník svou otázkou mířil, a jsem ráda, že díky dílnám a seminářům *Kritického myšlení* znám řadu učitelů, kteří vedou děti a studenty k vnímavější četbě, než je pouhé přečtení děje.

Znovu mi však vyvstala otázka, kterou řeším vlastně od začátku svého seznámení s kritickým myšlením: Co z myšlenek, aktivit a metod je využitelné v knihovnické praxi? Když v této souvislosti přemýšlím o tom, jak vlastně postupně narůstaly akce a aktivity klubu, vzpomínám si, jak jsme zejména v počátcích věnovaly hodně času úvahám na téma: Jak by měla vypadat knihovna pro děti. Představovaly jsme si prostor plný knížek, ale zároveň jsme věděly, že je zapotřebí i mnoho volného místa pro nejrůznější aktivity. Bylo nám jasné, že vzhledem k přibývajícím atraktivním možnostem trávení volného času začne čtenářů ubývat. Uvědo-



mily jsme si, jak je pro děti důležitá nabídka činností souvisejících s dobrou knížkou. A jak je významné, abychom s naší nabídkou seznámily nejen děti, ale i dospělé, kteří jsou jim nejbližší – rodiče a pedagogy.

Začaly jsme budovat společnou databanku textů a příprav na akce konané v knihovnách (besedy o spisovatelích, literárních žánrech, výročích a lekce knihovnicko-informační výchovy). Naší snahou bylo poskytnout si navzájem své materiály jako podklad pro přípravu nových besed. A tu nastal problém: část z nás měla besedy perfektně připravené od „Milé děti...“, až po „...těšíme se na vaši návštěvu.“ – a druhá část měla pouze přípravy či spíše jakousi osnovu doplněnou soupisem prostudované literatury. V podstatě podobný problém řešíme i v redakční radě *KL*, když uvažujeme, jak by měly vypadat lekce určené k otištění (viz *Přátelské pokyny pro autory lekcí od Niny Rutové* v minulém čísle). Je totiž docela těžké popsat kreativní hodinu nebo projekt tak, aby neztratily na své autentičnosti a inspirativnosti. Nejde jen o naše přípravy, cenné jsou zejména naše postřehy a komentáře k tomu, co a jak fungovalo či nefungovalo. Více než o konkrétní obsah jednotlivých lekcí jde o postihnutí procesu interakce mezi zúčastněnými.

Z další bohaté činnosti klubu se chci zmínit alespoň o třech aktivitách. Jednou z nich je **Noc s Andersenem**, která zakončuje účast knihoven v rámci Března – měsíce internetu. První pohádková noc se spánkem v knihovnách se konala na počest narození pohádkáře H. Ch. Andersena a Mezinárodního dne dětské knihy roku 2000 v knihovně B. B. Buchlovana v Uherském Hradišti. Už v následujícím roce se spalo ve více než čtyřiceti knihovnách. Při této příležitosti byla spuštěna internetová konference ANDERSEN, která měla sloužit společné domluvě zúčastněných dětí a knihovnic. Konference však trvá dodnes a přes všechny technické problémy se šířením virů apod. slouží k vzájemné výměně zkušeností, informací, nápadů a rychlé komunikaci.

Letos se již spalo ve 153 místech Čech, Moravy, Slezska, Polska (4 knihovny) a Slovenska (7 knihoven). Spalo se nejen v knihovnách, ale i ve školách, družinách, domech dětí a ústavech sociální péče. Celkem se zúčastnilo 3494 dětí a 842 dospělých, což činí dohromady 4336 zúčastněných. Za dětmi přicházely pohádkové bytosti – skřítkové, čarodějnice, princezny, bílé paní a dostavil se i samotný Hajaja. Přišly i historické osobnosti, jako je např. Albrecht z Valdštejna a samotný velký Hans Christian Andersen. Místa spánku-nespánku navštívili televizní i rozhlasoví reportéři a novináři z celostátních a regionálních novin. Školní knihovna při ZŠ Komenského v Trutnově zveřejňovala na webových stránkách školy po celou noc obrazové zpravodajství, které si můžete prohlédnout na adrese [www.zskomtu.cz](http://www.zskomtu.cz). Další informace včetně fotografií můžete nalézt v elektronickém časopise o informační společnosti IKAROS [www.ikaros.cz](http://www.ikaros.cz).

Již třetí ročník projektu **Kde končí svět** bude oficiálně vyhlášen 1. září. Poprvé jsme se s dětmi společně ptali, kde jsou hranice našich světů, a podruhé, jak se v tom světě cítíme, a nyní si klademe otázku, jak se

v tom našem světě dorozumíváme. Zdaleka ovšem nemáme na mysli jen ony klasické „cizí jazyky“, jako jsou třeba němčina nebo angličtina. Svět k nám mluví různými způsoby – řečí barev, vůní, tvarů, zvuků, řečí zvířat i tajemným jazykem symbolů. Široké téma dává prostor pro aktivity všeho druhu. Stačí se třeba jen zamyslet nad citátem André Mauroise: „*Četba pěkné knihy je nepřetržitým dialogem, v němž kniha mluví a duše odpovídá.*“

A zcela nejnovější akce se chystá na Týden knihoven: **Velké říjnové společné čtení (nonstop)**. V pondělí 6. října od 9 hodin se v přihlášených knihovnách začne najednou číst z díla jediného českého nositele Nobelovy ceny za literaturu – Jaroslava Seiferta. Číst se bude nonstop, minimálně však 3 hodiny. Pokračovat se může libovolnou knihou z české literatury. Organizace celé akce se rodí a bude hodně záležet na místních podmínkách. Ráda bych však ocitovala část metodické poznámky:

„Číst může kdokoli, koho pozvete. Čtenáře můžete zajistit dopředu, nebo to ponechat náhodě. Pokud však nepříjde nikdo, je třeba, abyste alespoň do minimálního limitu četli sami. Je možné se domluvit se školami, pak mohou číst děti např. po celé dopoledne sobě a svým spolužákům, mohou se střídat třídy, starší mohou číst mladším – i předškolákům apod. Na děti nezapomeňte – je jich hodně a jsou to důležité.“

Pokud se chcete dozvědět více o dalších aktivitách Klubu dětských knihoven, podívejte se na internetovou adresu <http://skip.nkp.cz>, kde najdete nejnovější informace k připravovanému čtení. Pokud vás zajímá, zda máte někde ve své blízkosti členku Klubu dětských knihoven, klikněte si na této adrese na odborné orgány a dále pak na Klub dětských knihoven. A při té příležitosti si všimněte informace *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Zatím jsem pro knihovnický připravila ochutnávku v podobě dílny **Co by měly děti vědět o informacích a učení**. Jedná se v podstatě o ukázkou z projektu *Učíme se učit se*, o kterém jsem psala v minulém čísle. Dílnu zatím absolvovaly kolegyně v Českých Budějovicích a u nás v Hradci Králové. Na závěr bych vás ráda seznámila s reflexemi účastníků. Na otázku: O čem budu přemýšlet? – odpovídali následovně: o spolupráci s inovativními školami; o tom, jak spolupracovat s nespolečující školou; o programu pro 9. třídy v čase po přijímačkách; o některých možných vazbách se školou; o tom, jakou činnost zvolit, abych děti opravdu zaujala; o svém vlastním vyjadřování a předávání informací čtenářům. A zájem o metody *KM* projevil většina zúčastněných.

A jak je to s odpovědí na otázku pana knihovníka? Podporují aktivity knihoven dětské čtenářství nebo pěstují jen pozitivní vztah ke knihovně? Pokud vás v této souvislosti cokoli napadne, napište mi na adresu: [bozena.blazkova@svkhhk.cz](mailto:bozena.blazkova@svkhhk.cz).

*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.*



## Setkání PAU pro začínající učitele

Představte si: Příjemná místnost, hudba, smích, učitelé, víno, další a další víno... A najednou člověku, který s vámi už dlouho sedí u stolu a nechává si říkat Martin, dojde, že se vlastně jmenuje Tomáš! Veherentně a poněkud těžkopádně (vinou vína?) se svého jména dožaduje, i když předtím mu nijak nescházelo. „**To-máš jedno, Martine,**“ říká jedna z nových známých a celý stůl se směje.

A vlastně je to jedno, s jakými úmysly odjíždíme na setkání učitelů. Někdy je to **ujždění** z dusných stereotypů, někdy snaha **hledat jehlu v kupce sena**, někdy čas k **potkávání**. Co si odvezeme, to už tak jedno není. A jelikož i organizátoři chtějí mít spokojené zákazníky, snažili se nám poskytnout mnohé.

Čtvrté setkání PAU pořádané Základní školou v Tábořské ulici v Praze 4 ve dnech 4.–6. dubna bylo organizačně perfektně připraveno. Vybraly jsme si semináře, které nás zajímaly, celý víkend se dalo pobývat v příjemném a inspirativním prostředí školy, jídelniček školní jídelny dokonce předčil očekávání. A ještě jedna inspirující záležitost: bar ve školním klubu byl k dispozici po celý den i noc, s milou obsluhou. (Vážně ty ochotné dámy mohly být učitelky?)

Ale to všechno je jen ta pověstná třešinka na dortu, jímž v tomto případě byly semináře, dílny, debaty – zkrátka práce. Nabídka byla bohatá. Člověk si mohl projít seminářem dramatické výchovy a vychutnat si, že tentokrát není on tím, kdo dílnu vede, nýbrž tím, kdo se nechává vést. Pro učitelku je to jednou za čas velmi příjemná změna. Unavená hlava si mohla odpočinout v grafické dílně při vytváření linorytu. Odreagování bylo věru třeba, neboť některé dílny byly opravdu náročné – jako ta o šesti myslitelských kloboucích. Odměnou ovšem budiž nečekaně nový, a dokonce barevný pohled na to, co se nám v podobě myšlenek honí v hlavě.

Pro vyučování češtiny, kterou máme společnou, ač jedna z nás pracuje s prvňáčky a druhá se studenty víceletého gymnázia, byla nejpřínosnější dílna dvou lektorek *Kritického myšlení*, paní Kmentové a Feřtekové. Zabývala se tím, jak vytvořit při hodinách češtiny bezpečné prostředí. Obě jsme měly tušení, že diktáty nejsou to pravé ořechové – a této dílně jsme si mimo jiné na vlastní kůži ověřily, jak nepatrný efekt takový diktát má, jak nepříjemné je ho psát, ale také to, že ho lze pozměnit, aby z něj byl podstatně větší užitek, okořeněný dokonce zážitkem ze spolupráce, kterou jinak tato forma prověřování pravopisných (ne)znalostí striktně vylučuje.

Jaksi symbolicky jsme setkání zakončily nedělním seminářem *Jak změnit školu zdola aneb Jak vychovat svého ředitele*, který měl nejbližší k tématu celého pražského setkání, jímž byla **Změna klimatu ve škole**. Společně s kolegyněmi a kolegy jsme popřemýšleli nad tím, kdo to vlastně je ředitel, jak je jeho osobnost důležitá právě pro klima školy, co všechno leží na jeho bedrech, co naopak není nutno na jeho (dosti vytížená) bedra nakládat, neboť to můžeme vyřešit samy, případně sami. Důležitý poznatek z této dílny: klima ve škole nelze změnit ze dne na den, nějakou revolucí, ať už je diktována shora či zdola. Mění se pozvolna, drobnou, vytrvalou a trpělivou prací, spíše maličkostmi než velkými gesty. Zpátky ve svých školách si na to mnohokrát vzpomeneme.

Zkrátka ta jehla v kupce sena, kterou jsme v Praze hledaly, byla první dubnový víkend o něco blíž než jindy. Teď už jen zbývá dokázat, aby se i naši žáci mohli potkávat s něčím z toho, co si člověk z podobných setkávání učitelů může odvézt.

*Stáňa Hammerschmiedová, Základní škola Chotěšov  
Olga Krátká, Gymnázium Aš*

## Setkání středoškolských učitelů ve Žďáru nad Sázavou

Dne 29. března 2003 se uskutečnila na Gymnáziu Žďár nad Sázavou konference středních škol o alternativních výukových metodách *Proměna školy začíná u učitelů*. Setkání zorganizovalo gymnázium spolu s Pedagogickým centrem Jihlava. Jednalo se o první akci tohoto druhu, a proto jsme byli potěšeni účastí téměř stovky pedagogů ze všech koutů republiky.

Konference byla zahájena úvodní přednáškou Karla Rýdla, po které následovala dopolední a odpolední práce v dílnách. Podle ohlasu účastníků byla nejuspěšnější ochutnávková dílna kritického myšlení vedená Hanou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem. Ale

i s ostatními dílnami byli účastníci spokojeni, stejně jako s celou konferencí. V závěrečném hodnocení žádali o opakování takového setkání v příštím roce a jeho prodloužení alespoň na dva dny.

Těšíme se na shledanou zase někdy na Vysočině.

*Eva Nováková,  
profesorka gymnázia ve Žďáru nad Sázavou*

*Pozn. redakce: Upozorňujeme středoškolské učitele, aby sledovali Učitelské listy, které určitě budou příští setkání inzerovat. Nenechte si je ujít – mnoho tak dobrých akcí pro středoškolské učitele se nenabízí.*

## Oslavy ve Fakultní základní škole Chlupova v Praze

Ve středu 15. května se ve sportovní hale na pražském sídlišti Luka uskutečnil skvělý podvečer: žáci z 1.–5. tříd spolu se svými učitelkami připravili na oslavu desetiletého trvání své školičky – FZŠ Chlupova – skvostnou revui.

Měli proč slavit: „Chlupovka“ je jedna z mála škol, kde tomu, aby výuka byla moderní, humánní a účinná, věnují takřka všechny síly. V silné konkurenci okolních velkých devítiletěk se Chlupovka drží právě hlavně tím, jak se v ní daří vytvořit svět blízký dětské duši a potřebám dětí a rovněž blízký jejich myšlení a učení.

Obklopena hradbou paneláků vypadá škola jako hnízdečko – také to původně byla budova mateřské školy. Poměrně malé třídy byly původně rovněž projektovány na herny a ložnice pro předškoláky, a tak je v nich dnes naskládáno lavic a velkých dětí trochu víc, než by bylo pohodlné. Ale zase tu nejsou žádné rachotivé ratejny, žádná chapadla chodeb, žádné prázdné proluky. Stěny tříd jsou zaplněné žijícími pomůckami, výtvary dětí, společně sestavenými pravidly. Stejně jako na funkčním vyzdobení tříd, i na školní revui bylo hned jasně vidět, že to není nacvičená exhibice, do které děti někdo vehnal a vycepoval. Vytvořily ji ony samy a s chutí, kterou by jim mnozí nevěřili. Naštěstí bylo v publiku aspoň třicet videokamer a tucty fotoaparátů. Rodiče jsou pyšní nejen na výkon svého děcka, ale velké procento z nich aktivně se školou spolupracuje a je pyšno na školu celou (však ji také někteří podporují i sponzorsky). Ale o spolupráci musely paní učitelky a ředitelka Blanka Janovská pozorně pečovat a rodiče k ní dovést. (O některých postupech psaly už dříve v *Kritických listech* např. Blanka Staňková nebo Vladka Strculová.)



To, že do kurzu *RWCT* přišla hned v prvním roce Blanka Staňková, bylo štěstí pro program, pro školu a doufám, že i pro Blanku. Program se rychle rozšířil i k mnoha jejím kolegyním, obrovskou výhodou měl i v otevřenosti paní ředitelky Janovské vůči užitečným novinkám. Vynalézavost a systematicčnost učitelek byly nejlepším motorem rozvoje, který umožnil naší mezinárodní lektorce Pat Bloemové, aby v březnu 2000 školu po dohodě s ředitelkou a učiteli vyhlásila za první *Tréninkové a metodické centrum RWCT v Česku*. Na systematickosti a odborné připravenosti školy má určitě zásluhu také Anička Tomková z PedF UK, která s některými učiteli už léta spolupracuje velice intenzivně.

Ve třídách Blanky Staňkové, Vladky Strculové a Moniky Rochové jsme natočili několik hodin videonahrávek o práci dětí a učitelek. Výtvary dětí z Chlupovky už byly na mezinárodních konferencích *RWCT*. Škola má stále převis poptávky nad fyzickými možnostmi budovy, financí i učitelů. Ale hlavně v ní probíhá nebyvalé kvalitní vzdělávání všech dětí. Stačí na doklad toho říct, že v oslavné revui účinkovaly celé třídy, a ne jen vybraní „ti nej-“, a že akci konferovaly děti samy?

Musíme přemýšlet o tom, co dělat pro to, aby učitelé, kteří se takto snaží a mají výsledky, nebyli po několika letech námahy unavení a zklamaní trvalým podceňováním své profese a aby nám a našim dětem neodešli „na lepší“ někam mimo školství.

Blahopřejeme škole a jejímu učitelskému i zaměstnaneckému týmu a nejen držíme palce, ale hýbeme pro ně celými rukama i mozgovými závití.

Za KM Ondřej Hausenblas





## LEKCE A KOMENTÁŘE

### Objevujeme hodnoty v populární hudbě

Nancy Douglasová, Maysam Baydounová a Lydia Falková

Pop-kultura a zejména populární hudba jsou významnou silou, která formuje životy studentů. V některých případech mají celebrity a hudba na rozvoj dětské osobnosti mnohem větší vliv než školní učivo. Jestliže učitelé přenesou moderní média do třídy a budou s nimi kriticky pracovat, mohou tak začít překonávat propast mezi „skutečným životem“ a „životem školním“. Jak ale mají učitelé pracovat s hudbou, písňovými texty a image umělců tak, aby podporovali kritické myšlení a aktivní učení? Má vlastně cenu moderní hudbu vůbec používat?

Alvermann, Monn a Hagood ve své knize *Popular Culture in the Classroom: Teaching and Researching Critical Media Literacy* tvrdí: „Pokud má být člověk v dnešní velmi složité a technologicky vyspělé společnosti gramotný, musí číst znaky naší doby s kritickými schopnostmi, které jsou použitelné jak pro texty učební, tak pro texty soudobé kultury.“ (1999, str. 10) Protože jsem učitelka jazyka, chtěla jsem motivovat některé své studenty k tomu, aby se začali zajímat o různé aspekty mediální gramotnosti. Snažila jsem se jim ukázat, že tato oblast studia je legitimní součástí seriózního zkoumání gramotnosti dnešní mládeže. Článek popisuje výzkumný projekt, který jsem provedla spolu se dvěma vysokoškolskými absolventy. Projekt snad může pomoci odpovědět na otázky, které jsme si před chvílí položili.

#### Účastníci

Projekt jsme realizovaly v základní škole v Dearbornu v americkém Michiganu. Město je nedaleko Detroitu a během posledních 50 let se v této oblasti usadily tisíce imigrantů z Blízkého východu. V Dearbornu dnes žije mnohem více amerických Arabů než kdekoliv jinde v USA. Do naší základní školy chodí zhruba 66 % amerických Arabů a 32 % bělochů. Maysam Baydounová, třídní učitelka, která se do našeho projektu zapojila, se narodila v Bejrútu. Když jí bylo šest měsíců, přestěhovala se její rodina do Dearbornu. Maysam Baydounová je „bikulturální“ – celý svůj život byla součástí jak americké, tak arabské kultury. Ve výuce zdůrazňuje, jak důležité je respektovat kulturní a hodnotové rozdíly. Používá nejen speciálně vybrané materiály a úkoly, ale také diskutuje se svými žáky o kulturních rozdílech v okolní společnosti. Ostatní badatelé – včetně autorky projektu – jsou běloši. Všichni shodně ctíme hodnotu respektu ke kulturním odlišnostem.

#### Jak jsme začali

Při plánování projektu jsme se držely tří premis. První z nich, kterou zastává Fiske (1989), říká, mladí lidé nejsou naivními a důvěřivými konzumenty pop-kultury, ačkoli jsou dospělí často přesvědčeni o opaku. Mládež spíše přijímá nebo odmítá hudbu a jiné trendy podle svých vlastních zkušeností, hodnot a sociálního milieu, jež ji obklopuje. Proto jsme své diskusní otázky sestavovaly tak, aby motivovaly žáky k využití jejich vlastních zkušeností a vyznávaných hodnot k interpretaci písní a image umělců. Snažily jsme se, aby žáci mohli svých interpretací využít k vyvozování závěrů.

Dále jsme chtěly vytvořit prostředí, v němž by si žáci mohli svobodně vyměňovat názory na jednotlivé umělce. Věříme, že vytváření povědomí o populární kultuře je podmíněné společensky. Své mediální názory si „přirozeně“ vytváříme pod vlivem svého okolí. Proto v plánovaných diskusích nebyl učitel vůdcem, ale pomocníkem. Dále jsme se snažily nevměšovat do diskusí vlastní preference.

Naší třetí premisou bylo rozhodnutí zachovat otevřenou výměnu informací a názorů. Požádat žáky, aby se kriticky vyjádřili o umělcích, jejichž hudba se jim líbí, je do určité míry riskantní. Pečlivě jsme proto pro svou práci vybíraly jak umělce, které žáci uznávají, tak ty, o kterých jsme věděly, že je žáci nemají rádi. Protože víme, že děti často říkají učitelům to, co si myslí, že chtějí slyšet, zdůraznily jsme žákům, že tentokrát neexistuje nic konkrétního, co chceme slyšet. Řekly jsme jim, že doufáme, že nám sdělí své skutečné názory.

#### Plánování hodin

Aby aktivity našich hodin odpovídaly kurikulu daného amerického státu, prošly jsme si Michiganské standardy pro anglickou literaturu a vybraly jsme pět bodů, které bychom mohly použít v hodinách kritické mediální gramotnosti. Popis kritické gramotnosti nám pomohl vytvořit další dva cíle, které možná ještě lépe odpovídaly tomu, čeho jsme chtěly dosáhnout. Vytvořily jsme seznam následujících indikátorů kritického myšlení.

1. Žáci nacházejí v literárních a jiných textech různé příklady zkreslování a stereotypů. Nacházené příklady se týkají rasy, kultury, pohlaví, věku, třídy, náboženství a různých handicapů. (Michiganské ministerstvo školství, 2000)
2. Žáci na základě syntézy obsahu několika textů reprezentujících různé perspektivy formulují principy a generalizace. (Michiganské ministerstvo školství, 2000)





3. Žáci analyzují témata a ústřední myšlenky literárních a jiných textů a vztahují je ke svým životům. (Michiganské ministerstvo školství, 2000)
4. Žáci pro sebe na základě estetických kvalit vytvářejí kritické standardy a jejich pomocí vysvětlují své preference při čtení, psaní, mluvení, poslechu, sledování filmů, televize atp. a při svém vyjadřování. (Michiganské ministerstvo školství, 2000)
5. Žáci si při studiu textů kladou otázky typu: „Jak se mě tento text snaží ovlivnit?“ (Luke & Freebody, 1997)
6. Žáci reflektují nevhodná stanoviska. (Lewisen, Leland & Harste, 2000)

Začaly jsme zjišťováním hudebních preferencí žáků sedmé třídy paní učitelky Maysam Baydounové (viz tabulka 1). Analýza výsledků průzkumu ukázala, že vkus dvanácti- a třináctiletých žáků není jednotný. Žánrové preference dětí se pohybovaly od popu (Britney Spears, Pink, Jennifer Lopez, Destiny's Child, \*NSYNC) k alternativě (Linkin Park) a rappu (Nelly). V zájmu porovnávání hodnot vyjádřených v textech a image umělců jsme se rozhodly zahrnout do našeho projektu všechny tyto zpěváky. Pokud by se naše hodiny odehrávaly na jiném místě nebo v jiném roce, mohly bychom ve třídě pracovat s jinými umělci nebo jiným druhem hudby. Důležité je uvědomit si, že média v různých částech světa poskytují učitelům materiál, který lze využít k tomu, aby studentům pomáhali objevovat jejich vlastní hodnoty a hodnoty obecně uznávané v jejich kultuře.

### Tabulka 1 Průzkum hudebních preferencí

Jméno \_\_\_\_\_

Napiš jména tří svých nejoblíbenějších zpěváků nebo skupin a vysvětli, proč je máš rád/a:

1. zpěvák/skupina  
Tohoto zpěváka/skupinu mám rád/a, protože...

2. zpěvák/skupina  
Tohoto zpěváka/skupinu mám rád/a, protože...

3. zpěvák/skupina  
Tohoto zpěváka/skupinu mám rád/a, protože...

Napiš jména tří svých nejnejoblíbenějších zpěváků nebo skupin a vysvětli, proč je nemáš rád/a:

1. zpěvák/skupina  
Tohoto zpěváka/skupinu NEmám rád/a, protože...

2. zpěvák/skupina  
Tohoto zpěváka/skupinu NEmám rád/a, protože...

3. zpěvák/skupina  
Tohoto zpěváka/skupinu NEmám rád/a, protože...

Daly jsme studentům příležitost, aby měli při kritickém hodnocení těchto umělců na zřeteli vlastní hodnotový systém. Požádaly jsme je, aby a) srovnali texty písní s image jejich protagonistů; b) identifikovali hodnoty, které texty písní a image jejich protagonistů šíří, a aby c) porovnali hodnoty, které sami vyznávají s hodnotami propagovanými v textech písní a prostřednictvím umělcova image, nebo aby se zamysleli nad tím, jaký vliv mají tito umělci na mladé lidi. Protože jsme učitelkami, měly jsme ještě další, stejně důležitý cíl: chtěly jsme dát žákům příležitost k argumentačnímu psaní.

### První a druhý den

#### Představení tématu, poslech, sledování prezentací, zápis do sešitu

Maysam Baydounová oznámila žákům, že budou diskutovat a psát o některých hudebnících, které uváděli v hudebním průzkumu. Požádala žáky, aby se snažili otevřeně vyjadřovat své názory, a řekla jim, že po této části projektu bude následovat psaní eseje. Během prvního dne zhlédli žáci „powerpointové“ prezentace Britney Spears, Destiny's Child, Jennifer Lopez a Pink (všechny materiály byly staženy z internetu). Poslechli si také některé písně a přečetli si příslušné písňové texty. Poté žáky vyzvala, aby si do svých sešitů zapsali odpovědi na následující otázky:

1. Se kterou hudební celebritou bys chtěl/a strávit den? Proč?
2. Napiš alespoň tři otázky, které bys chtěl/a této celebritě položit.
3. Která celebrita nejlépe ztělesňuje hodnoty, které uznáváš? Proč?
4. Vyjmenuj tři vlastnosti této osobnosti, se kterými se ztotožňuješ.
5. Se kterými vlastnostmi této osobnosti se neztotožňuješ? Proč?
6. Vyjmenuj tři vlastnosti, ve kterých jsi úplně jiný než tato osobnost.
7. Můžeš ze svých odpovědí vyvodit nějaký závěr o hodnotách, kterých si ceníš u ostatních lidí. Jaký?
8. Jaký závěr můžeš na základě předchozích odpovědí vyvodit o hodnotách, kterých si vážíš sám na sobě?

Postup, který jsme použily při práci se zpěvačkami, jsme opakovaly i při práci se zpěváky (\*NSYNC, Linkin Park a Nelly).

### Třetí den

#### Diskuse celé třídy

Při diskusi celé třídy, která následovala po zápisu do sešitu, se žáci zaměřili na srovnání jednotlivých umělců a poselství jejich písňových textů. Dále se zabývali otázkou, zda jsou tyto celebrity dobrými vzory pro ostatní. Při diskusi jsem asistovala já a Maysam Baydounová si mohla dělat poznámky a diskusi v klidu reflektovat: díky této práci jsem získala lepší přehled o vnímání studentů a o jejich schopnosti kriticky



nahlížet média. U Pink a Britney Spears žáci zdůrazňovali, že je pro ně velmi důležité vědět, jestli si umělec sám píše texty k písním, které zpívá. Žáci věří, že umělci, kteří si texty píší sami, jsou důvěryhodnější, a že umělcům, kteří si nechávají texty psát někým jiným, na poselství jejich písní příliš nezáleží. Žáci opakovaně vyjadřovali svůj obdiv k osobitosti zpěvačky Pink. Naopak kritizovali Britney Spears za častou změnu jejího image. Britney má image neviňátka v písni „Sometimes I Run“ (Někdy utíkám), ale v písni „I'm a Slave for You“ (Budu ti otrokem) si nasazuje tvář ošklivé holky.

Jeden žák poznamenal: „O Britney se říká, že je pořád ještě panna, ale já tomu nevěřím právě kvůli její image.“ Tento názor podnítil ostatní žáky k poznámkám typu: „Co je to za pannu, která zpívá ‚Budu ti otrokem‘ nebo ‚Vraž mi ještě jednu, baby‘ (Hit me, baby, one more time)?“ Žáci si všímali také toho, jaké strategie zpěvačky používají k upoutání pozornosti. Britney Spears popsali jako „provokativní“. Podle jejich názoru tato zpěvačka přitahuje pozornost malých holek a kluků svého věku. Pink je podle nich „skutečným“ typem člověka, s nímž se dívky mohou ztotožnit. Žáci nabízeli několik vysvětlení toho, proč Pink nazpívala píseň o tom, že nenávidí sama sebe. Mezi nabízenými vysvětleními se objevila následující: a) byl to prostě jen dobrý námět písně; b) možná zná někoho, kdo má podobné pocity; c) Pink v této písni popisuje to, jak se k ní chová její okolí; d) možná tuto píseň nazpívala jen proto, aby vyhrála nějakou cenu a vydělala peníze. Jedna žačka řekla, že obdivuje Jennifer Lopez, protože se tato zpěvačka vdala z lásky. Jiná dívka jí na to ale řekla: „Jak víš, že to není jenom písnička?“

Požádaly jsme žáky, aby se při psaní svých esejí zamysleli nad různými názory a poznámkami, které se objevily během diskuse. Během výzkumu jsme míru zapojení kritického myšlení u žáků posuzovali na základě šesti výše zmíněných kritérií.

### Tabulka 2: Témata esejí

Pročtete si následující otázky. Vyberte si jednu z nich a odpovězte na ni v esejí o rozsahu pěti odstavců. Vzpomeňte si na podněty, které se objevily během třídní diskuse, a na poznámky, které jste si zapsali do svých sešitů, a vyberte si otázku, která vám nejvíce vyhovuje.

1. Srovnej Pink, Britney Spears a Destiny's Child (všechny tři zpěvačky/skupiny, nebo jen dvě z nich). Zamysli se nad jejich image, texty jejich písní a nad vším dalším, co o nich víš. Napiš, v čem jsou si podobné a v čem se liší.

2. Srovnej Linkin Park, \*NSYNC a Nellyho (všechny tři zpěváky/skupiny, nebo jen dva z nich). Zamysli se nad jejich image, texty jejich písní a nad vším dalším, co o nich víš. Napiš, v čem jsou si podobní a v čem se liší.

3. Která z těchto zpěvaček/skupin je lepším vzorem pro ostatní: Pink, Britney Spears nebo Destiny's Child? Proč si to myslíš? Podlož svůj názor odkazy na jejich image, písňové texty nebo na cokoli dalšího, co o nich víš.

4. Který z těchto zpěváků/skupin je lepším vzorem pro ostatní: Linkin Park, \*NSYNC nebo Nelly? Proč si to myslíš? Podlož svůj názor odkazy na jejich image, písňové texty nebo na cokoli dalšího, co o nich víš.

5. Se kterou celebritou/celebritami se ztotožňuješ? V čem konkrétně se s nimi ztotožňuješ? Uveď konkrétní příklady jejich image a písňových textů k podpoře svých argumentů.

6. Zamysli se nad stěžejními hodnotami: poctivostí, úctou k sobě a k druhým, odpovědností a upřímností. Která z celebrit reprezentuje některou (jednu či více) z těchto hodnot? Podlož svůj názor informacemi o dané celebritě včetně odkazů na jejich image, písňové texty nebo na cokoli dalšího, co o nich víš.

### Myslí kriticky?

Další součástí našeho článku jsou ukázky esejí několika žáků. V těchto pracích lze vysledovat jeden či více výše zmíněných indikátorů, které jsme si předem stanovily pro sledování kritického myšlení. Všechna jména žáků byla změněna.

Čtenáře tohoto článku, kteří neznají zmiňované umělce a chtěli by lépe porozumět argumentům žáků, odkazujeme na příslušné webové stránky. Chceme ale zdůraznit, že mnohem důležitější než osobnosti umělců je v našem případě kritická diskuse, kterou evokovali.

### Fatima (téma č. 3)

Poselství písně „I'm a Slave for You“ od Britney Spears je podle mého názoru velmi špatné, protože ženy by neměly být otroky mužů. Navíc se Britney začíná oblékat dost nevhodně. Například když se na jevišti ukáže v roztrhaných šatech a většina jejího těla je vidět. Problém je v tom, že někteří mladí lidé se začínají oblékat jako ona... Destiny's Child jsou nejlepším vzorem pro mladé dívky, protože většina jejich písní je o tom, jak jsou ženy silné. Například v jejich písni „Survivor“ (Přeživší) se říká, že ženy si vystačí samy. Myslím si, že Pink je špatným vzorem, protože na všech fotkách a v televizi vypadá vždy deprimovaně. Podle mého názoru je špatným vzorem také proto, že se – stejně jako Britney Spears – nevhodně obléká. Například na jedné fotce ukazuje pupík a to v mé kultuře dívky dělat nesmějí. Je špatným vzorem také proto, že na některých fotkách ukazuje svou nenávist tím, že si trhá šaty. Podle mého názoru je Pink špatný vzor a špatná zpěvačka.

**Komentář:** Fatima odmítla stereotyp, který říká, že ženy jsou podřízené mužům (indikátor č. 1). Provedla syntézu obsahu tří písní a tří image a na základě této syntézy vytvořila generalizace (indikátor č. 2). Vztáhla různé aspekty těchto písní a image ke svému vlastnímu životu a k hodnotám, které vyznává. Vytvořila si vlastní kritická kritéria pro posouzení toho, kdo je špatným vzorem (indikátor č. 4), a dále si uvědomila rozporuplná poselství písní těchto zpěvaček (indikátor č. 6).



### Sahar (téma č. 5)

Ve své písni „Don't Let Me Get Me“ (Nenech mě padnout) zpívá Pink o tom, že se cítí příšerně a že někdy nemůže vystát sama sebe a svůj život. Podobně se skoro pořád cítím i já. Pink je jedinečná a já si myslím, že i já jsem jedinečná. Britney Spears mě oslovuje svou písni „I'm not a Girl, not Yet a Woman“ (Už nejsem malá holka, ale ještě nejsem ani žena). Někdy cítím, že už jsem žena, ale stále se chovám jako dívka. Jennifer Lopez mi přijde jako žena, která hledá muže, s nímž se bude cítit dobře. Nehledá někoho, kdo má hodně peněz. Já bych si raději vybrala muže, který by se o mě staral, než někoho, kdo by mi všechno koupil.

**Komentář:** V tomto úryvku můžeme najít indikátor č. 3 – Sahar velmi podrobně popisuje paralely mezi písněmi a projevem jednotlivých zpěvaček a svým osobním životem.

### Kathy (téma č. 4)

Pink se zjevně nestará o to, co si o ní lidé myslí. Proto jí mnoho mladých lidí obdivuje a snaží se ji napodobit. Pink se svými písněmi snaží vyjádřit své skutečné pocity. I když možná nemyslí vážně úplně všechno, co říká, dává do svých písní hodně vášně, aby vypadaly skutečně. Například v písni „Don't Let Me Get Me“ zpívá: „Jsem největší nepřítel sama sebe, je špatný, když sám sebe štvěš... je to k vzteku... už se nechci mít ráda, chci být někdo jinej.“ Podle mého názoru neodpovídá tento text skutečnosti. Pink pravděpodobně má svůj život ráda, protože je slavná a podobně. Spíš se snaží, aby se v této písni našli jiní lidé, když je jim bídne nebo když jsou zklamaní sami sebou. Lidé získají první dojem o populárních osobnostech z jejich image. Mohou získat představu o tom, jaký ten člověk je už jenom z toho, jak se ten člověk tváří. Image může prozradit, jaký člověk je, ale může také mást. Například když má Britney Spears ve svém novém klipu k písni „I'm a Slave for You“ na sobě jen podprsenku a přiléhavé džíny, mohli by si lidé myslet, že je drzá, ale ve skutečnosti může být ve svém normálním životě velmi milá a možná vůbec neusiluje o image drzé holky. Pink ve svých písničkách zpívá o tom, jak nenávidí sama sebe a jak se cítí osamělá v okamžicích, kdy jí nikdo nerozumí. I já se někdy cítím podobně jako ona, když zpívá: „...každý den vedu válku se zrcadlem, nesnesu toho člověka, kterej na mě zírá.“ Pink možná nemyslí úplně vážně to, co říká, ale někdy znamená hodně už jenom to, že slyšíte, že se někdo cítí podobně jako vy.

**Komentář:** V práci této žačky můžeme najít indikátor č. 1 – Kathy říká, že některé zpěvačky svou provokativní image jen hrají, aby daly publiku to, co chce. Ve svém srovnání Britney Spears a Pink splňuje indikátor č. 2. Ztotožňuje se s texty Pink, což odpovídá indikátoru č. 3. Indikátor č. 5 můžeme jasně vyzorovat v místě, v němž Kathy popisuje, jak zpěvačky hrají takové role, které od nich publikum očekává. Indikátor č. 6 můžeme najít v té části eseje, ve které Kathy porovnává image Britney a Pink.

### Carl (téma č. 4)

Mnoho dnešních umělců kšeftuje s hodnotami jen proto, aby prodali více svých nahrávek. Ačkoli místo sprostých slov slyšíme v rádiu jen pípnutí, dokážeme si domyslet, o čem je řeč. Nejenže není třeba používat oplzlých slov, není nutné ani zpívat o užívání drog. Nelly zpívá o fetování v mnoha svých písních. Toto je jeden z příkladů: „Zapal si to, dej si čouda, a teď mi to podej...“ Když posloucháte Nellyho, uslyšíte takových vět spoustu. Nevhodně působí také to, jak Nelly ve svých písních mluví o ženách. Nelly ženám říká šťetky a k...vy. Nejenže je nazývá těmito jmény, ale říká o nich také, že jsou dobré jen na sex. Já bych si jako vzor vybral Linkin Park. Jejich písně nikoho neurážejí.

**Komentář:** Carl popsal mužské stereotypy, které šíří muži zpěváci, v tomto případě rapper a zástupce alternativní scény (indikátor č. 1). Vytvořil si vlastní kritéria pro posouzení toho, kdo je dobrým vzorem (indikátor č. 4). Dále si všiml rozdílných stanovisek, která zastávají Nelly a Linkin Park (indikátor č. 6).

### Patty (téma č. 1)

Populární zpěváci jsou dnes nejlivnějšími celebritami. Mnoho lidí poslouchá jejich písně, sleduje jejich klipy a chodí na jejich koncerty. Jejich oblečení (Britney Spears a Destiny's Child) je často velmi odvážné a vulgární. Není to oblečení, které by bylo určené k normálnímu nošení. Fanouškům Pink se také líbí, že se mohou najít v písních, jako je „Don't Let Me Get Me“. Tato písnička je o člověku, který se úporně snaží přijmout sám sebe takového, jaký je. Když ale člověk pořádně poslouchá to, co se snaží tato písnička říct, možná získá nový náhled na to, čím hudbu to vlastně poslouchá. Pink se snaží svou hudbou říct svým fanouškům, že je správné, když je člověk jiný. To, jak Pink tančí, není tak provokativní a nevhodné, jak je tomu někdy v případě Britney Spears a Destiny's Child. Její taneční pohyby jsou úplně normální a jsou podobné tomu, co můžete vidět v každém běžném klubu. Myslím, že Britney Spears a Destiny's Child by si měly více uvědomit, že jsou vzorem pro mladé lidi.

**Komentář:** Patty si všímá sexismu vyjadřovaného tanečními pohyby a oblečením Britney Spears a Destiny's Child (indikátor č. 1). Provedl syntézu informací o všech diskutovaných zpěvačkách a vytvořil generalizaci, která říká, že Pink je nejvhodnějším vzorem (indikátor č. 2). Indikátor č. 6 můžeme vidět v té části Pattiny eseje, v níž si všímá rozdílných poselství Pink a Britney.

### Jason (téma č. 5)

Lidé na základní škole dělají velký rozruch kolem toho, kdo s kým chodí, jestli máte holku anebo kluka, nebo ne. Takzvaně se „hádají“ kvůli hloupostem a myslí si, že když mají holku, jsou fakt skvělí. Když se „rozejdou“, nikoho to nezajímá. To mi připomíná písničku Linkin Park „In the End“ (Nakonec), protože tak, jak říkají:



„Nakonec už na tom vůbec nezáleží.“ Na fotkách vypadají děsivě a hrůzostrašně, ale v podstatě jsou stejní jako každý druhý člověk.

**Komentář:** Jason jasně dokázal najít styčné body mezi písňovými texty a svým vlastním životem a děním kolem sebe (indikátor č. 3). Použil také své vlastní kritické standardy, když si vybral Linkin Park za svou nejoblíbenější kapelu (indikátor č. 4). Do určité míry také reflektoval rozdíly mezi vykonstruovanou image Linkin Park a jejich „skutečnými“ osobnostmi.

### Závěr

Byly jsme rády, že se nám potvrdilo naše přesvědčení, že dnešní děti nejsou slepými konzumenty populární hudby. Velmi nás povzbudil způsob, jakým žáci otevřeně hovořili o tom, co se jim na zpěvácích líbí a nelíbí. Ačkoliv občas žáci vyjadřovali silný odpor k některým z oblíbenců svých spolužáků, byli diskutující tolerantní k názorům ostatních. Schopnost poslouchat a tolerovat názory, které jsou v rozporu s mými vlastními – to samo o sobě je základním rysem kritického myšlení. Pracovaly jsme s dětmi, které jsou ve věku, v němž – jak si většina lidí myslí – mladí odmítají hodnoty svých rodičů a budují si vlastní novou identitu. Byly jsme proto překvapeny, do jaké míry vykazovali žáci zvnitřnění hodnot svých rodičů ve svém rozhodování, jestli jsou umělci dobrými, či špatnými vzory pro ostatní. Jedna žačka ve své eseji zmínila televizní pořad pro dospělé *20/20*, v němž se hovořilo o Britney Spears a několika dalších umělcích. Když se snažila

podpořit svou tezi, že Britney není dobrým vzorem pro ostatní, použila názory dospělých (většinou rodičů), které v pořadu zazněly. Zajímavé bylo zjištění, že děti uznávají vysílání pro dospělé více než vysílání určené pro teenagery.

Věříme, že opravdu můžeme použít populární média k podpoře kritického myšlení a aktivního učení. Žáci, kteří se zúčastnili našeho projektu, umějí přemýšlet o médiích, do jejichž dosahu se dostávají. Entuziasmus, s jakým diskutovali a psali o vybraných zpěvácích, ukazuje, že se vyplatí přenést skutečný život do kurikula, a to nejen kvůli tomu, abychom studenty zapojili do diskuse, ale také proto, abychom jim umožnili kriticky přemýšlet o médiích, která je obklopují.

*Nancy L. Douglasová je druhou profesorkou čtení a literatury na Michiganské univerzitě v Dearbornu v USA.*

*Lydia H. Falková učí na katedře angličtiny na Ford Community College v Dearbornu v Michiganu v USA.*

*Maysam H. Baydounová je učitelkou sedmé třídy. Učí literaturu na Tout Middle School v Dearbornu v Michiganu v USA.*

*Převzato z časopisu Thinking Classroom/Peremena č. 1, roč. 4., 2003*

*Přeložila Tereza Foltýnová*

## Odpusť, klasiku!

Martina Procházková



V letošním roce jsem se shodou několika okolností stala kromě učitelky němčiny a informatiky také učitelkou hudební výchovy. Ne proto, že bych měla hudební vzdělání – mé teoretické znalosti se omezují na stupnici durovou a mollovou, noty celé a půlové a xylofon jsem viděla poprvé

v životě při přebírání kabinetu hudební výchovy –, ale proto, že hrou na kytaru provázím některé školní akce. Vzpomněla jsem si na svou maminku, která, ač sama v životě nestála na lyžích, naučila mne i sestru lyžovat, a předstoupila jsem odvážně před děti.

Když už jim nedokážu vysvětlit rozdíl mezi kvintou a oktávou, rozhodla jsem se předat jim alespoň trochu hudebního nadšení. Ne vždy se mi vedlo, ale mezi světlé okamžiky řadím provozování afrického obětího tance v šestkách a nárůst kytarových nadšenců v sedmičkách. Jenomže osnovy jsou osnovy a v osmé třídě mi předepisují, abych s dětmi probrala dějiny hudby od pravěku až po současnost.

Kámen úrazu nastal, když jsme došli ke klasikům. Vážné hudbě se musí umět naslouchat. Sama si moc dobře pamatuji, jak jsem v osmé třídě vnímala učitelku hudby asi jako Marfana. To proto, že nám pouštěla Bacha, Dvořáka nebo Čajkovského. A proto, zkusila jsem to jinak: **Odpusť, klasiku!**

### Mediální hvězda Franz Joseph Haydn

#### • brainstorming ve dvojicích (5 min.)

Jací lidé podle vás skládají nebo skládali vážnou hudbu? Charakterizujte je pěti slovy.

#### • diskuse, společná charakteristika, zápis na tabuli (5 min.)

Ačkoli jsem měla ve třídě dvanáct různých dvojic, prakticky všechny uvedly totéž:

*Nudní, staří, mrtví, jednou nohou na smrtelné posteli, s parukou... atd.*

#### • opět brainstorming ve dvojicích (5 min.)

Kdybyste měli pěti slovy vyjádřit, jaká je vážná hudba, kterých pět slov byste vybrali?



- **znovu diskuse a společný zápis** (5 min.)  
S Vanessou Mae to jde. Taková nuda, že bych umřel. Nudný, smutný, těžký, nudný a... nudný. Nedá se to poslouchat. Děsný.

Všechny práce dětí jsem si schovala. Po čase jim dám stejné otázky znovu. Uvidíme.

Ani takové formáty jako Beethoven a Mozart nemohou soupeřit s idoly, jako jsou Eminem, Gorillaz, Britney Spears a Las Ketchup. Děti si neberou od svých oblíbených zpěváků jen jejich hity, ale také styl oblečení. Zbožňují drby o svých miláčcích a znají jejich život lépe než zpěváci sami. Z textů si berou návod k životnímu stylu. Děti zbožňují živé lidi. Najít vztah k někomu, kdo jen visí na nástěnce, je pro ně těžké.

Začala jsem tedy sbírat drby. A ze všech možných pramenů jsem nakonec našla jeden, který dokonale splňoval mé představy. Internetová stránka pro učitele hudební výchovy – začátečníky: [www.webpark.cz/hudebninauka](http://www.webpark.cz/hudebninauka).

- **minipřednáška** (10 min.)  
Pomocí zajímavých momentů z Haydnova života, které by se hodily spíš do bulvárních plátků, jsem dětem vykreslila obrázek živého člověka. Držela jsem se při tom zhruba těchto bodů:
- vyhozen ze školy (ustříhl spolužákovi cop)
- nepovedené námluvy (nastávající odešla do kláštera)
- nepovedené manželství (vzal si sestru své lásky – nyní jeptišky –, která si z jeho partitury dělala natáčky)
- čtyřicetileté „otroctví“ u knížete Nikolause
- seznam povinností – včetně toho, že má být vždy slušně ustrojen, učešán, mít napudrovaný cop a do služby má nastupovat včas

Každý bod děti řádně okomentovaly a Haydnův seznam povinností trefně přirovnaly k vnitřnímu řádu školy.

Minipřednášku jsme zakončili poslechem **hudební ukázky** S úderem kotlů. Protože děti už věděly, že Haydn psal na zakázku, nechala jsem je po půl minutě poslechu tipnout, k jaké příležitosti Haydn skladbu napsal.

- Je to tak klidný, že bych u toho usnul. Takže to psal asi jako ukolébavku, nebo něco na dobrou noc.
- Mohli u toho obědvat.

- *Tohle bych dokázal poslouchat, když se přecpu a chce se mi spát.*

Nakonec se všichni shodli, že je to jasná *taffel musik*, a v souladu se svými tipy poklímávali a zívali. A pak to přišlo. S nečekanými úderem kotlů se dostavil překvapivý hudební zážitek a živé reakce „publika“ ochotného pak spolupracovat na dalším zadání.

- **zápis do sešitů spojený s výpisky** (15 min.)

Rozdala jsem dětem texty stažené z internetu. Společně jsme dali dohromady zápis. Vytvořili jsme dva obrazy pana Haydna. Nejprve jsme vypsalí to, co se očekává, že člověk bude znát. V kterém století žil, která díla zkomponoval, že učil Beethovena a podobně. Druhou část si děti užily. Vybíraly z textu kousky, které si zapamatovat chtěly. Každý si mohl vybrat pět pro něj nejzajímavějších věcí.

Ke konci hodiny byl z Haydna pro 8.B *trochu smolař, trochu průserář*, ale hlavně živý člověk se smyslem pro humor. Děti ten anonymní obličej z nástěnky adoptovaly. Některé alespoň na chvíli, jiné možná...

*Autorka je učitelka ZŠ v Mostě.*

## Jak se na sblížení mládeže s vážnou hudbou dívá Magdalena Kožená?

*V rozhovoru v Nedělních LN 15. února 2003 (Jsem velká vlastenka) odpověděla na otázku LN: Jaký je podle vás nejlepší způsob, jak lidi nalákat na koncert vážné hudby? slovy: „Jakékoli míchání žánrů ve jménu popularizace klasické hudby znamená její znetvoření. V gramofonových firmách teď letí trend fotit umělce s křížem na krku, v kůži a podobně, ale to považuji za nesmysl. Aby nedošlo k omylu: nevyhýbám se tomu, být moderní, a nehodlám nosit krinolínu jen proto, že zpívám klasiku. Ale chci vystupovat jako normální člověk, abych přesvědčila, že zpívat klasiku není žádná úchylnka. Občas dostávám hezké dopisy od mladých lidí, kteří vážnou hudbu nikdy neposlouchali, ale poslechli si moje CD a začali se o tuto hudbu zajímat. A desku si koupili třeba poté, co si přečetli rozhovor a připadalo jim, že jsem podobná jako oni.“*

*„Věřím tomu, že skupina díky své moudrosti využívá čas, který má k dispozici, k dosažení cílů, jež jsou v daných možnostech uskutečnitelné. Tato skupinová moudrost je pro mne v mnoha ohledech záhadná.“*





# Voda

Kamila Randáková



## Třída Montessori

Specifikem systému výuky v naší třídě, kde učíme podle *Vzdělávacího programu MŠ a ZŠ Montessori*, je individualizace. Letos pracuje ve třídě společně 12 druháků a 15 prvňáků. Individuální výuka spočívá v tom, že každé dítě ohledává společné téma svým vlastním tempem, takže ve stejnou dobu může probíhat i 27 různých činností. Proto jsme ve třídě dvě učitelky.

## Projekty

Při projektech získávají děti informace umožňující globální pohled na svět, neboť zahrnujeme a propojujeme přírodovědné a společenskovední předměty a výchovy. Náplň projektů je volena tak, aby zahrnovala také povinný obsah učiva odpovídající cílům vzdělávání v určitém ročníku.

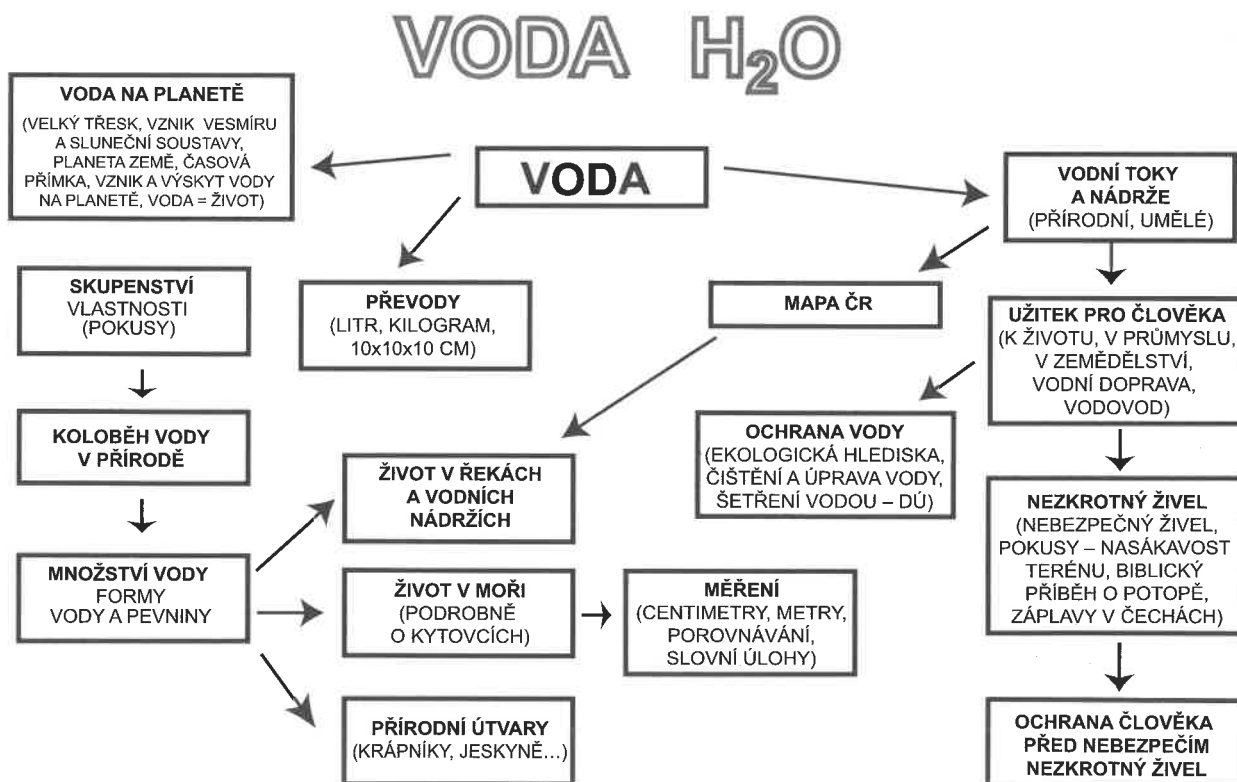
Cesta za společnými cíli vede děti k vzájemné spolupráci a pomoci. Děti trénují čtení, psaní, gramatiku, počítají slovní úlohy, sestavují příběhy, dopisy a básničky, pracují na pokusech a zkoumají skutečné věci. K tématu jim připravíme encyklopedie a knihy, písničky, výtvarné náměty a také se jde vždy do skutečného světa – na exkurzi, výstavu, výlet...

## Podmínky života na naší planetě – Voda

Vloni se děti seznamovaly se vznikem vesmíru a sluneční soustavou, příští rok plánujeme přiblížení ke kontinentu Evropa a k našemu regionu. Letos vycházejí čtyři asi dvouměsíční projekty (1. Voda, 2. Světlo a teplo, 3. Vzduch, 4. Půda) z ekologicky zaměřeného tématu *Podmínky života na naší planetě*. „Voda“ navazovala na prázdninové záplavy a sbírkovou akci na pomoc postiženým školám.

Obsah projektu připravujeme ve dvou: sepíšeme si vše, co nás napadne – okruhy informací, výlety a exkurze, zkoumání a pokusy, náměty do výchov. Stanovíme si klíčové učivo – to, které pokládáme za podstatné, vyškrtáme, co se nám zdá náročné, neuskutečnitelné, nedůležité... Zbylé náměty sestavíme do myšlenkové mapy, promyslíme techniky a výukové postupy (jak zpracovat a připravit potřebné informace, pomůcky, pracovní listy, jak projekt uzavřít a jak s výsledky seznámit rodiče) – viz myšlenková mapa.

Dva měsíce žijeme vodou – opis, přepis, počty, malování, písničky, diktát, druhy vět, křížovky a doplňovačky, zavedení barelu s pitnou vodou ve třídě. Voda je uprostřed komunitního kruhu, přibývají knížky, encyklopedie a výstřižky z tisku, třídu i šatnu zdobí vodní scenerie reprodukcí z kalendářů, přibývají informace sestavené dětmi a výtvarné práce...



**SLOH:**

## VYPRAVOVÁNÍ

ZVUKY VODY – pojmenování slovesy

BÁSNIČKA O VODĚ – vlastní

DOPIS VODĚ

VOLNÉ PSANÍ

PRÁCE VE SKUPINÁCH A BRAINSTORMING

– co víme o vodě

PRÁCE S TEXTEM – doplňování pracovních

sešitků o vodě, insert k celému textu

PĚTILÍSTEK – voda

ŘÍZENÉ ČTENÍ – příběh „Na rybníku“

**POKUSY:**

– samostatná práce dětí:

VLASTNOSTI VODY

VÝROBA DESTILOVANÉ VODY

CO PLAVE, CO SE POTÁPÍ

VSAKOVÁNÍ VODY DO TERÉNU

POZOROVÁNÍ POD MIKROSKOPEM

MÍCHÁNÍ STEJNO- A NESTEJNORODÝCH LÁTEK

– společně:

ZMĚNY OBJEMU PŘI ZMĚNĚ SKUPENSTVÍ

A TEPLoty

VYPAŘOVÁNÍ VODY PŘI RŮZNÝCH TEPLotÁCH

shrnutí

**PREZENTACE  
PRO RODIČE**výstava výtvarných prací  
vlastní texty dětí  
předvedení pokusů dětmi**HV:**

VODA, VODĚNKA

MODLIDBA ZA VODU

V MOŘI JE MÍSTA DOST

PÍSNÍČKY O VODĚ, KTERÉ ZNAJÍ DĚTI

VLTAVA (MÁ VLAST)

ZVUKY VODY – HÁDANKY

**VV:**

POD MOŘSKOU HLADINOU (kombinovaná

technika: reliéf z papíru, zapouštění barev do

vlhkého podkladu, malba temperou)

KRYSTAL LEDU (vybarvování mandaly)

SNĚHOVÁ VLOČKA (oboustranná kresba,  
vodovky)**TV:**

VÝDRŽ POD VODOU

TANEC SE STUHAMI

PLAVÁNÍ S VELKÝM A MALÝM ODPOREM

PROTI VODĚ

(pochopení hydrodynamického tvaru)

**VÝPRAVY:**

STUDÁNKA, RYBNÍK, VODÁRNA, ČISTÍRNA VOD

MOŘSKÝ SVĚT (výstava – akvária)

PROGRAM V PLANETÁRIU

(ekologická tematika)

**VIDEO – FILMY:**

VODA NA PLANETĚ ZEMĚ

VODY TEKOUcí A STOJATÉ

ŽIVOT V MOŘÍCH A OCEÁNECH

POČASÍ

**Návaznost na známé učivo**

Děti už od MŠ vědí, že 1/3 povrchu planety tvoří pevnina, 2/3 voda. Ověřily si to na glóbusu s hladkým modrým a drsným pískovým povrchem ke hmatovému rozlišení. Při povídání o vzniku planety Země používáme 45 metrů dlouhou časovou přímku, kterou si i teď slavnostně rozbalily; zopakovaly si, co všechno už o vzniku a vývoji planety známe, a zdůraznily jsme si, kde je na časové přímce místo, kdy asi vznikala voda. A jak ve vodě vznikal první život na naší planetě.

Většina dětí pracovala už v MŠ s pomůckami na vytváření a poznávání forem vody a pevniny. Doplňily jsme materiál texty, potom jsme formy vody a pevniny shrnuly společně a nabídly zájemcům o práci s mapami a atlasem obtížnější úkoly.

Vznikl názorný plakát na množství slané a sladké vody na planetě (viz aktivita Dopis vodě), poprvé byla také zmíněna procenta.

**Pokusy**

Když jsme začaly s kolegyní „předvádět“ dětem fyzikální pokusy k vlastnostem vody, nějak to *nebylo ono*. To *nebylo ono* jsme brzy objevily – děti jsou od MŠ zvyklé si

vše zkoušet samy a teď se mají jen dívat? Takže jsme připravily sérii pokusů s jednoduchými návody, cedulkami a všemi potřebnými pomůckami na tácech. Děti si v rámci své volné práce mohly zkoušet, zkoumat a zapisovat výsledky z pokusů samy. Teď to *bylo ono*: děti mohou pracovat samostatně, ve dvojicích... přečtou si celou kartu, potom postupují podle návodu a z pokusu zapíší záznam do pracovního listu; pokud potřebují pomoc, ptají se spolužáků, kteří již s pokusem pracovali, nebo učitelky.

Co děti zkoumaly? Vlastnosti vody, výrobu destilované vody, co plave a co se potápí, vsakování vody do terénu, pozorování pod mikroskopem, míchání stejnorodých a nestejnorodých látek.

**Místa za zdi školy**

Nezastupitelné se nám zdají všechny výpravy k tématu – ke studánce a k potůčku, do Prahy do Mořského světa i do planetária. Čistička odpadních vod pro Kladno – to bylo pro děti něco, co se týká každého z nás a navíc je to praktická záhada – kam teče ta špinavá voda, jak se čistí a jak se dostane zpátky do koloběhu vody. Koněprusy a Klíčavu jsme musely z časových důvodů zatím odložit. Projekt podpořilo i počasí – začalo



mrznout a padat sníh – takže změny skupenství v praxi.

### Práce ve skupinách

Skupiny jsme připravily tak, aby byl v každé nějaký dobrý čtenář a písař. Jedna skupina měla u *insertu* samá „nevím“: „My jsme věděli hodně, ale Kačka nevěděla vůbec nic...“ znělo vysvětlení Lucky. Příště jsme už nechaly skupiny tvořit podle vzorce  $H_2O$  a výběr byl náhodnější. (Radost jsme měly, když si Lucka z vlastního rozhodnutí přibrala do skupinky tutéž „nevědoucí“ Kačku, ačkoli si mohla vybrat z celé třetiny třídy.) Po půlroce zkušeností víme, že výběr do skupin můžeme nechat na dětech a jejich vlastních sociálních dovednostech.

Po skupinové práci měl každý možnost vyjádřit, zda přispěl do společné práce, co se mu nelíbilo a či pomoc při společné práci za moc nestála.

### Řízené čtení

Příběhy, které se zrovna hodily, byly moc dlouhé na to, aby si je děti četly samy.

Četla jsem proto nahlas a po malých částech pouze já, kladla jsem dětem otázky po souvislostech textových i praktických, dávala jim příležitost k vlastním nápadům i asociacím, pokoušely se odhadnout pokračování příběhu...

Dvě povídky byly z knihy *Čtení na dobrou noc*. Povídku *Admirál Nelson* jsem upravila tak, aby se v ní vyskytovalo více názvů forem vody a pevniny. Po zmrzlém a bruslařském víkendy se moc dobře hodil příběh *Na rybníku*.

Povídání o záplavách a o tom, z jaké části se na ekologických katastrofách podílí člověk, bylo dobrou evokací k mytologickým a biblickým příběhům o potopě, k dalšímu uvědomění a upevnění jsme využily i s tématem spjaté písničky (Spirituál kvintet, Brontosauri). Děti pracovaly ve skupinách a reflexí byl pětilístek (viz aktivita Dopis vodě).

### Vlastní pracovní materiály

V MŠ i v základní škole si děti rády vytvářejí své vlastní knížečky – sešitky „o něčem“. Doplnují připravený materiál, opisují a obkreslují podle vzoru nebo pomůcky pro společnou práci. Tuto formu práce používáme ke každému tématu.

K vodě jsem připravila 3 malé knížečky s textem, který jsme považovaly za klíčový:

- Voda – vznik, výskyt a skupenství vody
- Koloběh vody v přírodě
- $H_2O$  – molekula vody a význam pro život na planetě

Vzorové knížečky jsou v jednom provedení, doplněny obrázky výskytu a forem vody. Nesmí být odnášeny z určeného místa, děti se tedy chodí dívat a slova si musí krátkou chvílí pamatovat. Každý má potom stejný text, ale v sešitcích jsou vynechána některá slova. Úkol je text přečíst, slova přesně dopsat, případně výtvarně doplnit. Při kontrole napíše učitelka na stránku počet chyb, dítě je má samo najít a opravit a znovu si nechá opravu zkontrolovat.

### Kytovci

Úplným hitem podzimu byli kytovci. Velrybám jsme se věnovaly podrobněji: děti vyprávěly o filmech a o tom, co

už o velrybách vědí, pátraly v encyklopediích, pracovaly s časopiseckým článkem a informace zpracovávaly do malých knížek a pracovních sešitů. V pracovních sešitech měly úkoly na hledání v tabulce, procvičení *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách, slovní úlohy z matematiky, hledání správné odpovědi v textu, seřazení naměřených délek podle velikosti, hydrodynamický a aerodynamický tvar jsme zkoušely přímo v bazéně a pozorovaly ve skutečném světě, porovnávaly jsme teorii s praxí (měření teploty, výdrž pod vodou, velikost bazénu a kytovců). Pracovní sešit byl hlavně pro druháky, ale praktickou část – měření délky 12 kytovců (nejdelší plejtvák 26 a nejmenší delfín 2 metry) – to si chtěli vyzkoušet všichni.

## Využití třífázových modelů učení

### VODA

Připravit: text o vodě, hudební nahrávku zvuků vody, flip na zapisování

Potřeby dětí: pero, sešit na kosmickou výchovu, linkovaný papír pro skupiny

Rozdělení na skupiny: tak, aby v každé byl dobrý zapisovatel a dobrý čtenář

### EVOKACE

- úkol pro každého: zapsat slovesy zvuky, které voda vydává
- úkol pro skupiny: zapsat, co vše víme o vodě
- společně: sepsat informace z práce skupin na flip VÍME x NEVÍME

### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

- text o vodě formou pracovních sešitků – práce na celý týden, individuální způsob práce; děti mají doplnit ve svých třech sešitcích chybějící slova v textu podle vzorových knížek
- práce ve skupinách: skupiny dostanou stejný text, který byl v sešitcích, společně si text přečtou a každou větu označí značkou *insertu* – věděli jsme, nová informace, nerozumíme tomu

### REFLEXE

- společně si vysvětlit věty označené „nerozumím“
- zhodnotit, zda informace sepsané ve skupinách (evokace) byly správné, a odpovědět na otázky
- zapsat si do sešitu 2 nové informace o vodě (každý sám), které se dozvěděli
- kdo chce, přečte své záznamy ostatním „na elipse“ (komunitní kruh)

### DOPIS VODĚ

Připravit: ilustrační plakát – množství slané a sladké vody na planetě, video/film *Voda na planetě Země*, nahrávka *Modlitba za vodu* (Hradištan), flip na zapisování

Potřeby dětí: pero, sešit na kosmickou výchovu, linkovaný papír pro skupiny a pro každého na dopisy

Rozdělení na skupiny: děti dostanou lístečky s písmeny O, H nebo číslicí 2 – utvoří skupiny tak, aby vznikl celý vzorec molekuly vody



### EVOKACE

- práce ve skupinách – napište vše, co na naší planetě obsahuje vodu
- prezentace skupin, uspořádání pojmů, zápis na flip

### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

- video/film
- ilustrační plakát – množství slané a sladké vody na planetě

### REFLEXE

- společně – opakování informací z videa
- písnička *Modlitba za vodu* a povídání o tom, jak rozumíme textu
- Dopis vodě – samostatná práce

### VODY TEKOUČÍ A STOJATÉ

Přípravit: nahrávku přírodních zvuků (bublajícího potůčku a moře), video/film *Vody tekoucí a stojaté*

Potřeby dětí: pero, linkovaný papír pro každého

### EVOKACE

- meditace k hudební nahrávce

### UVĚDOMĚNÍ SI VÝZNAMU

- video/film *Vody tekoucí a stojaté*

### REFLEXE

- pětilístek – voda

*Autorka je učitelka ve třídě ZŠ Montessori v Kladně.  
skola.montessori@tiscali.cz*

### Literatura o Montessori:

Montessori, M.: *Absorbující mysl.*  
Praha, Nakladatelství světových pedagogických směrů 2003.

Montessori, M.: *Objevování dítěte.*  
Praha, Nakladatelství světových pedagogických směrů 2001.

Montessori, M.: *Tajuplné dětství.*  
Praha, Nakladatelství světových pedagogických směrů 1998.

Rýdl, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori.*  
Praha, Public History 1999.

Šebestová, V., Švarcová, J.: *Maria Montessori – aktuálně*

Zelinková, O.: *Pomoz mi, abych to dokázal sám.*  
Praha, Portál 1997.

### **Podrobný přehled literatury – knihy, články, odborná pojednání... najdete v publikaci:**

Rýdl, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*, Praha, Public History 1999.

## Modlitba za vodu

Výtvarná výchova v 5. třídě – 2 hodiny

*Nad'a Velebová*



### Úvod:

- Hradištan: Voda
- Jan Skácel: Modlitba za vodu
- Bible: Gen 1,9–13 (stvoření vody: Bůh viděl, že je to dobré)

V úvodu hodiny jsem dětem pustila Hradištanem zhudebněný text Jana Skácela, aniž by věděly, co bude následovat.

Po hudební ukázkce jsem děti poprosila, aby si zavřely oči a snažily se vnímat mnou čtenou báseň J. Skácela a úryvek z Genesis: *I řekl Bůh: „Nahromadte se vody pod nebem na jedno místo a ukaž se souš!“ A stalo se tak. Souš nazval Bůh zemí a nahromaděné vody nazval moři. Viděl, že to je dobré.* Potom jsme určili téma hodiny a přešli k rozboru. Dost dobře nevím, jestli to dovedu vysvětlit. Když jsem poprvé slyšela hudbu k této básni, věděla jsem naprosto přesně, jaké má moje voda odstíny. Chtěla jsem, aby ukázky v dětech evokovaly barvu vody, aby ji dokázaly vidět s rozpuštěnými vlasy i jako uplakanou vdovu. Aby uměly tuto představu popsat a pracovat s ní později. Těžko se mi popisuje něco, co jsem jen vnímala a ne-





mohla to uchopit. Ještě nikdy jsem nezažila ve třídě takové až „posvátné ticho“, navíc je se mnou chtěly sdílet i děti, které jindy neví, nemají názor... Evokace je měla dovést k těmto pojmům: barva (nálad) – voda – dobro.

#### Diskusní blok:

- Proč má voda rozpuštěné vlasy?
- Proč je zarmoucenou vdovou?
- Proč Bůh viděl, že je dobrá?
- Kde se ještě můžeš dočíst o vodě?
- Proč je voda důležitá?

Vytvořili jsme diskusní kroužek a snažili se nejdříve rozebrat báseň Jana Skácela – jak na nás působí, proč ji asi autor napsal. Potom jsme si dali do souvislosti hudbu Hradišťanu a slova z bible. Každý žák se pokusil nastínit, jakou barvu má jeho voda, jestli je spíše zarmoucenou vodou, nebo má rozpuštěné vlasy. Poprvé se nám snad podařilo dodržet pravidlo: Když mluví někdo jiný, nemluvíím já.

Na závěr jsem dětem řekla několik základních informací o J. Skácelovi, J. Pavlicovi a knize Genesis.

#### Výtvarná část:

- kombinovaná technika – základ: tempera v odstínu „mé vody“
- kresba tuší (voda jako vdova, ...)

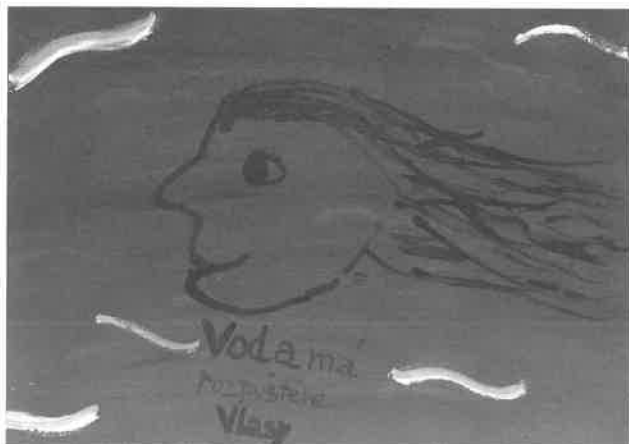
V této části si děti vybraly jeden úryvek z básně (který jim byl nejbližší) a ten se snažily výtvarně zpracovat. Tuší ho potom dopsaly do hotového výkresu. Při práci jsme poslouchaly Hradišťan.

#### Reflexe:

- pětilístek (voda)
- prezentace výkresů

Na závěr si děti napsaly pětilístky na druhou stranu výkresu a přistoupily jsme k prezentaci našich prací. Děti přečetly své pětilístky a řekly, kterou část si vybraly pro ztvárnění a proč je oslovila. Prezentace byla dobrovolná.

*Autorka je učitelka na 1. stupni  
ZČŠ Ostrovní v Praze.*



#### Jan Skácel Modlitba za vodu

*Ubývá míst kam chodívala pro vodu  
starodávná milá  
kde laně tišily žízeň kde žila rosnička  
a poutníci skláněli se nad hladinou  
aby se napili z dlaní*

*Voda si na to vzpomíná  
voda je krásná  
voda má  
voda rozpuštěné vlasy  
chraňte tu vodu  
nedejte aby osleple prastaré zrcadlo hvězd*

*A přiveďte k té vodě koníčka  
přiveďte koně vraného jak tma  
voda je smutná  
voda má  
voda má rozčuchané vlasy  
a kdo se na samé dno potopí  
kdo potopí se k hvězdám pro prstýnek*

*Voda je zarmoucená vdova  
voda má  
voda má popelem posypané vlasy  
voda si na nás stýská*







## Lauderovy školy při Židovské obci Praha

Gur Arje a Or Chadaš

Školy poskytují vzdělání v duchu židovských kulturních hodnot a tradic pro rodiny se zájmem o výchovu v duchu židovství. Učební plán vychází z plánu ZŠ s rozšířeným vyučováním jazyků (Gur Arje). Gymnázium (Or Chadaš) je všeobecné, čtyřleté. Kromě běžných předmětů se jako povinný předmět vyučuje hebrejštiny a judaismus; angličtina od 3. třídy. Školy budujeme jako otevřené a tolerantní prostředí přístupné každému, kdo vyhledává výchovu v duchu obecně platných humanistických ideálů. Školy zajišťují košer stravu, slaví židovské svátky.

Třídy mají maximálně dvacet žáků. Pro nejmenší děti bydlící ve větší vzdálenosti od školy je zajištěn ranní svoz mikrobusem. Budova školy je po celkové rekonstrukci (s bezbariérovým přístupem), učebny jsou nadstandardně vybaveny, počítačová laboratoř s dvaceti stanicemi má připojení na internet.

*z letáku rodičům*

Nejenže jsem netušila, že se taková škola v Praze nachází, ale ani jsem nevěděla, že existuje tolik dětí, které mají tak blízko k židovství.

Nadprůměrné materiální vybavení školy, počet dětí ve třídách i přístup k nim byl jak z učebnic nových alternativních přístupů.

Když jsem odcházela, byla jsem však velmi smutná. Příčinou bylo, že jsem se setkala se školou, která splňovala mé představy o budoucí škole, ale zároveň připomněla, že tomu tak není všude. Škoda jen, že tuto školu nemohou navštěvovat všechny děti.

*Z reflexí studentů učitelství 1. stupně na PedF UK po návštěvě Lauderovy ZŠ, 4. prosince 2002*

Musím přiznat, že rituál zapalování chanukie na mne působil velmi obřadným, netradičním, výsostným dojmem, jenž ve mně vyvolával až zvláštní mrazení po těle. Obzvláště se mi líbilo, že se obřadu účastnily děti všech tříd, tedy i ty adolescentní, u kterých jsem předpokládala určitou dávku ostychu, stydlivosti, průpovědek atd., a to zejména pak při společném zpěvu. Unikátně a tradičně rovněž působily nepatrné pokrývky hlavy, které ještě umocňovaly slavnostní atmosféru okamžiku. Celkově na mne působila škola velmi zvláštním dojmem, dojmem určité komunity, propojenosti vírou a jejími tradicemi i rituály.

*Z reflexí studentů učitelství 1. stupně na PedF UK po návštěvě Lauderovy ZŠ, 4. prosince 2002*

**Chanuka** židovská osmidenní slavnost na památku vítězství Makabejských nad Římany a znovuvysvěcení jeruzalémského chrámu (chanu = utáboření k boji, a ka = číslovka 25 – tedy 25. den měsíce – v chrámu zůstalo košer oleje jen na jeden den, ale zázrakem svítil 8 dní, než se někdo dostavil s jiným čistým olejem; tak se pálí 8 dní svíčky v chanukii)

### Do Izraele

*Teplá květnová noc po šábesu. Studenti pražského gymnázia Or Chadaš nedočkavě postávali v odletové hale. V Ruzyni stávkovali piloti. V Tel Avivu stávkovali letištní vykladači zavazadel. Ještě ke všemu. Rodiče opouštějící letiště (a své děti) potlačovali obavy. Tvářili jsme se, že je to stejné jako odevzdat potomky do rukou oddílových vedoucích na břehu jihočeského rybníka. První ranní zpráva následující neděle: po několika dnech klidu dva sebevražedné atentáty v Jeruzalémě. Kde jsou naše děti?! Ohleduplně rozeslaly es em es: mají se dobře, jsou v kibucu. SMS řídce chodily po celé dva týdny. Před přespříštím šábesem nám Šmíl opálené děti vrátil. V tu chvíli jsem uvěřila, že je dobře, že moje dítě vidělo Izrael.*

*Fotek má plné album. Nevěřicně si prohlížím chlapíka se samopalem postávajícího ve skupince našich dětí. Samopal mu nevisí přes rameno, ležérně oblečený muž ho drží v ruce. Dost nezaujatě. Ále, to nic, to byl náš ochranka. Ostraha a nákladné kamerové systémy ve škole v Praze mě uklidňují. Střelné zbraně doprovázející děti na výletě po Izraeli mě ještě dodatečně rozrušily. Jsem zodpovědná matka?*

*Na jiné fotce hlava na hlavě – lidé tančí nedaleko Zdi nářků s izraelskými vlajkami v rukou – Jom Jerušalaim. Spolkla jsem otázku, jestli je rozumné stát se v Jeruzalémě součástí davu.*

*S úlevou prohlížím fotky dětí uprostřed rajské přírody nebo mezi ospalými, sluncem rozpálenými pamětihodnostmi mimo hlavní centra. Poušť a beduíni. Černé moře. Vodopády padající z vysokých skal souvisle porostlých fialkovými kvítky. Táborák v kibucu. Zpěvy, hry, tance. Tisíce let historie a zaslíbení. Hledání. Nalézání.*

*matka studentky Or Chadaš*



# Červená karkulka

Kateřina Rohálová



**Příprava na hodinu literární výchovy v 1. třídě, kterou zhlédli studenti PedF UK se svým pedagogem.**

Cíl: Charakteristika literární postavy  
Genetická metoda nácvičku čtení

## Průběh hodiny

### 1. Ledolamka

– přivítání se s hosty – vzájemné obdarování dárkem, který si vymyslím – přednesu – předám kamarádovi a on mně

### 2. Motivace

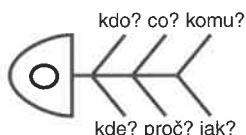
– dárek bude mít v dnešním příběhu důležitou roli a jsem zvědavá, jestli poznáte, o jaký známý příběh se jedná

– odkrytí 5 kartiček, které si děti potichu čtou: 1. babička, 2. svátek, 3. myslivec, 4. vlk, 5. dárek

– děti, které příběh znají, mi přijdou název pohádky pošeptat

### 3. Četba pohádky *O Červené karkulce* nahlas

### 4. Metoda rybí kosti



– vymýšlení otázek k příběhu s těmito tázacími zájmeny a odpovědi

### 5. Živé obrazy

– děti mají vymyslet 3 fotografie k příběhu, které pokládají za nejdůležitější; každý si vylosuje svou postavu, kterou bude v živých obrazech představovat – vlk, babička, maminka, Červená karkulka, myslivec  
– při fotografování není žádný zvuk, vše se tedy musí vyjádřit pouze tělem ve „štronzu“

### 6. Vyplnění listu do literárního deníku

– děti si vyberou postavu, o níž chtějí psát

Název postavy:

Tato postava je:

Vím to, protože:

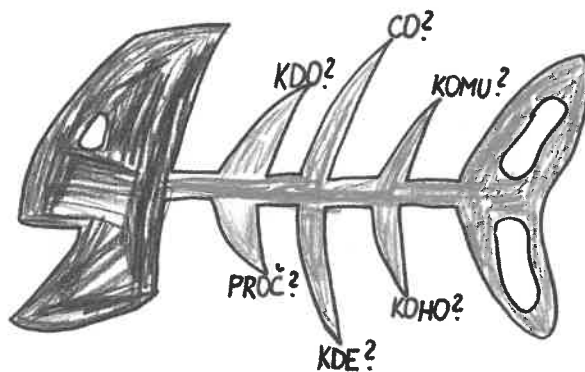
## 1. třída

V první třídě mě překvapilo, že do ní chodí jen pět žáků. Dvě děti ale ještě neumí moc dobře mluvit česky. Paní učitelka se proto uchýlila k netradičním metodám, jež jsou mimo jiné založeny také na pantomimě. Druhé překvapení jsem pak zažila při čtení genetickou metodou. Před týdnem jsem učila prvňáčky analyticko-syntetickou metodou a tyto děti četly věty typu: „Ema má mísu. Elo! Olo!“ Genetická metoda má tu přednost, že umožňuje dětem číst od počátku smysluplné a zajímavé texty a tím v nich vzbudí zájem a chuť číst.

Potěšilo mě, jak si děti dávaly na začátku hodiny dárky, spolupracovaly i s námi, poznaly, že dárek nemusí být věc hmotná, ale stačí věc vymyšlená, že jde o radost z darování a být obdarován.

Zaujalo mě také, že si děti vedou svá portfolia již od první třídy a kolik tam toho mají. Je vhodné vést portfolia od začátku, protože děti alespoň vidí, jaké pokroky dělají.

*Z reflexí studentů učitelství 1. stupně na PedF UK po návštěvě Lauderovy ZŠ, 4. prosince 2002*



*„Jedinou realitou, kterou znám, je svět, jež vnímám a prožívám v přítomném okamžiku. Jedinou realitu, kterou znáš ty, je svět, jež vnímáš a prožíváš v daném okamžiku. Jediné, co o těchto skutečnostech můžeme vypovědět, je to, že se liší jedna od druhé. Existuje tolik reálných světů, kolik je na světě lidí.“*

*Autorka je učitelka na 1. stupni.*



## Dárek

Květa Kohoutová



**Příprava na hodinu literární výchovy ve 3. třídě, kterou zhlédli studenti PedF UK se svým pedagogem.**

Hodina proběhla ve 3. ročníku, ve třídě, kterou jsem v letošním roce začala učit v Lauderově škole

Proč jsem si zvolila pro práci v hodině báseň? Mrzí mě, že se nám téměř vůbec nedaří najít cestu poezie k dětem. Mrzí mě, že i já jsem zůstala poezií téměř netknutá. Doposud mě totiž nebaví pídit se za tím, co nám chtěl básník *asi* říci, a nevědět nakonec, co nám chtěl tedy říci. A je to vůbec na poezii to podstatné? K poezii hledám cesty poetické.

Báseň Paula van Ostaijena *Krabička s překvapením* jsem dostala před časem jako dárek. Mám ji ráda. Podle mě je třeba, aby báseň nejdříve měl(a) rád(a) pan(i) učitel(ka). Její téma bylo dalším důvodem, který rozhodl, že jsem ji svým žákům přinesla. V týdnu, kdy jsem básničku do hodiny zařadila, slavili Židé na celém světě chanuku, světel, svátek, při němž můžeme být obdarováni. Cílem bylo tedy hledání cesty za poezií a za obdarováním, za dárkem.

### **Krabička s překvapením Paul van Ostajen**

co to tam asi je  
co to je  
co asi

NIC

NIC jenom pro tebe  
neztrať je  
takové krásné nic  
tak legrační

jen se podívej  
není to nejlegračnější nic na světě?  
nic právě pro tebe

(Ostrov, kde rostou housle, Praha, Albatros 1987.)

### **EVOKACE:**

- skupinový brainstorming: Co vás napadá, když se řekne obdarování?

Všechny návrhy jsem zapisovala na tabuli. U některých hesel vznikla mezi dětmi spontánně potřeba požádat dotyčného o vysvětlení – proč právě toto heslo do soupisu zařadil.

- volné psaní: Co je pro tebe nejvzácnějším dárkem (darem)?

Před psaním jsme sobě i hostům připomněli pravidla volného psaní a všichni přítomní byli vyzváni,

aby během 3 minut psali vše, co je k této otázce napadá.

- sdílení: Poděl se alespoň s jedním člověkem o své volné psaní. Co znamená slovo *alespoň*?

Kruh na koberci:

Kruhem putuje krabice od jednoho k druhému. Hádáme, co by v krabici mohlo být. Když krabice doputovala opět ke mně, otevřela jsem ji. Objevili jsme v ní ruličky papíru různé barvy. Prozradila jsem dětem, že to je můj dnešní chanukový dárek pro ně. Max nabídl nejdříve našim hostům, pak nám ostatním. Před rozbalením jsme si připomněli chování obdarovaného a jednání při přebírání a rozbalování dárku.

### **UVĚDOMĚNÍ:**

- Po rozbalení ruličky jsme objevili báseň. Obdarovaní dostali dva úkoly: nejdříve si přečíst báseň potichu pro sebe a zamyslet se nad její recitací, pak se vydat mezi ostatní a říci ji alespoň dvěma přítomným, se kterými dnes ještě neměli možnost mluvit.

Děti se začaly vyptávat, proč jsou tam ty díry. Zajímalo je, jestli jsem měla problém s počítačem nebo jestli je to tak schválně. Přivedlo mě to na jinou myšlenku a v tomto místě jsem svou zamýšlenou přípravu změnila. Dětem jsem nedala hotovou odpověď. Požádala jsem je, aby se nad tím zamyslely a zkusily se o tom navzájem poradit.

- Po vypršení doby, která byla určena pro přednes básní (po dvou otočeních přesýpacími hodinami = asi 4 minuty), jsme se opět sešli v kruhu na koberci.

Má někdo chuť přečíst báseň všem? Můžete někoho doporučit?

- Pak jsme si sdělovali, na co jsme ohledně „děr“ přišli. Neshodli jsme se na žádné správné odpovědi. Jak také, kdo by nám na to mohl nejspíš odpovědět? Kde bychom odpověď mohli najít? Rozběhla se velmi zajímavá debata. Návrhy byly velmi překvapivé. Uvedu jen některé: Odpovědět by nám mohl básník sám, pokud už nežije, pak vydavatel, jeho kamarádi, jeho žena; možnou odpověď bychom mohli najít na internetu, v knihovně, při poslechu rádia, televize. A kdo by nám mohl říci s jistotou, že básník již nežije? Některý pohřební ústav na světě to jistě bude vědět anebo bychom museli obejít hřbitovy.

### **REFLEXE:**

- Pětílístek

Pokud bych na vás teď chtěla, abyste sepsali pětílístek, jaké téma bude uvedeno na prvním řádku? Očekávala jsem, že se zcela jistě ze třídy ozve „dárek“. Zaznělo také: NIC a CHANUKA. Každý tedy psal pětílístek na téma, které ho právě nejvíce oslovilo.

**Marek Kohout:**

dárek  
hezký ohavný  
leží překvapí štve  
Je to tak příjemný.  
PŘEKVAPENÍ

**Sára Čechová:**

dárek  
hezký chrastící  
pochoduje natahuje hraje  
Dárek mi dělá radost.  
VÁNOCE

**Původní příprava:**

Po přednesu básně jsem měla v úmyslu vrátit se k slavení chanuky a obdarovávání se.

Při slavení tohoto svátku nejde vůbec o příležitost rozdat si dárky. Chtěla jsem, aby si děti ve dvojicích popovídaly, co všechno o svátku vědí.

Asi po pěti minutách měly v kroužku říci každý jednu větu o chanuce. Určitě bych položila otázku, jak větu „poznáme“ zrakem a sluchem.

Pak měla kouzelná krabice znovu putovat v kroužku. Představili bychom si, že pro každého z nás je v ní dáreček. Tyto dárky jsou však neviditelné – abychom je „spatřili“, musíme s nimi zacházet tak, aby se dalo poznat, o jaký předmět jde. Dárek není určen pro toho, kdo ho z krabice vybere, ale je překvapením pro souseda. Je třeba přemýšlet, čím bychom komu udělali radost – a dávající i obdarovány by si vyzkoušeli obě role při dávání a přijímání dárku.

*Autorka je certifikovaná učitelka a lektorka KM.*

**3. třída**

Děti měly dostatek prostoru na otázky. A ptaly se sebe navzájem, ne učitele, jako jediného možného vědoucího. Vede je to k odpovědnosti. V mnohých třídách, kam chodíme, je učitel autoritativní typ, který nenechá své žáky mluvit mezi sebou, komunikace musí jít vždy jen přes něj.

Bylo až neuvěřitelné, jak paní učitelka vnímala všechny děti, měla přehled, kdo co dělá, a téměř každému se snažila i na sebemenší otázku odpovědět. Moc se mi líbilo, že vysvětlovala a diskutovala s dětmi jako s partnery, i pokud se žákům něco nelíbilo. Přesto tato uvolněnost hodinu nijak nenarušila, ale naopak vždy pomohla, aby děti samy na informace aktivně přišly a přitom přemýšlely.

*Z reflexí studentů učitelství 1. stupně na PedF UK  
po návštěvě Lauderovy ZŠ, 4. prosince 2002*

**Komentář Ondřeje Hausenblase:**

Předem chci uvést vysvětlení atmosféry v této skupině studentek:

Skupina, která školu navštívila 4. prosince 2002, byla i v ostatních školách poměrně pasivní a rezistentní vůči setkávání s něčím novým. Ve skupině bylo několik studentek, které měly poměrně jasno v tom, že chtějí ve škole vidět přímý návod k tomu, jak mají vést své hodiny, návod, který by mohly převzít vcelku a bez vlastního profesionálního růstu. V této skupině jsem také opakovaně narazil na to, že studentky měly některé pojmy „příliš vyjasněné“, tj. měly o nich své pevné přesvědčení, avšak doposud se nezabývaly tím, že by o nich hlouběji přemýšlely (například pochvala versus uznání, kázeň, cíle literární výchovy vůbec, role učitele a jeho vztah k výuce atp.). Ve skupině však bylo i několik takových, které by byly uvítaly podstatně hlubší informace, neboť ty „povrchové“ už promyšlené měly. Na rozdíl od jiné skupiny, kterou jsem vedl, nevznikaly v této skupině ani zvědavé otázky, spíše hotové posuzující výroky, k nimž bylo u studentů málo chuti diskutovat.

Přesto byla reakce na návštěvu školy velmi kladná, nikdo zkušenost neodmítal ani ji nevykloučoval ze svého obzoru. Ale často studentky poukazyvaly na to, co všechno ony by prý dělat nemohly, ježto tato škola je zjevně finančně mnohem lépe dotovaná, dětí je mnohem méně atd. V závěrečných seminářích nakonec studenti zkušenost z Lauderově škole ocenili nejvíce ze všech ostatních návštěv.

**Co jsem viděl já:**

Teď, s delším časovým odstupem chci uvést, že pro mé studenty bylo cenné vidět, jak velmi individuálně

může učitelka s dětmi pracovat – jak způsob, kterým se učitelky obracejí k jednotlivým dětem i ke všem dohromady, je vždy velmi osobní. V jiných školách často vidím, že učitelka „nahazuje“ svá slova na třídu, aniž by děti cítily, že se její řeč týká každého z nich osobně. To je pedagogické umění, a zde ho studentky mohly pozorovat.

Zároveň jsme viděli, jak dokonalý individuální přehled učitelky mají o každém z dětí a jak podle něho zadávají, provádějí i posuzují jejich práci. Pro mé studentky bylo cenné, že viděly individuální reakci učitelky na projevy každého z žáků a že neviděly žádné povšechné „rozlévání informací“ nebo hodnotících výroků.

V jedné hodině Květy Kohoutové si studentky také povšimly velkého rozdílu v chování a jednání učitelky při práci s kroužkem dětí na koberci a v přístupu cizí učitelky, která bezohledně vrazila do třídy, bez ptaní přerušila práci dětí a učitelky, aby vyřídila jakousi organizační maličkost. Studentky také sledovaly, jak obtížně se děti po takovém neprofesionálním zásahu do výuky vracejí k původní kvalitě práce, jak pohasne atmosféra, chuť dětí k činnostem v hodině.

Pro studentky bylo také důležité vidět, že učitelky mají ucelený přehled o celé hodině nebo lekci. To znamená, že jednotlivé činnosti a úkoly dávají smysl pro celek a že děti v takovém celku mohou snadno spatřit, že práce má smysl. Taková výuka se velmi liší od běžného „probírání“ učiva, jaké studentky viděly v jiných školách.

Jsem rád, že jsme školu mohli navštívit, a děkuji Květě i Katce za pozvání.

*Ondřej Hausenblas, KČL PedF UK*



## Jde v matematice nemyslet?

Filip Roubíček



Otázka připouštějící možnost nemyslet v matematice jako titul článku, který se zabývá využitím metod rozvíjení kritického myšlení ve vyučování matematice na základní škole, může působit přinejmenším podivně. Otázka je to ale nadmíru aktuální, protože tam, kde není (kritické) myšlení, nebývá ani porozumění. Domnívám se, že příčiny didaktických problémů, s nimiž se v současné škole setkáváme, je třeba hledat v metodách, které ve vyučování matematice používáme. Hejný a Kuřina ve své knize *Dítě, škola a matematika* (2001, s. 162) uvádějí: „*Matematické vzdělávání bude užitečné a smysluplné, bude-li rozvíjet a pěstovat schopnost samostatného a kritického myšlení. Ačkoli matematika poskytuje k rozvíjení myšlení dost příležitostí, nejsou v současné praxi tyto možnosti vždy využívány v důsledku formálních přístupů k matematice.*“ Tradiční vyučovací metody povětšinou činí z žáků pasivní příjemce hotových poznatků a k samostatnému myšlení – a tím i porozumění – je příliš nepodněcují. Jednu z alternativ k tradičnímu přístupu vidím v užití metod, s kterými jsem se seznámil v kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Myšlenka, že „*jakákoli znalost má význam jen tehdy, tvoří-li součást smysluplného kontextu – a pokud je možno ji tvořivě využít pro řešení praktických životních situací...*“ (Steelová, Meredith, Temple, Walter, 1997, s. 3), je jednou z těch, které jsou v kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* uplatňovány. První předpoklad v této citaci je srozumitelný a obecně přijatelný, zatímco druhý předpoklad, v němž se hovoří o praktické využitelnosti, může vést v případě matematického vzdělávání k určitým pochybnostem. V době nevídaného rozvoje informačních technologií se stále zřetelněji ukazuje, že argumentace smyslu matematiky jejími praktickými užitími vede do slepé uličky, neboť žáci si uvědomují, že počítače tuto roli matematiky přejímají. Veřejnost byla tak dlouho přesvědčována o mnohostranné použitelnosti matematiky v nejrůznějších oborech lidské činnosti, až uvěřila tomu, že právě v praktických užitích spočívá smysl matematiky (Vopěnka, 2002). Je naivní si myslet, že všechny matematické znalosti, kterých žák nabude, mají praktické uplatnění v životních situacích, a přesto nelze tvrdit, že nemají žádný význam. Problém tkví v tom, že praktické uplatnění z pohledu žáka základní školy postrádají některé dílčí matematické znalosti, nikoli však jejich konzistentní soubor jako základ matematického poznání. Výše uvedené tvrzení se tedy zdá pravdivější, když slovo „*znalost*“ nahradíme slovem „*poznání*“, které má širší a hlubší význam.

Dále je důležité zmínit, že matematické vzdělávání je přínosem pro praktický život tehdy, jsou-li získané znalosti funkční. Praxe však ukazuje, že právě tato podmínka nebývá splněna. Žák sice zná pojmy, pravidla nebo postupy řešení, ale nerozumí jim – jeho znalosti jsou formální. Příčiny formalismu, který představuje v současnosti jeden z velice závažných problémů matematického vzdělávání, je třeba hledat v přílišném zdůrazňování obsahové stránky vyučovacího procesu. „*Dva odporující si cíle vyučování (nejen matematice) – naučit žáky rozumět učivu a splnit náročné osnovy – tvoří bludný kruh, který je příčinou formalismu většiny znalostí žáků všech typů škol.*“ (Hejný a Kuřina, 2001, s. 126–127) Je třeba si uvědomit, že méně někdy znamená více a že pokud bude úroveň matematického vzdělání nadále posuzována na základě kvantitativních, na místo kvalitativních hledisek poznání, jak je patrné například z koncepce přijímacích zkoušek na střední školy, nepodaří se vytvořit příznivé podmínky pro rozvoj matematických kompetencí.

Konstruktivistický přístup, který je současným trendem (zatím spíše na akademické úrovni) ve vyučování matematice, představuje ideový základ metod rozvíjení kritického myšlení (dále jen metody *KM*). Tyto metody a metody, jež jsou používány ve vyučování matematice vedeném v duchu konstruktivismu, se vyznačují mnoha společnými rysy. Přesto se domnívám, že ne všechny metody, s nimiž jsem se v základním kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* seznámil, lze ve vyučování matematice plně uplatnit. Psaní a čtení (v přirozeném jazyce) jsou totiž ve vyučování matematice zastoupeny v podstatně menší míře než v jiných předmětech. Matematika je výjimečná tím, že používá celou řadu různých znakových systémů reprezentace, což má vliv na podobu aktivit, jimž se žáci ve vyučování věnují. Z tohoto důvodu jsou některé metody *KM* nevhodné pro vyučování matematice (nevyhovují potřebám matematického poznávání) a je nutné je modifikovat. Přirozený jazyk je třeba nahradit nebo doplnit jinými znakovými systémy a místo psaní zařadit, zejména v geometrii, kreslení a modelování.

Hlavní přínos kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* pro svou práci učitele vidím nejen v metodách a technikách, s nimiž jsem se v kurzu seznámil, ale zejména v *třířázovém modelu procesu učení* (Košťálová, 2003, s. 25–34). Přesvědčil jsem se, že model *E-U-R*, tvořený fází evokace (E), fází uvědomění si významu (U) a fází reflexe (R), je opravdu univerzální a že jej lze uplatnit i ve vyučování matematice. Jeho použití však vyžaduje některé metody upravit anebo vymyslet nové. Některým z těch, které jsem použil v hodinách matematiky v sedmém ročníku při probírání geometrického tématu *Čtyřúhelníky*, se věnuji



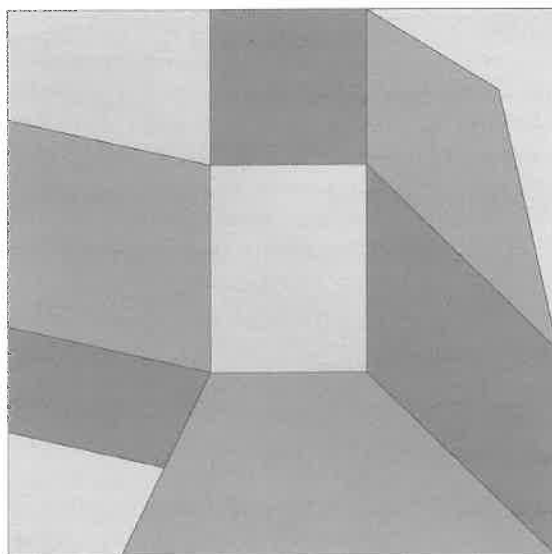


v následujícím textu. Metody jsou sice řazeny podle fází modelu *E-U-R*, ale netvoří konzistentní celek. Tam, kde se mi zdálo, že hovořit o „metodě“ je příliš nadnesené, jsem použil označení „technika“, případně „aktivita“.

Jednou z aktivit, jež patří do fáze evokace a která bývá ve vyučování matematice často používána, je *rozcvička*. Geometrická rozcvička může spočívat ve vypracování několika úkolů typu: „Narýsujte ve čtvercové síti kosoctvorce a barevně vyznačte jeho úhlopříčky...“ nebo „Načrtněte lichoběžník a vyznačte, které jeho strany jsou rovnoběžné...“ U žáků tím rozvíjíme nejen dovednost vyjádřit obrázkem danou geometrickou situaci, ale také prověřujeme jejich geometrickou představivost a znalost geometrické terminologie. Pro zjištění žákovských prekonceptů (Čáp, Mareš, 2001, s. 422) a míry porozumění pojmům je vhodnější použít metodu *volného psaní*, například „Napište, co víte o...“ nebo „Popište, co se vám vybaví, když se řekne...“, případně sestavovat věty či souvětí z *klíčových slov*, která se vztahují k probíranému tématu. Všechny uvedené metody mají poměrně vysokou výpovědní hodnotu a přitom jsou univerzální a nenáročná na přípravu.

Další techniky použitelné ve fázi evokace jsou ryze geometrické a vycházejí z předpokladu, že geometrický pojem lze evokovat prostřednictvím obrázku (vizuální reprezentace) nebo modelu (vizuálně taktilní reprezentace). Používání těchto prostředků ve vyučování geometrii považuji za klíčové v prevenci formalismu. Příkladem je technika nazvaná *Okem geometra*. Její podstatou je geometrická interpretace vizuálního vjemu. Žáci mají za úkol nejprve si pozorně prohlédnout obraz a potom napsat, jak by tento obraz geometricky pojmenovali, a zdůvodnit, proč právě tak. Obraz, který jsem použil pro evokaci pojmu *čtyřúhelník*, byl sestaven z deseti různobarevných čtyřúhelníků (viz obr. 1). Čtyřúhelníky jsem volil tak, aby byly zastoupeny všechny základní typy čtyřúhelníků, s nimiž se mají žáci seznámit a které se mají naučit rozeznávat. Navíc celý obraz měl tvar čtverce, čímž jsem chtěl demonstrovat jistou výjimečnost čtverce jako pravidelného čtyřúhelníku.

Právě slovo *čtverec* žáci často použili pro pojmenování obrazu, a to většinou ve spojení s nějakým přívlastkem, např. *trojbarevný, mnohobarevný, různobarevný, s různě vybarveným vnitřkem, mnohobarevný, z mnoha obrazců, rozložený, složený,*

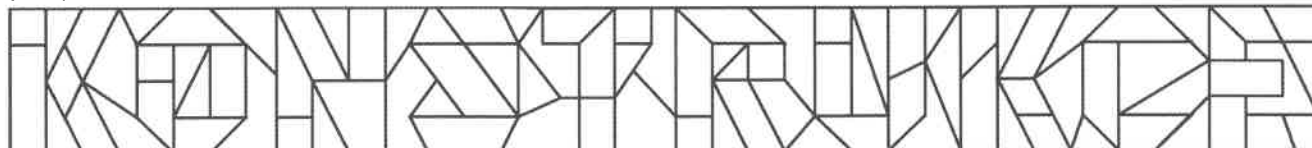


obr. 1

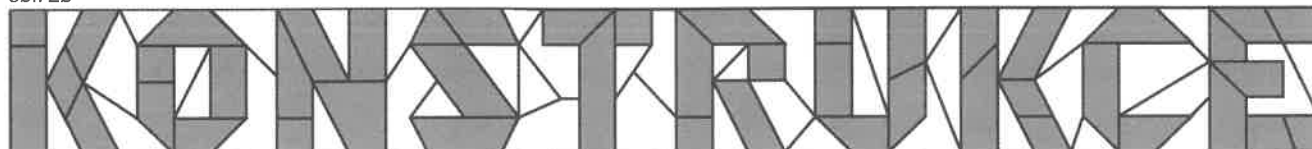
*sestavený z mnoha geometrických útvarů, který má v sobě mnoho čtyřúhelníků.* Objevila se však i pojmenování jako *čtvercová čtyřúhelníková mozaika, čtyřhranný obraz* nebo zcela originální novotvary *mnohoútvárník* či *desetičtyřúhelník*. Zdůvodnění většinou korespondovala s uvedeným pojmenováním, například: „Podle mě je to čtverec. Přijde mi, že má všechny strany stejně dlouhé.“ – „Trojbarevný čtverec, protože je vybarven čtyřúhelníky, které mají modrou nebo zelenou nebo oranžovou barvu.“ – „Čtverec, který se skládá z různých geometrických obrazců. Zvláštní je, že jsou to čtyřúhelníky.“ – „Čtvercová čtyřúhelníková mozaika – je to mozaika sestavená z různých čtyřúhelníků – čtvercová, protože má tvar čtverce.“ – „Čtyřhranný obraz. Protože každý obraz ve čtverci má 4 hrany a čtverec, do kterého jsou poskládané ostatní čtyřúhelníky, má taky čtyři hrany.“ – „Desetičtyřúhelník – má deset čtyřúhelníků – všechny jsou v jednom čtverci – obrazce mají různé tvary.“

Jinou evokační technikou založenou na geometrické interpretaci vizuálního vjemu je *geometrická mozaika*. Geometrickou mozaikou se rozumí obraz, který je sestaven z geometrických útvarů a jenž v sobě skrývá určitý objekt. Cílem je objevit skrytý objekt vybarvením části mozaiky na základě daného klíče. Žáci například dostali mozaiku na obr. 2a a měli za úkol vybarvit všechny rovnoběžníky a lichoběžníky (tj. klíčem k objevení skrytého objektu byla klasifikace čtyřúhelníků, resp. mnohoúhelníků).

obr. 2a



obr. 2b





V případě mozaiky na obr. 2a bylo skrytým objektem slovo *konstrukce*, jak je znázorněno na obrázku 2b, neboť uvedená mozaika byla použita v evokační fázi hodiny zaměřené na konstrukce rovnoběžníků a lichoběžníků. Je třeba poznamenat, že aktivity tohoto typu zaujmou i velmi slabé žáky a že správnost řešení si mohou žáci sami snadno ověřit. Žáky, kteří by byli s vybarvováním mozaiky hotoví dříve než ostatní, můžeme zaměstnat například úkolem: „Spočítejte, kolik je v mozaice rovnoběžníků a kolik lichoběžníků.“

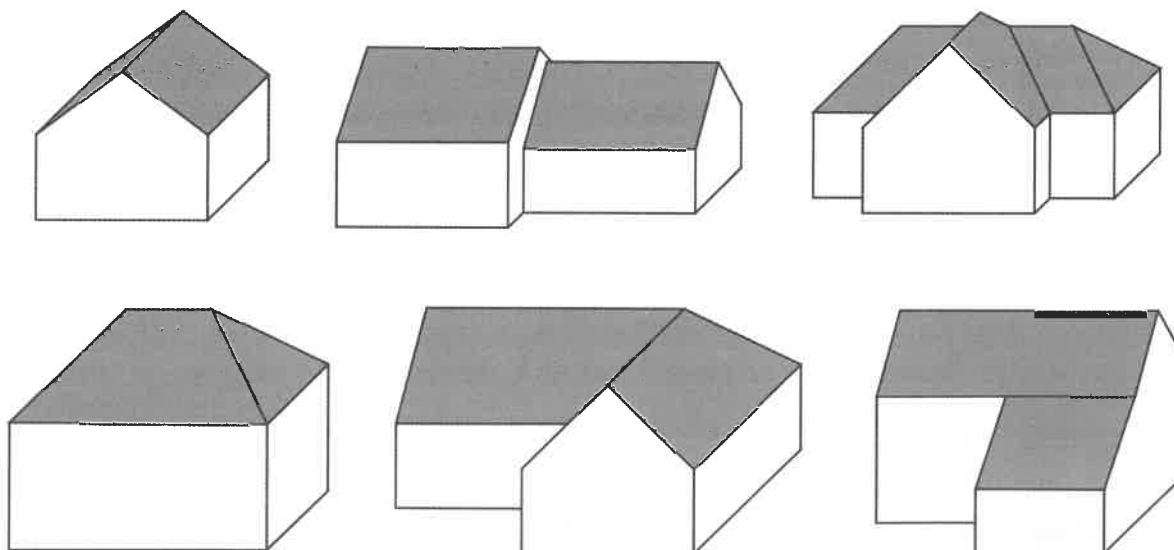
K propojení planimetrických a stereometrických poznatků je důležité používat trojrozměrné modely i v hodinách věnovaných planimetrii. Pojem čtyřúhelník může být evokován nejen pomocí obrázku, jak bylo ukázáno výše, ale i prostřednictvím několika modelů těles, z kterých lze sestavit modely reálných objektů, například domů (viz obr. 3). K tomuto účelu používám stavebnici sestávající z modelů hranolů, jehlanů a těles z nich složených. Skupina žáků nejprve sestaví model domu (případně ještě nakreslí jeho pravouhlé průměty) a potom geometricky popíše tvar jeho stěn. Následuje diskuse o tom, které geometrické útvary (například čtyřúhelníky) žáci identifikovali. Stavebnici lze využít také později při počítání obvodů a obsahů čtyřúhelníků a v mnoha dalších geometrických tématech.

Mezi metody, které jsou dobře uplatnitelné ve vyučování matematice pro fázi uvědomění si významu, zejména při zavádění nové terminologie a řešení slovních úloh, patří *I. N. S. E. R. T.*, *V-CH-D*, *Zpřeházené věty*. Jistou obtíž v užití těchto metod představuje volba vhodného textu, neboť použitelných pramenů je málo. Vzhledem k tomu, že jsou tyto metody popsány v příručkách ke kurzu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení* a není zapotřebí je modifikovat pro vyučování matematice, považuji za zbytečné se jim více věnovat. Pozornost raději zaměřím na aktivitu, která má především v geometrii (ale nejen v ní) rozmanité uplatnění, a tím je modelování.

Při modelování žáci získávají nejen konkrétnější představu o geometrických útvarech, ale také zkušenosti, které mohou později uplatnit při řešení konstrukčních či metrických úloh. V hodině věnované klasifikaci čtyřúhelníků žáci modelovali pomocí 2, 3 nebo 4 pravouhlých trojúhelníků vystřižených z barevného papíru různé čtyřúhelníky (viz obr. 4). Jejich úkolem bylo najít všechny navzájem různé čtyřúhelníky, které lze z daných trojúhelníků sestavit, potom modely čtyřúhelníků nalepit na arch papíru a ke každému z nich napsat, zda jde o rovnoběžník, lichoběžník, nebo různoběžník. Práce, které žáci při této aktivitě vytvořili, byly využity v následujících hodinách při určování vlastností čtyřúhelníků.

V jedné z hodin věnovaných vlastnostem čtyřúhelníků jsem použil metodu *expertních a domovských skupin*. Žáci se nejprve rozdělili do skupin pomocí karet s geometrickými pojmy. Každý žák dostal kartu, na níž byl uveden jeden geometrický útvar (například *střed kružnice*, *úhlopříčka*, *osa úsečky*, *deltoid* apod.), a měl za úkol najít na tabulích rozmístěných v učebně nadřazený pojem (například *bod*, *úsečka*, *přímka*, *mnohoúhelník* apod.). Po rozřazení napsala každá skupina větu vyjadřující to, co spojuje dané geometrické útvary. Například žáci s kartami *úhlopříčka*, *čtverce*, *hrana krychle*, *těžnice trojúhelníku*, *základna lichoběžníku*, *strana kosodélníku* ve skupině *ÚSEČKA* napsali: „*Jsou ohraničené.*“ Takto vytvořené skupiny představovaly domovské skupiny, rozdělení do expertních skupin proběhlo podle čísel na kartách. Každá ze čtyř expertních skupin se zabývala jedním okruhem vlastností čtyřúhelníků (1 – strany, 2 – vnitřní úhly, 3 – úhlopříčky, 4 – souměrnost), a to na základě pracovního listu s otázkami, který dostal každý žák. Každá skupina měla k dispozici jeden nebo dva listy s modely čtyřúhelníků, které vytvářely v předcházející hodině. V domovských skupinách pak žáci vytvářeli přehled vlastností jednotlivých typů čtyřúhelníků. K tomuto účelu dostali pracovní list s tabulkou. K jejímu vyplňování žáci používali nejen své písemné záznamy z expertních skupin, ale rovněž učebnice a další materiály.

obr. 3





Z metod doporučených pro fázi reflexe se mi ve vyučování matematice osvědčil *Pětílístek*. Někdy však bylo třeba jej upravit, neboť k abstraktním geometrickým pojmům žáci jen obtížně nacházeli vhodná slovesa. Tedy například ke slovu *rovnoběžník* nebo *lichoběžník* žáci nepsali „co dělá“, ale „co má“ (ve smyslu charakteristické vlastnosti): „*Rovnoběžník – je rovnoběžný, pravouhlý – má 4 strany, 4 vrcholy, 4 vnitřní úhly – rovnoběžník je konvexní čtyřúhelník – čtverec...*“ – „*Lichoběžník – je konvexní a pravouhlý – má strany, ramena a dvojici rovnoběžných stran – je to konvexní čtyřúhelník – liché číslo*“. Pětílístku jako techniky si cením zejména proto, že vypovídá mnohé o kvalitě žákovy představy a úrovni porozumění či užívání termínů. Vhodné jsou také techniky spočívající v dokončování vět nebo hledání slov (vět), která se vztahují k probíranému tématu a začínají písmeny klíčového slova (například „**K** konstrukce, **O** bod, **N** náčrtek, **S** strana, **T** bod, **R** rovnoběžník, **U** úhel, **K** konstrukce, **C** bod, **E** element“).

Závěrem je třeba zdůraznit, že užití metod *KM* nebo jejich modifikací ještě neznamená, že vyučujeme konstruktivisticky, jak by se mohlo na první pohled zdát. Je důležité dát *rámcí E-U-R* adekvátní obsah, tedy vyučování koncipovat tak, aby respektovalo poznatkový svět žáka a poskytovalo mu dostatek podnětů a příležitostí pro konstruování nových poznatků. Metody *KM* nemohou tedy vyřešit všechny problémy, s nimiž se v současném matematickém vzdělávání potýkáme, mohou však k tomuto řešení přispět. To, v čem já osobně vidím jejich hlavní přínos, bych mohl vyjádřit slovy aktivita, tvořivost a spolupráce. Všechny tyto aspekty jsou důležité pro rozvoj samostatného a kritického myšlení a předpokladem pro pochopení toho, proč se matematice učíme. Protože smyslem matematiky jako vyučovacího předmětu není stát se znalcem aritmetiky, algebry, geometrie..., ale získat schopnost matematického uvažování, jež je vyšším stupněm myšlení.

*Autor je vědecký pracovník MÚ AV ČR  
a učitel matematiky ZČŠ.*

#### Literatura

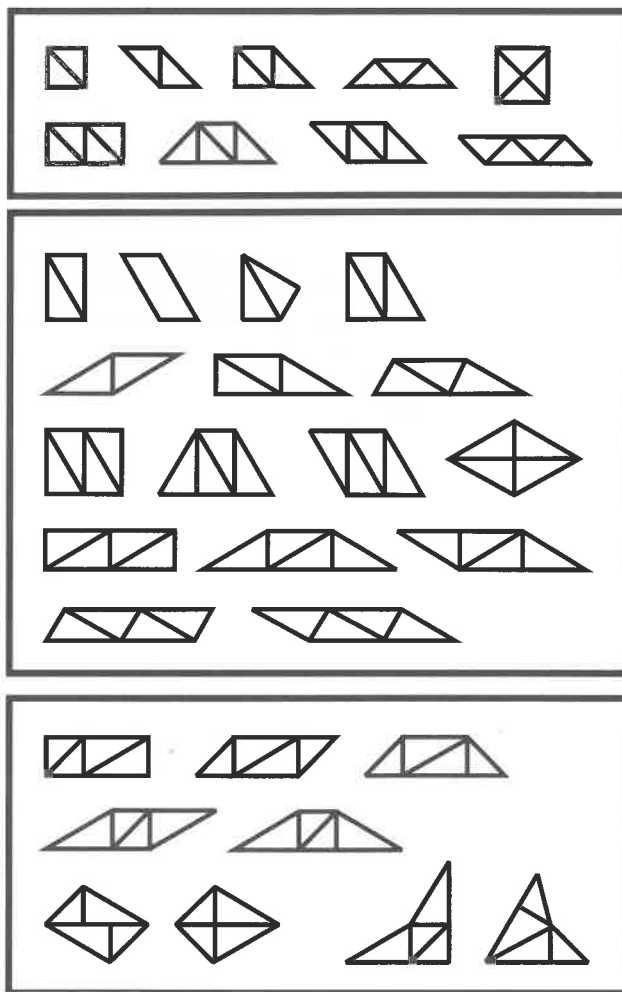
Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X

Hejný, M., Kuřina, F.: *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování*. 1. vyd. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-581-4

Košťálová, H.: *Efektivní vyučování respektuje přirozené procesy učení. Učím s radostí*. Praha, o. s. Kritické myšlení a Step by Step ČR 2003, s. 25–34. ISBN 80-86106-09-8

Steelová, J. L., Meredith, K. S., Temple, C., Walter, S.: *Čtením a psaním ke kritickému myšlení: Kritické myšlení napříč osnovami – Příručka I*. Praha, o. s. Kritické myšlení 1997.

Vopěnka, P.: *Smysl matematiky*. In Ausbergerová, M., Novotná, J., Sýkora, V. (ed.): *8. setkání učitelů matematiky všech typů a stupňů škol*. Praha, JČMF 2002, s. 35–54. ISBN 80-7015-876-X



obr. 4



F. Roubíček přebírá Osvědčení o absolvování osmdesátihodinového kurzu čtením a psaním ke kritickému myšlení

# Dílna psaní mýma očima

Pavel Wojnar



## 1. Při jakých příležitostech píšete?

Hm, já? Nejvíce asi při potřebě zaznamenat si nějakou zajímavou myšlenku, postřeh, námět, otázku... Ale také při potřebě vyjádřit názor, předat informace (obzvlášť, když se nám ve škole něco společně povede). Psaní je pro mě také

prostředkem reflexe. Umožňuje mi třídit si myšlenky, ujasňovat si postupy, hledat spojitosti a nové významy... Takže psaní pro mě není jen nezbytným prostředkem komunikace, ale také hledáním, objevováním – cestou...

## 2. Co potřebuji k psaní?

Hlavně potřebu něco napsat – sdělit. Čas se pak dá vždy nějak najít. A taky klid, dostatek soukromí a ticha. No, a samozřejmě také tužku a papír, nebo ještě lépe počítač.

## 3. Jaké fáze má psaní?

Prvotní je téma psaní. Většinou je přináší samotný život, práce... Pokud jde o souvislejší text, a ne jen drobné poznámky, začínám vždy sběrem informací k tématu. Píšu si krátké poznámky, či jen slova, která mě napadají. Vše si (několik dnů, někdy třeba i týdnů) zaznamenávám na papír ležící trvale na stole. A občas je těch papírků více. A pak jednoho dne sednu a jen píšu, píšu a píšu. A postupně proškrtávám předem připravené (použité či naopak blbé – proto tedy nepoužité) poznámky a jiné při psaní objevuji. A hrubou verzi znovu (a pořád dokola) pročítám, text zeštíhluji, zpřesňuji... A až po několikrát vlastním korigování nechávám do textu nahlédnout druhou osobu, co na to ona. Nebo ještě lépe osoby dvě. A připomínkový text znovu pročítám a upravuji... No, kdo si myslí, že psaní je zábava, ten se plete. Je to pořádná dřina! Ale krásná, motivující, objevující a tvořivá.

## 4. Témata pro dnešní psaní

### 5. Konzultace ve dvojicích, výběr jednoho tématu

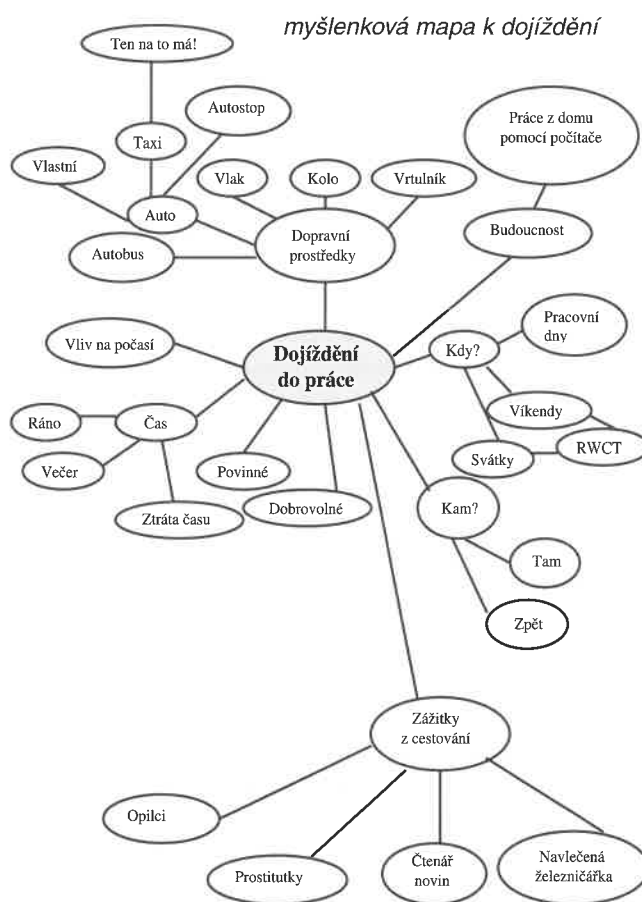
Máme si vybrat 5 témat, z nichž jedno budeme zpracovávat. Tak třeba:

- Počasí (Jaro je tady, vlastně po zimě přišlo hned léto. Před týdnem jsem lyžoval a dnes máme 30° C. Venku je krásně, a my jsme ve státní svátek ve škole! ...)
- Školní projekt „Napříč školou aneb Napříč profesemi“ (Stejně o něm chci psát. Tak velké téma ale potřebuje větší odstup, pořádnou přípravu a mnohem více času...)
- Mistrovství světa v hokeji (Jak asi dopadneme, dokážeme přijmout případnou porážku...)

d) Kurz RWCT (Co mi dává, co mi bere. A co s těmi, kterým jenom bere?...)

e) Dojíždění do práce (Abych přijel včas na dnešní kurz, musel jsem použít také taxi. A včera se mnou večer jela autobusem k hraničnímu přechodu tlupa snědých prostitutek, za prací. A nedávno opilí hoši a ...)

## 6. Myšlenková mapa



A mám jasno, napíšu o „dojíždění autobusem“.

### 7. Rozhovor nad myšlenkovou mapou

... Tak tohle všechno tam určitě nedostanu! Co můžu stihnout za hodinku? A co kdybych vyšel jen z nějaké konkrétní situace v autobusu?... No jasně, popíšu nějaký zážitek při cestě tam a jiný z cesty zpátky. A pak se uvidí...

### 8. Kritéria pro psaní

Zkusím dát dohromady pocity a zkušenosti z dojíždění prostřednictvím krátkého vyprávění (fejetonu či čeho?) konkrétních zážitků. Možná bych mohl použít formu dialogu se sebou samým, ale půjde to?



### 9. Psaní první (hrubé) verze

Zalézám si do tichého koutu a přemýšlím, jak začít... Ránem. Ránem? No jasně: „Vstávat a cvičit!“ Zrovna včera jsem s neteří koukal na slavné „Králíky z klobouku“. A už píšu a píšu...

### 10. Čtení první verze partnerovi

Ne, ještě ne! Není to hotové! Chvillemi příběh zadržává, slova se opakují... Tak v téhle fázi já „druhé oči“ ještě nepotřebuji a ani nechci!... No tak dobře. Ukazuje se, že i dvě tři věty (připomínky, otázky) od prvního posluchače mohou pisateli pomoci. Někdy jo. I když třeba „jen on“ v tom, že mu potvrdí jeho vlastní názor.

### 11. Psaní druhé verze

Text pozorně pročítám – proškrtávám a doplňuji. A jak napsat závěr?... Uf! Stíhám to jen taktak!

### 12. Křeslo pro autora

Já teda zrovna o předčítání svého textu nestojím... Co když to není dost dobré? Koho by to zajímalo? A vůbec, je to docela osobní. (Tak tímhle argumentem se hlasitému čtení brání snad úplně všichni...) A o čem asi psali ostatní?...

Ach jo, můj konzultant doporučuje zrovna mne! (No počkej, to ti vrátím!) Prý je můj příběh docela švanda a chce vědět, jak to v tom odpoledním autobusu všechno dopadlo... No tak dobře:

## Dojíždění do práce aneb Cesta tam a zase zpátky

Crrrrrr! Vstáávat!!! A proč?? Protože je ráno! Ááá, mě se nechce! No tak honem! Vstávat a cvičit! No, ještě to tak! Děléééj, hýbni kostrou! No vždyť už lezu. Srrrr, srrr..., bez šálku čaje nikam nejdu. No tak pohníí, ujede ti to! A vždyť už jdu... Ale takhle to teda určitě nestihneš! Tss, v pohodě, klídek, zastávka je támhle... Sakra! Autobus už je přistaven! He, he, já to říkal... No a co? Stejně tam nastupuje spousta lidí. A než si všichni koupí jízdenku, budu tam! Hmm, myslíš? Pch, tak já teda klidně popoběhnu... Uff, fffff... Funím jak stará baba... No jasně, to jsem si mohl myslet! Řidiči se už zase porouchal přístroj na výdej jízdenek. A já letěl jak blbec!

A už jedeém. Sedím s nějakým hubeňourem, takže pohoda. Aááá, kdopak nám to dnes sedí se „čtenářem novin“? Hmm, jestlipak ví, co ho čeká, až si ten spolusedící dočte titulní stranu? Aaááá, už je to tadýy! Čtenář rozevívá noviny, zvedá je výš – jsou přece tak úžasně veliké – a prostor souseda se ÚŽÍ, úží, úží... No, někdy je lepší opravdu stát... Ha, ha! Já to říkal...

...Pozdní odpoledne. Tak, kdypak mi to tedka jede? Ten ve čtvrt mi už ujel, takže teď až ve tři čtvrtě. Nevadí! Stejně jsem chtěl ještě něco dokončit. A co mejlová schránka v počítači?... Sakra, toto letí, nejbližší spoj bych už zase nestihl. No to je paráda! Z hokeje už zase uvidím jen poslední třetinu! Tak, a dost! Tím za hodinu už fakt pojedu.

...Uf! Stihl jsem to. Upocený jak běžec na Saharě usedám konečně do milovaného autobusu. Tááak, s kýmpak to dnes pojedu? Prohlížím si siluety spolucestujících. Hm, nic moc... Všichni už jsou asi doma. Ale jo. K autobusu přibíhají ještě poslední opozdilci. A do autobusu nalézá i parta mladochů. A pěkně veselých. Copak to z nich táhne? Rum? Slivovička? A nějaké to pivko navrch určitě taky bylo, soudím z pachů šířících se autobusem. „To byla ale pařba, co?“ vybírají si místa v mé – nyní už celkem plné – části autobusu. A už jedeém.

Po chvíli opileckého zpěvu a smíchu přichází i na chlapáky únava. A s ní i trochu příjemného

ticha. No konečně! A také mně padají víčka. „A kdy tam budu?“ ptá se po chvíli mlčení jeden. „Eště tak půl hodky,“ odpovídá druhý. „No, já nevím, mně je nějak blbě!“ A pak chvíli ticho... „Nemá tu někdo sáček?“ slyším v polospánku hned za mnou. A hrobové ticho... „Já budu asi zvracet.“ Oči v mžiku otevírají i ti, kteří dosud hluboce spali. A první slabší nátura si odchází přesednout jinam. A zase to nekonečné ticho. Má ten autobus vůbec motor? „Já jsem si ten becher už fakt neměl dávat,“ mumlá bledý hoch. „Co blbnéeš, to vydržíš ne, za chvíli sme tam,“ plácá ho vesele kamarád. Ticho a další kapky potu na tvářích všech spolucestujících. „Jéežíš, já budu asi fakt blejt!“ Další spolucestující si odchází sednout do přední části autobusu. A blednoucí hoch se rozhodl, že si taky přesedne... Neéééé! Proč zrovna ke mně?!... „Grk!“ Těžce funí a z čela si utírá pot. „Já budu asi grcat,“ mumlá hlasitě na celý autobus. Intuitivně se stávám menším a menším a lepím se na sklo jako nejdychtivější japonský turista v Praze. Dýchej, jen zhluboka dýchej! A mluv! Přemlouvám v myšlenkách zelenajícího hochu. A cílová stanice je stále v nedohlednu. Ještě dvě zastávky! A čas se néééeeskutéééeečněeee vleče. Třeba vystoupí už na té první... No! Noó! Pomáhám mu telepaticky ven... Hm, bohužel. Tak na té další vystoupím sám! No jasně, vždyť je to už na okraji města. Ten zbytek přece hravě dojdu! Neblbni, řekneš mu, že chceš vystoupit a on... Tisknu se ještě víc k oknu. Poslední zastávka. Ještě nikdy jsem na ní neviděl vystoupit tolik lidí. I náš akční hrdina se zvedá. Hurá! ... Ne, ještě není vyhráno. Jen si poposedá blíž ke dveřím a obšťastňuje svou blízkostí další cestující. Grk! „Hošíí, mate tu mineralku?“ otáčí se, „...bo mě ňak suší.“ A zas se motá nazpátek za kámoši. A nám, před maličkou chvílí těm šťastnějším vzadu, už opět blednou tváře...

A jak to dopadlo? S potoky potu po celém těle se z autobusu na cílové zastávce řítím ven rychlostí světla. Jóóóo! Zvládl jsem to! A rychle pryč!... No, a zítra jedu zase.



### 13. Náznaky posluchačů

Je fajn slyšet, že se můj příběh posluchačům líbil. Chechtali jsme se společně tolikrát, že teď mnozí ztratili odvalu přečíst svůj naopak vážný příspěvek. To by byla ale velká škoda! (Koukejte honem někdo další něco taky přečíst. Život není jenom sranda...)

### 14. Písemné vzkazy autorovi

Tak to je bezva nápad! Každý posluchač navíc může po vyslechnutí ukázky napsat autorovi na kousek papíru svůj postřeh – uznání. A tak se po chvíli čekání dočítám:

- Živé, obrazné vyjadřování. Oceňuji originální přirovnání a celkovou gradaci textu. Líbila se mi i forma vnitřního monologu (dialogu sama se sebou).
- Fajn, vtipné, dobře to dopadlo (happy end!). Otázka: Čekala jsem v textu na lehké spolucestující k přechodu v Chotěbuzi – a nic! Ty nejedíš autobusem? Používají TIR i na přepravu?
- Cestování Ti svědčí; hodně veselých a společenských spolucestujících. Jen pořád dojíždět a další číslo časopisu je hotové.
- Poučné i humorné zároveň. Ať žije taxi!
- Fučí i starý chlop! Výborný, barvitý příběh. Není co závidět. S větami sis krásně pohrál. A naše napětí vysoké.
- Šetříš na auto?
- Nečekala jsem, že z té myšlenkové mapy vyjde takhle vtipná věc. Hezké a dobře čtené! P.S. A co prostitutky?

- Přeji hodně dalších zážitků (inspirací) v autobusu.
- Velice vtipně napsáno. Krátké věty, pěkně vystupňovaly situaci. Úplně jsem s Tebou cítila.
- Živé vyprávění... Měla jsem ty obrazy úplně před očima. Ten vytrábený sloh a užití přímé řeči.
- Velmi oceňuji formu: Dialog sám se sebou je velmi krásně využitý pro celé téma. Vše podstatné se dozvídám v ději. I přednes byl příjemný, citlivý.
- Pavle, příště napiš povídku „Já (autobus) a prostitutky“. Bylo to fajn (pro nás, pro Tebe asi ne.)
- Velmi humorné; zážitky zdá se, jak se patří.
- Konkuruješ Halině Pawlovské! Už vím proč rediguješ školní časopis. Máš i Ty svou autobusovou přezdívku?

### 15. Zveřejnění v Kritických listech

Ta Nina to s námi fakt umí! Stačí trochu medu (chvály) kolem pusy a prosebné oči, a my hned přepisujeme naše příběhy i pro čtenáře *Kritických listů*...

**P.S.** A i tohle „přepisování s porozuměním, opakováním, komentářem...“ bolelo! Ale zase jsem ušel kousek cesty a srovnal si něco v hlavě... Díky!

*Autor je absolvent Přírodovědecké fakulty UP v Olomouci (přírodopis – zeměpis), zástupce ředitele ZŠ Mendelova. pavel.wojnar@mendelova.cz*

## Další texty z dílny psaní v ZŠ Mendelova v Karviné

### Dobrodružství dorozumívání

Bohumil Zmrzlík

Ano, znám ty vzácné okamžiky souznění. Okamžiky, kdy cítím, že ten, s nímž rozprávím, přesně chápe, co mu chci sdělit, a naopak i já – jak se mi zdá – plně rozumím jeho myšlenkám. Ale vždy tomu tak není. Častěji to bývá naopak. Častěji přichází nepochopení, či dokonce nedorozumění. Co nám – rozprávějícím si lidem – vlastně brání v plném vzájemném porozumění? A jsme vůbec schopni si beze zbytku porozumět?

Aby bylo jasno, nemám na mysli běžný rozhovor o všedních záležitostech. Takové rozhovory mám

samořejmě rád, vrhám se do nich jako sluncem rozpálený plavec do osvěžující vody s velkým potěšením, teď mám však na mysli hovory jiného řádu. Hovory závažnější, hovory, v nichž si jejich účastníci chtějí vzájemně sdělit své hlubší myšlenky, své úvahy, své reflexe... Hovory, v nichž se chtějí vzájemně obohatit.

Mívám pocit, že i když se při nich snažíme vzájemně si naslouchat, i když odvrhneme naše nejruznější zastírací manévry a odložíme své obvyklé masky, i když odmítneme jakékoli sebeexhibice,

*„Je vzrušující stát se součástí plynulého procesu, jehož výsledek je nepředvídatelný.“*





zůstávají v našich rozhovorech určitá omezení, určité limity.

Někdy se mi zdá, jako by mezi dvěma rozprávějíci probíhal jakýsi (zbytečný a nevím, nakolik jimi uvědomovaný) souboj. Občas se přistihnu, že i já, ač se tomu bráním, se stávám jeho aktérem. Kolikrát jsem skočil svému partnerovi do řeči! Kolikrát jsem předjímal jeho myšlenky dříve, než byly vysloveny! Kolikrát jsem poté, co jsem vyslechl malou část jeho sdělení a co jsem nabyl dojmu, že už rozumím, že vím, co bude dále řečeno, kolikrát jsem pak, aniž bych dále naslouchal, začal uvažovat, jak budu na jeho myšlenky reagovat (jako by rychlost a kvalita mé reakce měly být důležitější než to, co mi ten druhý chce sdělit!). A kolikrát jsem pocítil u svého protějšku jakési naježení vyplývající z nepochopení toho, co říkám, jakousi nejistotu, snad i obavu, zda náhodou nechci napadnout svými slovy něco, co se ho bytostně týká, zda náhodou neútočím na jeho sebeobraz, třebaže mne to vůbec nenapadlo. A kolikrát zas naopak přímo fyzicky vnímám úpornou snahu reagovat na mé věty tak, aby mi to vyhovovalo, snahu říkat ne to, co si můj protějšek skutečně myslí, ale to, o čem předpokládá, že chci slyšet...

Dej bože, abych se toho všeho sám napříště vyvaroval, abych byl vstřícný a otevřený k přijímání všeho

bohatství myšlenek, jež ke mně prostřednictvím mých přátel (i těch ostatních) doléhají!

Jsme však i při takové absolutní vstřícnosti schopni pochopit vše, co je nám sdělováno? Zřejmě ne. Každý z nás nese v sobě o různých věcech a jevech určitá schémata, určité konstrukce. Z toho, co slyšíme, přijímáme často pouze sdělení, která do nich nějak logicky zapadají, která nám je potvrzují, případně je nějakým způsobem rozvíjejí. Bohužel to, co je mimo naši apriorní představu, nás může zcela nepochopeno úplně minout, nebo to vnímáme zkresleně, poněvadž si to přizpůsobujeme našim starým („osvědčeným“), ačkoli možná chybným schématům. Nové chápeme teprve tehdy, když jsme k tomuto přijetí a chápání dozráli předchozím vývojem, když jsme se na to (i díky předchozím rozhovorům) předpřipravili...

Ale to postupné dobírání se smyslu řečeného už jistě na škodu dorozumívání není. Jen si to uvědomit! A pak stačí mít hodně trpělivosti s ostatními, a zejména sami se sebou. Vždyť právě v těchto hovorech postupně dozráváme. Vždyť díky těmto každodenním dobrodružstvím dorozumívání chápeme stále lépe lidi kolem nás i sebe samotné.

Stále mne to vše tolik překvapuje...

## Dovolená

Ivana Paciorková

Konečně se blíží prázdniny a samozřejmě naše dovolená. Moc se těším, protože asi před dvěma lety mně konečně přestalo vadit vedro, koupila jsem si plavky a začala trávit léto jinak než ve stínu hospodských zahrádek s pivem a potem. Pot zůstal, plavky sice mám, ale plavat neumím, protože mě to v dětství nikdo nenaučil.

Ne že bych neabsolvovala povinný plavecký výcvik v rámci školní docházky, ovšem svérázná metoda výuky našeho plavčíka by odnaučila plavat i zdatné plavce. Spočívala v tom, že zatímco my jsme se plácali ve vodě, plavčík chodil okolo bazénu s dlouhou dřevěnou tyčí.

Jakmile se někdo z nás začal topit, snažil se dohrabat ke břehu a chytit se pomyslného stěbla. Ale kdepak! Rána tyčí do žeber a tonoucí se ocitá opět téměř uprostřed bazénu a hltá dál chlorovanou vodu. Nevzpomínám si, zda se tam někdo z mých kamarádů naučil plavat (já ne), ovšem nutno podotknout, že jsme výcvik ukončili všichni, nikdo neutronul.

Zatím nepotřebuji umět plavat, protože moje dvě malé dcery mi nikam daleko neuplavou, myslím tak daleko, že bych nedosáhla nohama na dno. Jednou mě sice napadlo, co bych dělala, kdyby mi některá

z nich spadla do hluboké vody, zda bych za ní skočila jakožto zachránce nebo spíš jako sebevrah, protože zcela jistě bychom se utopily obě. Že bych neskočila, to mě vůbec nenapadlo... Až teď.

Loni – poté, co děti dosáhly přijatelného věku – jsme konečně vyrazili k moři. Dovolená to byla celkem příjemná, moře čisté, počasí pěkné, jídlo drahé, ubytování průměrné a peněz málo. Když jsme zvládli nějaký ten průjem, bylo fajn. Ovšem jen do chvíle, než se mi na ruku a na krku objevily jakési pupínky a já zjistila, že se nevyspím ani na dovolené, protože příšerně svědily. Říkala jsem si, co to asi je a kde dělám chybu? Pozorovala jsem svého muže. Ten se asi hodinu a půl předtím, než jsme šli k vodě, namazal krémem s faktorem 20 v takové vrstvě, že vypadal jako v bílém triku s dlouhým rukávem. Nohy trochu šidil. Zkusila jsem to – a nepomohlo. Večer pupínky zaútočily znovu. Po několika SMS s kamarádkou, která se opaluje asi 30 let, jsem se dozvěděla – a poté se i utvrdila v tom, že mám alergii na sluníčko.

Letos jedeme k moři zase. A moc se těším! Pro neplavce s alergií na sluníčko je to „ideální“ dovolená.

*„Proč tolik našich nejlepších studentů opouští univerzity? Protože v nich nenacházejí prostor pro celé osobnosti.“*



## ŠKOLA V LITERATUŘE

### Poučení o perspektivě

*Ivan Wernisch*

Půjdu-li tam – – – anebo tam – – – každým krokem poporostu ... záhy mi budou ty nejvyšší stromy do pasu. Vida, pan profesor kreslení měl pravdu, hoj! Spatřím jakousi chaloupku a jen tak z obří rozvernosti si na ni dřepnu.

Křáp! Nikdo ani nekvikne. Půjdu dál, třeba potkám někoho, s kým bude legrace. A taky potkávám – – – pokaždé menšího – – – vždycky naň pořádně zahřímám – hoj! hoj! hoj!

Zanedlouho však potkávám postavičky tak malé, že nerozeznávám zděšení na jejich tváři.

Nejvyšší stromy do půli lýtek. Cáp do rybníka! Překračuji ves.

Ale až půjdu zpátky! Hoj!

Až půjdu zpátky – – –

a jejda, pane profesore, vaše zákony platí i na zpáteční cestě? – – – Obrátím se a vidím za sebou rovinu – – – holou pláň – – – maloučko zvlněnou... hoj...

*(Doupě latinářů. Sežrané spisy. Die ausgewählten Schriften. Brno, Petrov 1992.)*

### Kde je Jan?

*Jan Vodňanský*

*(slohové cvičení)*

Kde je Jan?

Jan je na toaletě.

Co dělá Jan na toaletě?

Jan visí.

Jan je oběšenec.

Kde je chyba?

Chyba je ve slově „oběšenec“.

Jan není oběšenec.

Jan je oběšencem.

Tak je to správné.

Oběšencem se člověk zpravidla stává.

Málokdo se oběšencem rodí.

Pak se nerodí oběšencem, ale rodí se

oběšenec.

Tak rozdíl mezi prvním a sedmým pádem

ovlivňuje celý život.

*(Konečně rozumné slovo. Praha, Československý spisovatel 1991.)*

*„Je to tato cesta, ta, která je ve vás.“*

### Dotaz (1937)

*Daniil Charms*

„Zdalipak existuje na zemi něco takového, co by bylo tak významné, že by to mohlo ovlivnit vývoj událostí nejen na zemi, ale dokonce i v jiných světech?“ zeptal jsem se svého učitele.

„Existuje,“ odpověděl mi učitel.

„A copak to je?“ chtěl jsem vědět.

„Je to...“ začal učitel a hned se odmlčel. Stál jsem a napjatě očekával odpověď. Ale on mlčel.

I já jsem stál a mlčel.

I on mlčel.

I já jsem stál a mlčel.

I on mlčel.

Stojíme a mlčíme oba dva.

Bla – bla – bla!

Stojíme a mlčíme oba dva.

Ble – ble – ble!

Už je to tak, stojíme a mlčíme oba dva!

*(Dobytku smíchu netřeba. Přel. Martin Hnilo. Argo 1994.)*

### S paní učitelkou si užijete legrace

*Tomáš Přidal*

S paní učitelkou si užijete legrace, hlavně když je sjetá. Začala rohypnolem a antidepresivy, ale, jak známo, s jídlem roste chuť. Na řadu přišlo konopí, trocha tetrahydrokannabinolů nemůže nikdy škodit, zvlášť když amfetamin v místní trafice neprodávají.

Měla to štěstí vidět tlupu opolidí pronásledujících neidentifikovatelného tvora, teprve psilocybinové houby daly rozchloupané zvířecí hlavě rysy robovka. Vůně havajských lesních růží se jí přeskupila před očima do úžasných laserových obrazů, po puškvorci obecném chodila metr nad zemí a následky předávkování muškátovým oříškem léčila peyotovými depresemi. Bez diethylamidu kyseliny lysergové by nikdy nepoznala, jaké to je, mít v žaludku podzemní parkoviště a muchomůrka červená ji vrhla někam mezi Ostjaky a Ožibveje.

Tváře žáků se vzdalují a přibližují, paní učitelka posouvá brýle po zpoceném nose. Pustí se zaníceně do výkladu, dnes probírají dýchací ústrojí. Děti užasle poslouchají, málokdy se stává, aby vyučující tvrdil, že navštívil plíce a na vlastní oči viděl, jak se okysličuje krev. Jeden nikdy neví a k tomu ty nové výukové metody... Proč se, proboha, musím neustále soustředit na rýhu v úpletu roláku, myslí si učitelka, rýha je větší a větší, pulzuje docela blízko jejího obličejce, najednou pukne, stříkají z ní oranžové a žluté kapky, rolák se mění v koberec a koberec rázem zakryje třídu. Pod



nadouvající se látkou matně tuší obrysy žáků, ale vyvolat si nikoho netroufá, naštěstí vidí skrz stěny, tenhle trik zvládla před nedávnem, takže je včas varována před nečekanou inspekcí.

Inspektor, muž středních let, skrývá vyzáblou postavu pod záhyby baloňáku. Podívejme, klika ve tvaru leguána, obdivuje vchod do školy a dopíjí z termosky povijnicový odvar. Spokojeně pomlaskává, zornice se mu rozšiřují. Cvak, cvak, chňapne po něm výhruzně leguán, inspektor polekaně ucukne, ale potom přiloží dva prsty ke střeše klobouku na pozdrav. Cvak, cvak, řekne inspektor a nechá se vtáhnout vírem událostí.

(*Úschovna rozhovorů. Brno, Větrné mlýny 2003.*)

## Zabil jsem svého učitele...

Jan Vodňanský

...konečně jsem tuto větu napsal posté, pečlivě osušil savým papírem a trest byl hotov. To nejhorší mě však teprve očekávalo v masivní podobě přísného otce. Právě když jsem sbíral poslední špetku odvahy, abych mu předložil trest k podpisu – jak mi nařídil umírající – ozval se za mnou strohý hlas, posílající mne pro doutníky. Podal jsem otci mlčky papír. Mezitím, co si nasazoval brýle s černými kostěnými obroučkami, blekotat jsem, chvěje se neuroticky po celém těle: „To... ti... posílá... pan... učitel..., máš... to... podepsat!“

Otec začal soustředěně číst. Věty si polohlasně opakoval, jakoby pro sebe. Poznenáhlu však jeho hlas zesiloval, až i já zřetelně slyšel, jak čte:

„Zabil jsem svého učitele.

Zabil jsem svého učitele.

Zabil jsem svého učitele...“

...dočetl, a jako obvykle touto dobou zavládlo ticho v salonu. Ani lísteček se nepohnul. Jen vzdálený rachot svědčil o tom, že Bimbo neklamně rozdrtil další broskvoň. Po chvíli řekl otec hlasem, stěží zakrývajícím zlost: „Samé nepřístojnosti... samé nepřístojnosti tropíš!“ Věděl jsem, jak se stěží ovládá, aby mi nevytál záhlavec, ale věděl jsem také, že jej nedosáhnou. Můj otec si zakládal na mnoha zásadách proň nedotknutelných. Mimo jiné na tom, že mne nevychovává přísně, avšak moderně – osobním příkladem, jak s oblibou říkával. Ještě jednou přelétl trest očima, pak vzal pero, a pevným rozmachem – podepsal. Když jsem přinesl doutníky, labužnický ořízl jeden z nich, a zabořen do voltairovského křesla, mlčel. Zdálo se, že usilovně přemýšlí. Tušení mne nezklamalo. Po chvíli zavolal: „Arnošte, pojď sem! Jsi lump, to ano, ale ten trest... ten trest nebyl výchovný! Vem si ze zásuvky čistý papír a napiš panu učiteli můj vzkaz!“ Chtěl jsem namítnout, že starý pán už několik hodin nežije, ale otec zaujal plně svou myšlenkou začal ihned diktovat, a já mlčel a psal:

*Netrestejte mého syna nevýhovnými tresty.*

*Netrestejte mého syna nevýhovnými tresty.*

*Netrestejte mého syna nevýhovnými tresty...*

Po padesáti větách se otec na chvíli odmlčel. Usmál

se, a já věděl, že jej napadla nová myšlenka. Ani tentokrát jsem se nemýlil. Otec vstal, se vzrůstajícím vzrušením přecházel sem a tam, jeho hlas mimoděk zesiloval a chvílemi se i zpěvavě zalykal zjevnou radostí nad tím, jak přesně, pregnantně formuluje své pocity.

*Vychovávejte osobním příkladem.*

*Vychovávejte osobním příkladem.*

*Vychovávejte osobním příkladem...*

Vzpomněl jsem si na dopoledne – začala se mi trochu třást ruka, beztak již namožená v zápěstí, ale otec, nezpozorovav to, pokračoval stále hlasitěji a rychleji.

*Vychovávejte osobním příkladem...*

Když byly tři listy hustě popsány, vzal papír a ještě jednou si svůj vzkaz přešel pohledem.

Po chvíli se s výrazem neskrývaného uspokojení ve tváři obřadně podepsal.

Druhý den po návratu ze školy se mě otec ve dveřích tázal:

„Tak co tomu říkal pan učitel?“

„Nic,“ řekl jsem s obvyklou odpolední letargií.

„Jak to – nic! Dal jsi mu to?“

„Nedal.“

„Nedal?!“ zařval otec hlasem raněného zvířete.

„Pan učitel totiž včera zemřel,“ sdělil jsem s důstojnou pomalostí a nechal jsem si záležet, abych každou slabiku zatížil přízvukem.

„Pan učitel...?“ koktal otec, a mamá, zvolna, ale bezmocně podléhající migréně, štkala: „Cože? Ten dobrý, starý pán!“

„Taková rána,“ šeptal otec, „byl to přece jen výborný pedagog.“ – „A jak zemřel?“ zeptal se po chvíli navykou otázkou. „Zabil jsem svého učitele!“ dodal jsem na vysvětlenou a odšoural se do zimní zahrady na hodinu sanskrtu.

(*Konečně rozumné slovo. Praha, Československý spisovatel, 1991.*)

## Chudá škola

Tomáš Přidal

Škola je chudá. Hodiny literatury vede školník, nikoho povolanejšího si nemůžeme dovolit. Napsal báseň *Přibil jsem prkno na vrata podzimu*, a tak vyhrál výběrové řízení. Škola je chudá, jídelna se scvrkávala a scvrkávala, až zmizela úplně, a tělocvična zarostla tak rychle jako čerstvě oholená tvář. Studenti se živí jablky, ale bůhví jestli stromy na dvoře přežijí zimu. Vloni jsme zatopili tabulemi a písmena vyryli do zdi lžící. Kontrolovat majetek ve třídách a kabinetech je rok od roku jednodušší: jeden hadr na myšlenky, kýbl na plivání hrubých chyb. Škola je chudá, školník ji úporně brání před útokem listů a sněhu, pokud zrovna nezametá všechna *aspoň* a *nač* rozsypaná po zemi, nebo nepíše básně. Tady je zlomek poslední: *Slova vrhají nahrbené stíny.*

(*Úschovna rozhovorů. Brno, Větrné mlýny 2003.*)

## PŘEČETLI JSME

## Vzdělávání a učení v pohledu Carla Ransona Rogerse

Radmila Slabáková



„Pro řadu studentů představuje převzetí odpovědné kontroly nad sebou samými stejnou hrozbu jako pro učitele jim tuto možnost poskytnout.“

Popud k napsání tohoto článku jsem dostala od svých studentů – když v závěrečných reflexích po hodině bédovали, že zase nic neví, že neví, co tím básník chtěl skutečně říct, že si mysleli, že se konečně dozví, co je to doopravdy ta mikrohistorie, ale marně a teď v tom mají ještě větší zmatek než před hodinou. A že co si mají, zmatení, vybrat ze spousty subjektivních a někdy rozdílných názorů na jednu věc, a jestli tedy jen další subjektivní a možná mylný názor, a že stejně mají tendenci věřit jen autoritě. Chtěla jsem jim nějak vysvětlit, že nikdy nezjistíme, co tím chtěl básník doopravdy říct a že smyslem mých hodin není podat jim v hodinovém proslovu trest čistě pravdy, kterou by schovali mezi stránky svých poznámkových bloků a navždy ji pak uchovali doma na krbové římse, jak to kdysi krásně vyjádřila Virginia Woolfová. Naopak, chtěla jsem jim sdělit, že smyslem mých seminářů je odcházet s otázkami, které člověka předtím vůbec nenapadly, odcházet v diskusi a ještě lépe v hádce s ostatními spolužáky a hádat se třeba ještě večer na koleji. Jenže – asi mám nějaké divné pojetí, říkala jsem si, a chudáci studenti jsou pak z toho vedle a kdoví, jestli to nejsou jenom nějaké mé chiméry, a třeba je to všechno úplně jinak. A považujíc se stále ještě za kantora-eléva, pátrala jsem, kde bych vzala argumenty, které bych v patričné chvíli s patričným důrazem vmetla studentům do tváře (to ve mně nejspíš promluvila potřeba vystupovat jako neotřesitelná autorita, možná více vypěstovaná a odkoukaná než podvědomá a přirozená, k čemuž se ještě vrátím).

Do rukou mi padla kniha Carla Rogerse (1902 až 1987), zakladatele *humanistické psychologie* a *rozumějící čili na klienta zaměřené psychoterapie*, jež nese název *Způsob bytí* (angl. vydání 1980). Pokud vím, je to jediná jeho práce přeložená do češtiny (o poznání více jich vyšlo na Slovensku: *Ako byť sám sebou, Sloboda učiť sa, O osobnej moci, Stávame sa partnermi*). Jak C. Rogers říká v předmluvě, na člověka zaměřená psychoterapie se mu postupně rozšířila na filozofii, postoj k životu, způsob bytí vůbec, a najednou byl tady přístup, který lze aplikovat na jakoukoli situaci, ve které jde o růst osobnosti, skupiny nebo komunity.

V předmluvě Rogers naznačuje, že jeho názory na vzdělávání se v „konzervativní atmosféře ve školství“ patrně nesetkají s vřelým ohlasem. Mluví o tom,

že se týkají spíše daleké budoucnosti vzdělávání. Od konce 50. a začátkem 70. let minulého století, kdy C. Rogers sbíral zkušenosti pro tuto část knihy, však již nějaká doba uplynula, takže se pojďme podívat na to, jak jsou Rogersovy názory aktuální v 21. století. „*Jsem hluboce znepokojen tím, co se děje v amerických vzdělávacích institucích. Zaměřily se tak vehementně na myšlenky, zcela se omezily jen na vyučování od krku nahoru, že výsledné úzké pojetí má vážné sociální dopady.*“

**Kognitivní učení, kde chybí prožitkové elementy, kde chybí emocionální stránka, je učení nanic.** Tak by se asi dala shrnout Rogersova úvaha. Tam, kde není vzrušení, kde se student vyhýbá pocitům, které jsou s učením spjaté, dochází k popírání nejdůležitější části našeho já.

Tak třeba taková akademická přednáška: veškeré emocionální a prožitkové významy existují vně skutečnosti, o kterou zdánlivě jde – ale vedle myšlenek, jež vykládá, se přednášející strachuje: Vydržím s tím ještě 50 minut?, a studenti, zatímco částečně vnímají myšlenky přednášejícího, mají podobnou obavu: Myslíš, že tyhle pitomosti budou jednou z otázek při státnici? Emoce nelze vypudit, říká nám tím Rogers, jsou neustále s námi, tak proč se tvářit, že se nás vlastně netýkají? Proč se skrývat za masku nebo za fasádu, proč kolem sebe budovat bariéru nedotknutelné autority? Proč nemůžeme být prostě jen opravdoví, schopni prožít své pocity a v případě potřeby je vyjadřovat i vůči studentům či žákům?

Od doby, kdy Rogers psal svou knihu, se toho tolik nezměnilo: učitelé jsou stále nositeli vědění, „vynikající znalci“ v centru dění a žáci recipienty čekajícími na slovo moudrého. Autoritativní vedení je stále uznávanou metodou uplatňovanou ve třídě, a co hůře, dokonce může být považováno za jediné možné a správné. Jak jsem vyrozuměla z rozhovoru s jednou studentkou, je na mně prý při hodině hned vidět, když znejistím, a to je přece chyba. Učitel asi nesmí znejistět. Jak by asi pak mohl chtít, aby ho studenti/žáci poslouchali, když je takový nejistý? Musím přiznat, že mě jemné upozornění mé studentky patričně znejistilo. Chci-li si zachovat autoritu, budu se muset tvářit trochu kamenněji, říkala jsem si, oprostít se od svých pocitů. Jenže pak jsem si vzpomněla na Rogerse: víra v autoritativního učitele je podle něj založena na víře v někoho postavením vyššího, na víře v jeho neomylnost, nedotknutelnost, v nejhorším pak na strachu. Cílem výuky v Rogersově smyslu není mít vše pod kontrolou, nejméně pak vlastní emoce či smysl hodiny. Cílem učitele není ovládat své žáky, ale nabídnout jim, nejdříve, ovzduší plné důvěry a porozumění a odvážit se, poté, vložit tuto důvěru do skupiny, v níž se bude snažit vybudovat atmo-



sféru, kde bude každý odpovědný za jednání celé skupiny a skupina bude mít odpovědnost za každého jednotlivce. Učitel je spíše facilitátorem, který, jak říká Rogers, dokáže přijmout občasnou apatii žáků, jejich nestálou touhu zkoumat vedlejší cesty poznání a dokáže akceptovat i osobní pocity, které narušují nebo podporují učení. Místo autority založené na autoritářství se zde nabízí důvěra, empatie, akceptace, porozumění.

Vyučování zaměřené na člověka tak nevyžaduje od žáků poslušnost. Vyžaduje naopak uplatňování hodnot demokracie, které, jak říká Rogers, jsou normálně v praxi ignorovány a opovrhovány – jak můžeme hovořit o demokracii, když se žáci, potažmo studenti, nepodílejí na výběru svých individuálních cílů, kurikula či způsobu práce? Vždyť jsme to všichni zažili – vyučující vybere témata semináře, určí, jaké budou výstupy ze semináře, vypracuje okruhy či otázky ke zkoušení. Vše je studentům přiděleno. Celé martyrium pak obvykle završuje závěrečné zkoušení, které, cituji Rogerse, ale platí to většinou i v dnešní době, převážně zjišťuje míru, do jaké žáci znalosti předané verbálním způsobem přijali.

Podle Rogerse se obsah učení, i když je důležitý, při vyučování zaměřeném na člověka stává druhořadým – kurz není s úspěchem zakončen tehdy, když se žáci „naučili všechno, co potřebují znát“, ale tehdy, když „učinili výrazný pokrok v učení se, jak se učit tomu, co chtějí vědět“.

Proč očekáváme, že nám smysl hodiny objasní někdo jiný? ptá se Rogers. Jestli to pro nás mělo smysl, jestli jsme se něco naučili, to si musíme rozhodnout sami, ale taky si odpovědět na otázku, jestli jsme udělali vše pro to, aby pro nás učení smysl mělo, a co můžeme udělat pro to, aby to příště bylo lepší. A s něčím takovým se ztotožnit je opravdu obtížné, zvláště když k tomu student není po celou dobu školní docházky veden a vyžaduje se po něm jen plnění příkazů.

Ovšem problém autority je spojen s fungováním naší psychiky. Jak Rogers připomíná, i v běžném životě je postup našeho jednání řízen autoritou a přesto, že nás to rozčiluje, tíhneme k provedení rozkazu a k postupování

podle nařízení. Je z toho východisko? Autor *Způsob bytí* naznačuje, že nadějí nemůže být hledání hodnot venku v materiálním světě. Tam se „*nezměrné zdroje sloužící tvorbě dobrého života*“, nenacházejí. Zároveň se domnívá, že naše postindustriální a postmoderní, na začátku 21. století už možná post-postmoderní, doba přímo vybízí k přesunu hodnot.

Hodnoty, jež se zakládají na autoritě, přistupující k člověku zvnějšku, začínají slábnout, a hodnoty, zakládající se na vlastním prožitku, nabývají důležitosti – to, co bylo člověku označeno jako dobré a důležité, ať už rodiči, církví, státem či politickou stranou, je nyní zpochybňováno. Ve vyučovací praxi to znamená, že hodnocení rozsahu a významnosti učení každého z žáků je tedy činěno především samotným žákem, ne učitelem. Rogers zde upozorňuje na sílící důraz kladený na individuální svobodu volby, na odpor k podléhání autoritě, nechuť k podřizování se konformitě a na opozici vůči byrokraciím a velkým institucím.

A na závěr vize do budoucna: Zavřou se všechny školy, vzdělávací ústavy a univerzity, dáme sbohem vybudovanému systému, opustíme šedivé zdi učenosti – a co se stane? Tuším s C. Rogersem, že nenastane konec světa tím, že všichni lidé zhloupnou, nemajíce se kde vzdělávat. Naopak, začali by vymýšlet situace, ve kterých by se mohli naučit – miliony lidí by si položily tutéž otázku: Existuje něco, co bych se rád naučil? – a zjistily by, že ano, a našly k tomu prostředky...

A jak to dopadlo s mými studenty? Argumenty C. Rogerse jsem jim do tváří nevmetla, i když chabý pokus učiněn byl. Jaksi jsem cítila, že je jim to stejně jedno, že je mé problémy s autoritou nezajímají. Že jim myšlenky C. Rogerse stejně nemohu ve zkratce sdělit, protože ty se musí zkrátka prožít. A musí člověka pálit, aby pro něho mělo význam se jimi zabývat.

*Autorka je odbornou asistentkou na katedře historie FF UP v Olomouci.*

Rogers, C.: *Způsob bytí*, Praha, Portál 1998.

## Jana Drtilová, František Koukolík: Život s deprivanty I a II

*Ondřej Hausenblas*

*Motto: Nejhorší je srážka s blbcem.*

Já si myslím, že nejhorší je, když se srazí nebo i jen najdou dva blbci, zvláště ti aktivní...

Zcela vážně: V čem spočívá ta drtivá ničivost srážky s blbcem? Asi v tom, že jeho jednání i myšlení jsou nepředvídatelné, nebo že jeho hlavní motivy jsou pro nás až někde naspod našeho žebříčku, anebo že blbci postrádají čitelnou spojitost mezi činy a příčinami, že jejich cíle leží někde, kam nás ani nenapadne mířit, že očekávají od druhých něco, co druhé ani nenapadne, atp.

Jak porozumět tomu, když někdo jedná tak, že zůstává (náš) rozum stát? Že v situaci, pro kterou platí běžné zásady slušnosti, v níž jsou poměrně jasné i podmínky a cíle, někteří lidé jednájí stupidně?

Nadávkou „blbec“ se týká jednak lidí neinformovaných, ignorantů, jednak lidí myslících jednajících vadně. S neinformovaným se sice srazíte, ale náprava je snazší. Pokud je zároveň i stupidní, bude se bránit tomu, aby se něco dozvěděl, nebo abyste ho právě vy poučili, aby snad vypadal, že něco nevěděl, a tak radši dá přednost nevědět dále, atp. Stupidní jednání je to, které přes dobrou možnost informovaného a racionálního promyšlení postupuje ve jménu nějakého omezeného cíle nerozumně, škodlivě pro druhé, pro věc.

O tom, co je to stupidita, a co není, jak jí rozumět, v čem je pochopitelná, nebo dokonce pro určitou skupinu lidí užitečná, se můžeme dozvědět z knížky Františka Koukolíka a Jany Drtilové *Život s deprivanty* – v druhém dílu



knihy s názvem *Základy stupidologie*. V nich se dočtete opravdu mnoho a užitečného o tom, co nás vede k racionálnímu nebo neracionálnímu jednání, kde se bere tendence jednat sobecky nebo skupinově sobecky.

Jsou v ní výborné kapitoly o propagandě a reklamě, o logickém a kritickém myšlení, o nejčastějších prohřešcích proti racionálnímu uvažování, ale taky výtečné kapitoly o tom, co je a není věda a čím nás která klame i informuje – vše s velmi výstižnými příklady z dnešního života i z historie. Moc užitečná je část *Užitá stupidologie* – o tom, jak se myslí nebo nemyslí o vážných tématech, jako je bída, hlad, násilí, válka.

Je to kniha, kterou by měl pročíst každý učitel.

Vždycky, když se někde otevře internetová nebo jiná diskuse o násilí ve škole (nemyslím šikanu, ale rvačky, útoky, ničení), s hrůzou sleduji, jak účastníci rovnou uvažují o tvrdé represí a krutých sankcích a hned po nich volají. Chápu to, protože z násilí jde strach, u dětí tím větší, že jsme na ně krátcí – české dítě do kriminálu nezavrou. Zároveň jistě nechceme nechat děti a celý národ sklouznout do nějakého mafiánského Chicaga třicátých let minulého století nebo Ruska dnes.

Ale myslím si, že dříve, než věnujeme mnoho času a úsilí tomu, abychom vymysleli, jak násilí ve škole potlačit, musíme věnovat víc času tomu, jak násilí předcházet – a to zcela zásadně. Právě pro myšlení o násilí a jeho prevenci jsou Drtilové a Koukolíkovy knížky moc užitečné.

Kdykoli se mluví o americké střelbě ve školách, pozoruj, jak málo jsme informovaní.

Kdo by chtěl vědět více o jejich psychologickém pozadí, moc doporučuji číst F. Koukolíka a J. Drtilové *Život s deprivanty I*. V prvním díle jsou totiž analyzovány případy školní střelby (a jejich pozadí také!). Je to i pro nás moc přínosné čtení. Nejčastěji střílely děti, které byly významně zanedbávány okolím – nedostávalo se jim uznání, nikdo si jich pro jejich „šedivost“ moc nevěšoval, hlavně rodiče a spolužáci ne, takže jejich náhlé emoční pohyby nebo úchylinky nebyly vždy to hlavní, co ke střelbě vedlo.

K potlačení agresivity u dětí (je pro ně normální, pro každého z nás, ale nenormální je, když vítězí...) pomáhá vyrovnané prostředí ve škole: když se každý dostává ke slovu, nikdo není ponižován a odstrašován. K tomu ale musíme opravdu umět moderně vyučovat (moderně vyučovali i před 50 lety mnozí učitelé např. v malotřídkách...).

Prevenci můžeme stihnout, než se u nás tvrdé násilí rozběhne opravdu hromadně. Určitě s ní začínají paní učitelky na 1. stupni tím, že ovládnou demokratické strategie ve výuce. Kdo absoluuje kurz *RWCT*, neměl by se spokojit jen s tím, že se naučil „mnoho nových metod“ – to asi nedával v kurzu moc pozor... Patrně také přemyslel sebe, svůj vztah k žákům a svou výuku. Pak asi při svém plánování hodiny opravdu myslí na to, jakými konkrétními metodami, jakým uspořádáním skupin, jakými pravidly zařídí, aby se všechny děti mohly učit a nikdo nebyl zatačován a doháněn k zoufalé nebo zpuštěné agresí.

Z toho, co jsem z Koukolíkovy knihy pochopil, usuju, že máme děti brzy naučit vyslechnout druhého, snášet to, že jiní si myslí a chtějí něco jiného, ale hlavně že jim musíme dávat možnost získat sebevědomí.

Většina lidí u nás podrážděně zareaguje: „Mají toho sebevědomí až moc!“ Už to ukazuje, jak málo se o sebevědomí a jeho pěstování u nás ví a jak málo se s ním pracuje ve škole. Sebevědomí musí být podložené sebeúctou, a ta může plynout jedině z poznání, že jsem člověk s lidskými právy, která mi nikdo neupírá (včetně práva na omyl a chybu), dále že umím leccos, co jiní oceňují, že zvládám si vytknout cíl a dojít k němu, a také že obstojím mezi druhými – a z toho už plyne, že součástí sebevědomí je i odpovědnost.

O takovém sebevědomí se bavme. Takové je kontrované zevnitř. Není ovšem snadné ho vypěstovat u dětí, jejichž rodiče jsou sami nafoukaní nebo zlí frakové, nebo jejichž učitelé jsou zpuštění, nebo naopak ustrašení či líní (takových je – bohužel – taky velké množství, i když na 1. stupni asi poněkud méně). Ale co jiného nám zbývá než všemi silami pracovat směrem ke kultivovanosti a proti hulvátství a agresivitě?

K pěstování zodpovědného sebevědomí ale musíme dávat dětem hodně volnosti k práci – aby mohly zakusit nezodpovědnost a její následky. Ale hodně škol si plete zodpovědnost dítěte a učitele: dítě nedonutíme, aby bylo zodpovědné za to, co si samo nemohlo rozhodnout, vybrat! My taky nesnášíme, když nám ředitel něco nařídí, a my za to pak máme odpovědnost. Jen si vzpomeňme na to, jak učitele ohrožují rodiče, když nepřipraví jejich děti na úplně slabomyslné přijímací testy na střední školu. Proč za to mají nést odpovědnost učitelé na ZŠ, kteří naučili dítě spoustě inteligentních dovedností a poznatků, ale nenacpali do něj slovník českých vладыků atp.?

Učitelé, kteří prošli kurzy *Kritického myšlení, Dokážu to?* nebo *Začít spolu*, si celkem souhlasně pochvalují, že v jejich třídách se agresivita dětí vytratila. Dali totiž dětem nástroje, jak jednat bez útoků: od 1. třídy mají pravidla, která si samy píšou, mají i sankce a postupy nápravy, které si samy určily. Naučily se ta pravidla hledat a formulovat, takže to mohou použít i později – na 2. stupni, na jiné škole, která jim ale často vnucuje úplně mrtvolný „školní řád“, v němž například nebyvají žádná pravidla pro učitele! Někde se nad tím učitelé ani nepozastaví. Nevšimli si?

Z knížky *Základy stupidologie* můžete vybrat velmi pěkné pasáže s fakty nebo příklady o různých problémech dnešního světa, a vymyslet si lekci pro občanskou výchovu nebo základy společenských věd. Naléhavost závad, které v našem myšlení bují, je za těmito texty tak cítit, že vás ani nenechá z nich udělat nějakou tradičně transmisivní lekci – přímo vybízí k tomu, aby byla zpracována v rámci *evokace – uvědomění si významu – reflexe*. Pokud se vám nějaká taková vydaří, proč ji neposlat do *Kritických listů*?

*Autor je lektor kritického myšlení, učitel PedF UK.*





## Z REDAKČNÍ POŠTY

### Má cesta ke slovnímu hodnocení

Kateřina Sládková



Když jsem se v září 2002 po šesti letech mateřské dovolené vracela zpět do školy, přemýšlela jsem mimo jiné o tom, jak budu své žáky hodnotit. Jak spravedlivě známkovat? Je vůbec známkování hodnocením? Dávat dětem známky pro mě nebylo nikdy jednoduché. Připadaly a připadají mi

neobjektivní. Co třeba taková dvojka znamená? Slovy chvalitebně. Není to výborné, ale lepší než dobré. Někdo má však dvojku, která se blíží jedničce, jiný naopak skoro tři. Někdo musí vynaložit maximální úsilí, aby dvojku získal a je za ni opravdu šťastný a na sebe pyšný, jinému jde učení samo a s dvojkou se spokojí, protože jedničky nepotřebuje. Ve výsledku je to však v obou případech nakonec stejná známka. Pro mě jako učitelku není žádný problém známku napsat, je to otázka vteřiny, ale nikdo se nic víc nedozví.

Výhodou bylo, že jsem začínala s prvňáky, kde se se známkami nechvátá. Po uplynutí prvního školního měsíce jsem však cítila potřebu dát dětem – i jejich rodičům – nějakým způsobem najevo, jak si během září vedly. Rozhodla jsem se každému z nich napsat dopis. Zpočátku jsem vůbec nevěděla, jak na to. Slovní hodnocení, která jsem měla možnost číst, mi připadala velmi nekonkrétní, neosobní a především nesrozumitelná. Slyšela jsem, že rodiče nakonec stejně potřebovali slyšet, jakému stupni v klasifikaci hodnocení odpovídá, protože tomu, co četli, nerozuměli. Proto jsem chtěla, aby hodnocení, která budu psát já, byla konkrétní a srozumitelná nejen rodičům, ale také dětem. Bylo nutné nashromáždit spoustu informací o každém žákovi.

Prvně jsem sepsala všechno, co by děti měly za dané období zvládnout ve čtení, v psaní, v matematice. Pak jsem během jednoho dvou dnů zjišťovala, jak učivo zvládají jednotlivé děti. Dělala jsem si poznámky, která písmena dítě umí, která je třeba ještě procvičovat, jestli zvládá analýzu a syntézu slov, jaká písmena dokáže zapsat (výuka probíhala genetickou metodou), jak drží tužku, jestli při psaní správně sedí, zda na tužku příliš netlačí, do kolika umí napočítat, jak píše číslice... Všechny tyto informace pak dopis obsahoval.

Přestože kolegyně v paralelní třídě známkovala děti už v říjnu, já stále přemýšlela, kdy – a jestli – začnu i já. Navíc jsem zjistila, že děti žádné známky nepotřebují. Jejich výkony jsou maximální k jejich individuálním schopnostem, a protože známkování nikdy nezažily, ani je nenapadlo očekávat za odvedenou

práci známku nebo „něco“. K plné spokojenosti jim postačí můj komentář.

Z dopisů se slovním hodnocením za uplynulý měsíc se tedy stalo pravidlo.

Samozřejmě jsem byla nesmírně zvědavá na názor rodičů. Po prvních individuálních konzultacích jsem měla aspoň trochu jistotu, že práce a čas, který každý měsíc nad dopisy trávím, mají smysl.

Reakce některých rodičů po dvou dopisech:

- Psaní na řádek jsme začali hned procvičovat a zdá se, že si dává větší pozor a už jí to i jde.
- Připadá mi, že si víc plete písmeno B než M.
- Moc se mi to líbí, hned vím, co máme doma procvičovat.
- Je to opravdu úžasné. Poprvé mě to úplně dojalo a teď se vždy těším na konec měsíce.

Přesto jsem si nebyla jistá, co řeknou děti mému rozhodnutí neznámkovat a slovní hodnocení použít i na vysvědčení. Byla jsem mile překvapena, protože pro většinu rodičů to byla úplná samozřejmost.

- Určitě. Když už jste tak začali, myslím, že je dobře mít i takové vysvědčení.
- Já jsem jednoznačně pro. Bude mít krásnou památku na celý život.
- Mně se to líbí. Souhlasím, ale řekněte mi, jakou známku by asi dostala?
- Denně všechno projdu, každý měsíc si přečtu dopis, 2x za pololetí přijdu na konzultace a přesně vím, co Zdenča zvládá a co musíme pilovat. S vysvědčením touto formou souhlasím.
- No, když ho budou mít všechny děti...
- Já jsem jenom ráda, protože ty známky by asi nebyly nejllepší.

A tak jsem rodiče nemusela nijak přesvědčovat, že slovní hodnocení je spravedlivější než známky, že se přesně dozví, co jejich dítě zvládá, a především, v čem se má zlepšit. Zkušenost, kterou během čtyř měsíců získali, je o tom všem přesvědčila sama.

Jistěže se našly maminky, které by raději viděly známky. Nijak jsem jim jejich názor nevymlouvala, ale na otázku, proč chtějí známky a v čem jsou podle nich lepší, nedokázaly uspokojivě odpovědět ani sobě, ani mně.

Přes všechny peripetie s formuláři (sháněla jsem je po celém okrese, protože škola jich měla jen 15,



ostatní byly z minulého století), kterých jsem nakonec měla přesně jako děti, tedy ani jeden rezervní, si děti v den vysvědčení odnášely domů dopis od paní učitelky. Byl to pro mě opravdu úžasný pocit, vidět je, jak si ho samy čtou.

Bohužel, mí kolegové a nadřízení neměli pro slovní hodnocení takové pochopení. Stále totiž přetrvává vědomí, že slovní hodnocení je jen pro žáky integrované a slabé. Pro ostatní je zbytečné. Dokonce mi byla polo-

žena otázka: „A není to škoda, takto hodnotit celou třídu? Vždyť jednička a nakonec i dvojka udělá přece velikou radost. My jsme přece taky vyrostli na známkách a myslím, že nás to nijak nepoznamenalo.“

A já si zase myslím, že slovním hodnocením nikoho nerozmazluji ani nešetřím.

*Autorka je učitelka na 1. stupni ZŠ v Českém Krumlově.*

*„Jsem-li oceňován, rozkvétám a rostu, jsem zajímavým člověkem. Ve skupině zaujatých a necitelných lidí nestojím za nic.“*

## Dotazník pro rodiče žáků 5. třídy

Anna Chocholová



Metodám RWCT se věnuji od roku 1999. Semináře i kurzy mi pomohly nejen vytvořit pracovní systém, ale naučily mě i pravidelně reflektovat svou práci. Bez zpětné vazby mi něco chybí, potřebuji odrazový můstek do další práce.

Nabízím vám nahlédnutí do zpětné vazby, které se mi dostalo od rodičů žáků 5. třídy. Učila jsem je češtinu a vlastivědu a na začátku školního roku jsem vysvětlila rodičům, že bych ráda pracovala metodami, které rozvíjejí kritické myšlení. Nabídla jsem jim dostupné písemné materiály, dala kontakt na o. s. *Kritické myšlení* a pozvala je do hodin. Za celý rok nikdo vyučování nenavštívil. Byla jsem zklamaná, navíc jsem po prázdninách přecházela na jinou školu, a tak jsem vyzvala rodiče dopisem, aby se ke školní práci svých dětí vyjádřili písemně. S kolegyní jsme formulovaly 8 otázek a zvolily inspektorskou stupnici 1–7 (jen v opačném pořadí – 7 je nejhodnotnější). Rodiče měli označit číslo, které odpovídá jejich mínění. Někteří k němu přidali i komentář.

Když jsem spočítala celkový průměr, vyšlo mi číslo 4,99. Chápu ho jako kladné a povzbuzující, ale číslo samo mnoho neřekne. Přečtěme si tedy i všechny komentáře:

### Pozorovali jste změnu ve výuce proti minulým létům?

- výuka pestřejší, zajímavější
- pro děti stravitelnější, méně zatěžující a stresující
- pro rodiče méně přehledný, méně informativní
- kvalitnější přednes látky
- větší zájem o učení

### Pozorovali jste změnu v přípravě na vyučování?

- vyhledávala údaje v literatuře
- sám hledal v knihách
- připravoval se vždy samostatně
- málo úkolů k procvičování
- bez přípravy, ale i beze strachu
- příprava referátů
- snaha připravit se se vylepšila a zpravidelněla

### Pozorovali jste změnu ve vztahu k češtině a vlastivědě?

- víc ho baví vlastivěda než loni
- velký zájem/velké nedostatky – neodpovídá známám
- srozumitelné, tedy větší zájem
- víc ji to baví
- až mě překvapilo, co všechno ví
- radost při výrobě posterů

### Ovlivnily nové hodiny čtení vztah vašeho dítěte ke knize?

- ano, sám si čte
- více čte
- knihu vyhledá, začne číst, ale někdy nedočne
- čte víc než dřív
- najednou se začal zajímat o knihy v knihovně a nadšeně čte
- málo čte, je mi to líto, nevím, jak na to
- čte o něco víc
- říká, že lépe vnímá obsah knihy
- ani v pozitivním, ani v negativním smyslu
- čte s větším nadšením, soustavněji



### Ovlivnil nový způsob vyučování vystupování a vyjadřování vašeho dítěte?

- má větší slovní zásobu, ví, kde hledat údaj, umí ho správně interpretovat
- ani ne
- samostatnost ve vystupování
- zlepšení vyjadřování
- menší stydlivost
- větší sebevědomí
- lepší formulace
- vyjádření vlastního názoru
- dovede obhajovat názor
- nedokáže posoudit

### Ovlivnila práce ve skupinách kladně klima třídy?

- neví
- líbilo se jí to
- dcera říká „ano“
- soužití kolektivu, víc kamarádů
- lepší vzájemné porozumění ve třídě

- nevyužívají slabší ty bystřejší?
- diskuse mezi žáky vede ke tříbení názorů

### Myslíte si, že je nutné změnit styl vyučování v našich školách?

- zcela jistě, přestat memorovat
- naučit děti samostatně přemýšlet a ptát se
- problém je informovanost a ochota učitelů vzdělávat se a experimentovat
- je ale třeba procvičovat gramatiku
- vaše metoda je přínosem
- určitě, dost dětí je zvyklých papouškovat
- ano, ale bude to problém
- od základů ne, ale změnit přístup a prověřování

Na závěr jsem požádala rodiče o jakýkoli vzkaz na mou adresu či na adresu *KM*. Ze všech poznámek (většinou hřejivých) vybírám jednu pro všechny:

**Držím vám palce a nenechte se odradit.**

*Autorka je učitelka ZŠ v Kladně.*

## Škola naruby

Olga Maturová



Vážené přátelé, ráda bych se s vámi podělila o projekt *Škola naruby*, který jsem realizovala 28. března – na Den učitelů – v malotřídni škole v Tísce ve spojeném druhém a pátém ročníku. Inspirovala mě k němu paní ředitelka Jitka Kašová ve své publikaci *Škola*

*trochu jinak* (luventa 1995).

Cílem projektu bylo zjistit, jak hluboce jsou v pátých třídách zakořeněny metody *kritického myšlení*, protože je v tomto ročníku používám čtvrtým rokem. A také – nakolik jsou schopni je samostatně využívat ve své další praxi, neboť přecházejí na 2. stupeň do blízkého města Bílovce, a ne všichni kolegové jsou zde nakloněni kooperativnímu způsobu vyučování.

Já sama jsem přesvědčena, že dětem zvládnuté metody i nadále usnadní orientaci v základním učivu. Dnes již umí samostatně vypracovat zápisy a zpracovávat referáty, umí vystihnout podstatné věci od nepotřebných, týmová spolupráce je pro ně životní dovedností. Ze své praxe určitě znáte, jak vás potěší, když zjistíte, že vaši žáci zcela samostatně píšou zápisy vlastivědného či přírodovědného učiva do svých sešitů – třeba pomocí myšlenkové mapy.

Protože na naší škole proběhla hned v následujícím týdnu hloubková školní inspekce, mohu s klidným svědomím napsat, že všichni inspektoři po hospitacích v této třídě konstatovali, že žáci opravdu zcela přirozeně spolupracují ve skupinách, projektové vyučování jim

není cizí, aktivně používají alternativní metody a ty jim pomáhají ve snadnějším pochopení učiva. Je opravdu příjemné slyšet po několika letech z řad fundovaných odborníků tato posilující slova, protože v našem Klubu Kritického myšlení v Novém Jičíně si některé mé kolegyně povzddechly, že mají po kurzech *RWCT* pocit osamělého trosečníka ve vlastní škole, kdy se v řadách vedení či sborovny setkávají s nepochopením anebo platí za exoty. Tedy neztrácejte hlavu a buďte trpěliví, současná ČŠI je na naší straně.

V pondělí 23. března si 9 žáků pátého ročníku rozdělilo po dvojicích předměty druhého ročníku dle pátečního rozvrhu. Ve středu odpoledne jsme si spolu konzultovali přípravy na vyučování a radili jsme se, co mají změnit a jaké pomůcky mohou použít. Honza s Lukášem připravili příliš mnoho opakovacích testů pro český jazyk (a přitom je sami nemají v oblíbenosti), a tak jsem jim některé „vypustila“, aby měli dost prostoru na vyvození nového učiva. Marek s Ondrou měli zase pro dopravní výchovu nachystáno příliš činností, které by se daly použít pouze ve větším bloku, ne v jedné vyučovací hodině. S jejich dovozením jsem připravenou pohádku i dopravní test použila v následující hodině prvouky.

Potěšilo mne, že si pátáci nepřipravili pouze testy a písničky, ale mysleli i na to, co nového se druháci od nich naučí, a pamatovali na zápis do sešitu.

A konečně je tady Den učitelů, deset žáků druhého ročníku se mnou usedá do lavic a necháváme se vzdělávat učiteli-páťáky.



Hodina českého jazyka vedená Honzou, Lukášem a Matějem začíná běhavým diktátem: chlapci vylepili na různých místech ve třídě stejný text se souvětími, my je máme přepsat do sešitů a přitom doplnit správné spojky. Při následující kontrole ve skupinkách však všichni „učitelé“ stojí jen u jedné skupinky, a tak jim uniká, že my ostatní, na které se nesoustředí, hrajeme piškvorky. Potom si sedáme na koberec a kluci nám střídavě lepí na čela barevné obdélničky a my se podle barev (a při naprostém mlčení) řadíme do expertních skupin. V nich pak třídníme do krabiček podstatná jména na názvy osob, zvířat a věcí. Při návratu do svých domovských skupin v lavicích jsme si stránku v sešitu rozdělili na tři sloupce a zapisovali podstatná jména z tabule do správného sloupce. Bylo hezké, že si druháci všiml i pravopisných chyb ve slovech na tabuli a své „učitele“ na ně upozornili.

Matematiku učila Nikola s Petrou (to bylo pro mě překvapením, protože obě dvě zařadily kdysi matematiku ke svým neoblíbeným předmětům). Přesto byla jejich hodina vzorně připravená a obě se pravidelně střídaly ve vedení. Když Petra vysvětlovala zápis slovní úlohy na dělení na tabuli, Nikolka opravovala sloupce se sčítáním a odčítáním do 100, které jsme měli vypočítat na začátku hodiny. Potom jsme lovili na koberci nastříhané rybičky s příklady na násobení a dělení čtyř.

Za správnou odpověď nás pochválily. Ještě měla děvčata pro každou skupinku připravena puzzle s příklady. V této hodině žáci neměli čas se rozptylovat jinými činnostmi, protože byli neustále zaměstnaní. Při následném hodnocení hodiny z ní měly obě dobrý pocit. Možná nám zrají další kolegyně!

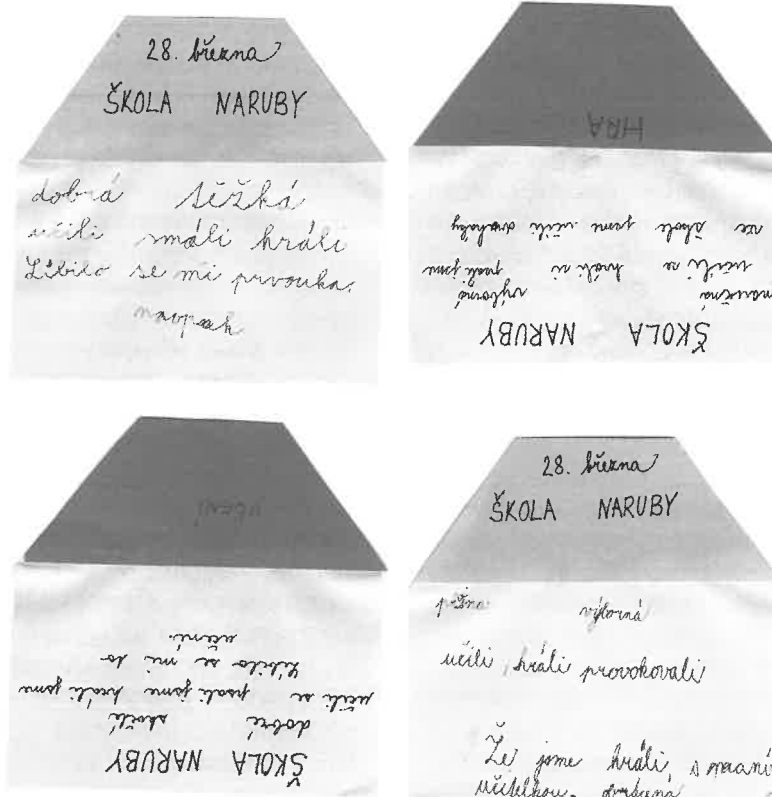
Třetí hodina – prvouky – byla ve skvělé režii Ondry a Marka. Nejdříve jsme psali pětilístek na téma DOPRAVA. Kdo chtěl, mohl svůj pětilístek přečíst i ostatním. Potom probíhal skupinový brainstorming na téma CO VÍŠ o dopravních prostředcích (zapisoval Marek) a CO SE CHCEŠ dozvědět o dopravních prostředcích (Ondra). Potom jsme se rozdělili do skupinek podle elementů a každá skupinka obdržela kartičku s názvem – vodní, silniční, letecká a železniční doprava. Úkolem skupinek bylo z množství hraček na koberci vybrat ty, které bychom do příslušných skupinek zařadili. Markovým koníčkem jsou vláčky, proto nám pak ukazoval obrázky lokomotiv a seznámil nás s jejich názvy v železničářské hantýrce (banán, princezna, brejlovec). Ondra zatím prošel skupinky a zkontroloval, zda jsme zařadili hračky ke správným názvům. Potom jsme znovu šli k flipu CO CHCEŠ vědět o dopravních prostředcích a podtrhli otázky, které jsme si zodpověděli. Ty ostatní byly přiděleny vybraným žákům za domácí úkol. Do sešitů jsme tvořili myšlenkovou mapu na téma *Železniční doprava*.

Druháci spolu s „učiteli“ hodnotili i tuto hodinu velmi dobře, i když Marek s Ondrou ve své zpětné vazbě na sebe prozradili, že by nechtěli být učiteli, protože příprava na hodinu byla náročná.

V hodině čtení vedli Robert a Filip čtenářskou dílnu: četli jsme si v ní vlastní knihy se zápisem do podvojného deníku. A „učitelé“ si vybrali dva žáky, se kterými hlasitě četli a diskutovali nad obsahem a výběrem jejich knihy.

Na závěr všichni žáci i učitelé sdíleli v komunitním kruhu své dojmy z projektu ŠKOLA NARUBY a nalepili na dveře třídy svůj PĚTILÍSTEK.

*Autorka je učitelka v malotřídní škole v Tisku.*





## NABÍDKY

## Česká Orffova společnost

Založena roku 1995 Pavlem Jurkovičem při České hudební společnosti.



Navazuje ve svém programu na živý odkaz hudebního pedagoga a skladatele. Carla Orffa (1895 až 1982), německého umělce světově proslaveného nejen dílem *Carmina Burana*, ale pro nás neméně důležitou a na Komenského pedagogický odkaz navazující humanistickou koncepcí tvořivé hudební pedagogiky, známou mezi hudebníky jako *Schulwerk* a naplňující ideu „škola hrou“.

„Hlavní myšlenkou Orffovy výchovné metody je nejprve muzicírovat, hrát si s hudbou a teprve později studovat hudbu.“ (cit.: Pierre van Hauwe, holandský dirigent a hudební pedagog, spolupracovník C. Orffa, kterého jsme měli čest uvítat i na semináři v Praze)

C. Orff rozvíjel především myšlenku jednoty jazyka, hudby, pohybu, zpěvu, rozvíjení rytmického citění hrou na nástroje a podpory přirozené lidské tvořivosti. Své ideje prakticky realizoval v pětisvazkovém díle *Schulwerk*, které bylo přeloženo do mnoha jazyků. Českou Orffovu školu – adaptaci Orffova *Schulwerku*, vytvořili téměř před 40 lety Petr Eben a Ilja Hurník. V úpravách českých a moravských lidových písní a vlastních skladbách za doprovodu lehkoovladatelných bicích nástrojů a zobcových fléten jedinečným a originálním přístupem naplnili záměr Carla Orffa přispět k radostné a očisťující podobě provozování hudby a rozvíjení elementární hudebnosti. V jejich díle pokračoval Orffův český spolupracovník a vytrvalý propagátor jeho díla Pavel Jurkovič. Prohlubovat citovou výchovu uměleckou prací se všemi dětmi, dospívajícími, handicapovanými, staršími občany, to jsou lidské cíle našeho snažení.

Česká Orffova společnost se snaží uvádět do každodenní praxe novátorské a tvořivé myšlenky Orffova díla *Schulwerk*. Pořádá semináře, kurzy, letní aktivity pro zájemce z řad učitelů všech druhů škol, studentů, sociálních a výchovných pracovníků, terapeutů a rodičů s dětmi. Spolupracuje v mezinárodním měřítku s podobnými společnostmi na Slovensku, v Polsku a ve Slovinsku. Udržuje kontakty s Orff Forum v Rakousku (Salzburg), s německou společností Orff – Schulwerk, která byla založena a dlouhá léta vedena p. Karlem Alligerem, českým emigrantem, kterému se za podpory firmy Siemens podařilo rozšířit humánní, pedagogický odkaz C. Orffa ve vzdělávacím systému celého Německa. Současnou předsedkyní je PhDr. Jarmila Kotůlková z Pražské konzervatoře.

V archivu České Orffovy společnosti – MŠ Hřibská 2012, 100 00 Praha 10 (pí Martina Drbohlavová, tel.: 274 772 925) se soustřeďují hudebně pedagogická díla C. Orffa a skladatelů pokračujících v jeho díle, notové materiály, odborná pojednání, zprávy z domova i ze světa, informace o pořádaných akcích.

Firma Muzikservis, Krumlovská 528, 140 00 Praha 4, p. Štiller, tel.: 261 262 331, zajišťuje distribuci a prodej nově vydávaných notových materiálů a hudebních nástrojů pro činnostní pojetí hudební výchovy ve školách i doma. Pořádá výjezdové semináře pro pedagogická centra a další zájemce v regionech.

### Informace o akcích ČESKÉ ORFFOVY SPOLEČNOSTI

29. 6.–12. 7. 2003 **Hrátky s hudbou pro rodiče s dětmi – Janov s Lenkou a Jaroslavem Pospíšilovými**  
Org. a inf.: Pospíšilovi, Tvrdeho 643, 199 00 Praha 9, tel.: 283 922 265, e-mail: jaroslav.pospisil@wo.cz
- 5.–12. 7. 2003 **Pelhřimov – Rodina zpívá, hraje, tancuje**  
Informace a přihlášky: Hanka Halíková, mob. 776 054 370
- 7.–11. 7. 2003 **Hudba a pohádka (Plzeňská letní škola v duchu idejí C. Orffa)**  
Organizace a informace Pavla Sovová, Hlohová 10, 326 00 Plzeň, tel. 377 245 135, p.sovova@tiscali.cz
27. 7.–1. 8. 2003 **Mezinárodní kurz Orff Schulwerk – PTUJ („slovinské Slavonice“)**  
Bienále Slavonice je střídáno dalšími evropskými městy, po slovenské Nitře, Ptuj ve Slovinsku  
Lektoři: Lenka Pospíšilová (CZ), Insuk Lee (D), Andrea Ostertag (A)  
Téma: Renesance; Projekt: Commedia dell'arte (Konstanca Zalar + Coloman Kallos)  
Cena za ubytování se snídaní + kurzovné 2500 Kč (možnost plné penze na den za 4,50 eura)  
Informace: J. Kotůlková, Jugosl. part. 16, 160 00 Praha 6, tel. 233 324 008, kotulkovaj@centrum.cz. Zájemci o pozvánku a přihlášku, ozvěte se! Dopravu ulehčíme napojením na Poláky, Gosia z Krakova vypravuje autobus přes Brno.
18. – 22. 8. 2003 **Letní kurz české Orffovy školy v Brně**  
Organizace a místo konání: JAMU Brno. Lektoři: Pavel Jurkovič, Lenka Pospíšilová, Jana Žižková, Helena Kazárová, Rafaela Drgáčová, Markéta Vránová, Michal Novenko  
Pište, volejte, e-mailujte si o přihlášku do Centra ČOS, Martina Drbohlavová nebo kotulkovaj@centrum.cz

## Bedrník pro zdraví...

U zrodu dvouměsíčníku *Bedrník* stála provokativní otázka: Je česká populace plně gramotná? *Bedrník* je časopis pro ekologickou gramotnost (ekogramotnost) a jeho posláním je nabízet učitelům a všem dalším zájemcům články o donedávna skrytých souvislostech a představovat nové rozměry lidského myšlení. Obohacuje naše vnímání, usnadňuje rozhodování a pečuje o kulturu životního stylu.

Časopis vydává Středisko ekologické výchovy SEVER pro Sdružení středisek ekologické výchovy Pavučina od listopadu 2002. *Bedrník* se jmenuje podle „čarodějné“ rostliny, jejíž účinky známe například ze slov lidové písně: *Pijme pivo s bobkem, jezme bedrník, nebudeme stonat, nebudeme mřít...* Časopis dbá o zdravý ekologický, komplexní, systémový, celostní... Přispěvateli jsou zkušení pedagogové středisek ekologické výchovy a odborníci na hledání udržitelného životního stylu a hospodaření.

O čem se v *Bedrníku* dozvíte, ukažme na příkladech z již vydaných čísel. Zastoupeny jsou jistě mnohé inspirativní počiny z praxe: Jak ve Vsetíně úspěšně realizují program *Škola, místo k životu*, dále jak ve školách ušetřit energii na osvětlení a zpracovat za účasti dětí malý energetický audit, který může přinést škole odbornou pomoc i peníze. Představil se jičínský *Čtyřlístek* – jedna z nejkrásnějších školních zahrad u nás. Chaloupeckou výzvu *Zachraňte školní zahradu!* doplnil přehled všeho, co se může objevit v zahradách, které mají být radostí pro děti i dospělé. Iniciátorka Květoslava Burešová nabádá: Heslem doby je „Pryč s uklizenou zahradou“. Její článek doplňuje Helena Vlašínová filozoficko-poetickou otázkou: „Rýt, či nerýt, to je oč tu běží.“ Odpovídá, že nerýt, a dává návod, jak to dělat jinak. Pražské sdružení *SRAZ* neboli *Společně za radostí a zdravím* představilo svůj projekt *Noemova archa*, který zachraňuje původní česká plemena hospodářských zvířat. Ta jsou k vidění v Toulcově dvoře v Praze. O zkušenosti, jak si opatřují biopotraviny, se podělili Ostraváci z občanského sdružení *Vita*. V rubrice *Názory* se čtenáři *Bedrníku* dověděli, co dělá češtinář a krtek v ekosystému. Reakce přišly hned v následujícím čísle. Čtenář z Liberce na

základě své studentské zkušenosti zdůrazňuje význam osobního prožitku ve vzdělávání učitelů. „A to jako fakt musím sníst 16 jablek, když chci osm hodin spát? Já myslela, že když spím sama, tak nic nespotřebávám, to je fakt šílený...“ shrnula svou zkušenost z lekce o energetických úsporách žačka v Postřezích. Ze stránek *Bedrníku* se dozvíte i to, že v průzkumu ekogramotnosti v regionu jaderné elektrárny Dukovany, na Vysočině, pouze 20,5% z dotázaných slyšelo někdy pojem udržitelný rozvoj.

Praktické stránky *Bedrníku* doplňují systematické přehledy udržitelných přístupů v jednotlivých oblastech lidské činnosti. Za pomoci znalců, například prof. Bedřicha Moldana z Centra Univerzity Karlovy pro otázky životního prostředí, energetického auditora Ing. Karla Srdečného, ekologického architekta Aleše Brotánka či Ing. Radomila Hradila ze svazu ekologických zemědělců PRO-BIO, byl zmapován koncept udržitelného rozvoje, dále nízkenergetické domy, biopotraviny a certifikované lesní hospodaření. Tyto přehledy obsahují historické ohlédnutí, charakteristiku současné situace a standardů v oboru a očekávaný budoucí vývoj komentovaný specialistou.

V nejbližších číslech přijdou na řadu chráněná území, doprava a odpady.

Každý *Bedrník* přináší ještě kalendářní přehled vzdělávacích akcí a nabídku pomůcek, projektů, exkurzí, filmů, kurzů, cédéček a publikací. Vyšla například srovnávací recenze na předvánoční populárně-naučný bestseller *Zvíře* a neméně pozoruhodný leč méně propagovaný původní český dvanáctisvazkový *Svět zvířat*.

*Bedrník* bezplatně dostávají školy přihlášené do sítě *M. R. K. E. V.*, která podporuje ekologickou výchovu. Další zájemci si mohou zajistit předplatné (35 Kč za jedno číslo, 210 Kč za celý ročník) na adrese: SEVER, 542 26 Horní Maršov 89, tel.: 499 874 280, e-mail: [sever@ecn.cz](mailto:sever@ecn.cz). Na této adrese si též můžete vyžádat ukázkové číslo zdarma.

Hana Kolářová

### Konference Inovácie v škole již počtvrté

Sesterské Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní pořádá již čtvrtým rokem konferenci o inovacích ve vzdělávání. Konference probíhají vždy ve velmi příjemném horském prostředí (tentokrát Podbanské pod Kriváněm). Většinu náplně konference tvoří dílny vedené učiteli pro učitele, část programu bývá věnována přednášce a část diskusím u kulatých stolů.

Termín konference: 14.–16. 11. 2003

[www.zdruzenieorava.sk](http://www.zdruzenieorava.sk)





## Kurzy plánované na rok 2003/2004

Název kurzu	Kde	Kdy	Lektoři	Kontakt
Základní kurz RWCT	ZŠ Ostrovní, Praha	podzim 03 – léto 04	Nina Rutová Květa Kohoutová Jana Novotná	www.kritickemysleni.cz kritickemysleni@ecn.cz nina.rutova@volny.cz
Základní kurz RWCT	ZŠ Tábořská, Praha	podzim 03 – léto 04	Ondřej Hausenblas Hana Košťálová Blanka Staňková Vladka Strculová	www.kritickemysleni.cz kritickemysleni@ecn.cz
Základní kurz RWCT pro školu	ZŠ Horáčkova, Praha 4	podzim 03 – léto 04	Květa Kohoutová Nina Rutová	www.kritickemysleni.cz kritickemysleni@ecn.cz
Základní kurz RWCT	SIS Nový Jičín	prosinec 03 – léto 04	Saša Dobrovolná Petr Novotný	mokrosova@edunet.cz
Základní kurz RWCT pro školu	ZŠ Wagnerovo nám., Beroun	podzim 03 – jaro 04	Eva Kašparová Jana Králová Hana Šustová	jana.kralova@email.cz
Základní kurz RWCT pro školu	ZŠ Černice, Plzeň	podzim 03 – zima 03	Hana Košťálová	uzavřený kurz
Základní kurz RWCT pro školu	SOU Jihlava	již běží – konec roku 03	Ondřej Hausenblas	uzavřený kurz
Základní kurz RWCT pro školu	ZŠ Most	podzim 03 – léto 04	Hana Košťálová	m_prochazkova@email.cz
Základní kurz RWCT	PC Jihlava, pobočka Třebíč	ŠR 2003/2004	Jana Smrčková Hana Jandová Hana Bělohávková	kritickemysleni@ecn.cz www.pcjihlava.cz
Klub kritického myšlení*	1. ZŠ Příbram	ŠR 2003/2004	Eva Kašparová	zsborovice@volny.cz kritickemysleni@ecn.cz
Ochutnávka KM	PC České Budějovice	XI.03	Blanka Staňková Vladka Strculová	strculova@volny.cz
Dovednosti pro život	PC Hradec Králové	1. pol. 2003/2004	Jana Doležalová Božena Blažková	jana.dolezalova@uhk.cz
Základní kurz RWCT	Teoretický ústav – LF UP Olomouc	září 03 – březen 04	Hel. Grecmanová Eva Urbanovská Petr Novotný	holesinp@tunw.upol.cz
Základní kurz RWCT	Střední zdravotnická škola Olomouc	26.–27. 9., 10.–11. 10., 27.–28. 10., 17. 11. 03	Hel. Grecmanová Eva Urbanovská	hernova@epol.cz
Základní kurz RWCT	Střední zdrav. škola Nový Jičín	listopad 03 – jaro 04	Hel. Grecmanová Eva Urbanovská	vazanska@szsuj.edunet.cz
Základní kurz RWCT	SSŠ Krnov, Opavská 40	leden – červen 04	Hel. Grecmanová Eva Urbanovská	Dagmar Samsonová

\* pro všechny, kdo absolvovali alespoň základní kurz



## V prodeji kniha „Učím s radostí“

Kniha „Učím s radostí – zkušenosti, lekce, projekty“  
(více o ní na [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz) a ve starších číslech KL)  
je k objednání na adrese [kritickemysleni@ecn.cz](mailto:kritickemysleni@ecn.cz)  
nebo Kritické myšlení, Na Florenci 19, 110 00 Praha 1.  
Má 236 stran, cena je 150 Kč,  
při dodání poštou je třeba připočítat 16 Kč na poštovné a 4 Kč na balné.

## Základní a rozšířený kurz v Praze pro školní rok 2003/2004

O. s. KM nabízí zájemcům otevřené kurzy Čtením a psaním ke kritickému myšlení v Praze na dvou místech, a to v ZCŠ Ostrovní a v ZŠ Táborská

### Obsah základního kurzu v ZCŠ Ostrovní:

- třífázový model řízeného učení jako rámec pro aktivní učení žáků
- metody práce s textem ve všech předmětech: Poslední slovo patří mně, I. N. S. E. R. T., Tabulka I. N. S. E. R. T., Učíme se navzájem, Čtení s otázkami, Podvojný deník, Trojitý zápisník, T-graf, Srovnávací tabulka, Řízené čtení, Čtení s předvídáním, Osobní záznamy z četby, Interpretativní otázky, Čtenářské kroužky, Skládankové čtení
- další aktivizační metody: brainstorming, myšlenková mapa – clustering, Pětílístek, Diamant, Pošta, Kmeny a kořeny, Volné psaní, Kostka, Interaktivní přednáška
- složitější kooperativní strategie: Skládankové učení – expertní skupiny, domovské skupiny, Diskusní pavučina, Debata
- Bloomova taxonomie otázek a kognitivních cílů
- šest myslitelských klobouků E. de Bono (podle zájmu účastníků)
- vyhodnocování a hodnocení jako součást učení: Portfolio, Sady kritérií pro kvalitní práci, Uznání/Otázka
- aplikace dílny psaní – Od události k titulku a zpět
- strategie k rozvíjení čtenářství

### Obsah rozšířeného kurzu v ZŠ Táborská je stejný, navíc zahrnuje:

- dílna čtení jako systém celoroční práce pro podporu čtenářství u dětí
- dílna psaní – od osobních poznámek k textu s promyšlenou stavbou a argumentací

Oba kurzy jsou akreditované MŠMT, číslo akreditace 28178/2002-25-24. Účastníci obdrží osvědčení.

## I. Základní kurz v centru Prahy

**Kde:** ZCŠ Ostrovní 9, Praha 1 (za Národním divadlem, spojení tram. č. 17, 18, 22, 23)

**Kdy:** setkání jsou plánována od října 2003 do června 2004 v celkové dotaci 64 hodin:

– středy (15–18 hod.): 1. 10., 22. 10., 5. 11., 26. 11., 3. 12., 7. 1., 21. 1., 11. 2., 25. 2., 7. 3., 31. 3., 21. 4., 5. 5., 19. 5., 2. 6.

– dvě soboty v každém pololetí (9–17 hod.): 18. 10., 22. 11., 31. 1., 10. 4.

**Cena:** 4500 Kč (odpovídá částce 50 Kč/hod. a zahrnuje mj.: přípravu lektorů a lektorskou práci, pracovní materiály – příručky ke kurzu + pracovní texty, sepsané a namnožené výstupy z kurzů, občerstvení – kávu, čaj, vodu a další náklady)

**Lektoři:** Květa Kohoutová, Nina Rutová a hostující lektoři

## II. Rozšířený kurz v Základní škole v Táborské ulici v Praze 4-Nuslích

**Kdy:** jeden všední den jednou za měsíc, začínáme v září 2003, skončíme v červnu 2004. Termíny: 30. 9. 2003, 31. 10. 2003, 26. 11. 2003, 12. 12. 2003, 22. 1. 2004. Dalších pět termínů bude dohodnuto na začátku kurzu.

**Od kolika do kolika:** vždy od 9.00 do 16.30 hod.

**Kde:** ZŠ Táborská, Praha 4-Nusle (tram nám. Bratří Synků – na zastávce se zeptejte, kde je ulice Táborská, nebo se ptejte na radnici Prahy 4 – škola je šikmo naproti ní; je možné spustit se ke škole také ze zastávky metra „C“ Vyšehrad směrem do Nuslí, škola je od zastávky 7 minut chůze)

**Lektoři:** PhDr. Ondřej Hausenblas, PhDr. Hana Košťálová a hostující lektoři

**Cena:**

- základní: 4200 Kč, bez obědů 3840 Kč
- pro registrované členy sítě KM: 3800 Kč, bez obědů 3440 Kč

## Projekt PHARE CZ 0002-03-01

### Support to Roma Integration – Podpora integrace Romů

MŠMT ČR ve spolupráci s organizací Focus Consultancy (UK), Step by Step ČR, o. s., Novou školou, o. p. s., a Multikulturním centrem realizují projekt na podporu integrace romských žáků, jehož hlavním cílem je umožnit učitelům a asistentům podpořit romské žáky takovým způsobem, aby tito žáci měli ze základního vzdělávání stejný užitek jako děti majoritní společnosti. Projekt se skládá ze tří hlavních částí:

1. výzkumná část
2. metodická část
3. vzdělávací část

Třetí část je vlastní vzdělávání učitelů, které je rozděleno do třech následujících skupin:

- I. skupina – učitelé a asistenti přípravných ročníků
- II. skupina – učitelé a asistenti 1. stupně ZŠ
- III. skupina – učitelé 2. stupně ZŠ

Rozsah školení je plánován na 2x2 dny vždy pro skupinu 20 lidí, kde budou společně zařazeni učitelé a asistenti daného stupně vzdělávání. Školení budou probíhat na podzim tohoto roku.

**Anotace:** Praktické neteoretizující pojetí učebních aktivit, které vám usnadní náročnou práci pedagoga či asistenta ve třídě, kterou navštěvují dětské osobnosti (nejen) z různých prostředí.

**Pokud máte zájem se seminářů zúčastnit, kontaktujte jednotlivá pedagogická centra, na kterých se semináře realizují:**

#### pedagogické centrum

PC Brno  
PC Hradec Králové  
PC Ostrava  
PC Praha  
PC Ústí nad Labem

#### kontaktní osoba

Markéta Jedličková (*faura@sssbrno.cz*)  
Eva Kuncová (*kuncova@pgchk.cz*)  
Eliška Müllerová (*eliska.mullerova@pcostrava.cz*)  
Jarmila Dvořáková (*dvorakova@pcpraha.cz*)  
Bohdana Flanderková (*flanderkova@pcul.cz*)

**Náklady spojené s účastí na seminářích jsou hrazeny z prostředků MŠMT.**

Pro více informací k obsahu školení kontaktujte realizátora vzdělávací části projektu:

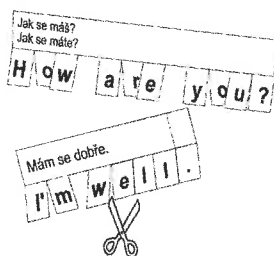
Step by Step ČR, o. s., Učňovská 100, Praha 9-Jarov, 190 00, tel./fax: 266 106 260, info@sbscr.cz, www.sbscr.cz

## HMATOVÉ POMŮCKY PRO SNADNĚJŠÍ UCHOPENÍ ANGLIČTINY

### čtyři názorné ukázky

#### Nastříhej si na slovíčko, nastříhej si na větu

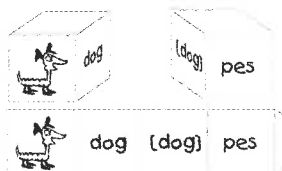
Střihání textů je příjemná činnost, která pomáhá dětem udržet pozornost u výuky a hmatatelně zlepšuje zrakovou analýzu a syntézu.



#### Názorná slovíčka

Kostky a stavebnice byly jsou a budou pro děti přirozeně lákavé a inspirující.

Názorné papírové kostky s anglickými slovíčky je snadné vytvářet a zábavné používat.

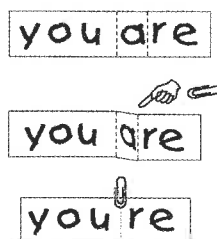


#### Stažené tvary

Je pro vás stahování anglických tvarů zrakem a sluchem málo uchopitelné?

Chcete tomu přijít na kloub?

Máte to na dosah ruky!



#### Množné číslo podstatných jmen

##### OTÁZKA:

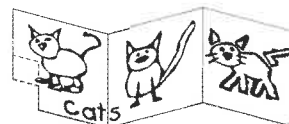
Jak uděláme v angličtině z jedné kočky více koček?

##### ODPOVĚĎ:

Schováme neurčitý člen a přidáme „s“.  
To je ale koček!

##### POZNÁMKA

Stejně to funguje u dívek i chlapců a většiny dalších podstatných jmen





Zakončení kurzu v ZČŠ Ostrovni



Asistentky (9. třída) učitelky H. Jandové v Jaroměřicích



Z certifikační návštěvy u J. Smrčkové



Z certifikační návštěvy u J. Smrčkové



Výhled z okna Muzea romské kultury v Brně

# Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu.**

Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený a efektivní systém, který je velmi **snadno použitelný přímo ve škole.**

Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, **ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.**

## Které kvality žákovy učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

## Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

- Kurzy** • celoroční 80hodinové • zkrácené (výběr základních přístupů) asi 40 hodin
- ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní • kurzy pro celý sbor („Myslí celá škola“)
- speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)

**Letní školu kritického myšlení** – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

**Časopis** Kritické listy

**Mezinárodní čtvrtletník** Thinking Classroom/Peremena

**Členství** v Informační a nabídkové síti KM

**Webovou stránku** se stále novými nabídkami, materiály a informacemi

Kritické myšlení, o. s.  
je výhradním nositelem autorských  
a distribučních práv programu  
Reading and Writing for Critical Thinking  
(RWCT) v České republice.  
Program RWCT v České republice i vydání  
Kritických listů je podporováno  
Open Society Institute, New York,  
a Open Society Fund Praha.

Kontakt:  
Kritické myšlení, o. s.  
Na Florenci 19, 110 00 Praha 1  
tel.: 222 328 144 (pondělí a středa dopoledne)  
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz  
www.kritickemysleni.cz

