

Kritické listy 3

čtvrtletník pro kritické myšlení

jaro 2001



vydává občanské sdružení Kritické myšlení

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



OBSAH

1. Úvodník , <i>K. Kubešová</i>	3	Myšlenkové mapy ve studiu učitelství na pedagogické fakultě, <i>A. Tomková</i>	28
2. Anketa Jak poznám, že někdo myslí kriticky?	4	6. Lekce / hodiny Zhukovanie, <i>E. Palenčárová</i>	30
<i>I. Vohryzková, P. Novotný, E. Kašparová</i> Jak jsme to vyřešili! (příběhy ze tříd)	4	Lední medvídku vrať se aneb o přátelství	32
<i>K. Kohoutová, J. Feřteková</i>		<i>M. Vybíral</i> Referát o přečtené knize, <i>E. Kašparová</i>	34
3. Co nového... Kurz KM v Dobříši, <i>E. Kašparová</i>	5	Jak zavádíme prodlevu do své výuky	35
Konference "Inovácia" v SR, <i>H. Košťálová</i>	5	<i>O. Hausenblas</i> Definice náboženství, <i>A. Plíhalová</i>	35
...a nebo jinak, <i>N. Rutová</i> ,	6	Výchova k toleranci a proti rasismu	37
Letní škola – pozvánka	7	<i>J. Poláčková</i> Ke kořenům předsudků a intolerance	39
4. Stati Jazyk, hry a čísla, <i>G. Hunt</i>	8	<i>D. Fialová</i>	
Knihovny na školách - dílny čtení a informační výchovy, <i>B. Blažková</i>	12	7. Otázky a odpovědi	40
5. KM na VŠ Jak se bude RWCT učit na VŠ? (Workshop RWCT v Litvě), <i>O. Hausenblas</i>	14	8. Co se děje jinde RWCT a Nové horizonty k občanství	42
Čeho jsme dosáhli: o konferenci "Učitelství studium a učitelství praxe" v Brně	15	<i>N. Křístek</i> Ověřovací škola "Dokážu to?"	44
<i>O. Hausenblas</i> Program konference	16	<i>O. Hausenblas</i> Hledat kritéria pro dobrou práci žáků – O mezinárodním projektu SAW	45
Úvahy nad závěry z vysokoškolské konference KM v Brně, <i>O. Hausenblas</i>	17	<i>O. Hausenblas</i>	
Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky, <i>V. Krejčová</i>	20	9. Názor Exemplum, <i>N. Rutová</i>	47
Diplomky a kritické myšlení?!, <i>J. Skácelová</i> ...	23	Jak pejsek a kočička vařili a vařili, až si zavařili, <i>N. Křístek</i>	47
Rozvoj kritického myšlení při přípravě učitelů v semináři psychodidaktiky, <i>J. Novotová</i>	24	S matematikou do rozhlasu, <i>J. Tomčíková</i>	49
		10. Příhlaška na LŠ	50
		11. Recenze Demokracie pro každý (školní) den	51

Kritické myšlení, o. s., je výhradním nositelem distribučních práv programu RWCT v České republice.

„Čtením a psaním ke kritickému myšlení“ (RWCT) je účinným programem změny ve škole. Orientuje se na aktivní a efektivní učení a vyučování, na individuální rozvoj každého žáka. Na vztahy nejen mezi všemi zúčastněnými, ale také tvořivý a radostný vztah žáka i učitele k učivu a vlastnímu životu.

Program RWCT v České republice i vydání těchto Kritických listů je podporováno Open Society Institute, New York a Open Society Fund Praha.

www.kritickemysleni.cz

Edičně připravila Kateřina Kubešová (katerina.kubesova@atlas.cz)

© Kritické myšlení, o. s. 2001

Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5

Tel./ fax/ záz.: 02/ 561 11 18, e-mail: hana.kostalova@ecn.cz

Vyšlo v dubnu 2001. Registrační číslo MK ČR E 11198

kambe 426

Milí čtenáři,

dostává se vám do rukou třetí číslo časopisu Kritické listy, čtvrtletníku programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Co v něm naleznete? Stejně jako v předchozím čísle informace, co zajímavého se událo v našem programu i co se chystá (především pozvánka na srpnovou letní školu). V únoru se v Brně ve spolupráci KM, o. s. a FF MU uskutečnila **vysokoškolská konference Učitelé studium a učitelé praxe**, která kromě zajímavých nápadů a inspirace ukázala také možné cesty spolupráce mezi jednotlivci i fakultami. O závěrech se můžete dočíst v oddílu Kritické myšlení na VŠ. V této části naleznete také několik příspěvků, které na konferenci zazněly. Vysokoškolský podíl je též v rubrice Lekce, kde nově uveřejňujeme několik ukázek z **diplomových prací**, které vznikly po absolvování seminářů kritického myšlení na PdF MU.



Vstoupili jsme do světa internetu, a to adresou www.kritickemysleni.cz. Na stránkách, které jsou zatím ve stadiu rození a tvoření, naleznete informace o kurzech, texty a modelové lekce, fotogalerii a také výběr z Kritických listů. Aby nám tyto stránky byly prospěšné, vyzývám vás k zaslání informací, co se u vás děje zajímavého (akce, kurzy aj.), co se vám pěkného ve třídě podařilo (modelové hodiny), jaké texty se vám osvědčily při práci s určitým tématem apod. Možnost uveřejnění je jak na www, tak v Kritických listech nebo mezinárodním časopise Thinking Classroom / Peremena.

V příštím čísle bychom se rádi zaměřili na tyto otázky: *Jak a co hodnotíme?*, *Udržíme pracovní kázeň na ZŠ?*, *Dá se kriticky myslet na 1.stupni?*, *Jak spolupracujeme s rodiči?* Na vaše příspěvky čekají rubriky Lekce, Stati, Otázky a odpovědi, Názor aj. Budeme vás také informovat o výsledcích vnější evaluace programu RWCT, která v únoru proběhla na řadě českých škol.

Přejeme vám, abyste v aktuálním čísle našli inspiraci a nápady jak učit a také, aby byl váš život plný nejen kritického myšlení, ale i nesamozřejmosti a radosti.

Kateřina Kubešová

• Chcete vědět více o kritickém myšlení ve světě?

Čtete THINKING CLASSROOM / PEREMENA!
Mezinárodní časopis o čtení, psaní a kritické reflexi

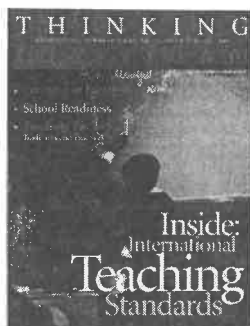
“Thinking Classroom je mezinárodní časopis pro učitele, lektory a další, kteří se zajímají o posilování demokratického učení. Publikace podporuje profesionální rozvoj učitele, a rovněž tak výzkum a reflexi. Články časopisu Thinking Classroom se týkají učení orientovaného na žáka: rozvoj kritického a kreativního myšlení, aktivního a kooperativního učení a řešení problémů. Zaměřují se jak na konkrétní výukové strategie, tak na institucionální kroky, které s těmito změnami souvisejí“.

Časopis, stejně jako program RWCT, je finančně podporován Open Society Institute v New Yorku a International Reading Association.

Časopis je čtvrtletník a vychází v anglické a ruské verzi.

Cena jednoho čísla je 60,-. Časopis je možno si objednat na adrese:

KM, o. s. Suchý vršek 2117/10, 158 00 Praha 5, tel./fax: 02/ 561 11 18, e-mail: katerina.kubesova@atlas.cz



Z obsahu 3. čísla (únor 2001)

- *Zlepšil jsem se já, zlepšil se i mí studenti – případová studie programu na podporu čtenářství*
- *Rozvoj kritického myšlení v knihovně*
- *Duševní vyspělost studentů a jejich připravenost pro učení*
- *Laboratoř fyziky: demonstrace nebo bádání?*
- *Seznámení s novými mezinárodními standardy pro učitele*

• Jak poznáte, že někdo „myslí kriticky“? Na základě čeho se rozhodujete?



Ida Vohryzková
(studentka bohemistiky na
FF UK v Praze)

Nejdříve jsem si kritické myšlení spojila s fajn lidmi, které jsem potkala na kursech...

Ale vážně: Kriticky myslícího člověka prozradí vyrovnanost, která z něho vyzařuje. Nemusí procházet vlnami absolutního nadšení a totálního odsouzení informací/názoru, které ke všem dnes doléhají čím dál častěji, protože se nejdříve zamyslí. Kritické myšlení vlastně z tohoto pohledu funguje jako sebeobrana rozumu i duše. Zároveň kriticky myslícího člověka odhalí - u nás ještě často vzácná - schopnost držet se tématu, naslouchat druhému a na otázky odpovídat věcně.

Petr Novotný
(VŠ učitel na FF MU v Brně, lektor KM)

Ten nejjednodušší způsob jak u někoho rozpoznat kritické myšlení je všimnout si, jak čte denní tisk. Když se někdo cítí být poučen pětiřádkovou notickou na straně s kuriozitami, tak určitě nemyslí kriticky.



Eva Kašparová
(učitelka na 1. st. ZŠ
v Dobříši, lektorka KM)

Já si myslím, že různými přístupy k řešení nějakého problému, nebo pokládáním otázek, jakého typu ty otázky budou, jak třeba bude promyšlet matematický příklad a najde víc řešení. Příklad z matematiky, kdy učitel zadá řešení nějaké úlohy a sám vidí jedno řešení. A najednou zjistí, že žáci přijdou s dalšími řešeními stejné úlohy, tedy že těch pohledů může být víc. Zdá se mi, že to je docela častý příklad, kdy učitel matematiky očekává, že to řešení bude jedno a žáci přijdou s dalšími. Otázka je, co s tím potom v praxi někteří učitelé udělají, zda jsou stejně tvořiví jako žáci.

Dětem ve čtvrté třídě jsem dala slovní úlohu a tu jsem si předem doma vypočítala, promyslela, jak jí zadám a děti mě přesvědčily, že ta úloha má tři další správná řešení, která jsem já neobjevila... Uznala jsem, že jsou chytřejší než já, a že jsem moc ráda, že na to přišly a že mi ukázaly, že jsou i jiné cesty. Přestože nejsem matematik a matematiku nemám moc ráda, mě těší, že děti vedu asi tak, že můžou na to řešení přijít.

• Jak jsme to vyřešili! (příběhy ze tříd)

Květa Kohoutová
(učitelka na 1. st. ZŠ v Praze)

Příklad z doby, kdy jsme se s dětmi bavily jak budeme plnit školní řád. Narazili jsem na problémy, které se týkají výzdoby ve škole. Učitelé z druhého stupně mi tvrdili, že plakáty, které budou na chodbě, mi žáci ze druhého stupně za několik hodin rozhodně zničí a strhnou. Já jsem si z principu řekla, že rozhodně to rušit nebudu, ale měla jsem chuť se o tom pobavit s dětmi, co si o tom myslí oni. Z diskuse, kterou jsme vedli, vzešly tři varianty: že ten plakát sundáme a dáme si ho do skříně a až ten jiný, který máme ve třídě nám „višisuje“, tak si ho vyměníme. Druhá možnost byla, že ho sundáme a nabídneme ho jiné třídě, která o to bude stát, aby tam měli taky učební pomůcku. A třetí možnost byla, že ten plakát necháme na chodbě a dáme těm ostatním žákům šanci, aby nás přesvědčili o tom, že to s nimi není tak špatné. Měla jsem velkou radost z toho, aniž bych děti při diskusi nějak ovlivňovala, že ze šestadvaceti žáků se šest rozhodlo pro to, dát plakát jiné třídě, ostatní byly pro to plakát nechat na chodbě, protože těm dětem dáme šanci a že nechápou proč by ten plakát strhávaly. A dopadlo to tak, že plakát tam do teď visí a nic se s ním nestalo.



Jana Feřteková
(učitelka na 2. st. ZŠ v Jankově)

Při hodině zeměpisu jsem brali Francii a nějaké dítě nadhodilo problém, jak je ten tunel mezi Francií a Velkou Británií. Jedno dítě říkalo: „Jojo, to jsem teď četl v Abičku, že tam smějí jen vlaky a že tam nesmějí auta“. Ostatní říkaly, to je nesmysl, proč by tam nesměly auta a jak... A začali jsme vymýšlet, proč by tam nesměly auta. Jeden z nich pak přišel na to, že se tam asi nedá dělat odvětrávání, zatímco vlaky jsou na elektřinu, tak ty auta by to tam nasmradily. Došlo to tak daleko, že dvě děti si to vzaly za své a do příští hodiny zjistily, jak to je. Sice nezjistily, proč tam ty auta nesmí, ale potvrdily, že tam jsou dva tunely, které jsou pro vlaky a jeden, který je pro obsluhu. Tak jsme si řekli, že to je možná ten důvod, že to nejde odvětrávat. Často se stane, že při hodině „vypadnou“ takové otázky, na které nikdo v tu chvíli neumí odpovědět, a já řeknu: „No, jestli, to někdo zjistí do příště...?“, ale on to nikdo nezjistí. Tak jsme teď udělali takovou nástěnku, kam tyhle otázky hned zapisujeme a pokud to někoho zajímá, tak ji vyhledá a napíše, kde děti můžou tu odpověď zjistit.

• RWCT na 1. ZŠ v Dobříši

Jak to celé začalo?

Rozhodla jsem se po seznámení s Programem RWCT a po absolvování lektorských dovedností připravit zkrácenou verzi základního kursu RWCT pro své kolegy ve škole. Se svojí představou jsem pak zajela do Prahy za Hankou Košťálovou a Kateřinou Kubešovou, abychom vše společně probraly, protože jsem si chtěla ověřit životaschopnost takovéto zkrácené verze.

Co bylo dál?

Hanka s Kačkou mi pomohly s promýšlením náplně osmi seminářů, které jsem chtěla kolegům nabídnout a o kterých jsem věděla, že budou vždy maximálně tříhodinové, tedy přibližně čtyři vyučovací hodiny. Navrhly možné texty, pomohly s materiálním zabezpečením, to znamená, že připravily a vytiskly pro ty zkrácené verze příručky, které obsahují přesně ty části, kterými seminaristé procházejí prakticky v kursu. A především, nabídly mi zaštitění kursu akreditací MŠMT.

A ve škole?

Nabídka pro kolegy proběhla vlastně ještě před tím, než jsme v Praze domýšlely podrobnosti. Zprvu byl zájem především kolegyně z 1. stupně a kolegů z okolních škol, kterým jsem nabídku také rozeslala. Nakonec je nás 22, z toho 10 kolegů z naší školy. Rozložení 1., 2. a 3. stupeň (gymnázium). Od 11. 10. 2000 jsme se sešli již šestkrát.

Jaká byla očekávání účastníků?

„...nové metody práce, oživení, abych se poučila a byla užitečná, ráda získávám nové poznatky, učit zajímavě, načerpat sílu a nové metody, více děti zapojit aktivně do jednotlivých hodin, nové formy, poznatky, zlepšit svoji práci v hodinách čtení, inspirace, učit efektivněji, vymanit se ze stereotypnosti, která po 30 letech práce přece jen přichází, abych rozvíjela sebe sama, zkvalitnila svou práci...“

Kde jsme právě teď?

Nyní jsme v druhé polovině. Máme za sebou některé známé texty (Mořské želvy, Ivan a tulení kůže...),

techniky (INSERT, V-CH-D, volné psaní, Kostka, Pětílístek...), dílnu čtení a psaní, vlastní plánování hodiny ve skupinách i dva domácí úkoly v podobě naplánování a ověření vyučovací hodiny postavené na třífázovém modelu učení E-U-R s využitím jednotlivých technik RWCT vyzkoušených v kursu.

Co nás čeká?

Závěrečný seminář plánujeme na začátek dubna. Do té doby seminaristé vytvoří svá malá portfolia, ukázky práce v programu RWCT se svými žáky ve třídě. Také se mně snad do té doby podaří vytvořit malý zásobník příprav z hodin, které již seminaristé vyzkoušeli se svými žáky a odevzdali jako své domácí úkoly. Tento zásobník by měl zpětně posloužit jim samým v jejich pedagogické praxi, jako zdroj nápadů a inspirace.

Jak hodnotím vývoj?

Zatím velmi pozitivně. Nečekala jsem, že nás bude tolik, a že odpoledne budou tak rychle ubíhat v tvořivé pracovní a vstřícné atmosféře. Mám radost, že je tolik učitelů, kteří cítí potřebu se vzdělávat a pracovat na sobě. Věřím, že většina mých kolegů využije poznatků z kursu ve své učitelské praxi. Nasvědčují tomu jejich přípravy hodin, hodnocení z jednotlivých seminářů a myslím, že změnu pocítily už i děti.

Sama jsem od začátku seznámení se s programem RWCT přesvědčená o jeho životaschopnosti na všech stupních škol a především jeho možnosti vstoupit tam, kde se mnohdy teprve přemýšlí, kudy dál.

Snad mé seminaristy neodradí skutečnost, že příprava na hodiny je náročná a vyžaduje čas, energii a myšlení, a to především KRITICKÉ.

A hodnocení seminaristů?

„...zajímavé, obohacující, účinek metod je aktivizující, bude to těžké, mám třídu, kde nejsou zvyklí pracovat ani ve dvojicích, pohoda, už delší dobu cítím potřebu méně vykládat (poučovat), uvědomila jsem si, jak je důležité přesně se písemně vyjádřit, že je možné k tématu vymyslet mnoho věcí, jak s ním pracovat, ujasnila jsme si plánování hodin, došly mi některé věci, po semináři se cítím lépe...“

Ptala se i odpovídala: Eva Kašparová

• Čo sa deje na Slovensku

Konference *Inovácia v škole* se uskutečnila 17. a 18. listopadu 2000 v Podbanském ve Vysokých Tatrách. Organizovalo ji Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní ve spolupráci s University of Northern Iowa. Konference velmi připomínala setkání PAU – její hlavní částí byly dílny vedené učiteli pro další učitele. Zúčastnila jsem se několika z nich a všechny měly velmi dobrou úroveň, byly vedeny s přehledem a jistotou.

Velmi se mi líbila dílna *Podat' ruku*, kterou vedl Pavel Klenovčan. Ačkoliv název tomu nenapovídá, jednalo se o dílnu zaměřenou matematicky. Cílem dílny bylo ukázat možnosti využití psaní a grafického znázorňování při výuce matematických témat.

Další matematická dílna se jmenovala *Opakovací test Zriedkavec* (dodnes nevím vlastně proč). Účastníky s vyhraněně protisoutěživými postoji mohla dílna zprvu vyděsit, protože bylo jasné, že k soutěži se

schyluje. Nakonec ale převládly jiné aspekty a prvek soutěživosti pozbyl na významu. Jádrem Zriedkavce je skupinová práce – studenti rozdělení do skupin se snaží vyřešit matematické úlohy, které mají vždy více řešení. Ze všech možností mají vždy ale vybrat jen některé, a to podle své úvahy. Jejich snahou je vybrat takové řešení, u kterého je jen malá pravděpodobnost, že ho budou mít také ostatní skupiny. (Zde je soutěž – skupina s nejoriginálnějším řešením má nejvíce bodů – asi jako při hře „Země město“.) Při reflexi dílny se účastníci shodli na tom, že za nejpodstatnější na tomto způsobu práce považují fakt, že děti musejí přemýšlet o řešeních, která se předtím neprobírala (nebo nemusela probírat). Musejí k nim použít znalosti z matematiky příslušné oblasti (my jsme pracovali se zlomky), ale ty mohou (a musejí) aplikovat zcela podle svého rozumu a uvážení. Navíc se musejí vcítit do myšlení spolužáků a rozhodnout se, které řešení je pravděpodobně nenapadne nebo je nevyberou. Někdy moc originality škodí: dvě ze čtyř skupin učitelek při ukázkovém kolečku na otázku „Uveďte alespoň dva druhy trojúhelníků“ napsaly bermudský a manželský. My, kteří jsme zůstali u matematiky, jsme tak nasbírali více bodů, protože např. pravouhlý trojúhelník se ostatním skupinám zdál tak samozřejmý, že je ani nenapadlo ho zapsat. Přímou v dílně jsme navrhli, jak předejít tomu, že někteří studenti budou z práce vyřazeni matematicky zdatnějšími členy skupina. Aby se nestalo, že ve skupině čtyř studentů budou dva řešitelé a ostatní budou jen smutně koukat, je úkolem skupiny zajistit, že zvolenému řešení rozumí všichni členové skupiny a kterýkoli z nich je schopen na požádání vysvětlit princip řešení celé třídy.

• ...a nebo jinak

Od minulého roku si můžete pravidelně každé poslední úterý v měsíci naladit na ČR2 na stanici Praha ve 22.30 pořad ...a nebo jinak, který v modelových dílnách představuje „kritické myšlení“ – techniky, texty, učitele a žáky. O tom, proč se tomuto tématu začala věnovat, píše redaktorka tohoto pořadu, Nina Rutová.

Jsem člověk apolitický a nevěřím v žádný spravedlivý politický systém. Hesla výchova k demokracii a výchova k osobnosti zněla mi donedávna stejně zprofanovaně jako kdysi jiná hesla. Ale v kurzech RWCT, ať už jsme se učili hodnotit, vybírali optimální restauraci pro třídu na školním výletě, zkoumali mayské pyramidy, přemýšleli o výhodách a nevýhodách integrace či neintegrace Romů, byli jsme nuceni vyslovit svůj názor, zároveň (ač dospělí) k němu špli (možná k hlubšímu sebepoznání, bez kterého se asi málokterá osobnost obejde), a přitom jsme si museli všimnout, že v početné skupině (třeba 25 lidí) nevítežila blbost, kterou jsme jinak obklopeni téměř všude. Tak nám v laboratorním prostředí kurzu bylo dáno poznat, že něco jako výchova k demokracii

V dílně *Stone Soup* jsme si vyzkoušeli, jak je možné rozšiřovat slovní zásobu dětí v cizím jazyce a jak si děti mohou osvojit nové gramatické struktury. Ukázková hodina byla vedena v rámci evokace – uvědomění – reflexe a studenti pracovali s textem metodou řízeného čtení. Žáci nejprve odhadovali z názvu pohádky (Kamenná polévka) oč v ní půjde, pak přidali obrázek a snažili se vystihnout charaktery zobrazených postav, které se ukázaly být hlavními hrdiny příběhu. Pak četli text odstavce po odstavci a vždy se snažili odhadovat význam nových slov z kontextu; říkali, nakolik text naplňuje jejich očekávání a předpovědi a jak se bude asi povídka vyvíjet dál. Nakonec žáci řešili otázku: Kdo získal víc – tulák nebo žena (tedy veselý podvodník nebo lakomá podvedená žena)? Na závěr dílny nám lektorka ukázala fotografie žáků, kteří pohádku zdramatizovali.

Dílen bylo na konferenci celkem 24, takže měli účastníci z čeho vybírat. Před dílnami konferenci zahájilo společné sezení, v jehož průběhu obdrželi Jeannie Steelová (jedna z ředitelek mezinárodního programu RWCT, spoluautorka příruček a „matka“ Projektu Orava) a Kurs Meredith („otec“ Projektu Orava) nejvyšší slovenské vyznamenání udělované v oblasti výchovy a vzdělávání, a to Gorazdovu medaili. Protože se organizátorkám konference podařilo udržet tuto věc v tajnosti, Kurt ani Jeannie nic netušili a jejich překvapení a dojetí bylo opravdu velké.



Hana Košťálová

může přece jen existovat v praxi. Podmínkou je ovšem nejspíš právě to laboratorní prostředí kurzu, kde se partneri chovají podle určitých předem přijatých pravidel. Kde nejde o vítězství a vůbec už ne o to, kdo s kým a kde a za kolik, a když ne ten, ta kdo a co já s ním, a kdyby někdo jiný, jak se zachovat všem a nepoznat to na odměnách.

Zajímalo by mne vidět nás všechny, tak demokratické, jak to zvládáme v opravdovém světě stále vítězíci blbosti a jaké prostředky nasazujeme, když druhá strana hraje s falešnými kartami. To za prvé.

A za druhé – jestli v nedemokratickém prostředí můžeme vytvořit laboratoř, a přesto svou třídu, své žáky vést k demokracii. A co to v praxi pro nás znamená.

Pokud to zajímá i vás, přihlaste se. Neboť pak by to mohlo být zajímavé i pro rozhlasové posluchače dílen RWCT.

*Nina Rutová
Tomášská 10, 118 00 Praha 1
E-mail: jana.koubova@cro.cz*



Pozvánka na Letní školu programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Kdy: 4. – 11. 8. 2001

Místo konání: Zámek Zahrádky u České Lípy (www.zamek-zahradky.cz)

Dotovaná cena:

(Dotaci na letní školu poskytl Open Society Fund Praha a OSI New York.)

Registrovaní členové nabídkové a informační sítě programu RWCT: 2.500,- Kč

Nečlenové sítě: 3.500,- Kč, (Studenti, důchodci, otcové a matky na rodičovské dovolené:

registrovaní: 1.500,- Kč; neregistrovaní: 2.500,- Kč). Cena zahrnuje: Ubytování, strava, nájem učeben a vybavení, přestávkové kávičky, náklady na lektory, pracovní a spotřební materiály. Co není zahrnuto: cestovné účastníků, pojištění.

Program:

Opět bychom rádi, abyste o programu rozhodli co nejvíce vy, kteří se chcete letní školy účastnit. Nemůžeme pochopitelně splnit všechna přání a využít všech dobrých nápadů. Přesto nám vaše návrhy umožní přiblížit letní školu co nejvíce vašim představám.

Navrhujeme tyto okruhy pro dílny, postery a diskuse:

- Další strategie a metody pro rozvíjení aktivního učení a kritického myšlení žáků – dílny vycházející z mezinárodních zkušeností.
- Metody a strategie vyvinuté v našich školách našimi učiteli – dílny i burza nápadů, posterová konference.
- Jak je možné využít program Čtením a psaním ke kritickému myšlení k naplňování vzdělávací politiky (rámcové vzdělávací programy, cíle vzdělávání, kompetence).
- Vyhodnocování práce učitele podle standardů RWCT a zkušeností z mezinárodní evaluace programu.
- Lektorské dovednosti (v rozsahu podle vašich potřeb). ATD....

Lektoři:

učitelé – absolventi a realizátoři programu RWCT (=účastníci účastníkům); certifikovaní lektoři programu RWCT.

Pozor:

Kapacita letní školy je 40 (45) účastníků. Přihlášky budeme zařazovat tak, jak nám dojdou. Pokud se přihlásí podstatně více zájemců, než se vejde do jednoho běhu, můžeme letní školy uspořádat dvě. Proto v přihlášce najdete kolonku, do které můžete zaznačit, zda byste byli ochotni zúčastnit se letní školy i v jiném termínu (11. 8. – 18. 8.), pokud by bylo více zájemců než míst v jednom běhu. Do druhého běhu pak zařadíme ty, kdo napíšou, že se by se mohli zúčastnit i v tomto týdnu. Až obdržíme přihlášky, rozhodneme, kolik LŠ otevřeme, a pošleme vám společně se složenkou i další informace.

Vyplňte prosím proto na předběžné přihlášce jak to, co byste mohli nabídnout, tak to, co byste se rádi dozvěděli od druhých. Dejte nám tipy na lektory, s nimiž byste chtěli pracovat

PŘIHLÁŠKU naleznete na konci časopisu.

• Jazyk, hry a čísla

Tvořivý přístup k základní matematice *George Hunt*

Na matematiku lze nahlížet jako na speciální systém výměny informací o číslech, geometrických formách a vztazích, který využívá rozmanitých typů textu (Marks and Mousely, 1990). Matematici užívají mluvený jazyk ke zkoumání problémů a sdílení svých zjištění. Učebnice používané v hodinách matematiky obsahují úkoly, kde se význam vyjadřuje prostřednictvím určitých konvencí. Učitelé pracují se žáky v rámci rozhovoru, který využívá určitých gramatických (obzvláště co se týče otázek) a lexikálních struktur. Význam se též sděluje formou diagramů, nákrešů, grafů a další vizuálních forem jako plakáty a počítačové prezentace.

Radu nesnází, se kterými se studenti potýkají při výuce matematiky, lze připsat neporozumění jazykových konvencí používaných v matematice, takže význam ukrytý v textu studentům zcela uniká. Matematické texty se zpravidla vyznačují minimalistickým pojetím jazyka symbolů a rovnic, který jen vzdáleně připomíná každodenní řeč a nijak nepoukazuje na předměty všedního světa. Následující úryvek z rozhovoru, jež tento jev zdařile ilustruje, zaznamenal Martin Hughes:

Hughes: *Kolik je tři a jedna?*

Ram (žák): *Jedna čeho?*

Hughes: *No prostě ještě jedna, rozumíš?*

Ram: (nabručeně) *Já nevím.*

(Hughes, 1986, s. 45)

Podívejme se nejprve na příklad ze života žákyně čtvrté třídy Anity, kterou velmi baví drama a kreativní psaní. Její učitel začíná hodinu předčítáním pohádky Jeníček a Mařenka. Strašidelný příběh o únosu dvou dětí ztracených v lese, kterým hrozí upečení a sněžení, znají děti z nižších tříd, stejně jako aktivitu, která následuje po čtení: děti se rozdělí na trojice a chystají se pohádku přehrát jako divadlo.

Tentokrát je ovšem učitel překvapí novým, náročnějším úkolem. Když se dostanou k místu, kde se čarodějnice chystá děti upéct a sníst, učitel děti požádá, aby příběh pozměnily. Namísto osvobození, kterému předchází upečení čarodějnice v její vlastní peci, mají děti za úkol s ní vyjednávat a vysvětlit jí, že není správné unášet a péct nevinné cestovatele. Zároveň však mají ti, kteří hrají čarodějnice, obhájit důvody pro své rozhodnutí děti sníst.

Po třiminutové argumentaci, která je chvílemi hravá a chvílemi dramatická, se herci - čarodějnice posadí, zavřou oči a představují si, jaké to asi je být ztracen v lese a posléze unesen a sněžen čarodějnicí, zatímco Jeníčkové a Mařenky mají za úkol představovat si, jaké to je mít v lesích domeček, do kterého se vloupávají dvě děti, které vás upečou, když se je pokusíte potrestat.

Potom děti pracují ve skupinkách a zapisují si své úvahy o příběhu; Jeníčkové a Mařenky z pohledu čarodějnice a naopak. Pro Anitu není psaní právě snadné, ale divadlo ji skutečně bavilo, a tak má spoustu nápadů a při jejich zaznamenávání na papír jí pomáhá také podpora ostatních členů skupiny.

Když je psaní u konce, učitel vybere záznamy, chvílka strachu a šimrání v břiše přejde a Anita si uvědomí, že následuje hodina matematiky, jejího nejméně oblíbeného předmětu. Navíc se chystají dělat násobky čtyř, což ji baví vůbec nejméně ze všeho.

Když učitel začne hodinu předříkáváním násobilky, Anita se trochu nervózně připojí. Prvních pár řádek zná dost dobře, ale písnička je tak dlouhá, že nakonec to vždycky poplete. Jedná se o druh písničky, která nemá přesnou melodii ani příběh, či spíše básně, která se nerýmuje ani neobsahuje snadno zapamatovatelné obrazy. Anita ví, že k prvnímu číslu v každém verši se v dalším přičte jedna a druhé číslo zůstává stejné, ale poslední číslo se vždy mění způsobem, na který prostě nemůže přijít.

Mé matematické já

Vyzvěte studenty, aby prozkoumali co možná nejvíce aspektů svého života za pomoci matematických postupů a terminologie. S mladšími žáky je možno začít u jednoduchých údajů jako výška, věk, puls a frekvence dýchání a pak náročnost úkolů postupně zvyšovat:

- Kolik nádechů provedete za den?
- Jak daleko byste došli za jeden den?
- Kolik hodin jste letos strávili sledováním televize?
- Kolik kilogramů jídla sníte tento týden?

U starších žáků a studentů jsou možnosti téměř neomezené:

- Odhadněte a pak se pokuste vypočítat povrch svého těla (pro začátek si to můžete zkusit například s jablkem).
- Pokuste se přijít na způsob, jak vypočítat objem vašich plíc.
- Kdybyste mohli obdržet odpovídající váhu vašeho těla v mincích, jakou minci byste si zvolili?
- Kolik vašich předků žilo na světě za posledních tisíc let?
- Vytvořte graf, na kterém vyznačíte délku vašeho života v porovnání se spokojeností se vzděláním, jakého se vám dostalo.

Když je třída asi tak v polovině, Anita už jen pohybuje pusou a má strach, že učitel pozná, že neví jak dál, že si nepamatuje takovou důležitou písničku.

Přitom všichni ostatní vypadají, jako by to byla ta nejjednodušší věc na světě. Anita by ráda na chvíli přestala, aby slyšela, co ostatní říkají, ale pravidlo zní, že se všichni musí zapojit a udržovat tempo se třídou.

...ať chce či nechce, pocit, že ve třídě není jediná, kdo nemá buňky na matematiku, ji uklidňuje

Když je písnička u konce, Anita dostane ještě větší strach, neboť nyní učitel vyvolává jednotlivé žáky, aby doplňovali správné odpovědi do řádků tabulky. Anita se snaží vyhnout učitelovu pohledu, který rychle přejíždí po třídě a uniknout napřeskáčku vybíraným příkladům: šestkrát čtyři, osmkrát čtyři, pětkrát čtyři... Anita nezná správné odpovědi z kontextu písničky a učitel nedává dětem čas na to, aby si verš znova přežpívaly. Odpověď musíte mít hned na jazyku. Anita vidí, že dvě děti se spletly a odpověděly špatně, ale nesměje se jim jako některé jiné děti, kterým matematika jde dobře, protože ať chce či nechce, pocit, že ve třídě není jediná, kdo nemá buňky na matematiku, ji uklidňuje.

Nakonec se jí podaří uniknout ponížení, teď jí však čeká ještě něco horšího. Děti se rozdělí do skupin podle svých počtářských schopností a učitel jim rozdá pracovní listy. Anita se zařadí do nejslabší skupiny a hledí na pracovní list.

Její úkolem je doplnit chybějící čísla v několika pomíchaných řádcích z tabulky, ale ze změní symbolů a prázdných políček na papíře jí jde hlava kolem. Chtěla by se o tom s někým poradit, ale ani děti ve stejné skupině nemají dovoleno spolu o úkolu hovořit nebo si pomáhat. Učitel jim oznámil, kolik na to mají času a také to, že každý má úkol vypracovat samostatně.

Anita se pustí do práce a urputně se snaží za pomoci metody, kterou jí poradil kamarád na hřišti. Když vezmeš to první číslo a tolikrát napočítáš čtyři, dostaneš správnou odpověď. Anita ráda počítá věci a častokrát jí napadlo, jestli by se dalo počítat donekonečna. První příklad vypadá následovně:

$$6 \times 4 = ?$$

Anita napočítá na prstech šestkrát čtyři a zapíše odpověď 24. U dalších příkladů postupuje stejně a když učitel přijde k jejich skupině, aby odpovědi zkontroloval, všechny jsou správně!

Anita je nadšená, ale jiný žák z její skupinky učiteli řekne, že podváděla, protože počítala na prstech. Učitel namítne, že žádné žalobníkování nebude poslouchat, ale naznačí Anitě, že počítat mají hlavou.

Anita tedy schliple pokračuje v práci na pracovním listu, ale prsty tentokrát schovává pod lavici.

Najednou je však v koncích. V následujícím řádku chybí číslo na začátku, ne na konci! Stojí tam: $? \times 4 = 36$. Přemýšlí, zda by se to dalo spočítat pozpátku, protože příklad vypadá, jako by byl naruby. Počítání dopředu i nazpátek jí jde dobře, jak ale pozná, kdy zastavit? Zkusí odpočítat čtyřikrát čtyři od třiceti šesti a dojde k číslu 20. Zapíše jej do tabulky, ale moc se jí to nezdá. Zoufale bojuje s příkladem, dívá se po ostatních dětech, které klidně počítají, a hlavou se jí honí čísla, která se snaží spočítat na prstech pod lavicí,

ale jak hodina ubíhá, řešení nepřichází. Učitel jí věnuje posmutnělý pohled, když sbírá její nedodělanou práci. Anita ví, že další den se do toho bude muset pustit znovu.

Tu noc se jí zdají tíživé sny o násobcích čtyř.

Příběh o Anitině trápení s násobkou se opravdu stal. Podrobný popis jsem do tohoto článku zařadil proto, že je podkladem pro následující argumenty. Anitin učitel nahlíží na matematiku tradičním způsobem, který se zřetelně odlišuje od přístupu popsaného v příkladu hodiny s pohádkou. (V hodině s pohádkou si čtenáři mohli povšimnout fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe.) Diskuse a vyjednávání vítané v předchozí hodině se zdají být neslučitelné s výukou matematiky. Hlavním cílem je, aby si žáci osvojili určité faktické znalosti a techniky, a to každý sám.

Postoj učitele ilustruje ústřední problém, kterým je snaha konceptualizovat přístup k výuce matematiky v duchu zásad kritického myšlení. Do kritického myšlení patří diskuse o protichůdných názorech, ale jak můžeme diskutovat o výsledcích matematických výpočtů? Kritické myšlení hledá různé odpovědi na jednu otázku, ale jak můžeme získat několik správných odpovědí na úkol, jehož cílem je měření? Ke kritickému myšlení patří tvořivost, ale základní početní postupy jsou jednou provždy dané a není možné se od nich uchýlit. Společným jmenovatelem těchto příkladů je přesvědčení, že matematické pravdy se zakládají na nezpochybnitelném souhrnu základních fakt. Úkolem učitele je pak vysvětlit tato fakta co možná nejjasnějším způsobem. Úkolem žáků je osvojení si těchto fakt a procvičování technik, které tato fakta využívají. Učitel sděluje informace a žák naslouchá a napodobuje.

Toto je klasický náhled, který vidí matematiku jako předmět ztělesňující nadčasovou pravdu, přesnost a dokonalost. Podle tohoto pohledu matematika existuje odnepaměti a bude existovat i po zániku lidstva. To odpovídá úvaze podle zdravého rozumu - i kdyby na světě nebyli žádní lidé, jedna a jedna budou pořád dvě. Tento pohled se slučuje s Pythagorejským a platónským pojetím, kde svět je pouze nedokonalou nápodobou skutečného světa dokonalých matematických forem. Za hranicí proměnlivého světa smyslových vjemů existuje věčná a neměnná realita čísel, k níž se prostřednictvím matematických pravd můžeme přiblížit. Toto pojetí provází nedůvěra ke smyslové zkušenosti a jazyku, které jsou považovány za nižší jevy všedního světa. Absolutní reality se můžeme dobrat jedině pomocí disciplinované logiky.

Existuje ovšem ještě jiný pohled, který tvrdí, že matematika není souhrnem věčných pravd, ale lidský vynález, jako třeba jazyk nebo používání nástrojů. Podle tohoto pojetí nedosahujeme poznání všeho druhu výhradně prostřednictvím smyslů nebo



logických zdůvodnění. Poznání je výsledkem procesu, při kterém je lidské bytosti aktivně konstruují v průběhu adaptace na své životní prostředí. Konstruktivismus ve vzdělávání je nejbližší příbuzný práci J. Piageta, biologa, který tvrdil, že kognitivní vývoj je zvláštní formou biologické adaptace. Ustředním principem jeho teorie je myšlenka, že lidé se intelektuálně vyvíjejí v interakci se světem, při vstřebávání nových informací a přizpůsobováním mentálních struktur přijímaným informacím. Akce a aktivita jsou klíčovými pojmy Piagetovy teorie: všechny duševní pochody se zakládají na akci a myšlenka jako taková je považována za internalizovanou akci, formu aktivního zkoumání, které se odehrává v mysli.

Konstruktivismus tedy naznačuje, že objektivní realita je pro nás nedosažitelná. Matematické pravdy jsou pak vnímány jako sociální konstrukty, které umožňují organizaci okolního světa, a proces učení je procesem sociálním, stejně jako osvojování si jazyka nebo seznamování se s pravidly hry. Abychom byli schopni vstřebat nové matematické struktury a pravidla, potřebujeme umět začlenit nové informace do stávajících struktur vytvořených na základě naší předchozí matematické zkušenosti. Pakliže je matematický proces úspěšný, struktura se stává složitější a pružnější a naše početní schopnosti se tak rozšiřují. Děti zpravidla vnímají matematické koncepty jinak než dospělí, protože vidí svět z jiné perspektivy a jejich matematická schémata, struktura myšlenkového systému, podle kterého jsou uspořádány jejich zkušenosti, jsou méně rozvinuté než v případě dospělých, kteří jsou v matematice odborníky nebo mají zkušenost s prací s matematickými koncepty.

Abychom mohli děti úspěšně vyučovat, je třeba zavrhnout předpoklad, že je možné jednoduše přenášet informace z jedné mysli do druhé prostřednictvím tabule nebo učebnice. Při výkladu pojmů musí učitel zjistit, jak studenti vnímají příbuzné myšlenky, a pak je vést při aktivitách, které jim napomohou změnit stávající struktury, což jim umožní vytvoření příhodnějších schémat.

Toto je sociální proces a k němu je zapotřebí jazyka. Lev Vygotskij, ruský psycholog, který byl Piagetovým současníkem a měl výrazný vliv na jeho pozdější dílo, tvrdil, že myšlenka sama o sobě vzniká coby sociální řeč, která je internalizovaným monologem, jehož pomocí řešíme a směřujeme vlastní chování. Běžná lidská zkušenost mluvení si pro sebe, když se pokoušíme vyřešit obtížný problém, je něco jako opět vnoření této zasuté vnitřní řeči. Všechny psychické pochody vyšších úrovní se podle Vygotského objevují v lidském vědomí dvojmo: nejprve na úrovni sociální interakce a posléze na úrovni individuálního kognitivního vývoje.

Tyto dva navzájem příbuzné pohledy na lidské myšlení - myšlenka coby internalizovaná akce a myšlenka coby internalizovaná řeč - mají zásadní dopad pro otázky matematické výuky i učení se

matematice. Namísto bezduchého procesu paměťového učení by jádrem hodin matematiky měly být matematické aktivity provozované matematickou komunitou. (Davis, Maher a Noddings, 1990). Zvýšení efektu učení pak vyžaduje, aby činnosti odrážely potřeby, zájmy a zvědavost žáků. K jejich maximálnímu zapojení je pak třeba přátelské společenství, které podporuje spolupráci a je otevřené novým myšlenkám a zkoumání. Stručně řečeno, toto společenství musí být *demokratické*.

Ale vraťme se k Anitině následujícímu dni ve škole. Zatímco se Anita zdály děsivé sny o násobcích čtyř, její učitel měl také neklidný spánek. Z Anitina užaslého obličej si uvědomil, že zadaný úkol pro ni byla příliš obtížný a známkování pracovních listů mu potvrdilo, že Anita patří k rozsáhlé skupině dětí, které mají velké potíže s jednoduchým násobením. Je v pokušení problém uzavřít s tím, že některé děti prostě na matematiku nejsou. Hlavou se mu dokonce mihne i myšlenka, že na staré učitelské pravdě, že děvčata nemají pro matematiku dispozice jako chlapci, přece jen něco bude. Ale Anitin učitel uvažuje profesionálně a poté, co podrobí svůj přístup zkoumavému rozboru, stráví zbytek noci čtením příruček programu RWCT.

Číselné soustavy

Rozdělte účastníky do dvou skupin a jedné přiďte hrst stébel (zhruba mezi 20 a 50). Pak jim řekněte, že nyní je jejich úkolem najít způsob, jak určit a sdělit si, kolik stébel připadá každé skupině, nicméně není dovoleno počítat výše než do tří. Skupiny však mohou použít gumičky a nejrůznější sáčky a krabice, které uznají za vhodné. Dejte žákům dostatek času na diskusi o řešení problému. Možná jim bude třeba připomenout, že při běžném počítání nepočítáme výše než devět, jak tedy uspořádáváme čísla, která jsou vyšší než devět?

Skupina by měla být schopná přijít na to, jak stébla rozdělit do svazků po třech a poté dát dohromady vždy tři svazky do jedné krabice nebo sáčku, který bude představovat vyšší řád a posléze tři tyto do další nádoby - dalšího vyššího řádu. Skupina bude muset vynalézt způsob zápisu, který umožní druhé skupině určit počet stébel *bez toho, aby je skutečně viděli*. Tento zápis bude připomínat tradiční způsob zapisování ve čtyřkové soustavě.

Kromě rozšíření schopnosti matematické komunikace tato aktivita také poskytuje studentům pohled na relativitu desítkové soustavy při běžném použití.

První hodina ráno je tělocvik. Během rozcvičky se děti učí novou hru, při které musí kmitat po hřišti rychle jako molekuly při Brownově pohybu. Pak učitel vhodí doprostřed šest obručí a zvolá „čtyřky!“ a děti mají za úkol shluknout se v obručích ve skupinkách po čtyřech. Děti, které to nestihnou dost rychle, mají za úkol skupinky spočítat a výsledek říci učiteli, který na tabuli, kterou vynesl ven, mezitím píše příklad $6 \times 4 = 24$. Hra se opakuje s různými počty obručí a různými čísly, dokud děti nemají dost. Hra je však nadchne natolik, že na konci hodiny chtějí hrát zase.

Při hodině výtvarné výchovy se Anita připojila ke skupince dětí, jejichž úkolem je průzkumný výlet po školní budově, během kterého mají zkoumat čtyřmost různých objektů, které se tam nacházejí. Kreslí náčrty dveří, oken a okenních tabulek. Všimnou si také čtverhranných cihel ve zdivu, knih, podložek, zdí a krabic. Jedno z dětí zahlédne nástěnný obraz se čtyřmi ročními obdobími a jiné si všimne, že všechny stoly a židle mají čtyři nohy.

Techniku dvojitého zápisníku je možno uzpůsobit pro početní účely s cílem dosáhnout komunikace mezi učitelem a studentem a podpořit přemýšlení studentů o jejich práci z poslední doby. Studenti si na každou stranu v sešitě nakreslí svislou linku nebo použijí již existující okraje. Práce z poslední doby zde funguje jako text, který si pročítají, přičemž do vyznačeného sloupce si píší stručné sebehodnocení, to jak se vypořádali s určitými problémy, kde často chybují, odhady obtížnosti apod. Tato technika se zvláště osvědčila při práci s novou látkou.

Potom ve třídě učitel každému přidělí pastelky ve čtyřech různých barvách a dlouhý pruh papíru. Při vybarvování čtverečků na papíře mají děti za úkol zjistit, kolika různými způsoby by bylo možné čtverečky vybarvit tak, aby v každém řádku použily každou barvu jen jednou. Anita se bez velkého přemýšlení pustí do díla, ale jak si při práci povídá se spolužačkou, všimne si, že ta pracuje daleko systematictěji - nejprve vybarvuje červenou pastelkou políčka v několika prvních řádcích a mění pořadí barev, pak zvolí jinou barvu jako první. Anita tedy začne pracovat stejným způsobem a brzo obě přijdou na to, jak určit správný výsledek. Potom se začnou bavit o tom, kolika způsoby by se dalo uspořádat pět barev a kolika tři.

Při hodině matematiky dojde i na strašné násobky čtyř, nicméně tentokrát mají děti za úkol vyrobit skutečný stůl se čtyřma nohama. Anita a její spolužačka obdrží hrst dřevěných kostiček o hraně 1 cm a dřevěnou čtvercovou destičku. Jejich úkolem je zjistit, kolik kostiček budou potřebovat postavení stolu o výšce dvanáct centimetrů.

Děvčata nejprve rozestaví čtyři kostky, základ noh a zapíší si $1 \times 4 = 4$. Pak na nich vystaví čtyři nohy, kostičky přidávají po jedné a vždy si je zapíší. Jak Anita sleduje rostoucí nohy a ubývající hromádku kostiček, najednou jí celý proces přestane připadat náhodný a Anita v něm odhalí určitý vzorec. Než položí na stavbu poslední kostku, obě už vědí, jaká bude správná odpověď a začnou pilně vypočítávat, kolik kostek by bylo potřeba na postavení vyšších stolů.

Na konci dne přestanou násobky čtyř být pro Anitu noční můrou.

Podívejme se podrobněji na rozdíly mezi první hodinou matematiky a aktivitami z druhého dne.

- *Sociální uspořádání, které dává přednost demokratickému zapojení před vyloučením ze skupiny*

Způsobem, jakým děti rozdělíme, jim předáváme závažná sdělení o jejich pozici v třídní hierarchii.

Děti, které jsou v matematice neustále zařazovány do skupin „nižší úrovně“, jsou tím vyloučeny z diskursu zdatnějších počtářů. Pak začnou samy sebe vnímat jako bezmocné outsidersy, kteří se nemohou zapojit do skupiny, kde všichni matematiku „umí“.

- *Více podpory diskusi než práci v tichosti*

Diskuse umožňuje žákům hromadit a sdílet nápady, stavět na tom, na co přišli jiní a upravovat své hypotézy ve světle konstruktivní kritiky a více úhlů pohledu. Nic z tohoto není možné ve třídě, kde každý pracuje v tichosti.

- *Důraz na fyzickou akci*

Žáci, zejména v první letech školní docházky, potřebují bezprostřední zkušenost s fyzickými jevy, na kterých se zakládají abstraktní matematické symboly. Fyzický akt shlukování, propátrávání, manipulace a stavění z předmětů mají za cíl tyto abstraktní pojmy „opětně vybavit“ významem: Anita tak dochází k porozumění číselných vazeb a násobků čtyř prostřednictvím doslovné rekonstrukce jednoho z příkladů jevu, vyjádřeného zmíněnými vazbami. Naproti tomu zákazy provádění matematických výpočtů pomocí fyzických úkonů jako například počítání na prstech dětem brání v osvojení si matematiky na základě hmatatelných důkazů, které zejména v počátečním období tolik potřebují.

- *Zadávání více otevřených než uzavřených početních příkladů*

I když platí, že Anita měla i druhý den za úkol nalézt jednoznačné odpovědi na některé úkoly, povaha činností, které ji k nim vedly, byla daleko výzkumnějšího rázu než mechanické počítání první den. Zapojíme-li žáky do zkoumání, podpoříme v nich spíše tvořivou nejistotu než úzkost vyvolanou nutností okamžitě říci správnou odpověď.

- *Docenění hry*

Dovolíme-li žákům pohrávat si s nápady a přicházet s novými kombinacemi, které se mohou ukázat jako životaschopné nebo také ne, bereme si na sebe při nabitých osnovách riskantní úkol, ale na druhou stranu tím dáváme šanci nečekaně přínosným objevům a zjištěním a také tím poskytujeme žákům příležitost, aby si odpočali od tlaku přísně hodnocených úkolů. Literatury, zabývající se bohatým potenciálem hry, existuje ohromné množství. Mnoho učitelů může dosvědčit, že řada žáků, které považovali za „matematické antitalenty“ prokázala překvapivou pohotovost v počítání z hlavy při hrách jako šipky, či při počítání výsledků při sportech, které vyžadují rychlé sčítání, násobení a odčítání. Nicméně řada

učitelů má jistý pocit viny, mají-li podpořit hravý aspekt matematiky.

K tomu, abychom v žácích podpořili sebevědomý a zvědavý přístup k předmětu, je třeba zapojit je do učení se matematice na tolika úrovních, na kolika je to jen možné.

- *Matematika představuje spíše každodenní postupy než omezený soubor znalostí*

Skutečnost, že žáci si mohli během jednoho dne ohmatat stejné matematické myšlenky z různých stran, jim přibližuje matematiku jakožto lidskou činnost, která může být zdrojem informací a sloužit k nejrůznějším účelům. Pomocí matematiky lze vytvářet esteticky hodnotné předměty; může formovat etické soudy; je součástí všech podob vědeckého výzkumu.

K tomu, abychom v žácích podpořili sebevědomý a zvědavý přístup k předmětu, je třeba zapojit je do učení se matematice na tolika úrovních, na kolika je to jen možné.

- *Osobní zapojení*

Na závěr by se dalo říci, že cílem je, aby se studenti zapojili do matematických činností coby myslící a citící osoby, je třeba podporovat jejich zvědavost a umožnit jim, aby se pro ně matematika stala zábavou. Toho dosáhneme tak, že jim matematiku prezentujeme jakožto aspekt každodenního života a ne jako nějaké vzdálené a nepochopitelné formule, které jsou doménou elity. Tento přístup může studentům pomoci v ulehčení problémů, způsobených jejich vnímáním matematiky coby předmětu, který nemá nic společného se zdravým selským rozumem. Většina

učitelů se setkala s chybami v podobě naprosto nesmyslných výsledků, jejichž příčinou bylo bezmyšlenkovité použití nějakého napolo naučeného vzorce bez bližší úvahy nad povahou problému. (Příklad za všechny: Jana má 21 korun a z toho utratí šest: kolik jí zbývá? Mladší žáci často přijdou s řešením 25, protože v odčítání přeče „vždy ubíráme z toho většího čísla.“) Činnosti, při kterých se žáci zapojí do řešení problému na tolika úrovních, na kolika je to jen možné, jim mohou pomoci nahlédnout problém racionálněji a s větší sebedůvěrou.

Bohužel, zatímco naše první návštěva v Anitině hodině matematiky se zakládala na skutečnosti, druhá část našeho příběhu je jen zbožným přáním. Změna stylu výuky založeného na hluboko zakořeněných přesvědčeních o povaze věci a žáka je procesem, ke kterému jen zřídka dochází přes noc. Je také velmi nepravděpodobné, že by jakýkoli učitel provedl takovou změnu bez předchozí konzultace s kolegy a bez sledování alternativních metod. Zrnkem naděje je nicméně skutečnost, že řada učitelů, kteří výše zmíněnou změnu od rutinního k průzkumnému přístupu provedli, zaznamenala u svých studentů zvýšenou motivaci a změnu vzorců učení, což jim umožnilo vyšší pružnost a sebedůvěru v matematickém uvažování.

George Hunt přednáší o problematice jazyka ve vzdělávání na University of Reading ve Velké Británii. Je dobrovolníkem týmu RWCT Mongolia.

Z mezinárodního časopisu Thinking Classroom přeložila Olga Kropíková.

• Knihovny na školách – dílny čtení a informační výchovy



Božena Blažková

S výukou čtení nedílně souvisí i potřeba mít na škole dostatek vhodných knih ke čtení. To znamená mít dispozici knihovnu s fondem mj. přizpůsobeným i potřebám výuky čtení.

Když se podíváme do historie zjistíme, že společně s prosazovanou povinnou školní docházkou se na školách objevují i žákovské knihovny s knihami určenými pro četbu mimočítankovou. Knihovní řády a pravidla výběru knih do žákovských knihoven byly stanoveny výnosy z let 1871 a 1875. Už výnos z roku 1919 ukazuje na novou tendenci „levného a hodnotného nákupu knížek téhož spisovatele ve více výtiscích, aby se jich mohlo vhodně použít při četbě mimočítankové.“¹

V souvislosti s vydáním nových školských zákonů byla v roce 1979 schválena Instrukce MŠ ČSR O školních knihovnách. Tyto knihovny byly podle zákona z roku 1959 nedílnou součástí tzv. jednotné sítě knihoven a jejich činnost se zaměřovala zejména na oblast doplňování, zpracování knihovního fondu a oblast kulturně výchovné činnosti a práce s informacemi. Metodickou a odbornou pomoc zajišťovali knihovníci veřejných knihoven. Na školách byla zvláště budována knihovna učitelská a zvláště knihovna žákovská. Pro oba typy knihoven byla pro základní školy stanovena optimální struktura skladby knihovního fondu 50% beletrie a 50% naučné literatury. „Práce se stala organickou součástí celého procesu výchovy a vzdělávání dorůstajícího pokolení jak ve škole, tak mimo ni. Ve škole se děti seznamují s knihou, především s učebnicí, ve všech učebních předmětech, zejména v hodinách čtení a literární výchovy. Střediskem soustavné a systematické práce s knihou se však musí stát školní knihovna.“ⁱⁱ

Postupně se dostává do popředí výchova k práci s informacemi. Je vydávána řada odborných příruček určených nejen učitelům na školách, ale i knihovníkům veřejných knihoven. Byl vytvořen systém knihovnických lekcí, nazývaných Knihovnická a bibliografická příprava mládeže. Problémem těchto lekcí byla popisnost a snaha vychovávat děti spíše k orientaci v knihovnách a katalogích než k samostatné práci s informacemi.

V souvislosti se změnami ve společnosti a nastartováním změn ve školství nastává po roce 1989 nový zájem i možnosti využití a aktivizace školní knihovny. Je zájem o zkušenosti ze zahraničí. Do povědomí odborníků se dostává Doporučení UNESCO pro plánování školních knihoven a mediáték. „*Školní knihovny jsou ve všech státech školskými zařízeními, ve velké většině zaměřují svoji činnost na výchovu v rámci vyučování. Působí jako studijní, informační a čtenářská centra školy.*“ⁱⁱⁱ /cit.6

V odborném tisku se stále častěji objevují články zaměřené na budování školních knihoven. Výzkumný ústav pedagogický pořádá seriál seminářů zaměřených vytváření školních mediáték. Postupně se ukazuje potřeba profesionalizace školních knihoven. Touto cestou se na příklad dala Základní škola Lipky v Hradci Králové a Základní škola Závodu míru v Pardubicích. První ze jmenovaných škol se zaměřila zejména na oblast informační. Knihovna je plně automatizována a medializována. Žáci i učitelé zde mají možnost pracovat s moderní technikou a plně nabídku knihovny využívají nejen ve výuce, ale i ve volném čase.

Druhá jmenovaná škola - Základní škola Závodu míru v Pardubicích, na které již pátým rokem působím jako profesionální knihovnice, se dala trochu jinou cestou. Cíl - zpřístupnění knihovny dětem po celou dobu školní výuky a využívání knihovny v rámci jednotlivých předmětů je stejný. Ráda bych Vás nyní stručně seznámila s některými zkušenostmi naší školy a knihovny.

Celodenní provoz vytváří na škole čtenářské klima a prostředí, které v dětech podporuje zájem o čtení a motivuje je k samostatnému vyhledávání informací. Žáci zde vypracovávají zadané práce a připravují se na hodiny. Často využívají možnost přinést do výuky na ukázkou literaturu k právě probíranému tématu. Každá třída má své třídní knihovníky, kteří se pravidelně jednou měsíčně scházejí a následně informují třídu o nových knížkách a akcích knihovny. V rámci výuky zde pod vedením knihovnice probíhají hodiny informační výchovy pod společným názvem „Učíme se učit se“. Dále jsou organizovány literární pořady, besedy s autory dětské literatury a zajímavými osobnostmi regionu. V rámci volného času pracuje při knihovně několik kroužků a klubů. Jsou pořádány i literární procházky a výlety.

Celou svou činností se knihovna snaží o vytváření pozitivní motivace ke čtení a o vytváření pocitu slavnosti a krásy čtení. Pravidelně jsou organizovány

Slavnosti slabikáře, Společná čtení pro rodiče a děti, akce Dočítáme čítanku, Tématické hodiny čtení nebo Seriálové čtení. Velmi oblíbené jsou i ankety - Co čtou moji rodiče, Jaká knížka byla pod vánočním stromečkem, Čteme všichni - nejčtenější knížka roku. U všech těchto aktivit je zřejmé, že se zájem dětí o knížky zvyšuje při každé návštěvě knihovny.

Velký posun v činnosti knihovny a jejím zapojování do výuky nastal v roce 1998, kdy jsem, jako jediná knihovnice absolvovala projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT). Ve spolupráci s učiteli se nyní snažím systematicky vést děti k samostatnému přemýšlení, vzájemné diskusi a spolupráci. Nové metody a postupy, které jsem se naučila v kursu, postupně zařazuji nejen do již dříve organizovaných hodin informační výchovy, ale i do jednotlivých předmětů. Vznikají tak dvou až pětihodinové miniprojekty, ve kterých dochází k mezi-předmětovým a mezitřídním vazbám. Na základě těchto projektů se snažíme i o vrstevnické učení. Knihovna zde sehrává roli organizátora a koordinátora a je dětmi i učiteli plně využívána.

Pod dojmem z Dílny čtení RWCT se mi podařilo zorganizovat pravidelné hodiny čtení všech tříd NŠ. Nejméně jednou za měsíc vedu hodinu čtení přímo v knihovně. Začínali jsme diskusí v kruhu - co jsme přečetli o prázdninách, komu bychom přečtené knížky doporučili a proč. Některé děti nepřečetly ani jednu knížku s argumentem, že je čtení nebaví. Nevstupovala jsem do diskuse a nechala jsem dobré čtenáře vysvětlit, proč je čtení nejen zábava, ale i poučení. Ukázalo se, že děti jsou daleko vnímavější k argumentům a názorům spolužáků než k vysvětlování dospělých. Následovalo zjišťování rodinného čtenářského zázemí. Děti měly za úkol zjistit jaké knížky četli rodiče, když byli dětmi. V některých rodinách to byl problém, v řadě rodin však tento dotaz připravil doma pěknou chvilku povídání o čtení a řada dětí si chtěla přečíst knížku, která se líbila jejich rodičům. Další společná hodina byla zaměřená na zaznamenávání přečteného. Děti se samy vzájemnou diskusí přesvědčovaly, proč je důležité naučit se poznamenávat si přečtený text - nejen pro lepší zapamatování, ale i pro lepší porozumění textu. Důraz byl kladen i na vlastní zážitky z četby. A tak se postupně začínají tradiční čtenářské deníky měnit v osobní záznamy přečteného. Výsledkem je, že děti samy začínají sledovat svůj vlastní čtenářský rozvoj. S jednou třídou jsme dokonce zkusili i psaní záznamu formou dopisu knihovnici. Dětem se tato forma docela zamlouvala, protože měly konkrétního adresáta a tedy i důvod ke psaní. Složitější už bylo moje odpovídání na jednotlivé dopisy, ale i to se dalo zvládnout. Oblíbenými se staly čtenářské dílny - hodiny volného čtení v knihovně. Při těchto hodinách je v knihovně takový klid, že kolemjdoucí učitelé ani nechtějí věřit, že je uvnitř celá třída. Aktivit inspirovaných projektem RWCT je samozřejmě daleko více. Při této konkrétní práci ve školní knihovně si stále více uvědomuji jak je pro děti

důležité naučit se „dobře“ samostatně a kriticky číst a myslet. Teprve na tento pevný základ je možné stavět dál. Informační výchova musí děti hlavně naučit vyhledat, vybrat, zpracovat a smysluplně využít potřebnou informaci. A k tomu děti potřebují dovednost čtení a kritického myšlení.

Moje konkrétní zkušenost ukazuje, že do budoucna by se na základních školách měly budovat knihovny, které budou zároveň čtenářskými, studijními i informačními centry. Postupná profesionalizace školních knihoven pomůže vytvořit na školách čtenářské klima a prostředí, ve kterém budou mít děti možnost nejen nalézat nové informace, ale i formulovat své vlastní názory. Děti se tak budou učit nejen znalostem, ale budou si vytvářet i své vlastní postoje, získávat potřebné životní dovednosti a naučí se vzájemné spolupráci a toleranci. Naší společnou snahou by měla být taková školní knihovna, která umožňuje dětem číst, pracovat s klasickými i multimediálními encyklopediemi a využívat Internet. Otázky vzdělávání a výchovy se v současné době dostávají v České republice do popředí zájmu vzhledem k potřebám přizpůsobit se normám

Evropské unie. V těchto souvislostech bude zapotřebí co nejdříve realizovat v českých školách i nejnovější Manifest UNESCO o školních knihovnách a informačních střediscích.

Autorka pracuje jako knihovnice na Základní škole Závodu míru v Pardubicích, je lektorkou KM.

ⁱ Pech, O.: Příruční slovník pedagogický. Praha, Čsl. grafická Unie a. s., 1927

ⁱⁱ Petrýl, M. - Šlampová, J.: Příručka pro školní knihovny. Základní směrnice a metodické pokyny pro budování, správu, vedení a činnost školních knihoven. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1986

ⁱⁱⁱ Trnka, B.: Knihovnická a bibliografická příprava mládeže v knihovnách. Úvod k realizaci dlouhodobého programu výchovy čtenářské kultury a návrh osnov pro funkční model systému. Praha, Státní knihovna ČSR, 1980.

Literatura:

Filipová, M.: Práce s informacemi ve vyučovací hodině. Praha, OBIS PF UK 1986.

Filipová, M.: Výchova k práci s informacemi na základních školách. Metodická příručka pro učitele. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1989.

Školní knihovny v zahraničí. Zprac. L. Čumplová a I. Kuhnová. Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání 1991.

• Jak se bude RWCT učit na vysokých školách?

Workshop RWCT v Litvě 16. - 21. 1. 2001

Ondřej Hausenblas

OSI New York, Centrum pro moderní didaktiku na Pedagogické universitě ve Vilnjusu a ředitel programu RWCT nás pozvali na pracovní konferenci "RWCT Higher Education Planning and Action Commission". Úkolem pozvaných vysokoškolských učitelů bylo vypracovat strategii a nástroje pro to, aby se budoucí učitelé mohli trénovat v kritickém myšlení pro dobro svých budoucích žáků i pro efektivitu svého vlastního studia.

Že by se prvky kritického myšlení měly zavádět do učitelského studia na vysokých školách je asi jasné všem absolventům našich kursů. Kolikrát se ptáte "Proč nás tohle neučili na fakultě?" Důvodů je určitě hodně – jednak sami vysokoškolské přednášející nebyli v RWCT trénováni, naopak, jako my všichni vystudovali většinou starobylé pojetí pedagogiky i svých oborů, a navíc v době, kdy se ani myslet nesmělo, natož kriticky. Ale jiným důvodem je také to, že předělávat VŠ studium je spousta práce – asi tolik, jako když si učitel v ZŠ nebo SŠ má napsat sám nové pojetí i nové kurikulum svého vlastního předmětu. A kolem nás jsou na důležitých místech často lidé, kteří pro námahu, pro myšlení ani pro novinky nemají mnoho pochopení.

Zajímavé je, že podobná situace, jakou známe u nás, není ve všech 24 zemích Střední a Východní Evropy, ve kterých se dnes realizuje program Čtením a psaním pro kritické myšlení. Moldávie, Makedonsko, Estonsko, Albánie, Arménie, Kazachstán, Kirgizstán, ba i Rusko mají dnes velké porozumění pro to, že

RWCT může být velice účinným způsobem, jak postavit učitelstvo a školství na pevné nohy, které pomůžou žákům dojít k vzdělanosti. A vysoké školy se tam nejen zajímají o novinky, ale také je zavádějí. Zdá se, že čím horší je ekonomická a politická situace, tím ochotnější jsou VŠ k tomu, aby se na nich vyučovalo moderněji. Nouze učí Dalibory housti.

Pracovní skupiny na setkání ve Vilnjusu připravily jednak jakýsi průvodce pro vstupní analýzu situace na fakultě/vysoké škole, která by chtěla kritické myšlení posilovat. Dále vyrobily modelový návrh sylabu kursu pro studenty učitelství, plus návrh kursu pro učitele vysokých škol a také seminář prezentující základy kritického myšlení s následnou analýzou pro vedoucí a administrativní pracovníky vysokých škol.

Poučné příklady z praxe na VŠ: kurs s prvky a metodami RWCT byl vypsán tak, aby si studenti mohli volit mezi ním a tím kursem, jehož vedoucí odmítá svou výuku modernizovat a na který studenti chodí jen velmi neradi. Samozřejmě si studenti vybrali kurs s RWCT, takže vedoucí katedry mohl učitelé, jenž nebyl ochoten ke změnám, uložit za povinnost promyslet své přístupy a vypracovat novou strategii výuky, anebo si hledat studenty jinde. Na dalších VŠ uspořádali seminář pro děkany, proděkany a jejich úřednictvo, kde jim ukázali některou z efektivních metod a pak ji s nimi podrobně rozebrali. Tak dosáhli toho, že vedení umělo pochopit záměry, které jim fakultní učitelé RWCT navrhuji, a cesta ke kritickému myšlení se otevřela.

Pro mne osobně bylo poučné slyšet, jaký systém spolupráce mezi školami základními a pedagogickými mají některé zahraniční fakulty: Jak se posiluje a koná

spolupráce a proškolení mezi učiteli na základních školách, kteří si do hodin berou studenty na praxi (aby se těmto učitelům nemuselo tak nevhodně jako u nás říkat "fakultní učitel", když nejsou na fakultě, říkají jim "mentor") a mezi učiteli z fakulty, kteří mají na starosti didaktickou a pedagogickou praxi (říkají jim "tutor"). Především existují setkání a kurzy právě pro tutorů, tedy pro didaktiky a metodiky oborů, a to napříč předměty! Ne tedy tak, že se sejdou didaktici kupř. práce na pozemcích, aby si společně zahořekovali, že jim dějepis, matematika a čeština ubírají hodin výuky, ale tak, že se sejdou všichni společně, aby si uvědomili, že učitel ve škole neučí vyučovací předměty, ale děti a studenty.

Pracovali jsem s Davidem Kloosterem, kterého někteří znáte z kursu nebo z letní školy, s dalšími řediteli programu: Jeannie Steel, Charliem Templem a Kurtem Meredithem. Při práci jsem mohl využít zkušeností z pražské Pedagogické fakulty jednak při koncipování sylabu kursu pro studenty – vedl jsem takový seminář po tři semestry, a zavádění prvků kritického myšlení do výuky specifických disciplín či předmětů VŠ studia jsem si "pilotně" ověřil v semináři didaktiky literatury. Rozhodně však to nestačilo na to, abych věděl, jak postupovat vůči fakultě jako celku – jak naklonit pro změnu ostatní učitele a zejména vedení.

Doufám, že nástroje, které jsme ve třech skupinkách vypracovali a které brzy v zredigované úpravě

dostaneme, budeme moci společně používat na vícerech fakultách. Naši ředitelé RWCT mají zatím záměr uspořádat v některých "regionech", tj. v blízkých státech, workshopy, na kterých se společně naučíme, jak udělat analýzu svých možností na fakultě, jak zavést kurzy, a také jak vyhodnocovat úspěšnost.

Vilnius se krásné a starobylé město, ve kterém je přece jen silně vidět, jak ho komunismus devastoval. Centrum města je opravené, ale ve dvorcích za fasádami vidíte kurníky a kůlničky, které pomáhají lidem přežít nouzi. Trolejbusy jsou jako před padesáti lety a ručně záplatované a je v nich děsná zima. Na fakultě, kde se pracovalo, se v období zkoušek a prázdnin netopí, a tak jsme někteří posedávali na přídatných elektrických radiátorech a jiní drkotali zubama. Ale přesto byla nálada výborná a pracovitá, navázali jsme různá přátelství a hojně prozkoumali národní kuchyni. Vzhledem k velkému zastoupení ruský mluvících států jsem si pěkně oživil zapadlou ruštinu, ale kdo byl z národů odštipnutých od bývalého Sovětského svazu, mluví anglicky kde jen může.

Tu a tam mě napadá – kdo by nás postkomunistické národy byl vlastně ponoukl k tak zásadním změnám v pochopení vzdělávání, kdyby nám G. Soros na to nebyval dal tolik ze své kapsy?

• Čeho jsme dosáhli...

Čeho jsme dosáhli konferencí "Učitelství a učitelství" v Brně na FF MU ve dnech 15. 2. – 16. 2. 2001?

Program konference je patrný z přiloženého rozvrhu dílen. Bylo velmi povzbuzující, že se dílen ujali vysokoškolští (i jiní) **lektoři z rozmanitých vědních oborů** – tedy nejen odborníci-pedagogové (matematicky, češtinářky, zeměpiskyně a zeměpisec, anglistky, občankářky...). Svědčí o to o tom, že se kritické myšlení a konstruktivismus postupně začíná uplatňovat na některých katedrách.

Dlouho jsme neměli upřesněn počet účastníků (mnozí se přihlásili v termínu, ale dodatečné přihlášky byly vzhledem k tomu, že nás není celkově mnoho, přijímány také). Proto se o délce a podobě prezentací nakonec rozhodovalo s poměrně malým předstihem, a některé prezentace, které by si vyžadovaly spíše aspoň hodinku na workshop, neuspokojily ani svého lektora, ani účastníky. Nekamenujme však obětavého organizátora Petra Novotného, dělal opravdu vše, co bylo v jeho silách a v možnostech fakulty. Myslím, že napoprvé byly snad pro nás cennější informace o tom, **jak rozmanitě a kde všude se postupy RWCT na fakultách uplatňují** nebo kde se k nim nebo k něčemu podobně účinnému dobří učitelé nezávisle dobírají.

Konference byla pozoruhodná například tím, že se jí

zúčastnili převážně **mladší učitelé fakult**. Je pochopitelné, že oni - podobně jako mladí učitelé v základních nebo středních školách – si právě v první půli své univerzitní dráhy hledají a vytvářejí svůj vlastní přístup k výuce. Je ovšem milé, že se zde sešlo dost právě takových, kteří neřeší svá učitelství dilemata tím, že by bezděčně kopirovali "zaručené" autoritativní vzory z mládí nebo z okolí.

Nad listky se závěrečnou evaluací a s doporučeními pro zlepšení učitelství přípravou ovšem bylo patrné, že ti z účastníků, kteří prošli kurzy kritického myšlení, mají o něco přesnější **představu, jakými konkrétními způsoby by chtěli dosahovat zlepšení vysokoškolské výuky** nebo jak by chtěli, aby konference probíhala. Ale přítomnost učitelů s jiným pohledem na učení nebo s jinou zkušeností byla stejně obohacující. Vícekrát se například ozývalo upozornění, že na VŠ se musíme zabývat i teoriemi, ne jen průpravou učitelů v jednání s učiteli se žáky nebo v přípravě kurikula a lekce. O to obtížnější ovšem práce na učitelství fakultě je: přemostit propast mezi praxí a teorií neznámá jenom najít výukové aktivity, ani "hříčky", ani algoritmy sloužící pro přesunutí teoretických pojmů do hlav studentů, nýbrž znamená to právě, že VŠ učitel musí vědět nebo hledat, čím jsou teoretické pojmy a operace s nimi v jeho vědě důležité pro samo poznávání, pro učení a jak dalece souvisejí vědecké kontexty (popisy, analýzy,

výzkumy, konstrukty) s tím, jakými způsoby člověk jako učící se bytost dosahuje svého pochopení světa. Že “studovat nebo dělat vědu” opravdu ještě neznamena automaticky “pochopit” ani “ovládnout”, to snad dosavadní problémy s přípravou učitelů na univerzitách dokázaly dost jasně.

Člověka se zkušeností z kursů RWCT možná už ani nepadne ocenit, jací otevření, vzájemně laskaví a chápaví jsou účastníci kursů. Proto mě maličko překvapilo, že si tyhle kvality někteří účastníci konference v závěrečné evaluaci dosud pochvalují. Ale je to pochopitelné: kdo pochází z katedry, na níž se učitelé nebaví mezi sebou o svých seminářích nebo o společně kladeném břemenu požadavků na studenty, ten skutečně mohl být oprávněně potěšen vstřícností, která v sezeních konference převládala.

Prezentace, jejichž vedoucí přinesli s sebou na ukázkou portfolia svých studentů, nebo jiné výtvary, např. své výukové materiály atp., byly velmi vděčně přijímány, a každý si rozdávané materiály vyžadoval. Určitě si navzájem pomůžeme, když na webové stránce (například www.kritickemysleni.cz) budeme takovou nabídku vyzkoušených materiálů vyvěšovat.

Pro zdárný průběh práce bylo také důležité, že Filozofická fakulta a Masarykova univerzita poskytly konferenci nejen místnosti, ale také služby výživné: můžeme jen závidět vyučujícím a studentům FF roztomilý Domeček, v němž jsme snídali. Patrně všichni jsme ocenili také večerní pohostinnost

kralopolského zařízení Valaška, včetně domácího destilátu.

Konference samozřejmě nemohla přinést odpovědi na některé naléhavé otázky: např. „Máme představu a k ní také sílu, abychom efektivní způsoby výuky a učení skutečně prosadili na učitelských fakultách?“

Na odpověď nás bylo na konferenci málo, a chybělo tu více osobností s vlivem na chod fakult. Měli jsme radost, že zahájení se zúčastnil proděkan fakulty, a je vzácným štěstím, že vedení Ústavu pedagogických věd, zejména pan doc. Milan Pol, naši konferenci podporovalo. Musí nám však být jasné, že takový významný vliv na fakulty, jaký by byl potřeba k prosazení efektivních přístupů v přípravě budoucích učitelů na fakultách, se pouhými konferencemi nevytváří. Proto jsme se na závěr konference pokusili narýsovat, jakou máme představu o možných krocích ke zlepšení.

O tom, jak by se myšlenky RWCT v přípravě učitelů mohly účinně dostat do pracoven a koncepcí děkanů a na stůl a do rukou vedoucích kateder a ústavů, se teprve bude jednat. Mezinárodní společenství programu RWCT se tímto plánem zabývalo v lednu v Litvě, a brzy se dozvíme, jaké nástroje a postupy pro šíření kritického myšlení na univerzitách by bylo možné si pro svou fakultu a republiku vybírat.

Ondřej Hausenblas

• Program konference “Učitelském studium a učitelská praxe”

(Brno, 15. - 16. 2. 2001)

Místnost

čtvrtek 15. 2.

9,30 - 10,00	AULA	prezence
10,00 - 10,45	AULA	úvodní blok - organizační informace, úvodní slovo hostitele
10,45 - 11,30	AULA	Hausenblas Ondřej: Zavádíme kritické myšlení na učitelské fakultě
11,30 - 12,00	AULA	Rabušicová Milada: Funkční gramotnost – móda či trend
12,00 - 14,00	AULA	Přestávka - prodejní výstava pedagogických publikací, oběd.
14,00 - 17,00		První blok diskusí, referátů a dílen - vždy dvě dílny paralelně (25 minut, zahájení každou půlhodinu)
14,00 - 14,25	22	Tomková Anna: Učíme se učit se, učíme se učit
	21	Novotný Petr, Hausenblas Ondřej, Kubešová, Kateřina: Co přináší RWCT do českých škol (panel)
14,30 - 14,55	22	Gejgušová Ivana: Příprava učitelů českého jazyka na PdF OU
	21	Pradlová Jana: Rozvoj kritického myšlení v matematice
15,00 - 15,55	22	Marada Miroslav, Řezníčková Dana: Kritické myšlení na přírodovědecké fakultě UK
	21	Křístková Eva: Jak pracovat s narativním textem v hodinách OV
16,00 - 16,25	22	Krejčová Věra: Inovativní prvky v pedagogické přípravě budoucích učitelů
	21	Novotová Jitka: Konstruktivistické postupy v psychodidaktice
16,30 - 16,55	22	Šneberger Václav, Kargerová Jana: Prezentace programu Začít spolu
		Gobelová Taťána: Výukové strategie v přípravě učitelů (seminář z teorie výchovy)
19,00		Setkání v salonku restaurace Valaška (Slovanské náměstí).

pátek 16. 2.

9,00 - 9,50	8	Zounek Jiří: Internet, multimédia a škola (koná se v počítačové pracovně)
10,00 - 12,00		Druhý blok diskusí, referátů a dílen - opět vždy dvě dílny paralelně
10,00 - 10,25	22	Dlouhá Regina: Prezentace koncepce didaktiky OV pro učitele na ZŠ
	21	Kunzová Zuzana: Multikulturní výchova v přípravě budoucích učitelů
10,30 - 10,55	22	Kneselová Helena: Využití metod RWCT v přípravě budoucích učitelů češtiny
	21	Václavíková Eva: Kolegiální podpora práce učitele
11,00 - 11,25	22	Šaffková Zuzana: Učení se reflexí (angličtina na VŠ)
	21	Rabušicová Milada: Měření funkční gramotnosti
11,30 - 11,55	22	Čiháček Vlastimil: Učíme žáka se speciální vzdělávací potřebou
	21	Kubešová Kateřina: Výchova ke čtenářství ve dvaceti letech?! Seminář literatury na VOŠP
12,10 - 13,00	AULA	Závěrečné jednání v plénu - formulace společného prohlášení k problematice vzdělávání učitelů
13,00		Zakončení konference, oběd

• Úvahy nad závěry z vysokoškolské konference KM v Brně



Úvahy nad závěry z vysokoškolské konference o kritickém myšlení v pregraduální přípravě učitelů "Učitelské studium a učitelská praxe" na FF MU v Brně 15. - 16. 2. 2001

Ondřej Hausenblas

Na konferenci se sjelo zhruba 40 vysokoškolských učitelů, aby si navzájem předvedli a prodiskutovali, jakým způsobem usilují o to, že studenti učitelství opustí jejich fakultu opravdu moderně připraveni pro učitelkou práci. Konferenci uspořádaly společně Ústav pedagogických věd FF MU a občanské sdružení Kritické myšlení. Mnozí z účastníků již prošli ročním kursem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), který u nás, podobně jako v dalších 23 zemích střední a Východní Evropy a Asie, pomáhá učitelům všech stupňů škol a všech aprobací vyučovat interaktivně, efektivně a demokraticky.

V závěru konference jsme společně vytvářeli doporučení k tomu, jak by bylo možné zlepšit pregraduální přípravu učitelů. Pracovali jsme v časové tísně, ale přesto si každý účastník po krátké osobní rozvaze zapsal, co by se podle něho dalo dělat ke zlepšení učitelské přípravy na fakultách, pak se účastníci seskupili v pětičlady, v nichž své návrhy prodiskutovali a sestavili společnou sadu doporučení. Z ní pak každá pětičlady vybrala jeden návrh nejdůležitější, jenž byl přednesen plenárně a zaznamenán.

Vznikla tak první verze doporučení – je to vlastně spíše sběr nápadů, jen krátce prodiskutovaný a heslovitě zapsaný. Nemůžeme si myslit, že by formulace našich doporučení byly konečné, ba ani nějak systematicky promyšlené. Pokusím se proto jako další krok v promýšlení strategie, která by měla vést k zlepšování učitelské přípravy na fakultách, položit

k některým navrženým bodům takové otázky, jež by nám mohly dopomoci k tomu, abychom ve své praxi a v rozsahu svého vlivu na fakultách dosáhli viditelných zlepšení.

Vybraný soubor doporučení je nepochybně hodně obecný, ale doplněn doporučeními vzešlými z pětice účastníků možná nabídne hodně inspirace.

Podívejme se na **závěrečná doporučení**:

- Metodika další přípravy VŠ učitelů
- Oslovit VŠ studenty – kursy, dílny RWCT
- Vytvořit společnou strategii změny v učitelské přípravě: zmapovat, hledat spojitosti se stávajícími postupy
- Vyjasnit očekávání od jednotlivých fází učitelské přípravy a vztahy mezi fázemi.

Co vše může znamenat první doporučení "Metodika další přípravy VŠ učitelů"? Možná jde o období "dalšího vzdělávání učitelů (DVU)", o kterém se dlouho, ale bezvýsledně mluví i u profesního růstu učitelů základních a středních škol. Lékaři mají profesní a zcela samozřejmě "doškolení", a před ním ještě povinné atestace.

Jistě by se v důkladnější přípravě doporučení objevily jen formulace slovesné – chybí zde, co se s takovou metodikou má stát nebo udělat. Nejspíš má být vypracována, promyšlena, implementována. Mohli bychom tedy si promyslet, prodiskutovat a prosazovat strategii, která by na naše učitelké fakulty dostala zásadu, že učitelé VŠ mají nejenom bádát jako vědci ve svých oborech, ale k platovému a kariéřnímu postupu se také musejí **stále vylepšovat ve svých dovednostech učitelských**.

Bude takový návrh bude pro většinu VŠ učitelů přijatelný? Jejich zlepšení jako vyučujících by totiž musel posuzovat – podle dnešních zásad – někdo vyspělejší, nadřízený, pokročilejší. Jenže nad nás na VŠ už nikdo není, kdy by směl posuzovat, jak jsme dobří. Proto také je těžké vypsát jako povinný nebo

zásadní nějaký kurs – o jeho obsahu a cílech se nedá rozhodnout předem a pro všechny stejně.

Mohli bychom nabízet fakultám kurzy orientované na určitou dovednost nebo přístup? Třeba Kritické myšlení, zaměřené na konstruktivistické učení, je takovou nabídkou.

Snesli by učitelé na VŠ nějakou "metodiku" výuky ve smyslu ustáleného postupu? Učitelé na VŠ jsou velmi individuálně různí, přicházejí s rozdílným stupněm učitelské zkušenosti a vyspělosti, a různost jejich oborů brání postupům jednotným pro všechny.

Můžeme si však jistou "**poradenskou službu**" k zlepšování své práce poskytovat navzájem.

Prvním krokem, který může každý udělat na svém pracovišti, nebude jistě měnění platových předpisů nebo udělování titulů. Můžeme však začít budovat společenství profesionálů, kteří si vzájemně dávají zpětnou vazbu o tom, jak dobře vyučují.

Navrhl bych tyto kroky: Pozvu některé z kolegů, kteří pracují podobně jako já, nebo kteří jsou zvědaví na mé postupy ve výuce nebo v pojetí oboru, do svých seminářů, a zadám jim k návštěvě "úkol": poprosím je, aby sledovali některou složku mé práce, a napsali mi o tom na lísteček A5 krátkou zprávu nebo radu. Např.: mohou sledovat, jak dalece sugeruji nebo napovídám studentům odpovědi, které bych sám rád slyšel, protože je považuji za (jediné) správné. Nebo mohou sledovat, jak dalece moji studenti mým zadáním a otázkám rozumějí. Také mi mohou říct, zda dost zřetelně a pochopitelně navazují různé kroky nebo bloky mého výkladu či práce se studenty jeden na druhý. Může studentům být jasné, proč a čím souvisí činnost nebo téma následující s tím, které mu předcházelo? Možná mě mají moji kolegové upozornit na to, jaké mi v lekcí unikly vhodné příležitosti k objasnění něčeho, k poukázání na širší souvislosti atd.

Druhé doporučení: "Oslovit VŠ studenty – kurzy, dílny RWCT"

V té věci je patrně možné dosáhnout okamžitého výsledku.

Znamená to především **přestavět svůj vlastní kurs** (své semináře, cvičení, přednášky) velmi důsledně **do podoby interaktivní, podporující rámec učení E-U-R**. Neznamená to jen občas zařadit "hru", ledolamku, metodu z RWCT. Znamená to znova promyslet a napsat si cíle kursu: jak kurs – jeho obsah a aktivity v něm souvisejí s učitelstvím účastníků? Ke každému okruhu témat nebo otázek (obvykle je máme sepsané v požadavcích ke státnici) bude potřeba přičlenit nějaký rozumný učitelství cíl: Co přesně sleduji tím, že přednáším o herbartovské pedagogice? Jak budou získané znalosti začínajícím i zkušeným učitelům pomáhat k tomu, aby byli efektivními učiteli? Chci tím probíráním Herbartu studenty upozornit na to, co jako učitelé dělat nemají, nebo na to, které zásady platí navzdory všem reformám, a jak se projevují v učení dětí?

Nebylo by však snazší prosadit u svých vedoucích,

aby v rámci společné učitelství přípravy prošli **všichni studenti jednotným kursem RWCT**? Nejsem si úplně jistý, že je to spolehlivá cesta k dosažení změny v praxi absolventů. Zkušenost z kursů RWCT pro učitele v terénu prozatím ukazuje, že i učitelé, kteří dobře pochopí a osvojí si konstruktivistický pedagogický přístup, narážejí ještě dlouho ve své vlastní praxi na těžko překonatelné dilema: Jak nakládat s tzv. učivem, tedy s tematickými soupisy obsahu výuky (s osnovami, s učivem v učebnicích, s tradičně závaznou látkou), když ten způsob práce v hodinách, při němž se rozvíjejí vyšší kompetence žáků a komplexnější postoje, zabírá více času? Smíme studenty a absolventy fakult ponechat na holičkách, co se týče zpracování cílů a obsahu jejich aprobačních předmětů v duchu pedagogického konstruktivismu? Tlak tradičního okolí ve školách, kam nastupují, je silný a možná ještě dlouho bude absolventy ovlivňovat tím, že pro ně v začátku kariéry bude představovat méně pracné, časově méně náročné a osobně méně konfliktní řešení.

Jak by se tedy měly proměnit fakultní kurzy ve vlastní vědní oborech? Když češtinář vyučuje o jednočlenných větách, neboli o větách bezpodmětých, měl by studenty přesvědčit, že neprobírají tuto složitou látku jen kvůli úplnosti lingvistické vědy... Jestliže základní nebo všeobecná škola nemají být jen přípravkou nemnohých k přijetí na VŠ, nýbrž mají vybavovat občany např. funkční gramotností, musíme popojít poznatky o pojmech a jevech vysvětlovaných naší vědou s potřebami svých žáků: například v češtině jako vědním oboru bude především potřeba spojit odborné poznatky s potřebou žáků srozumitelně a výstižně se vyjádřit a porozumět vyjádření druhých. Všechny obory, které tak silně trvají na tom, že věda je systém, že se studenti musejí učit chápat systém, by měly zároveň pochopit svou zodpovědnost za to, že velmi důkladně zjistí a promyslí, kolik z jejich studentů se **systémového myšlení** právě touto cestou opravdu zmocnilo, nebo jak dalece je takovým pojetím omezoována možnost přijímat na vysoké školy dostatek zájemců o studium. Za úvahu stojí také otázka, jak účinně k soustavnému myšlení opravdu vedou ona odborná třídění jevů nebo stálé probírání a přezkušování terminologie, a zda se studenti nemohou k myšlení v systematických souvislostech dostat ještě jinými způsoby než jen popisem, pojmenováním a utříděním pozorované skutečnosti.

Znamená to však zřít se všech informací nebo činností, které mají cíl vzdálenější než pár hodin cesty? To určitě ne. Ale patrně je nutné při cestě za velmi odtazívanými cíli **vrhat stále pohled zpět na praxi a empirii**. Nejde jen o metodiku "Jak budete vyučovat větám bezpodmětým", nýbrž "Proč budete větám bezpodmětým vyučovat?" a "Jak budete prokazovat smysluplnost takového tématu před laiky, kteří se teprve mají dobrat poznání postavy a významu?"

Velmi důležité je, že obsahy, které nutně k vysokoškolskému studiu patří – tedy abstrakce, složité systémové souvislosti, úzce specializované informace základního výzkumu, můžeme studentům účinně předkládat právě v konstruktivistickém rámci učení Evokace-Uvědomování si významu-Reflexe: Ty nejobtížnější partie vědních oborů nemohou přece být pochopeny bez toho, aby se studenti k nim blížili s řádně připravenou myslí a aby také z následujícího setkání s obtížnými tématy odcházeli tak, že si budou vědomi toho, jak se jejich chápání problémů a souvislostí během učení prohloubilo nebo změnilo.

Bylo by proto velmi dobré, kdybychom jako vysokoškolští odborníci vypracovali co nejvíce příkladů toho, jak může skutečné pochopení vědních základů přispívat praktickému učitelu k tomu, aby pochopil, jakými způsoby probíhá myšlení a učení žáků v dané oblasti poznávání. Příkladem může být látka slovních druhů v mateřštině, kterým se děti ve škole sice učí od třetí třídy, ale jen málokterí žáci jim kdy porozumějí, nebo dokonce vědí, k čemu by je měli znát (a platí to i o mnoha dospělých, mezi nimi i o učitelích...) Možná mnozí z učitelů na ZŠ zbytečně a pro žáky nepochopitelně vyučují spoustě termínů jen proto, že sami opravdu dobře nevědí, jaká je podstata vyučovaného jevu, a nemohou tedy z vědouceho nadhledu zahlédnout pak ani to, odkud pramení potíže žáků, ani jak by se dalo téma uchopit a předložit srozumitelněji. (Jako příklad bych uvedl výuku slovních druhů v češtině...)

Jak porozumět třetímu z doporučení: "Vytvořit společnou strategii změny v učitelské přípravě: zmapovat, hledat spojitosti se stávajícími postupy"?

Jde o strategii vůči vedení fakult, vůči kolegům, nebo vůči veřejnosti, politikům, anebo vůči studentům? Asi půjde nejdříve o **analýzu stavu**: v čem vyhovuje a nevyhovuje dnešní způsob přípravy na VŠ potřebám učitele, který nastupuje a potom dlouhá léta vyučuje na základní či střední škole. Pak patrně **vidujeme** ty dnešní postupy, které fungují dobře, které vedou k přínosným výsledkům, a také **konfrontujeme** svou zkušenost z konstruktivistických pedagogických přístupů s tím, jak se dnes na fakultě vyučuje. Z toho bychom měli vyvodit, co je třeba měnit a jak.

Důležité však je, abychom pracovali společně – VŠ učitelé z vícero fakult. Tlak, který tak vznikne vůči vedení kateder nebo fakult, jež se zlepšením učitelské přípravy zabývat nechtějí, bude tím vyšší. Úsilí o změnu nebude možné považovat za individuální názor nebo izolovanou snahu, a to bude významné i pro publicitu.

Poslední z doporučení: **"Vyjasnit očekávání od jednotlivých fází učitelské přípravy a vztahy mezi fázemi"** má znamenat, že profesní růst učitele nemůžeme vidět jen odděleně – sledovat jen přípravu na fakultě, tj. před nástupem do školy, anebo jen po nástupu do školy, v praxi. Některé zkušenosti se asi

dají nabyt opravdu jen úplným zaměstnáním a nenahradí se ani (několika)semestrální praxí při studiu. Některých kvalit učitel nabývá a jiné ztrácí přibývajícím věkem – ale některé negativní zkušenosti z práce by možná ani získat nemusel, kdyby byl dobře připraven na fakultě: například profesní nedorozumění a střety s dosavadními učiteli ve škole, do níž absolvent s elánem nastupuje, by mohly být omezeny, kdyby se na fakultách dávalo více příležitostí také pro osobnostní růst studenta. Zejména míra demokratičnosti ve vedení výuky a ve styku se studenty nemůže být dále podceňována, protože autoritářské chování učitelů i celý chod fakulty, jenž nebere ohled na individuální zodpovědnost studenta, vychovává buď studenty nesamostatné, nebo je vhnání v generační odpor, ale také odrazuje od učitelství vůbec.

Společné návrhy vzešlé z pětic účastníků byly pochopitelně většinou konkrétnější:

Některé návrhy se týkaly kooperace zainteresovaných VŠ učitelů:

Výměna zkušeností VŠ pedagogů po Internetu

Týmy učitelů – vysokoškolský učitel + učitelé z nižšího stupně – úkoly zaměřovat na praxi – zlepšit spolupráci univerzity a fakultních škol

Pravidelná setkávání učitelů (pracovní konference i se studenty a učiteli z praxe)

Zařadit RWCT do systému inovativních přístupů (vymezit společné rysy a naznačit možné propojování) Propojit fungující "systémy" (např. KM) s jinými formami (například tvořivá dramatika a jiné inovativní přístupy)

"Hospitace" našich kolegů ve výuce (pokud se s něčím chceme podělit)

Informovat o tom, co děláme

Další návrhy se týkaly působení na studenty:

Zjištění potřeb studentů (třeba i standardizovaný dotazník)

Implementovat RWCT (E-U-R) do vlastních kursů + reflexe

Prožitkovost a názornost seminářů

"Studentská skripta" – studenti přenechávají dobré rady dalším studentům (učivo a metody studia)

Nabídka celého kursu pro studenty a kantory

Nabídka konkrétní dílny pro studenty a kantory

Jiné návrhy se dotýkají vzdělávání VŠ učitelů samotných:

Nové programy – zavádět přímo na PedF (kursy pro VŠ učitele) – podpora inovací na PedF – převychování učitelů

Vzdělávání učitelů VŠ (nové přístupy k výuce, např. RWCT)

Kariérní růst učitelů – atestace

Několik návrhů míří k hlubším systémovým nástrojům změny:

tlak na vedení fakult, propojenost, systémový přístup, spolupráce kateder

Ovlivnit grantovou politiku

Na některé z navržených změn stačí vysokoškolský učitel sám, na jiné potřebuje podporu kolegů, na další pak podporu nadřízených, a některé jsou ovšem jen v rukou děkanů nebo dokonce vlády. Umět si dobře tyto úrovně změn ujasnit a uvědomit si, kterými

• Seberefektivní deník, studentské portfolio a metodika ústní zkoušky

Inovativní prvky v pedagogické přípravě budoucích učitelů



Věra Krejčová

V letech 1999 – 2001 jsem realizovala některé konkrétní inovace v rámci výuky pedagogických disciplín se studenty učitelství na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Vycházím ze soudobých trendů v oblasti učitelského vzdělávání, které považují za efektivní takovou pedagogickou přípravu, která se opírá o diagnostiku studentova pojetí výuky a je založena na zkušenostním učení. To je možné podporovat prostřednictvím sebereflexí studentů, využíváním situačních teorií, systematickým podněcováním samostatnosti, tvořivosti a aktivity studentů. V následujícím textu jsem se zaměřila na představení seberefektivního deníku, studentského portfolio a metodiky ústní zkoušky.

I. Seberefektivní deník

Tento prostředek studentského hodnocení a sebehodnocení jsem využila v pedagogických disciplínách: teorie výchovy, předškolní pedagogika a obecná didaktika.

Seberefektivní deník plní dvě základní funkce: funkci studentského hodnocení (vztah k obsahu a formě výuky) a funkci sebehodnocení (vztah k vývoji názorů a pedagogického myšlení studentů). Záznamy do seberefektivních deníků provádějí studenti ve vymezeném čase po skončení každé lekce. Způsob vedení záznamů je ponechán na studentově volbě či nápaditosti, často studenti uplatňují techniku volného psaní. Zkušenosti ukazují, že tento způsob hodnocení je pro většinu studentů novinkou, a proto jsou v počátcích studentům představena návodná kritéria,

změnami a kde je reálné začít, to je první krok směrem k zlepšení přípravy učitelů. Ovšem systémové změny nás čekají také, a lze doufat, že v souvislosti s modernizací a evropeizací českého vzdělávacího systému budou nalézat pochopení i u těch, kdo mají rozhodující slovo.

Autor je členem Kritického myšlení, o. s. a učitelem na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty v Praze.

k nimž mohou své výpovědi vztahovat. V návaznosti na záznamy v denících realizujeme kolektivní diskuse a provádíme skupinovou reflexi. Seberefektivní deník je tedy prostředkem průběžné ale i závěrečné evaluace studijní disciplíny. Stal se rovněž součástí ústní zkoušky, ke které s sebou student přináší sumarizované hodnocení studijní disciplíny, vytvořené na základě zápisů v deníku.

Následující text uvádí pro ilustraci kritéria k průběžnému vyhodnocování seminářů (formulovaná jako otázky a nedokončené věty). K nim jsou připojeny i některé studentské výpovědi.

Rámcová kritéria pro hodnocení seminářů:

Hodnocení studijní disciplíny ve vztahu k mému pedagogickému myšlení:

- V čem byl pro mě seminář přínosný?
- Uvědomil/a jsem si...
- Znovu jsem zjistil/a
- Změnil/a jsem názor na...
- Bylo něco, co jsem postrádal/a?
- Jaký vztah k praxi (k práci učitele) mají vědomosti, které jsem dnes získal/a?
- Jak bych mohl/a využít dovedností, které jsem si dnes osvojil/a v praxi?
- Mohu využít témata realizovaná v semináři v rámci vlastní aprobace? Jak?
- Co jsem se dnes naučil/a?
- Mám odlišný názor na...
- Nejdůležitější pro mě bylo...
- Není mi jasné...
- Souhlasím (nesouhlasím) s tím, že...
- Další myšlenky...

Hodnocení studijní disciplíny po stránce obsahové a formální:

- odborné znalosti vyučujícího
- vhodnost používaných vzdělávacích metod
- vhodnost použitých organizačních forem
- připravenost vyučujícího
- schopnost vyučujícího reagovat na požadavky studentů (flexibilita)
- komunikativní dovednosti vyučujícího

- osobnostní charakteristiky vyučujícího (př. smysl pro humor, otevřenost, taktnost...)
- další doporučení pro vyučujícího

Z mnoha studentských výpovědí vyplývá, že samotná myšlenka vedení sebereflektivního deníku se jeví studentům jako užitečná pro jejich pedagogické vzdělávání: „...je dobré, že se ještě jednou vracíme k jednotlivým seminářům, přemýšlíme o nich, zpětně můžeme vidět jejich význam. Určitě je takový deník dobrá zpětná vazba pro učitele, který se dozví, co se studentům líbilo a nelíbilo, co by měl změnit, udělat lépe. Hlavně jsem si uvědomila, že mi psaní deníku pomohlo přemýšlet o pedagogické problematice trochu jinak, než jsem byla zvyklá...“

Potěšující je i fakt, že si studenti uvědomují důležitost pedagogické přípravy pro jejich učitelskou praxi: „uvědomil jsem si, jak důležitá je pro moji pedagogickou praxi problematika stanovování učebních cílů (z mojí strany tak dlouho opovrhované téma). Měl jsem zcela odlišný názor na stanovování učebních cílů a tvorbu aplikačních úloh, ale musím přiznat, že Vaše výuka mě přesvědčila o mylnosti mého názoru..., ...uvědomil jsem si, jak náročná je práce učitele a že jeho profesionalita nespočívá pouze ve znalosti předmětu, který učí. Některé nároky na jeho pedagogickou připravenost mě až překvapovaly, ale pokud chceme zvyšovat kredit učitelské profese, potřebujeme být opravdovými experty, ne improvizátory, jak tomu bohužel v praxi často bývá...“

Záznamy v denících se vztahovaly rovněž k metodickému vedení seminářů: „...diskuse mi pomohly uvědomit si věci, o nichž jsem před tím nikdy neuvažoval..., ...aktivizační metody mají opravdu něco do sebe. Musíte se v rámci nich zapojit, přemýšlet a komunikovat. Taky jsem si všimla, jak se při těchto metodách vzdělávání dozvíte mnohem více o svých spolužácích..., ...časté užívání kooperativních metod se mi zdá být přínosné hlavně tím, že pokud s někým živě diskutuji, ujasňuji si tak své názory a postoje. Ty se ve střetu s druhým člověkem jeví ve zcela jiném světle, což je v celku přirozené. Vždyť ze svého okna vidím jen kousek nebe..., ...akční metody (diskuse, disputace, živé obrazy, párová práce, hraní rolí...) užívané v semináři byly pro mne do té míry inspirující, že i já sama budu klást obrovský důraz na jejich realizaci ve své práci s dětmi...“

O atmosféře seminářů a faktorech, které jí ovlivňují se studenti vyjadřovali např. takto: „...pro mě hodně znamená, když ve výuce nefunguje tzv. „princip dvou břehů“ – na jednom břehu vyučující, na druhém studenti..., ...uvědomila jsem si, že když chce učitel navodit příjemnou atmosféru ve výuce, měl by si předem naplánovat aktivity, které studenty vzájemně sblíží, např. seznamovací hry, ledolamky. Někteří učitelé to považují za ztrátu času, což je škoda...“ (výpovědi studentů jsou autentické, bez úpravy autorky)

II. Metodika ústní zkoušky

Ústní zkouška z hlediska obsahu

Studenti jsou na počátku semestru seznámeni s požadavky k úspěšnému vykonání zkoušky. Ta se sestává ze dvou základních částí:

1. část ústní zkoušky

První část zkoušky má buď charakter *diskuse k tematickým okruhům* realizovaným v rámci dané pedagogické disciplíny nebo *obhajoby projektu*, který studenti zpracovávají. Studenti si mohou zvolit tu formu, která jim více vyhovuje. Zkušenosti ukazují a osobní výpovědi studentů potvrzují, že většina studentů volí diskusi k tematickým okruhům. Jeví se jim jako méně náročná a odpovídá v podstatě formě zkoušky, na kterou jsou studenti zvyklí. Příprava projektu, přestože jej studenti připravují ve skupině, od nich vyžaduje mnohem vyšší úsilí a hlubší porozumění pedagogické problematice. Tento fakt si uvědomují zejména ti studenti, kteří si tvorbu projektu vyzkoušeli.

a) diskuse k tematickým okruhům pedagogické disciplíny

Student prokáže schopnost diskutovat k otázkám vycházejícím z tematických okruhů realizovaných v přednáškách a seminářích a dalším otázkám zadaným ke samostudiu.

b) obhajoba projektu

Student (dvojice nebo trojice studentů) minimálně 7 dní před zkouškou odevzdává projekt vyučujícímu. Vyučující projekt vyhodnotí na základě instrukcí a kritérií, která byla pro zpracování projektu stanovena, připraví si doplňující otázky a poznámky k projektu. Hodnotící kritéria jsou studentům známa a zpracována na základě principu mastery learning (dokonalého zvládnutí), což umožňuje jim samotným i vyučujícímu snáze posoudit, zda projekt splňuje požadavky kladené na jeho kvalitu. Smysluplná aplikace poznatků z pedagogické teorie, kterou studenti prokazují ve svých projektech nahrazuje ověřování vědomostí.

2. část ústní zkoušky

Druhá část zkoušky je založena na „reflexi studijní disciplíny teorie výchovy“, kterou s sebou student přináší. Tuto reflexi student zpracovává na základě průběžné evaluace jednotlivých seminářů. Průběžná hodnocení student sumarizuje a zobecní do písemné podoby. V dialogu s vyučujícím projeví student svůj vlastní názor na obsahovou i formální stránku průběhu seminářů, poukáže na pozitiva i negativa, osobní přínos, navrhne náměty k inovaci této disciplíny, zdůvodní svá stanoviska, prokáže schopnost promítnout vědomosti a dovednosti získané v této disciplíně ve vztahu k praxi.

Formální hledisko ústní zkoušky

Student může volit ze dvou variant vztahujících se k vlastnímu průběhu zkoušky:

Varianta A:

Student přichází ke zkoušce samostatně, jedná se o individuální konfrontaci názorů studenta s vyučujícím v obou částech zkoušky. (Student má vymezený čas (cca 10 min.) na přípravu k otázce, která mu byla zadána)

Varianta B:

Studenti přicházejí ke zkoušce ve dvojicích nebo trojicích. Jedná se o skupinovou konfrontaci názorů studentů s vyučujícím.

Diskuse k tematickým okruhům:

Studenti se ve vymezeném čase (cca 10 minut) mohou společně připravit na diskusi k otázkám, které jim byly zadány. Každý student zpracovává jednu otázku jako hlavní, zároveň však musí být schopen reagovat k problematice, na kterou odpovídají jeho kolegové. Výsledně je v této variantě zkoušky student hodnocen za prokázání širších vědomostí a schopností postihnout souvislosti (dva nebo tři tematické okruhy) mezi pedagogickými jevy, než je tomu ve variantě A.

Obhajoba projektu:

Blíže popsáno v předcházejícím textu.

Studenti ve většině případů volí variantu B a ke zkoušce přicházejí ve dvojicích či trojicích. Z jejich výpovědí je patrné, že tuto formu volí zejména z psychohygienického hlediska. Necítí se tolik stresovaní, snižují se obavy z možnosti „výpadku“ paměti. Přítomnost spolužáka a jeho případná rada je jim psychickou oporou. Celkově pak zkouška nabyvá více charakteru odborné diskuse než je tomu v případě, kdy student přichází ke zkoušce samostatně. Tato forma zkoušky přispívá i k rozvoji vzájemné spolupráce mezi studenty. Už samotnou přípravu na zkoušku realizují mnozí studenti společně, učí se vzájemným vyjasňováním otázek, což jak známo představuje jednu z neefektivnějších metod učení. Možnost vybrat si formu zkoušky, která nejlépe odpovídá dispozicím studenta (stylu učení, komunikativnosti, schopnosti improvizace...), koresponduje s myšlenkami individualizovaného přístupu ve výchově a vzdělávání.

III. Studentské portfolio

Cíleným krokem směřujícím k systematictější proměně pedagogické přípravy studentů učitelství je tvorba studentských portfolií a práce s nimi. Studentská portfolia jako součást pedagogické přípravy zavádíme na katedře pedagogiky

a psychologie PdF Univerzity Hradec Králové ve školním roce 2000 – 2001 pro všechny studenty 1. ročníků učitelství (II. a III. stupně škol) se záměrem pokračovat v jejich tvorbě po celou dobu studia. V dalších letech by se studentské portfolio mělo stát samozřejmou součástí pedagogické přípravy všech studentů učitelství a aprobační. Portfolio vytváří student s podporou vyučujících pedagogicko-psychologických disciplín.

Studentské portfolio

Studentské portfolio je souborem aktivit a produktů činností studenta. Demonstruje jeho pedagogické kompetence a je významným prostředkem pro studentovu sebereflexi a sebehodnocení. Studenti svá portfolia doplňují a vyhodnocují průběžně, což jim samotným (i jejich vyučujícím) umožňuje sledovat vývoj své vlastní osobnosti jakožto budoucích učitelů. V portfoliu student vyhodnocuje své pokroky v pedagogických vědomostech a dovednostech, vypovídá o vlastním pojetí výuky a svém pedagogickém myšlení. Při vytváření studentského portfolia není pozornost zaměřena pouze na výsledný produkt, tedy na jednotlivé položky, které student zpřístupňuje ostatním, aby demonstroval své učení a úroveň chápání své budoucí učitelství. Důležitý je také samotný proces, v němž student na základě různorodých zkušeností zobecňuje pedagogicko-psychologické poznatky a vytváří si tak vlastní koncept pedagogického myšlení. Studenti jsou podněcováni k tomu, aby reflektovali tyto zkušenosti a své studentské portfolio jimi obohacovali.

Obsah studentského portfolia

autobiografický popis vývoje studenta jako budoucího učitele

- příběhy popisující studentovy zkušenosti z výuky
- motivy k volbě učitelství povolání
- vzpomínky studenta na své bývalé učitele v konfrontaci se studentovým hodnocením těchto učitelů
- sebereflexe zkušeností z absolvovaných pedagogických a psychologických předmětů
- osobní výpověď studenta o jeho „učitelství filozofii“ (jeho pojetí výuky)
- informace o vzdělávacích akcích (s pedagogicko-psychologickou problematikou), které student absolvoval nad rámec svého vzdělávání na pedagogické fakultě

výsledky autodiagnostických technik realizovaných v průběhu výuky pedagogických a psychologických disciplín

- studentův učební styl, temperamentové charakteristiky, empatie, hierarchie hodnot, mapa osobnosti...

□ **reflexivní výpovědi studenta vztahující se k výuce pedagogických a psychologických disciplín**

- studentovo hodnocení výuky (volné výpovědi i strukturované odpovědi na předem zadané otázky zaměřené k hodnocení obsahu i formy výuky)
- průběžné záznamy do reflexivních deníků (hodnocení přínosu výuky pro budoucí pedagogickou praxi)
- závěrečná hodnocení výuky (evaluační dotazníky)

□ **písemné, grafické a jiné produkty studenta vytvořené v rámci pedagogického či psychologického předmětu**

- seminární práce
- projekty, plakáty
- přípravy na vyučovací hodiny
- recenze, anotace pedagogických a psychologických publikací
- citace z odborné literatury a jiné myšlenky, které student považuje za hodnotné ve vztahu k učitelské profesi
- učební pomůcky
- průběžně doplňovaný seznam odborné literatury
- záznamy z hospitací a pozorování ve škole
- výsledky didaktických testů (pokud byly v předmětu zadávány)

□ **záznamy jiných subjektů o studentově pedagogické aktivitě**

- videozáznam nebo fotografie z mikrovyučování
- videozáznam nebo fotografie z pedagogického výstupu ve škole
- pozorovací archy cvičného učitele nebo učitele pedagogického předmětu
- záznamy pozorování pořízené kolegy studenta

Organizační pokyny pro práci s portfoliem

- student vytváří své portfolio průběžně
- desky portfolia a veškeré jeho složky obsahují

• Diplomky a kritické myšlení?!

Využití metod kritického myšlení v diplomových pracích studentů pedagogické fakulty



Jana Skácelová

Součástí pregraduální přípravy učitelů a současně završením studia na pedagogické fakultě je diplomová práce. Protože se pohybuji v okruhu problému didaktiky občanské výchovy a společenských věd, dala jsem si za cíl, aby diplomové práce studentů byly konkrétně využitelné v pedagogickém procesu nebo byly možným

osobní údaje studenta (jméno studenta, kombinace studia, ročník studia, datum zpracování položky)

- v rámci výuky pedagogických a psychologických předmětů získává student od vyučujících dílčí informace k tvorbě svého portfolia, náměty k vyhodnocování výsledků vlastní práce
- student přináší své portfolio ke každé dílčí zkoušce z pedagogických a psychologických disciplín
- ke státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie přináší student své kompletní portfolio zahrnující veškeré materiály dokumentující studentův dosavadní vývoj
- materiály obsažené v portfoliu jsou jedním ze zdrojů a důležitým podnětem k diskusím studenta s vyučujícím při dílčích i státní závěrečné zkoušce z pedagogiky a psychologie

Závěr

Vedení reflexivních deníků a tvorba studentských portfolií umožňuje studentovi vyhodnocovat své vlastní myšlení, uvědomovat si a analyzovat své představy o tom, jak by měla výuka vypadat. Zkušenosti ukazují, že studenti oceňují přístupy, které jim umožní podílet se na realizaci výuky ve smyslu ovlivňování její obsahové i metodické kvality. Vystupují pak jako mnohem motivovanější a odpovědnější vůči svému pedagogickému vzdělávání. Pro samotného vysokoškolského pedagoga je analýza reflexivních deníků a studentských hodnocení důležitým zdrojem sebereflexe a cenným východiskem pro projektování změn v obsahu i metodickém pojetí vlastní práce.

Literatura:

- NEZVALOVÁ, D.: Reflexe v pregraduální přípravě učitele. Olomouc, UP Olomouc, 2000.
 ŠVEC, V.: Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno, Paido, 1999.

Autorka učí na katedře pedagogiky a psychologie PdF Univerzity v Hradci Králové, je lektorkou programu Začít spolu. E-mail: vera.krejcová@uhk.cz

rezervoárem námětů a metodických postupů, které by učitelé mohli ve své praxi využívat. Jelikož obory občanská výchova a základy společenských věd jsou velmi dynamické, stěžejní problémy sice zůstávají, ale možné aplikace vycházejí z rychlosti změn současného života (který je ovlivněn rychlostí globalizace), je takový fond potřebnou záležitostí.

Také pro studenty tím vzniká konkrétní příležitost tvořivě využít dosažené teoretické poznatky a spojit je s praktickou aplikací.

V souvislosti s používáním metod RWCT jsem chtěla využít tento konstruktivistický přístup jednak při vedení diplomových prací a také jako námět nebo zpracování diplomových prací svých studentů.

Posluchači, kteří prošli mými hodinami, kde jsem strategie kritického myšlení využívala, sami chtěli tyto postupy a metody ve svých diplomových pracích aplikovat, poněvadž je považovali za více komunikativní, interaktivní a velmi dobře použitelné právě v oborech občanská výchova a základy společenských věd. Velmi záleží na tom, zda poznatky z oboru budou zakomponovány do vytváření a změny postojů studentů, a k tomu jsou prožitkové modely, které jsou součástí RWCT velice vhodné, nebo jestli se poznatky společenských věd stanou jen mrtvými snůškami zaprášených tezí nebo nudných moralit (zejména u výchovy na základní škole).

Osvědčila se mi tedy ta skutečnost, že pokud studenti sami zažijí práci s kritickým myšlením, jsou ochotnější a motivovanější tímto způsobem dále pracovat a rozvíjet je.

Chtěla bych uvést několik námětů, které diplomanti vypracovali jako součást svých diplomových prací. Učitelé mohou tyto příklady hodin přímo prakticky využít a rádi bychom se také dozvěděli jejich reakce na případné využití.

Jako příklad svého vedení diplomantů zde uvedu způsob konzultací na diplomové práci, která se zabývá problematikou náboženství.

□ Námět diplomové práce „*Judaismus, křesťanství, islám ve výuce na SŠ*“ vycházel z osobního zájmu studentky po absolvování semináře didaktiky, kde jsem využívala RWCT.

□ Vedení – konzultace. Snažila jsem se vycházet i při konzultacích z trojfázového konstruktivistického modelu (evokace, uvědomění si významu, reflexe).

Evokace: *jaká je výuka v oblasti náboženství u nás ve srovnání s jinými zeměmi a jaká je potřeba změny v přístupech učitelů?* Následnou diskusí a studiem vykrytalizovaly konkrétnější cíle a úkoly diplomové práce. Vše s použitím brainstormingu, mentálního mapování a diskusí.

Konkrétní úkoly a cíle:

- práce s pojmy: jak v hodinách OV a ZSV pracovat s konkrétními pojmy, které se váží k problematice náboženství, jak využívat mentálního mapování
- práce s textem: výběr několika textů z Bible, Koránu, Talmudu a návrh hodin a metodiky práce s textem
- využití interdisciplinárních vztahů: ve složitě oblasti náboženství využití vztahů k jiným předmětům a oblastem jako je politologie, kulturologie, geografie a návrh projektu na propojení těchto disciplín; využití uměleckých děl z oblasti výtvarného umění a hudby jako možnosti pro evokaci problematiky náboženství
- jak pracovat s myšlenkou náboženské tolerance.

Metodika vedení konzultací:

Konzultace jsem začínala otázkou nebo brainstormingem. Tento přístup se mi velmi osvědčil a vedl k větší tvořivosti. Ve vlastním průběhu jsem využívali práci s textem, individuální rozhovory a diskusí s přizvanými kolegy z jiných oblastí. K reflexi vždy docházelo z obou stran (vyučující – student) a další zpětnou vazbou bylo prozkoušení návrhů v konkrétních hodinách na ZŠ a SŠ.

Konstruktivistický model se dá velmi dobře využít při vedení diplomových prací a přispívá k větší angažovanosti studenta pro dané téma a také zajišťuje vyšší využití tvořivého potenciálu posluchače. Metody dokáží omezit vlastní zvýšenou sebekritiku, která může vznikat při prvních krocích na řešení úkolů diplomové práce a může působit jako brzdící element tvořivosti.

Autorka je didaktičkou na Katedře občanské výchovy Pedagogické fakulty MU v Brně.

Ukázky diplomových prací vedených J. Skácelovou najdete v oddíle Lekce / hodiny.

• Rozvoj kritického myšlení při přípravě učitelů v semináři psychodidaktiky

Dva semináře na téma Principy diferenciací a integrace dětí ve vyučování

Jitka Novotová

I. Úvod

Následující didaktický postup jsem vytvořila pro studenty učitelství primární školy v předmětu Psychodidaktika. Pro jeho zpracování jsem použila studia odborné literatury objasňující principy konstruktivistické didaktiky a popisující konkrétní příklady jejího využití v praxi (viz Literatura) i svých znalostí a zkušeností, které jsem získala v třiletém kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Téma: Principy diferenciací a integrace dětí ve vyučování

Cíle:

- 1) Studenti budou umět:
 - vysvětlit pojmy integrace a diferenciací dětí ve vzdělávací soustavě a jejich vzájemný vztah
 - objasnit různé formy diferenciací žáků v procesu vzdělávání (diferenciací vnější a vnitřní, kvalitativní a kvantitativní, skrytá diferenciací) a ilustrovat je příklady z historie i současnosti
 - posoudit vhodnost různých forem diferenciací a integrace pro současné vzdělávání žáků v průběhu povinné školní docházky (z aspektů rozvoje žáků,

učitelské profese a z aspektu společenského), a to s ohledem na podmínky v našem školství i na širší podmínky společenské

- uvést různé formy skryté vnitřní diferenciaci, které může učitel využívat ve školní třídě

2) Zpochybnit jednotné pojetí edukace na základní škole, které lze u studentů předpokládat vlivem tradiční školy.

Metody a formy: diskuse s rolemi, referát + “Poslední slovo mám já”, vyhledávání informací z odborné literatury a jejich zpracování prostřednictvím expertních skupin, dotazník spojený s analýzou videoukázky a následnou diskusí.

Materiálně-technické prostředky: velké archy papíru, fixy, video, videokazeta Zdravá škola, dotazníky k videozáznamu, odborná literatura

Čas: 2 tříhodinové semináře

II. Postup:

I. SEMINÁŘ:

Úvodní motivace: Připomněla jsem zájem studentů o tuto problematiku v minulých seminářích a zdůraznila aktuálnost problému ve vztahu k přípravě Bílé knihy o vzdělání v ČR. Uvedla jsem, že se reálně uvažuje o zrušení osmiletých gymnázií i zvláštních škol a plné integraci žáků do škol základních. Dále jsem studentům přečetla několik rozdílných stanovisek z pedagogického tisku.

Příprava na diskusi - evokace dosavadních znalostí a zkušeností:

Na tabuli jsem zapsala diskusní otázku: “*Jste pro zrušení osmiletých gymnázií?*” Studenty jsem rozdělila do čtyř skupin: rodiče, žáci, učitelé a politici.

Jste pro zrušení osmiletých gymnázií?

ŽÁCI	UČITELÉ	RODIČE	POLITICI
ano ne	ano ne	ano ne	ano ne

Nejprve studenti pracovali individuálně. Během 5 minut vymýšleli, co nejvíce argumentů pro i proti zrušení osmiletých gymnázií z pozice role, kterou v diskusi budou zastávat. Poté se spojili do skupin a jednotlivé argumenty prodiskutovali společně. Jejich úkolem bylo dojít ve stanovené době (15-20 minut) ke společnému stanovisku, podpořit ho argumenty a ty zapsat fixami na velké archy papíru. Po dokončení práce ve skupinách se studenti přesunuli do kruhu, tak, aby skupiny zůstaly zachovány. Před zahájením společné diskuse jsme si připomněli pravidla diskuse.

Diskuse:

Cílem diskuse bylo prezentovat různé pohledy na problematiku vnější diferenciaci žáků v průběhu povinné školní docházky a ukázat, že řešení není

jednoznačné. Tak vyvolat zpochybnění prekonceptů studentů a navodit kognitivní konflikt.

Mluví skupin s použitím plakátů postupně prezentovali svá stanoviska. Poté jsem vybídla studenty, aby se pokusili formulovat jádro problému, o kterém bychom mohli dále diskutovat. Jeden ze studentů byl určen jako zapisovatel nejdůležitějších myšlenek na tabuli.

Poznámka:

Studenti byli diskusí velmi zaujati. Bylo třeba dávat pozor na občasnou agresivní poznámky vůči oponentovi, okamžitě diskusi přerušit a upozornit na nevhodnost formulace a její dopad na sociální klima ve skupině a nebezpečí sklouznutí diskuse z věcné roviny do roviny osobní.

Jako hlavní problém pro diskusi byla vybrána myšlenka: *Je možno rozvíjet nadané žáky v heterogenní skupině vrstevníků na základní škole? Jak?*

Reflexe diskuse:

Studenti byli vybídnuti, aby si během 5 minut zapsali za pomoci poznámek z tabule a dojmů z diskuse svůj vlastní závěr.

Poznámka:

Studenti diskutovali pouze na základě vlastních zkušeností bez opory o teorii. Po diskusi však většinou vyžadují dozvědět se názor vyučujícího, či jiné autority. Je proto možné předcházející činnosti považovat za přípravnou motivační a evokační fázi a navázat na ni prezentací nových informací.

Na diskusi bylo zajímavé, že všechny čtyři skupiny promýšlely problém z pozice talentovaných žáků a v převážné většině se klonili k zachování osmiletých gymnázií. V diskusi jsem proto podporovala studentku, která zastávala myšlenku integrace a vůči níž byli ostatní diskutující agresivní.

Referát s využitím metody Poslední slovo mám já:

Referát měl objasnit různé formy diferenciaci žáků a zkušenosti s jejich různými formami v českých pokusných reformních školách ze 30. let našeho století.¹

Abychom zvýšili soustředěnost studentů v průběhu prezentace referátu a zajistili tak uvědomělé vnímání nových informací, můžeme metodu referátu spojit s metodou Poslední slovo patří tobě.

Studenty jsem před vystoupením referenta vyzvala, aby si v průběhu referátu zapsali, co uváží za vhodné plus myšlenku, která je nejvíce zaujme. Vysvětlila jsem, jak téma referátu souvisí s tématem předešlé

¹ KASÍKOVÁ, H. - VALENTA, J. *Reformu dělá učitel*. Praha: UK, 1994.

DITTRICH, P. *Individualizace a diferenciaci ve vyučování*. Praha: UIV, 1992.

VÁŇOVÁ, R. *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*. Praha: UK, 1995.

diskuse. "Referát by měl být pro Vás zajímavý, neboť se dozvíte něco o dalších způsobech diferenciacie žáků, i o tom, že mnohé její formy byly vyzkoušeny v pokusných reformních školách za První republiky, a to na základě návrhu školské reformy, kterou připravil Václav Příhoda. Ten také vystoupil s kritikou osmiletých gymnázií."

Poté jsem předala slovo referentovi. Jeho úkolem bylo během 15 minut vlastními slovy a co nejpoutavěji nás seznámit s hlavními myšlenkami svého referátu.

Po jeho skončení jsem studenty vyzvala, aby si k zapsané nejzajímavější myšlence vypracovali svůj komentář, např. čím je myšlenka pro ně zajímavá, zda s ní souhlasí či nesouhlasí a proč, jaký má význam pro praxi apod.

Nakonec se rozvinula společná diskuse o tom, co si studenti zapsali. Poslední slovo v ní měl vždy ten student, který si myšlenku z referátu zaznamenal.

Reflexe:

Na závěr semináře si každý student zapsal své stanovisko k rušení osmiletých gymnázií a k možností výuky talentovaných dětí. Několik studentů své zápisy přečetlo.

Poznámka:

Učitel má možnost přečíst studentům také svůj závěr, což je zejména vhodné, pokud si to studenti přímo vyžádají nebo v závěrech studentů chybí některé podstatné myšlenky. Není však správné, aby učitel svůj názor studentům vnucoval a jejich zpochybňoval, neboť by v příštích diskusích mohli mít zábrany otevřeně své názory prezentovat. Pokud má učitel ve skupině přirozenou autoritu, studenti nad jeho myšlenkami budou přemýšlet.

II. SEMINÁŘ:

Evokace:

Seminář jsme zahájili rozhovorem sesednutí do kroužku. Kladla jsem následující otázky:

Které druhy vnější diferenciacie se uplatňují ve škole, do níž chodíte na pedagogická praktika? Jedná se o diferenciaci kvantitativní, nebo kvalitativní? Jaké jsou zkušenosti učitelů či vás, studentů, s touto formou diferenciacie? Uplatňuje Vás učitel některou z forem vnitřní diferenciacie? Kterou? Jaké s ní má zkušenosti? Provádí diferenciaci skrytou, nebo zjevnou? Jak reagují žáci?

Úvodní motivace:

Po ukončení rozhovoru jsem studentům zadala úkol uhodnout, co bude hlavním tématem našeho semináře. Napomoci jim v tom měla krátká povídka - bajka Škola pro zvířátka (R. H. Reeves). Cílem semináře bude ujasnit si, zda a za jakých podmínek je vhodný jednotný přístup k žákům a kdy naopak přístup diferencovaný. Studentům se hlavní myšlenku poměrně rychle podařilo odhalit. Poté jsem je seznámila s programem semináře.

Expertní skupiny - práce s odbornou literaturou:

Cílem skupinové práce bylo prostudovat vybrané kapitoly současných vzdělávacích programů pro základní školy a zjistit, co se v nich píše o diferenciaci, případně integraci žáků. Pro skupinovou práci jsem připravila také text z knihy Program podpory zdraví ve škole (kap. II/5)². Studenty jsem rozdělila po čtyřech do čtyř "domovských" skupin A, B, C, D. Jejich úkolem bylo vypracovat přehlednou tabulku, v níž by porovnali všechny čtyři programy z hlediska přístupu k diferenciaci a integraci žáků. Protože by to však pro skupinu byla práce příliš časově náročná, každý člen skupiny se stane expertem na jeden program. Skupiny se proto dočasně rozdělily a jejich členové se zapojily do práce tzv. expertních skupin. Každá z nich studovala jeden program. Poté se experti vrátili do svých domovských skupin A, B, C, D a všichni se vzájemně informovali o výsledcích studia. Nakonec společně vymysleli, jak co nejnázorněji výsledky zachytit na plakát a svůj návrh zrealizovali. Svě plakáty studenti pověsili na zeď a vzájemně si své výtvary prohlédli. Na závěr jsem se jich zeptala, v čem se programy shodují.

Poznámka:

Tato forma skupinové práce je velmi produktivní, neboť zajišťuje jednak aktivitu všech studentů, jednak umožňuje za krátkou dobu zpracovat hodně informací. Počet studentů ve skupině by měl odpovídat počtu skupin. Pokud však počet studentů neumožňuje toto rozdělení, je možno z jedné skupiny vyslat i dva experty do stejné expertní skupiny. Protože všechny skupiny nezvládly úkol stejně rychle, zadala jsem studentům, kteří již byli hotovi, aby přemýšleli o formách grafického zpracování informací a připravili pro svou "domovskou" skupinu nějaké návrhy.

Tato činnost zahrnovala jak fázi uvědomělé práce s novými informacemi, tak při tvorbě plakátů a zodpovídání závěrečné otázky fázi reflexe. Zároveň však připravila studenty na činnost následující.

Evokace: Před začátkem videoukázky jsem studenty požádala, aby odpověděli "ano", nebo "ne" na několik otázek:

²Vzdělávací program Základní škola. Praha: Fortuna, 1996.

Vzdělávací program Národní škola. Praha: SPN, 1997.

Vzdělávací program Obecná škola. Praha: Portál, 1996.

Vzdělávací program Občanská škola. Praha: Portál, 1996.

HAVLÍNOVÁ, M. A KOL. Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 1998.

	ANO/NE	ANO/NE
• Znamená podle Vás "zdraví" jen nepřítomnost nemoci?		
• Týká se podle Vás problematika podpory zdraví ve škole také učební činnosti žáků?		
• Vyhovuje podle Vás frontální způsob výuky všem dětem?		
• Je podle Vás možné, aby ve třídě žáci pracovali současně na různých úkolech?		
• Je podle vás možné, aby se ve třídě žáci během jedné vyučovací hodiny zapojovali do zpracování úkolů z různých předmětů?		
• Domníváte se, že žáci v primární škole jsou natolik zralí, že je může učitel vyzvat, aby si z určité nabídky učebních činností vybrali činnost podle vlastního uvážení?		

Videozáznam: Po vyplnění dotazníku studenti zhlédli videozáznam vytvořený k projektu Zdravá škola.

Reflexe:

Po jeho skončení jsem studenty vyzvala, aby znovu odpověděli na předložené otázky. Poté jsem formou rozhovoru zjišťovala, na které otázky studenti změnili názor a proč. Rozhovor postupně přešel v diskusi.

Poznámka:

Videozáznam výuky s vnitřní diferenciací je to nejkonkrétnější, co můžeme v Liberci studentům nabídnout. Na praxích ukázky vnitřní diferenciaci a individuálního přístupu k žákům vidí jen sporadicky. Existuje tu velká propast mezi teorií a praxí na českých školách. Otázkou je, zda studenti v praxi nenastoupí na jednodušší a standardní formu jednotné výuky. Jako řešení by se nabízela experimentální fakultní škola (škola laboratoř), v níž by výuka probíhala na moderních principech a kde by studenti nejen hospitovali, ale i učili.

III. Závěr:

V závěru by se chtěla zmínit o problémech, na které učitel může narazit při realizaci modelu konstruktivistické výuky v praxi. Je to zejména nedostatek času věnovaný na pedagogických fakultách

pedagogicko - psychologickým disciplínám, a tudíž nemožnost postupovat ve všech seminářích uvedeným způsobem.

Konstruktivistický způsob výuky vyžaduje také dostatečné materiální vybavení. V tomto konkrétním případě je třeba namnožit texty, připravit video, vybrat motivační články z časopisů, mít k dispozici velké archy papíru a fixy, často je třeba studentům pomoci i se sháněním odborné literatury, neboť bývá v knihovnách rozpůjčena.

V některých učebnách není také vhodné uspořádání nábytku nebo realizaci brání příliš vysoký počet studentů ve skupině.

U studentů také narážím na únavu, neboť mají vysoký počet hodin povinné výuky. Ta probíhá často buď od sedmi hodin ráno, nebo naopak ve večerních hodinách.

Někdy se stane, že studenti nejsou schopni úkol kvalitně splnit. Špatnou zkušenost mám např. s některými referujícími studenty. Třebaže je upozorním, že referát musí říkat z paměti, často je jejich příprava slabá a nejsou toho schopni, natož aby uměli vybrat jen některé informace nebo odpovědět na otázky. Podobné zkušenosti mám i se seminárními pracemi. Z toho usuzuji, že studenti informace mechanicky vypisují a příliš se nad nimi nezamýšlejí. Ukazuje se, že nejsou k aktivní práci s informacemi vedeni na nižších stupních škol.

Překážkou pro konstruktivistický způsob výuky na pedagogických fakultách může být i velká zatíženost učitelů, neboť příprava vyžaduje mnoho času. Vysokoškolský učitel navíc není hodnocen za to, jak učí a co studenty naučí, ale především za vědecký růst. Kladem konstruktivistického přístupu je naopak zájem studentů o předmět, jejich aktivní účast v seminářích a předpokládám i změna jejich postojů k edukaci projevující se i ve změnách studentova pojetí výuky.

Literatura:

- BERTRAND, I. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998
 ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Praha: Karolinum 1993
 FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997
 GFEN. *Všichni na jedničku! Alternativní didaktické postupy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991
 LANGMEIER, J.- KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998
 PASCH, M. A KOL. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998
 PIAGET, J. - INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997
 ŠTECH, S. A KOL. *Psychodidaktický sešit*. 1. vyd. Praha: PF UK, 1995
 TONUCCI, F. *Vyučovat, nebo naučit?* 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992

Autorka vyučuje na Katedře pedagogiky a psychologie Fakulty pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Text pro práci v II. semináři

Škola pro zvířátka (R. H. Reeves)

Bylo nebylo. Jednou se zvířátka rozhodla, že musí udělat něco převratného, aby se vyrovnala s problémy nového světa, a tak zorganizovala školu. Byl stanoven učební program školy, který se skládal ze čtyř předmětů: běhu, šplhu, plavání a létání. Aby byla administrativní práce usnadněna, všechna zvířátka absolvovala všechny předměty.

Kačer byl výtečný plavec, lepší než jeho učitel, a měl výborné známky i v létání, jenže běhání mu moc nešlo. A protože měl z běhání špatné známky, musel zůstat po škole a omezit i plavání, aby mohl trénovat běhání. Trénoval tak dlouho a úporně, až se mu blány na nohou celé opotřebovaly a potrhaly, takže i v plavání skončil jako průměrný. Ale průměrnost byla v této škole přijatelná a kromě kačera si s tím nikdo hlavu nelámal.

V běhu začal zajíc hned na vrcholu třídy, ale nervově se zhroutil, protože učitel dával příliš velký důraz na plavání. Veverka byly výborná ve šplhání, ale byla celá nervózní v hodinách létání, kde ji učitel nutil, aby létala ze země nahoru, místo z vrcholku stromů dolů. A tak začala trpět křečemi a velkou únavou, až dostala trojku ze šplhání a čtyřku v běhu.

Orel byl hotový průšvihář, který musel být stále napomínán a trestán. V hodinách šplhání byl vždy z celé třídy první na vrcholku stromu, ale vymáhal si, že bude používat svůj vlastní způsob, jak se tam dostat.

Abnormální úhoř, který uměl skvěle plavat a též trošičku běhat, šplhat a létat, dosáhl celkově nejvyššího průměru, a tak mu byl přidělen slavnostní projev na závěr školního roku.

Krtkové do této školy vůbec nechodili a vzpouzeli se platit školné, neb úřady nechtěly do vyučování zařadit rytí a stavění brlohů. Svě děti poslali do učení k jezevcům a později se spojili se svišti a sysly a založili úspěšnou soukromou školu.

Z anglického originálu "The animal school" přeložil Standa Krtíl.

• Myšlenkové mapy

Myšlenkové mapy ve studiu učitelství pro 1. stupeň základní školy na pedagogické fakultě

Anna Tomková



Myšlenková mapa je uspořádaný obraz našeho myšlení o tématu – o pojmech a jejich vztazích. Myšlenková mapa (MM) je grafické strukturované znázornění našich myšlenek, pojmů, faktů, klíčových slov, jejich vztahů, jejich hierarchie)

Myšlenková mapa má uplatnění:

Ve studiu na vysoké škole

1. Příjímání řízení
2. Způsob výuky a učení se –
a/ individuální příprava, b/ kurzy, c/ praxe
3. Řešení svých osobních, studijních i odborných témat a problémů
4. Diplomová práce
a/ Užití MM při zpracovávání diplomové práce
b/ MM tématem diplomové práce
5. Státní závěrečné zkoušky
a/ Příprava – témata a okruhy, souvislost teorie a praxe
b/ Vlastní státnice – témata a okruhy, souvislost teorie a praxe

V kurzu Didaktika a učitelské praktikum

1. Mapování témat, problémů a otázek na počátku kurzu
2. Zpracovávání odborné literatury
3. Mapování didaktických témat – cíle, obsah, metody a formy, hodnocení, pedagogická komunikace, plánování...
4. Zpracovávání ročníkové práce
5. Analýza učiva
a/ Pojmy, b/ Klíčová slova,
c/ Fakta, d/ Vztahy,
e/ Generalizace
6. MM jako vyučovací metoda
a/ Podstata, b/ Druhy, typy,
c/ Vztah k jiným metodám,
d/ Funkce, e/ postup, f/ využití ve výuce – ve fázích E-U-R – při hodnocení, v projektech
7. Plánování výuky
8. Reflexe kurzu
9. MM v primární škole – pozorování v praxi a vyzkoušení v praxi:
a/ Kdo – děti, učitel – role, otázky
b/ Co (učivo)
c/ Proč (cíle)
d/ Jak (podoba)
e/ Kdy – předmět, fáze hodiny

MM v didaktikách jednotlivých předmětů

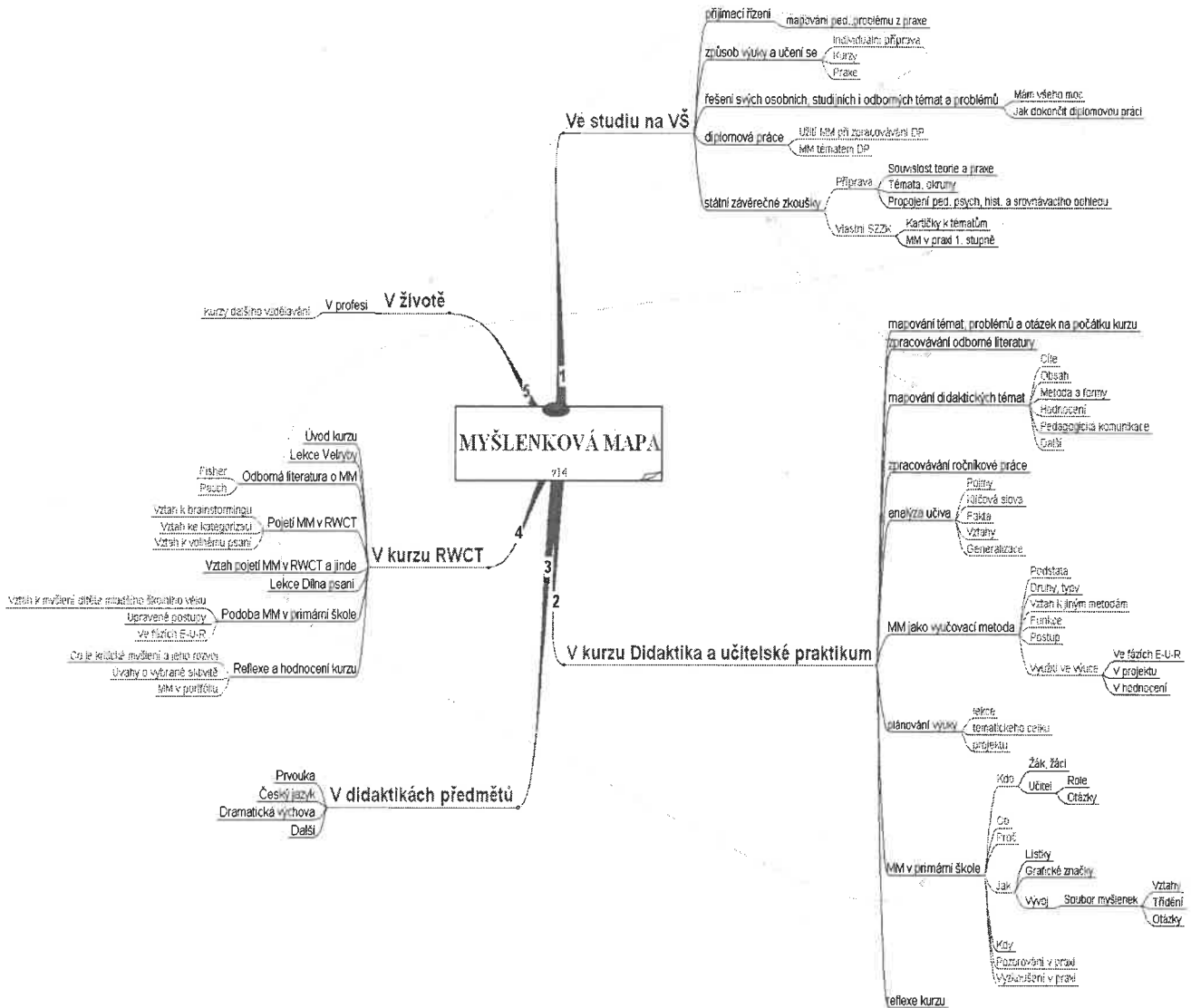
MM v kurzu RWCT

1. Úvod do kurzu (co je KM)
2. Odborná literatura o MM
3. Pojetí MM v RWCT a vztah k jiným metodám
a/ Brainstorming, b/ Kategorizace, c/ Volné psaní

4. Vztah pojetí MM v RWCT a jinde
5. Podoba MM v primární škole – pozorování v praxi a vyzkoušení v praxi
 - a/ Vztah k myšlení dítěte mladšího školního věku,
 - b/ Upravené postupy,
 - c/ Ve fázích E-U-R
6. V reflexi a hodnocení kurzu
 - a/ Co je KM, b/ Úvahy o vybraných aktivitách,
 - c/ MM v portfóliu

závislosti. Kdyby však toto dělal učitel sám, nemělo by to pro děti takový význam.

- Uvědomila jsem si, že při myšlenkové mapě hodně záleží na formulaci otázek (Kolegyně psala mapu na tabuli a ptala se dětí: Kam to zařadíš, proč bys to tam chtěl napsat, dá se to s něčím spojit, dát do skupinky, ...?). Vyžaduje to od učitele pozornost, dovednost vést rozhovor, klást další otázky.
- Použila jsem myšlenkovou mapu uprostřed hodiny vlastivědy, abych žáky přivedla od předcházející činnosti k tématu, o kterém jsme si měli povídat, a také jsem tím



V životě

1. V profesi
2. Při řešení osobních problémů

Úryvky z reflexí studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ na PedF UK k práci s myšlenkovými mapami:

Zapsala Anna Tomková

- Myšlenkovou mapu jsem dříve znala, ale teprve teď jsem si ji zvykla používat i pro sebe.
- Zajímavé bylo konstruktivní řešení problémů prostřednictvím myšlenkové mapy, sdílení se spolužákem a následné psaní. Když se problém pravdivě pojmenuje a sepíše se možné cesty jeho řešení, rázem se člověku odlehčí.
- Výborné je tvoření myšlenkové mapy, která dětem problém zpřehlední a ukáže jim souvislosti mezi slovy a

zjistila, co o tématu vědí.

- Děti se rozdělily do dvou skupin, podle toho, zda byly, nebo nebyly na Okoři. Ti, kteří hrad navštívili, zapisují, co o něm vědí. Druhá skupina zároveň vytváří ve spolupráci s učitelem myšlenkovou mapu toho, co by se chtěli o hradu dozvědět.
- Při hodině výtvarné výchovy, kdy jsem použila myšlenkovou mapu, bylo vidět, jak děti usilovně přemýšlejí, co vše ještě ke zvolenému tématu patří, jak nápad spolužák přivede i ostatní k jinému nápadu souvisejícímu s daným tématem.

Autorka učí na Katedře primární pedagogiky Pedagogické univerzity UK v Praze, je lektorkou KM.

• Lekce / hodiny

ZHLUKOVANIE (myšlenkové mapy)



Eva Palenčárová

Ak sa chceme zrozumiteľne vyjadriť na akúkoľvek tému, je dôležité, aby sme sa nad ňou zamysleli, uvedomili si, čo o nej vieme, a aby sme svoje myšlienky dokázali postupne zhromaždiť a usporiadať. Účinným a pritom veľmi jednoduchým spojením myslenia a písomného vyjadrovania je **zhlukovanie** (angl. clustering).

Metódu zhlukovania poznáme tiež pod názvom *slovné pole* alebo *pojmové mapovanie*. Ide o stratégiu, ktorá aktivizuje myslenie žiakov a povzbudzuje ich k voľnému a tvorivému premýšľaniu o istej téme.

PRIEBEH:

1. Do stredu papiera sa napíše objekt premýšľania (kľúčové slovo).
2. Počas vyhradeného času sa okolo kľúčového výrazu zapisujú všetky asociácie.

3. Medzi myšlienkami, ktoré spolu súvisia, sa vyznačujú spojenia.

Aby sme žiakov neobmedzovali v premýšľaní, nehodnotíme jazykovú správnosť zhlukov a nekomentujeme ich myšlienky.

FÁZA:

všetky – evokácia, uvedomenie si významu, reflexia.

FORMA:

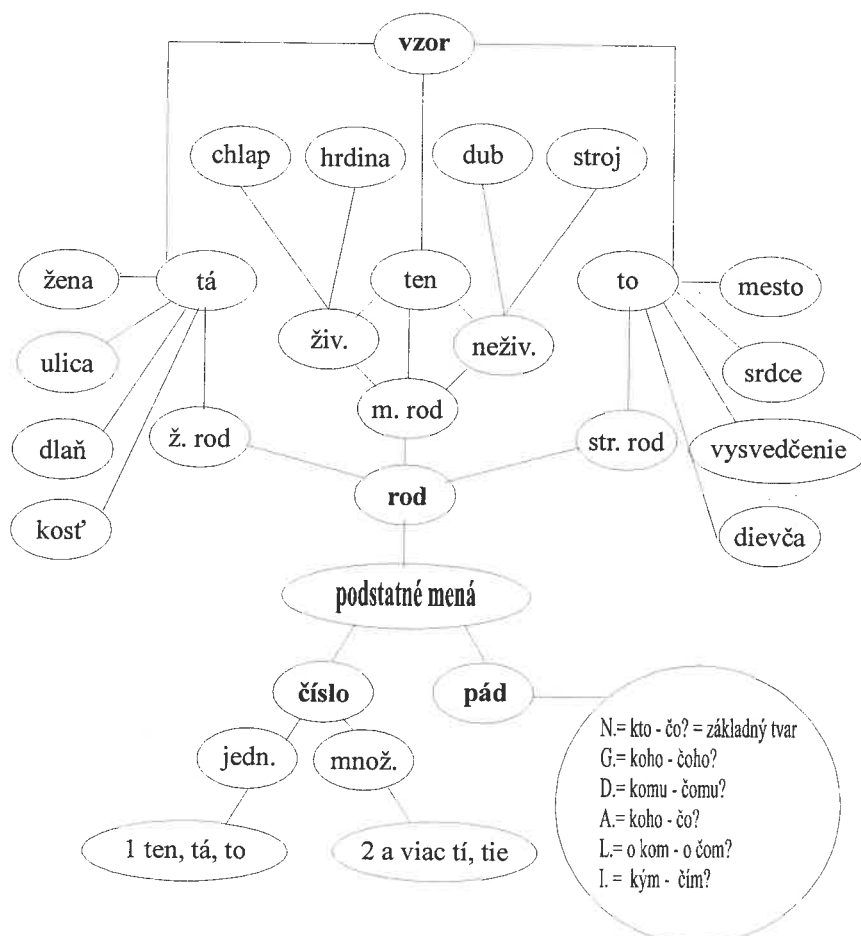
zhlukovanie je flexibilná metóda, ktorá sa môže uskutočňovať individuálne, vo dvojiciach, v skupinách alebo kolektívne.

POUŽITIE:

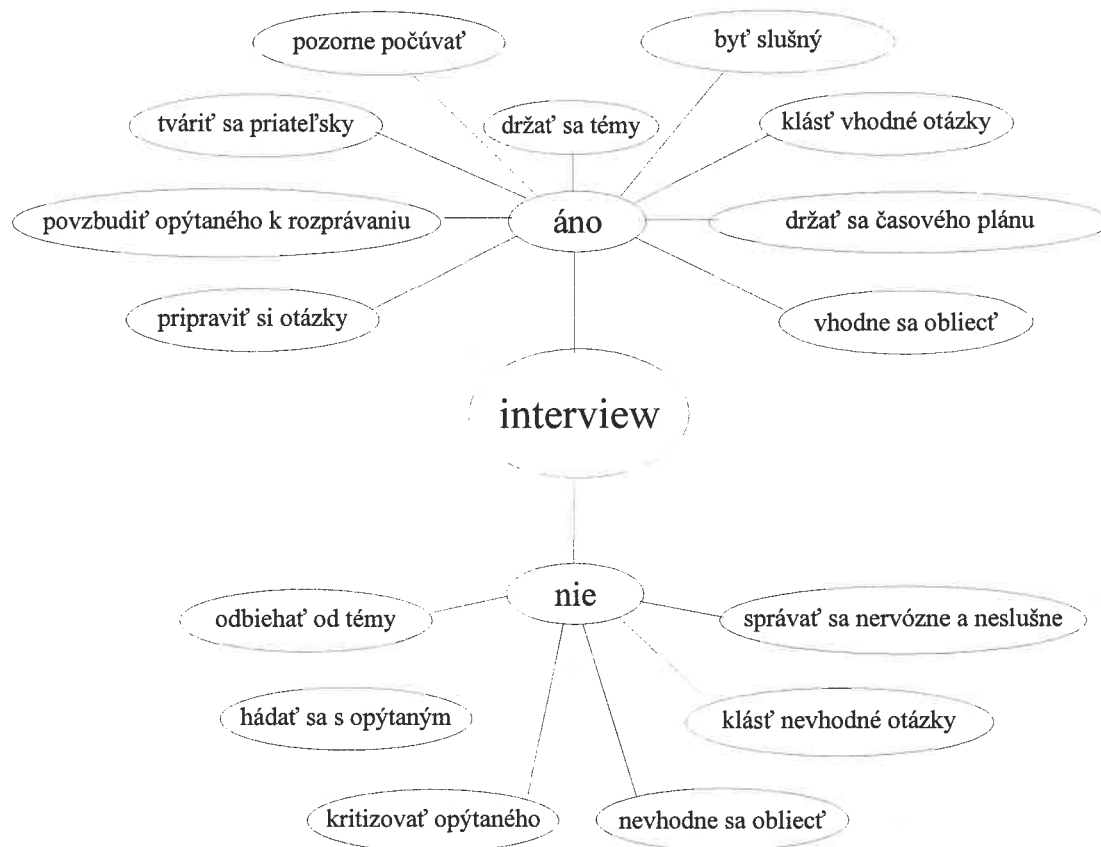
- v rámci invenčnej prípravy slohových prác,
- ako prostriedok rozširovania slovnéj zásoby,
- na aktivizáciu predchádzajúcich poznatkov (čo o danej téme viem alebo si myslím, že viem),
- ako fixačný prostriedok (vytvorenie spojení medzi novými a starými informáciami),
- ako metóda opakovania (napr. po zhrnutí tematického celku: Čo sme sa naučili?).

Predstavíme tri ukážky využitia tejto vyučovacej metódy:

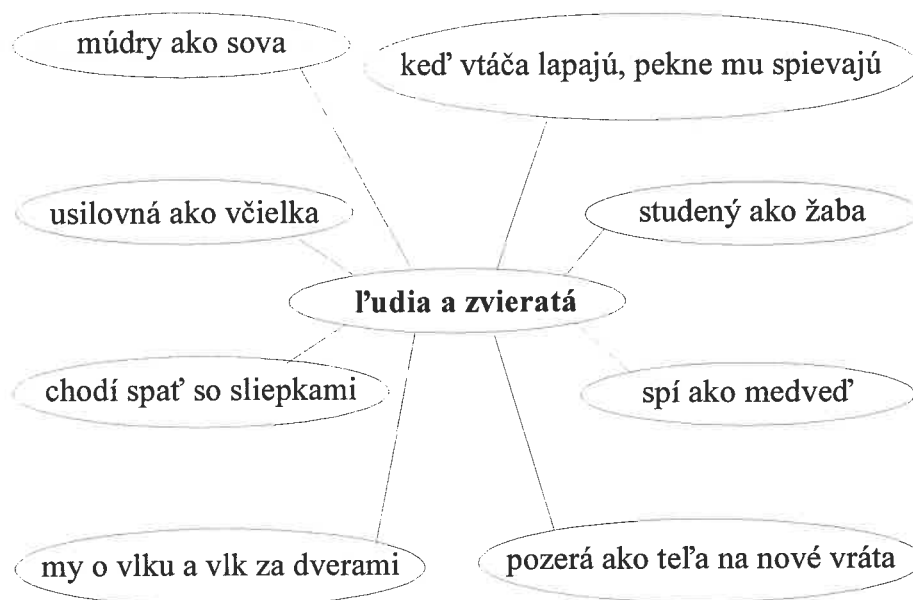
a) Zhlukovanie sme použili pri opakovaní učiva o gramatických kategóriách podstatných mien vo štvrtom ročníku:



b) Metódu zhlukovania sme použili vo štvrtom ročníku na vyučovacej hodine s témou interview. Zostavili sme si zoznam toho, čo sa pri interview má a čo nie.



c) Zhlukovanie je veľmi vďačnou metódou pri obohacovaní slovnej zásoby na danú tému. V tomto prípade si štvrtáci vybavovali frazeologické jednotky charakterizujúce človeka podľa zvieracích vlastností:



To, že zhlukovanie je vhodné použiť v rámci invenčnej prípravy slohových prác, pretože umožňuje žiakom „sebaodhalenie“ (čo viem alebo si myslím) a usporiadanie myšlienok k danej téme, teda pozitívne motivuje žiakov pri písomnom vyjadrovaní, dokumentuje nasledujúca ukážka.

Téma: Kamarát je ten, čo o mne všetko vie, a predsa ma má rád

Môj kamarát

Môj kamarát sedí so mnou v jednej lavici. Poznáme sa už dávno. Chodili sme spolu aj do škôlky. Vždy si pomáhame, radíme a navštevujeme sa aj doma. Vôbec na seba nežalujeme. Môj kamarát je aj môj ocko. Vždy mi poradí, chodíme spolu na výlety, hráme sa

a rozprávame sa spolu. Mám ho veľmi rád. Mamka je tiež moja kamarátka, lebo sa o mňa stará. Ona nemá veľa času nahrať, ale veľa sa spolu rozprávame. Niekedy mi číta. Občas čítam aj ja jej. Dobrá kamarátka je aj naša pani učiteľka. Je milá a stále sa usmieva. Je najlepšia na škole. Mám veľa dobrých kamarátov, ale to by mi nevystačil papier.

Marek Grumel
(3. ročník)

Autorka učila na ZŠ, v súčasnej dobe vyučuje didaktiku SJ a slohu pro 1. st. ZŠ na Katedře slovenského jazyka Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. E-mail: palip@ke.telecom.sk

• Lední medvídku vrať se aneb o přátelství

Michal Vybíral

Určení projektu:

1. - 4. roč. ZŠ, případně děti v mateřské škole nebo v hodinách či kroužcích dramatické výchovy.

Pomůcky:

Knihy Hanse de Beera "Lední medvídku, vrať se brzy!" (není nezbytně nutné), ofoceně strany 1, 2, 3 a poslední strana. "Loutky" nebo předměty zastupující kočku a medvěda, volné papíry, psací potřeby

Úvod

První schéma následujícího projektu jsem vymyslel v průběhu ročního kurzu Kritického myšlení v lednu 1999. Poprvé jsem projekt realizoval s dětmi 3. A v ZŠ v Plzni-Černicích a v rámci ročního kurzu dramatické výchovy pro učitele. Od té doby jsem projekt realizoval ještě několikrát s malými dětmi v základních školách i s většími dětmi v dětském diagnostickém ústavu. Tématem projektu je "přátelství", které děti mohou prozkoumat nejprve prostřednictvím příběhu o ledním medvídku Larsovi a kocouru Nemovi, a za druhé mohou zkoumat téma "svého přátelství" prostřednictvím společných diskusí a psaní dopisů.

Projekt je určen především dětem, které umějí alespoň trochu číst. Pokud však učitel pracuje s dětmi, které ještě neumí číst, tak příběh čte nebo vypráví on sám. Rozsah projektu je asi 2 - 4 vyučovací hodiny (i s psaním dopisů v 10. fázi projektu).

Lední medvídku, vrať se brzy – stručná verze příběhu

Na severním pólu žije lední medvídek Lars. Jednoho dne si hrál v moři. Když se chtěl vrátit domů, něco ho náhle pevně zadrželo. Octl se ve velikánské síti, ve které byl spolu se stovkami ryb vyzdvižen do útrobu velké lodi. Později zjistil, že už je tma a loď odplula daleko od jeho domova.

Když Lars putoval lodní chodbou, najednou zahlédl dvě svítivé oči. Byl to lodní kocour Nemo, který se s Larsem spřátelil a nabídl mu, že mu pomůže dostat se zpátky domů. Ale až se dostanou do nějakého přístavu: "Tam vyhledáme moje přátele lodní kocoury. Některý z nich jistě bydlí na lodi, která popluje k severnímu pólu. A určitě tě vezme s sebou." Než vedle sebe usnuli, dívali se na nekonečnou vodu a jeden druhému vyprávěli o svém životě.

Za několik dní dopluli v noci do přístavu. Téže noci se vydali po lodním můstku na pevninu. Měli strach, aby je nikdo nespátřil. Larsovi hlasitě tlouklo srdíčko. Procházeli spolu kolem špinavého pobřeží, chodili po úzkých zdech, tiše se plížili ulicemi a zadními dvory domů. Brzy byl Lars celý špinavý a s žalem vzpomínal na svůj bělostný domov. Nebylo pro něj jednoduché stačit kocourovi. Často překonávali různé překážky. Až najednou přišli na dvůr, kde byla spousta lodních kocourů. Johnny se nabídl, že pomůže Larsovi dostat se na "jeho" loď, která bude plout k severnímu pólu. Když došli i s Nemem k můstku, který vedl na loď, Lars se uprostřed můstku ještě jednou ohlédl a zavolal na Nema: "Měj se hezky." Uslyšel už jenom smutné "Mňňňau!"

Za několik dní dopluli poblíž k severnímu pólu. Lars poděkoval Johnovi, rozloučil se, sešplhal do vody a spokojeně plaval ke břehu. Tam se potkal s maminkou i tatínkem, kterým vyprávěl celý svůj příběh.

Jednoho dne pak Lars seděl na břehu a pozorně pozoroval moře. "Co tak soustředěně vyhlížíš?", zeptal se táta. "Nějakou loď a nějakého kamaráda." odpověděl Lars klidně a rozesmál se.

Schéma projektu:

1) Evokace.

Učitel si sedne společně s dětmi, nejlépe do kruhu a položí otázku: "Stalo se Vám někdy, že Vám někdo pomohl? Nebo jste případně pomohly někomu vy?" Může proběhnout krátká diskuse ve dvojicích nebo si

to děti mohou krátce napsat, v každém případě pak proběhne společné sdělování zkušeností a příběhů.

2) Pokračování evokace

na základě otázky: "O čem asi bude příběh s názvem "Lední medvídku, vrať se brzy?" Děti společně odhadují, o čem by tento příběh mohl být.

3) Vstup do příběhu.

Děti ve dvojicích dostanou ofocenou první a druhou stránku knihy a čtou až po větu "Tak tomu bylo také tehdy." Následuje otázka: "Co se tehdy asi stalo?" Děti hledají odpověď. Pak čtou dál druhou stranu textu. Zde je možné číst až po větu "...něco ho náhle pevně zadrželo.", kde odpovídají na otázku "Co asi mohlo Larse zadržet?" a pak dočítají stránku až do konce, nebo je možné přečíst stránku rovnou celou a po jejím přečtení se ptát: "Co Vás zaujalo nebo překvapilo? Jak se asi příběh bude vyvíjet dál?" Děti opět diskutují své odpovědi. Je důležité, aby učitel neřikal, které jsou z hlediska knihy správné či ne, ale aby děti podporoval v jejich tvořivosti a vymýšlení.

4) Uvědomování si pocitů.

Učitel nebo žáci přečtou třetí stranu knihy a společně odpovídají na otázky: "Jak se Lars asi cítil, jaké měl pocity? Odpovězte jedním slovem. A jaké pocity měly jeho rodiče?"

5) Vyprávění v rolích.

Učitel čte, nebo vypráví příběh až do okamžiku, kdy si Lars a Nemo vyprávějí příběhy o svých životech. Děti se pak rozdělí do dvojic, domluví se, kdo bude Lars a kdo Nemo, a všichni si začnou v rolích vyprávět zážitky, které asi mohly Lars nebo Nemo zažít během svého života. Po chvíli je možné, aby ustalo společné vyprávění, a učitel obcházel jednotlivé dvojice, které pak vyprávějí v rolích nahlas tak, aby je slyšeli i ostatní.

Zařazení této fáze by měl učitel zvážit na základě schopnosti dětí vstoupit do rolí a vymýšlet si v nich z hlediska těchto rolí. Je tedy možné tuto fázi vypustit.

6) Hromadná improvizace v rolích

(vhodné spíše pro mladší děti). Děti ve stejných dvojicích hrají Larse a kocoura Nema, přičemž učitel čte nebo vypráví pasáž příběhu o jejich vystoupení z lodě a cestě po přístavu až na místo, kde se setkávají s dalšími kočkami a kocoury. Děti hrají (improvizují) všechny najednou podle toho, co učitel zrovna vypráví.

7) **Sdělování pocitů v rolích.** Učitel čte nebo vypráví příběh dál až po větu "... a pak zavolal na Nema:". Poté učitel společně s dětmi připraví loutky nebo předměty (např. šátky nebo svetry), které budou zastupovat medvěda Larse a kocoura Nema. Pak účastníci postupně přistupují nejprve za medvěda a říkají za něho, co mohl zavolat. Pak přistupují za kocoura a říkají jeho možnou odpověď. Při tomto sdělování v rolích mohou děti také s uvedenými loutkami či "zástupnými předměty" velice jednoduše

hrát. Akci zakončí učitel odchodem loutky Larse na loď.

Pokud je tato akce úspěšná, bývá prodchnuta citem pro porozumění této situace loučení (a to i u větších dětí).

8) Dokončení příběhu.

Učitel čte nebo vypráví příběh až po poslední stranu, kterou si opět mohou účastníci přečíst sami ve dvojicích. Následuje společná reflexe a sdělování pocitů z příběhu.

9) Diskuse o přátelství.

Učitel může nastolit tyto otázky: "Byl Nemo Larsovým přítelem? Jak jste to poznali? Co Nemo přátelstvím získal a co ztratil? Co to znamená být dobrým přítelem?"

10) Psaní dopisu svému příteli.

Instrukce: "Napište dopis svému příteli (příteľkyni) nebo tomu, koho byste chtěli mít za přítele. Nebo budoucímu zatím neznámému příteli. Můžete také napsat, co jako přátelé nabízíte, v čem mu chcete být dobrým přítelem." Dopisy mohou děti svým přátelům dát, a také nemusí. Po jejich napsání je dobré, když následuje společná diskuse, ve které žáci mohou sdělovat své pocity a zážitky ze psaní dopisů, případně z toho, když dopis někomu dali nebo dopis dostali.

Závěr

Projekt si učitel a jeho žáci samozřejmě mohou upravovat podle svých potřeb, zájmů a času, který chtějí společně práci věnovat. Je možné také některé části vypustit a jiné naopak více propracovat (např. může více posílit a rozvinout dramatické techniky). Vždy by však měl učitel mít na paměti, aby projekt zůstal konzistentním celkem.

Jiná témata příběhu

Práci s příběhem je samozřejmě možné zaměřit také na jiná témata než "přátelství". Pro ilustraci zde nabízím dvě další témata s několika možnými klíčovými otázkami:

a) Téma "Domov". Evokační otázka: "Představte si, že jste někde v centru Plzně s rodiči a ztratíte se. Napište každý sám, co byste dělal, jak se zachováte." Další otázky mohou být tyto: "Na co se vy těšíte domů? Co je pro vás domov?"

b) Téma: "Odpovědnost za to, co se mi děje." Otázka: "Jak se stalo, že byl Lars chycen a ztratil se?" Později je možné nastolit otázku typu ANO/NE: "Mohl Lars za to, že se ztratil?", kterou mohou děti řešit pomocí tzv. diskusní pavučiny (což je v podstatě disputace, při které dvě protistrany skládají své argumenty pro odpověď "ANO" nebo "NE").

Literatura: H. de Beer: Lední medvídku, vrať se brzy. Kentaur, Praha 1991

Autor je lektorem KM a dramatické výchovy. Člen občanského sdružení Exit v Plzni.

• Referát o přečtené knize

Součást Čtenářské dílny ve 4. třídě ZŠ

Eva Kašparová

I. Písemná část:

Sestavit si písemně referát o přečtené knize na základě stanovených kritérií (domácí příprava)

- název knihy
- autor, ilustrátor (u známějších i stručné informace o nich)
- nakladatelství, edice, kapitoly (jedná-li se o jednotlivé příběhy, názvy příběhů)
- hlavní a vedlejší postavy
- stručný, ale přehledný obsah knihy
- výběr ukázky z knihy, která mě zaujala, potěšila...
- vlastní zhodnocení knihy (zcela osobní), doporučení knihy konkrétním čtenářům ve třídě

II. Ústní část: (přednesení referátu v hodině)

A) ústní přednesení připraveného referátu před spolužáky

B) diskuse o knize i referátu se spolužáky

Spolužáci diskutují s přednášejícím na základě stanovených pravidel, diskusi řídí učitel.

Zadání pro posluchače: (po ukončení diskuse odevzdají písemný záznam přednášejícímu, vypracovávají v průběhu poslechu referátu, slouží jako podklad pro diskusi)

1. Uznání - týká se stavby referátu, způsobu přednesení, formulace obsahu knihy, o které se referuje + co jsem se z referátu dozvěděl zajímavého, pro mne nového...

2. Otázka - a) pro přednášejícího – týkající se knihy a obsahu referátu

b) pro hlavní postavu z knihy (vstup přednášejícího do role)

Záznam nahrávky rozhovoru s hlavní postavou z knihy:

U: Eliško, která postava je pro Tebe hlavní?

Eliška: No, asi ten tatínek.

U: Takže já Tě teď poprosím, aby sis představila, že jsi tatínek z té knížky, kterou jsi četla a vás prosím, abyste si připravili otázku pro hlavní postavu této knížky, tedy pro tatínka, který vyprávěl pohádky.

Kuba: Vymýšlel jsi hodně pohádek?

Eliška: No, vymyslel jsem jenom tu jednu, a pak už mi to šlo.

Hela: Bavilo Tě vyprávět dětem pohádku?

Eliška: No, docela jo, ale protože mi to ze začátku nešlo, tak jako jsem se trápil kvůli tomu hodně.

Jirka: Kdy by si četl pohádku, večer nebo ve dne?

Eliška: Večer jsem jim četl pohádky.

Marky: Tatínku, kolik let je Petříkovi a Petrušce?

Eliška: Petříkovi je asi tak šest, asi bude do školy, tak teď někdy.

U: A Petrušce?

Eliška: Petruška už chodí do školy.

Vojta: Tatínku, dalo Ti práci vymyslet pohádky, když už jsi měl ten kamínek?

Eliška: No, práci už mi to nedalo takovou jako vymyslet tu první.

Lukáš: Tatínku, proč si necháš poroučet od své ženy?

Eliška: No, vona toho měla strašně moc, tak jsem jí chtěl ulehčit.

Daviděk: Jak Ti bylo, když Ti děti odpovídaly, to známe?

Eliška: No, jako bylo mi dost těžko, protože jako ty pohádky vymyslet není hračka.

U: Hm, takže poslední tři otázky pro tatínka. Zuzi, Zuzka, Šárka.

Zuzi: Co jsi potom udělal s tím polodrahokamem? Nechal sis ho?

Eliška: Nechal sem si ho na památku.

Zuzka: Jaké je Tvoje povolání?

Eliška: Rýsuji domy.

Šárka: Máš rád maminku?

Eliška: Ano.

U: Děkujeme tatínkovi. Vy si označte ty otázky, které jste dneska neměli zodpovězené, Eliška vám na ně ráda odpoví a přinese vám odpovědi na to, na co jste se ještě chtěli zeptat. Já Elišce děkuji, protože to bylo velice příjemné poslouchat její referát a dejte jí prosím svoje ocenění...

III. Po hodině: (domácí příprava, vyvěsí se ve třídě)

Přednášející dostane všechna hodnocení i otázky spolužáků označená jmény, s vyznačením, zda na otázku bylo nebo nebylo odpovězeno během diskuse.

a) Odpoví na nezodpovězené otázky písemně.

b) Sestaví krátkou písemnou charakteristiku hlavní postavy, s níž proběhla diskuse v hodině = vytvoří vlastně slohovou práci, k jejímuž obsahu hodně diskuse přispěje.

Čtenářská dílna je právě tou součástí RWCT, která se proměňuje a vyvíjí s věkem dětí, ale také s rozvojem kritického myšlení, zejména se schopností tvořit otázky a podívat se na jednu a tutéž věc z různých úhlů pohledu. Referáty pak mohou napomoci hlubšímu prozkoumání a pochopení textu, aktivitě a zájmu dětí i prohloubit znalosti dětí z oblasti literatury.

Na základě pravidelného zařazování referátů do hodin čtení se děti lépe orientují v jednotlivých literárních žánrech, dokáží si v knihovně vyhledat knihu odpovídající jejich zájmu a získávají všeobecný přehled o knihách vůbec. Učiteli pak diskuse nad přečtenými knihami odhalí mnohé o žácích a umožní mu vhodně doplnit a obohatit další hodiny literatury těmi tituly, které se zatím nedostaly do popředí čtenářského zájmu dětí.

• Jak zavádíme časovou prodlevu do své výuky

Ondřej Hausenblas

1) Učitel(ka) používá časovou prodlevu po položení otázky nebo po vyslovení důležité informace ve svém vlastním vystupování:

a) Základní postup:

Když položím otázku žákům, sevřu zuby a zdvihnu plochou dlaň proti třídě + počítám v duchu do sedmi. Očima a malým pokyvováním hlavy uklidňuji ty žáky, kteří jižjiž vykřikují nebo se překotně hlásí, aby věděli, že o nich vím, ale že na dojde až za chvíli. Pak teprve někoho vyvolám - ale už neopakuju, jak jsem se ptal(a), abych nezahnal(a) myšlení! Na co odpovídají, je buď napsáno na tabuli, anebo si to poznamenali, anebo se naučili pamatovat. Anebo dávám vlastní vysvětlení, do něhož je odkaz k tématu otázky zabudován: "Byli husiti u nás dřív než Kolumbus v Americe?" – Po sedmi vteřinách: "Nikdo neřekne? Novodobé dějiny Ameriky začínají 16. stoletím, tj. léty patnáct set a dál, kdežto husiti jsou už v první půli 15. století, tj. čtrnáct set a dál."

b) Pokročilý postup:

- Po prodlevě nechám žáky, aby se viděli navzájem, kolik se jich hlásí, případně ukazují na prstech zdvižené ruky (do 4) pořadí k mluvení (pokud ovšem otázka umožňuje podat několikerou odpověď - alespoň takové otázky jako "A je prase maso-, býlo, nebo všezravec?" a o takové otázky se přece většinou snažím, ale jsou i některé nutně bleskové, pro ujištění, a la "Byli husiti u nás dřív než Kolumbus v Americe?");

- **Brzdím rychlíky** a vykřikovače, aby předčasnou odpovědí nevyfoukli myšlení z hlavy hloubavcům (rychlíci můžou napsat svůj návrh odpovědi na kartu a pozdvihnout ji, anebo se ještě jednou rozmýšlet): "Počkej, všichni se rozmýšlejí" – ale nemluvit moc dlouho ani nahlas, aby totiž žáci během prodlevy poslouchali radši své vlastní myšlenky;

- **Potlačuji soutěžení** o první správnou odpověď (tedy ne "Kdo to budete vědět první!?"), ale **posiluji snahu o jasnou a výstižnou odpověď**, a možné varianty srovnáváme ne jako lepší, ale co z problému/tématu postihla která odpověď blíže, jednoznačněji, trefněji atp. (tedy "Co všechno se o časovém zařazení těch událostí dozvíme od Jirky, když odpověděl 'Byli dřív, husiti před Kolumbem, přece z Ameriky přišly brambory, a ty byly u nás až po dlouho po husitech!'" A co nám vyzradí odpověď Tomáše, když odpověděl, že 'Byli zároveň, protože husiti přece tu byli ještě po bitvě u Lipan, ti bratříci.'?")

2) Prodleva jako jedna zásada pro referujícího žáka:

Prodlevu má žák zařazovat sám po některém důležitém sdělení uvnitř své prezentace/výkladu + žák si v prodlevě kontroluje zrakem třídu, jak chápavě se tváří. V duchu si referující žák během prodlevy onu důležitou informaci přeřikává – takže to nesmí být víc než tři čtyři slova. Naučím referující žáky, aby vkládali do přednesu prezentace/referátu (i velmi jednoduchého!) připravené otázky pro své posluchače a aby se vždy po prodlevě se jednoho dvou optali na odpověď.

3) Hovory učitelů ve sborovně o prodlevě a jejich účincích:

Vzájemně si aspoň s jednou osobou sdělovat, jak žáci reagují na mé brzdění rychlíků, jak se mění nebo nemění počet hlásících se žáků, jak to dělám, kolikrát jsem si dnes všiml, že se mi podařilo prodlevu zařadit, jak překonávám svou touhu být první...

Co potřebujeme pro Kritické listy? Vaše zkušenosti s uplatňováním prodlevy. Dávejte prosím i příklady, buďte konkrétní...

• Definice náboženství

Ukázková hodina z diplomové práce **Judaismus, křesťanství, islám ve výuce na SŠ**



Alena Plíhalová

Cíl hodiny: Problematika náboženství se dotýká mnohých společenskovedních disciplín, a tudíž i oborů, se kterými se studenti seznamují v předmětu ZSV. Učební

osnovy parcelují probíranou látku do jednotlivých nauk – psychologie, filozofie, sociologie atd. Toto rozčlenění studentům umožňuje, aby se seznámili se

základy těchto nauk. Při takovémto jednostranném pojetí učitelé i studenti často zapomínají na **globální pohled** na společnost, na různá stanoviska k probíraným jevům. Studenti jevy analyzují, mnohdy jim není dán prostor pro syntézu. K vytváření celkového pohledu může přispět řešení komplexnějších problémů, např. téma rodiny, kriminality, vědy aj. K takovémuto komplexnímu problému bezesporu patří i náboženství. Jeho studium není náplní pouze religionistiky a teologie, ale i filozofie, etiky, psychologie, sociologie, státopěvy a dalších disciplín – historie, geografie, literatury, estetické výchovy. Cílem této hodiny je tedy **pohled na náboženství z různých hledisek pomocí definic autorů různých zaměření**.

Cíl, kterého by studenti měli během hodiny dosáhnout, spočívá v tom, že se snaží orientovat v různých názorech, učí se zastávat určité stanovisko a obohacují se nejen myšlenkami uznávaných autorit, ale i svých spolužáků. Na konci hodiny by měli být schopni vytvořit své systémové pojetí náboženství, které bude v dalších hodinách obohacováno o další vztahy a prvky.

I. EVOKACE

Hodinu lze zahájit diskusí nad mapou, ve které jsou zakresleno rozšíření jednotlivých světových náboženství nebo diskusí o náboženském vyznání obyvatel ČR¹. Jako další možný námět je i citace zajímavého úryvku z novin či knihy:

„V současné době se mnoho jistot moderní civilizace hroutlí, svět se ocitl v krizích, ze kterých se těžko dostává pomocí zděděných prostředků. Všude se volá po alternativních řešeních: alternativní pedagogika, medicína, politika atd. K postmodernímu kulturnímu pohybu patří také nová otevřenost vůči náboženským a duchovním zájmům. Část mladší generace, podle některých šetření zejména středoškoláků, více v kulturních centrech, méně na venkově, se pídí po podnětech z oblasti náboženství a duchovních směrů. Jednou z podob náboženské obnovy, k níž dochází převážně v mladší generaci, zejména v její vzdělanější části, je jistá forma návratu k praktikování tradičních náboženských směrů. Mezi mladým lidmi se objevuje nový příklon k víře, k modlitbě, misijní nadšení a někdy i nasazení v neformální charitativní službě. Tato duchovní obnova bývá provázána silným citovým prožitkem.“²

Krátká diskuse by měla vést k **brainstormingu**, při kterém studenti zapisují pojmy, které se jim asociují na téma náboženství. Slova studenti píšou velkými a čitelnými písmeny na volný list, se kterým budou pracovat v závěru hodiny.

II. UVĚDOMĚNÍ VÝZNAMU

Definovat náboženství je věc složitou, protože tento pojem v sobě zahrnuje nejrůznější jevy a protože spadá do kompetence různých disciplín. Uvádím proto několik definic a **úkolem studentů je zvážit jejich klady a zápory a vybrat si tu definici, která nejvíce odpovídá jejich názoru, která je nejvíce oslovila a zaujala**. Snažím se proto vyhýbat jasnému hodnocení definic. Náboženství je natolik osobní záležitostí, že raději ponechám na učitelích komentář k jednotlivým definicím. Komentář doporučuji v podobě otázek, na které si studenti odpoví sami.

A) Americký psychiatr M. S. Peck píše: „Pokud roste naše sebekázeň, láska a životní zkušenost, prohlubuje se současně i naše chápání světa a vlastního místa v něm... Toto chápání smyslu života je naším náboženstvím. Každý má nějakou představu o světě, světonázor, ať je jakkoli omezený, nepřesný a primitivní; každý má své náboženství.“³ Toto individuální náboženství je

ovlivněno rodinou, kulturním prostředím, zkušenostmi a dalšími faktory.

- B) Proti této definici stojí pojetí náboženství u I. O. Štampacha. Náboženství podle něj nevyjadřuje pouze vztah ke skutečnosti, ale je to i veřejný postoj, jakási skořápka kolem duchovního života, který tvoří jádro. Někdy ale náboženství, pokud je příliš těsné a uzavřené, udusí své jádro.⁴
- C) L. Feurbach se snaží redukovat teologii na antropologii. Bůh je v podstatě esence samotného člověka. Člověk v dějinách promítal svou pravou esenci ze sebe, učinil z ní nadpřirozený předmět, který vybavil všemi vlastnostmi po nichž sám toužil. Tajemstvím náboženství je tedy člověk. Tradiční náboženství je podle Feurbacha stav sebezdvoujení, odcizení člověka sobě samému. Bohem člověka se musí stát člověk.⁵
- D) Pro Marxe je náboženství jako ideologická nadstavba materiálně ekonomické základny odrazem negativních, odcizujících výrobních vztahů. Vykorišťování v třídní společnosti vede člověka k tomu, aby svou pravou skutečnost promítal do fantastického nadpřirozena. Náboženství je povzdech utlačeného tvora. Je to „opium lidu“. Náboženství je iluzorní štěstí lidu.⁶
- E) Zakladatel psychoanalýzy S. Freud spatřuje počátek náboženství v oidipovském komplexu. Za Bohem se skrývá postava otce. Představa Boha je projekce vztahu dítě – otec. Osobní Bůh není nic jiného než povýšený otec. Všemohoucí, spravedlivý Bůh a dobrotivá příroda se jeví jako sublimace otce a matky.⁷
- F) E. Fromm připouští, že určitým způsobem prožívané náboženství přispívá k rozvoji osobnosti. Náboženství je výrazem vrozené potřeby orientace v hodnotách a potřeby úcty.⁸
- G) Německý ekumenický teolog H. Küng říká: „Náboženství se v nějaké tradici a společenství živě uskutečňuje (prostřednictvím učení, étosu a většinou i ritu) jako sociálně a individuálně realizovaný vztah k něčemu, co překračuje či zahrnuje člověka a jeho svět : k nějaké – ať už jakkoli pochopené – nejzazší pravé skutečnosti (absolutnu, bohu, nirváně...). Na rozdíl od filozofie jde v náboženství zároveň o poselství spásy a o cestu spásy.“⁹

III. REFLEXE

- Studenti vytvoří asi čtyřčlenné skupinky na základě stejně zvolené definice.
- Ve skupinkách rozstříhají archy papírů s pojmy z 1. fáze hodiny. Pomocí těchto pojmů a dalších námětů, o které se v hodině obohatili, vytváří **mentální mapu pojmu náboženství**. Lístičky mohou lepit na tvrdý papír nebo připevňovat na nástěnku či tabuli.
- V závěru hodiny jsou všechny práce vystaveny a skupinky navzájem konfrontují svá pojetí. Zároveň zjišťují, jak mentální mapa odpovídá původní představě a původní definici, kterou si studenti zvolili ve 2. fázi (posuny v představách jsou vítány).

Úvahy o tom, co jim hodina přinesla nového, a reflexi své práce provádí písemně.

- Jako rozšiřující úkol je možno zadat vytvoření vlastní definice náboženství.

POZNÁMKY

¹Pavlincová, H. : Slovník- judaismus, křesťanství, islám. Mladá fronta, Praha 1994, s. 336.

²Štampach, I. O. : Náboženství v dialogu. Portál, Praha 1998, s. 138.

³Peck, M. S. : Nevyšlapanou cestou. Odeon, Praha 1993, s. 149.

⁴Štampach, I. O. : A nahore nic... Portál, Praha 2000, s. 31.

⁵srov. Anzenbacher, A. : Úvod do filozofie. SPN, Praha 1991, s. 267-269.

⁶srov. tamtéž, s. 269.

⁷srov. tamtéž, s. 271.

⁸Štampach, I. O. : Náboženství v dialogu. Portál, Praha 1998, s. 24.

⁹Küng, H. : Křesťanství a islám.

Autorka je studentkou 5. ročníku občanské výchovy na Pedagogické fakulty MU. Příspěvek je součástí diplomové práce "Judaismus, křesťanství, islám ve výuce na SŠ" (vedoucí diplomové práce je didaktička PhDr. Jana Skácelová).

• Výchova k toleranci a proti rasismu

Ukázková hodina z diplomové práce „Výchova k multikulturalitě na SŠ“.



Jaroslava Poláčková

Ve své diplomové práci se věnuji problému výchovy k toleranci a proti rasismu. Během výzkumu, kterého se zúčastnili studenti gymnázií v Pelhřimově, Brně a SOUz v Kamenici nad Lipou, se

ukázalo, že se jedná o poměrně vážný problém a i samotní vyučující by uvítali, kdyby bylo problému na školách věnováno více času.

Cíl: Cílem této hodiny, které se zúčastnili studenti SOUz v Kamenici hodiny, bylo ukázat studentům, že každá kultura je z velké části ovlivněna svou historií a tradicemi. Hodnoty a normy, které fungují v naší společnosti, se mohou jiné společnosti zdát nepochopitelné.

1. fáze hodiny: zahřátí (asi 5 min)

- ♦ Cíl - studenti měli na níže popsaném příběhu odhalit podstatu nedorozumění mezi kulturami, která může být zapříčiněna odlišným kulturním prostředím.
- ♦ Pomůcky - vyučující namaloval na tabuli následující obrázek:
- ♦ Příběh - Úspěšná farmaceutická společnost vyrábí léky proti bolestem hlavy. Společnost nechala vyrobit velké billboardy, na kterých byl zobrazen (zleva doprava) plačící chlapec s ovázanou hlavou, kouzelná pilulka a veselý chlapec. Reklama úspěšně fungovala, až do doby, než byla zveřejněna ve Spojených arabských emirátech. Léky se neprodávali.
- ♦ Úkolem studentů bylo zjistit, proč reklama nefungovala právě v arabské části světa.
- ♦ Reakce studentů - všichni si neúspěch reklamy správně spojovali s odlišnou kulturou. Nejčastěji navrhovali, že Arabové asi nesmí užívat léky, postavičky na billboardu nebyly zahalené, Arabové odmítají všechno, co přichází z Ameriky.

Reklamní agentura postavičky zahalila, nikde na billboardu nebylo patrné, že lék pochází z Ameriky a užívání léků není v rozporu s kulturou dané země. Nakonec jeden ze studentů odhalil pravou příčinu: **Arabové čtou zprava doleva.** Viděli tedy zdravého veselého chlapce, který spolkně tabletku a rozbolí ho hlava.

- ♦ Studenti si uvědomili, že odlišné kulturní zázemí může mít velký vliv na chování člověka.

2. fáze hodiny: evokace (asi 5 min)

- ♦ Skupinová práce - ve skupinách po pěti dostali studenti za úkol vypracovat seznam pozitivních i negativních vlastností Romů.
- ♦ Samozřejmě, že většina skupin uvedla mnohem více vlastností záporných – lžou, kradou, jsou nespolehliví, nedodržují hygienu, neváží si majetku, divně s námi komunikují, nepracují. Všechny vlastnosti jsou napsány na tabuli.

3. fáze hodiny: uvědomění (20 min)

- ♦ Skupinová práce - ve skupinách měli studenti za úkol najít vysvětlení pro dvě negativní charakteristiky na základě úryvků z upraveného článku *Viktora Sekyta: Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností převzatého* z knihy *Tatjana Šišková: Výchova k toleranci a proti rasismu (Portál, 1998)*.
- ♦ Každá skupina vysvětlila ostatním, co považuje za hlavní příčinu kritizovaného chování.

Například skupiny, které měly za úkol najít obhajobu proti tvrzením:

“Romové jsou líní.”

“Romové si neváží bytů, které jim poskytneme.”

“Romští rodiče nedbají na děti, protože se pořád potloukají venku.”

“Romové chodí špinaví.”

pracovaly s následujícími pasážemi (viz níže).

(Během čtení je možné studenty požádat, aby barevnými tužkami v textu označovali informace, které již znali a které jsou pro ně nové.)

- ♦ Použitý text (tvrzení “Romové jsou líní”)

Indie je zemí se třemi úrodami do roka. Na jednom stromě vidíme zažloutlé vadnoucí listy vedle zelených v plné síle a nových pupenů - květy vedle

plodů. Příroda je zde štědrá a k pouhému přežití nebylo třeba vynakládat mnoho sil (dnes díky přelidnění to už neplatí). Vedro, vlhko, množství hmyzu a prudké změny klimatu nepřejí vytváření hmotných statků. Vše podléhá rychlému rozkladu. Potraviny se kazí před očima, látky se rozpadají na těle a dům, postavený převážně z palmového listí vydrží sotva rok. To však nevadí; palmového listí je nadbytek, potravin dostatek a také materiál na tkaní látek nechybí. Hrnčířská hlína je všude, a tak Indové, kteří znali vypalovanou keramiku už po tisíce let, dodnes pijí z hliněných, na slunci vysušených pohárků na jedno použití. Je těžké cokoli uchovat, ale není to vůbec nutné. Pro přežití to není důležité. A pro život zde stačí tak málo. Díky klimatu není třeba ani pevný dům, ani dobrá obuv, ani teplý oděv. Pokrok či vzestup v životě Indů v souladu s jejich vírou je možný jen v řadě za sebou následujících životů. V jednom životě se člověk narodí do jistých poměrů - kasty - a tyto poměry jsou neměnné. Není jeho úkolem se někam dopracovat, má dělat pouze to, co je údělem jeho kasty. Když to dokáže, zrodí se v příštím životě k lepšímu osudu. Tato víra zajistila Indii nebyvalou stabilitu, ale dnes je překážkou jakéhokoli pokroku.

◆ **Reakce skupiny:**

“Romové se nám zdají líní, protože nemají žádné ambice. Přinesli si z Indie víru v reinkarnaci. Teď se narodili právě do tohoto postavení a nemá cenu snažit se něco na svém životě zlepšit. Navíc v Indii nebylo, kvůli podnebí, možné shromažďovat majetek, takže Romům stačilo sehnat si jen základní obživu,” uvedla mluvčí skupiny, “navíc jsme se shodli na tom, že i hodně Čechů je líných.”

◆ **Použitý text (tvrzení “Romové si neváží bytů, které jim poskytneme” a “Rodiče nedbají na děti, protože se pořád potloukají venku”)**

Dům na indické vsi vypadá dodnes podobně jako v době, kdy zde Romové žili - střecha z palmového listí proti slunečnímu žáru, stěny z nepálených cihel a rohoží, místo oken a dveří jen závěsy. Spí se na zemi na rohožích, sedí se na zemi - nábytku není třeba. Když stavební materiál podlehně vlivům podnebí, dům se spálí a postaví se nový. Kočující řemeslníci vozí své živobytí na vozech. Na nich, pod nimi a v jejich okolí i spí. “Domy”, které si donedávna stavěli Romové v osadách na Slovensku, se od těch indických lišily jen lepší tepelnou izolací, a stejně tak vozy kočujících Romů se těm indickým podobaly k nerozeznání. (Romové u nás kočovali až do roku 1958, kdy kočování zakázal zákon.)

Přehodnotme svůj podiv nad tím, že Romové přidělené byty “vybydlí”. Zkusme si představit, kolik návyků jsme si museli za generace předků osvojit, abychom uměli bydlet.

(Voda se do podlahy nevsákne, je třeba ji hned utřít, vykypělé jídlo oheň plynového sporáku nespálí, okna se musí mýt, záchod se musí spláchnout po každém použití, doma se přezouváme a z věcí stíráme prach. To vše jsme se naučili od rodičů v útlém dětství, bylo nám to vtlučeno do hlavy tak, že to dnes považujeme za normální.)

Laponští lovci, žijící v nejchladnějším podnebí, tráví ze všech lidí nejvíce času doma. Lidé v tropech do svých domů naopak chodí jen spát, vše ostatní dělají venku.

Tak i Romové, i když už dávno nežijí v tropech, pokud je jen trochu slušné počasí, vysedávají venku nebo bloumají ve skupinách městem. Často tak vzniká optický dojem, že je jich mnohem více, než jich skutečně je.

◆ **Použitý text (tvrzení “Romové chodí špinaví”)**

Romové pocházejí z Indie, kde vedro, vlhko, množství hmyzu a prudké změny klimatu nepřejí vytváření hmotných statků. Vše podléhá rychlému rozkladu. Potraviny se kazí před očima, látky se rozpadají na těle.

Snaha o uchování oděvů a předmětů denní potřeby v indickém podnebí je předem odsouzena k nezdaru. Oděvy je nutné z hygienických důvodů často a důkladně prát a jejich životnost snižuje i vlhké horko a ostrý sluneční žár. Musí-li se oděv prakticky denně prát, aby nebyl zdrojem nákazy, není nutno dávat pozor na to, aby se neušpinil. Ta vnější špína se vypere s tou nebezpečnou vnitřní. Také v romských domácnostech se pere denně.

◆ Potom se studenti společně snažili vymyslet několik příkladů chování Čechů, které mohou připadat nepochopitelné Romům. Studenti uvedli neochotu někoho hostit, neúctu ke stáří, závist, individualismus a honění se za penězi.

4. fáze hodiny: reflexe (asi 7 min)

◆ Následovala diskuze, ve které mohli studenti vyjádřit svůj názor na danou problematiku, zda je třeba situaci řešit a jakým způsobem. Všichni se shodli na tom, že by asi bylo třeba něco dělat. Několik studentů navrhovalo uspořádat besedu přímo s představiteli romské komunity. Během diskuze se třída rozdělila do dvou skupin: jedna skupina byla vůči Romům naladěna negativně, druhá (většinou dívky) se je snažily bránit.

5. fáze hodiny : reflexe (asi 13 min)

- ♦ V závěru hodiny byli studenti požádáni o krátké hodnocení celé hodiny. Měli za úkol napsat, zda se jejich postoj k romské populaci během hodiny změnil a zda by uvítali více podobných hodin.
- ♦ Reakce některých studentek a studentů
 - “Můj názor se nezměnil, ale už proti nim nejsem tak zaujatý.”
 - “...Mnoho věcí jsem se dozvěděla až dneska. Svůj názor jsem trochu změnila – k dobrému.”
 - “...Byla bych ráda, kdyby se problém nějak řešil...”
 - “...potřebovali by pomoci...”
 - “Ne, můj názor se asi vcelku nezměnil, ale je fakt, že by se s tím mělo něco dělat. A na školách by se o tomto problému mělo asi začít mluvit.”
 - “Můj názor je pořád stejný, jen si teď myslím, že by potřebovali pomoc, více bychom se jim měli přiblížit.”

• Ke kořenům předsudků a intolerance

Ukázková hodina z diplomové práce „Výchova k toleranci“

Dana Fialová



Cíl: Studenti mají porozumět příčinám intolerance

Evokace: Vytvořte malé skupinky (5 studentů) a snažte se vzpomenout na lidi, kteří vás svým chováním nebo zvyky rozčilují (ne spolužáci),

společně ve skupinkách vytvořte seznam a vyjádřete nelibost s chováním či zvyky škálou od jedné do pěti, kde jedna znamená nejvyšší stupeň nelibosti. (5-8 minut)

Reprezentant každé skupiny napíše na tabuli dva příklady z dané skupiny, které je nejvíce iritovaly a z uvedených příkladů na tabuli znovu, tentokrát už všichni studenti, vytvoří škálu.

Následující otázky učitel použije k vyvolání diskuse o tom co je tolerance a o její míře.

- a. Proč nás toto chování a zvyky některých lidí rozčiluje?
 - b. Jak dlouho bychom je měli tolerovat?
 - c. Jak je možné někoho upozornit, že nás svým chováním rozčiluje aniž bychom vytvořili konfliktní situaci?
 - d. Zvažte situaci kdy by se jednalo o osobu starší (rodiče, nadřízený).
 - e. Kdy je lepší tyto zvyky či chování ignorovat, případně se vzdát ze scény?
- (10-15 minut)

Uvědomění: Zkuste se vžít do situace, kdy jdete po ulici směrem domů a zastavíte se na červenou

“Dřív jsem měla názor na Romy spíš špatný, ale trochu se změnil, jak jsem poznala jejich způsob vyjadřování, zvyky a kulturu. Úkolem do budoucna by mělo být najít kompromis mezi oběma stranami. Ale lidi – Češi mají už v sobě pocit, že Romové jsou špatní, nechtějí pracovat a nepatří sem. Místo toho, aby jim vytvořili podmínky, aby obě strany vycházely dobře. Tyto hodiny by se mohly zavést na naší škole. Je to dobré, takhle si popovídat o tomto problému.”

Autorka je studentkou 5. ročníku občanské výchovy na Pedagogické fakulty MU v Brně. Příspěvek je součástí diplomové práce "Výchova k multikulturalitě na SŠ" (vedoucí diplomové práce je didaktička PhDr. Jana Skácelová).

u přechodu pro chodce a vyjádřete, co se změnilo v situaci po přečtení jednotlivých otázek.

Otázky:

1. Jak se cítíte, když se směrem k vám přiblíží nějaký člověk a vy tušíte, že Vám chce něco říci?
 2. A když se Vás ten člověk zeptá na cestu?
 3. A požádá Vás o nějaké drobné na telefonický hovor?
 4. A když je ta osoba opačného pohlaví?
 5. A když se jedná o osobu jiného etnika?
 6. A když tato osoba mluví s přízvukem?
 7. A když řeknete ne, a ten člověk Vás požádá znovu?
 8. A když z jeho otázky zjistíte, že se Vás ptá na cestu na místo, kde je blízko Vaše bydliště?
 9. A když s Vámi mluví, vykročí o krok blíže k Vám?
 10. A když ten člověk je profesor?
 11. A když zjistíte, že se jedná o osobu, která byla pozvána, aby se účastnila akce pořádané místním zastupitelstvem?
 12. A pracuje ve stejném oboru jako Váš bratr?
 13. A když zjistíte, že se jedná o osobu, která zná Vašeho bratra a má během konference zůstat v domě Vašeho bratra?
 14. A když zjistíte, že ta osoba chce volat právě vašemu bratrovi a vysvětlit proč se opozdila?
 15. Vezmete tuto osobu do svého nebo bratrova domu?
 16. A co když náhle zjistíte, že ten člověk je slepý?
 17. Je v tom rozdíl jestli se celá událost stane ve dne nebo v noci?
 18. Záleží na Vašem věku či pohlaví?
- (15 minut)

V případě malého počtu žáků ve třídě je vhodné celou aktivitu provádět se všemi žáky, v opačném případě je lepší rozdělení do skupin, kde jeden ze skupinky čte zadané otázky pro ostatní ve skupině a reakce se poté společně prodiskutují s celou třídou.

Reflexe: Studenti formou krátké eseje popíší podobnou situaci, která se jim nebo jejich známým stala, případně vyjádří míru své tolerance k následujícímu:

- k neznámým lidem
- k opačnému pohlaví
- k jinému etniku
- ke svým sousedům
- ke své rodině
- k prostředí
- k věku

Závěr:

Někteří lidé mají zvyky a dělají věci, které ostatní lidi rozčilují (chrápání při spánku, mlaskání při jídle, prozpěvování si stejné písničky stále dokola, kouření, pozdní příchody).

U každého z nás je míra tolerance k jiným na jiné úrovni. Míru naší tolerance ovlivňují různé faktory.

• Otázky a odpovědi

Otázky učitelů jedné základní a střední školy z kurzu KM (listopad 2000) a odpovědi Ondřeje Hausenblase

1) Přinese donucování vždy nežádoucí účinky?

Rozumím otázce tak, že se ptáte, jestli náhodou někomu donucení nepomáhá k dobrému učení, a zda nemáme i nějaké oprávněné důvody k tomu, abychom donucovali děti k učení.

Avšak když jsme četli a diskutovali o donucování, byla řeč nejen o vlivu na učení, ale také na **osobnostní výchovu** dítěte. Možná, že řadu věcí se dítě naučí líp nebo dokonce jenom tehdy, když ho donutíme. Měli bychom ale mít dobře odpozorováno a rozmyšleno, jak naše nucení k práci a učení působí na dítě jako člověka, jaký z něj roste dospělý, občan, partner, rodič atd.

Donucujeme děti k učení opravdu potřebných a srozumitelných věcí? Je jistě mnoho znalostí, které v určitém věku ještě nechápou, k jejichž pochopení se teprve krůček po krůčku dostávají. Na to, aby překonaly dočasné nerozumění například stavbě atomu, potřebujeme důvěru dětí, že to, co s nimi děláme, **obvykle** poměrně brzy dojde do chvíle, kdy dítě pochopí, že jsme pracovali pro něco pochopitelného. O tuhle důvěru dětí musíme velmi opatrně pečovat, nelze ji přetěžovat tak, jako se to podle dnešních osnov dělá. Děti se studijním nadáním vydrží hodně, ale většina dětí má povahu jinou, dětskou, a dětská přirozenost je zkoumat a zvídat o věcech, které jsou na dosah okolo mě, které se jich prokazatelně týkají, jsou pro ně životně důležité (co se dá jíst, kdo o mě pečuje a kdo mi ubližuje, kudy se dá a nedá prolézt, kam dosáhnou, jak kdo reaguje na mé pokusy, jak já sám reaguji na podněty zvenku atp.)

Nepochybně je klíčovým faktorem samotné chování, které nás rozčiluje.

Dalším důležitým faktorem je vztah mezi oběma aktéry. Když někoho milujeme, míra tolerance vůči němu je asi hodně vysoká. Když někoho jen známe míra tolerance je na střední úrovni. Míra tolerance však je nízká pokud se jedná o cizince a na nule pokud se jedná o někoho, koho se bojíme nebo mu nevěříme.

Autorka je studentkou na PdF MU v Brně. Uvedená modelová hodina je ukázkou výchovy k toleranci v cizích jazycích, která je tématem její diplomové práce.

Adaptováno podle: English Teaching Forum: A Journal for the Teacher of English, Volume 37, Number 3, JUL-SEPT 1999, vytištěno United States Information Agency. Aktivita od Damona Andersona (strany 46-50)

Možná máme zkušenost, že s určitým žákem to jinak než donucením nepůjde. Ale proč je ten žák takový, a do jaké míry za to můžeme jako škola? (Hodně je jistě dáno z rodiny, a něco i vrozeně. Ale my jako učitelé můžeme ovlivnit jediné tu školu...)

A proto bychom měli také přemýšlet o tom, zda jsou pro děti léta ve škole kusem dobře a užitečně stráveného života, a jakými prostředky my ve škole vychováváme děti k tomu, aby samy uměly chtít a samy se rozhodovaly a ručily za svou práci. Ovlivnit tohle je ovšem pro nás mnohem obtížnější, než když donucujeme žáka

Za donucování asi nebudeme považovat naléhání typu: „Ale přece jen to ještě jednou zkus, podívej se, tady ti to taky vyšlo až napodruhé, nevzdávej se...“? Ale je donucováním vytváření stálého strachu, že bych mohl být zkoušen a dostat špatnou známku a platit za hlupáka, nebo zklamat rodiče, kteří se pořád ptají na známky.

Donucováním je taky to, že děti žijí v některých školách v atmosféře obav, že učitel je kdykoliv nachtýtá na švestkách. Buď že je učitel přistihne a potrestá špatnou známku za to, že něco neumějí, anebo se obávají, že se učitelům něco na jejich chování “znelíbí”. Možná se obávají neprávem, ale bojí se prostě proto, že jim nejsou jasná pravidla. A ta jim nejsou jasná, dokud se samy neúčastní jejich sestavování (to znamená vlastně je každý rok projednat se třídou a školou znova, protože se přes prázdniny mnoho změní, děti totiž dospívají). A možná po nich některá pravidla žádají víc, než jsou schopny dodržovat.

Takže přesto, že někdy žákovi evidentně prospěje, když ho donutíme se učit, zřejmě ho stále poškozujeme, když žije v atmosféře a podmínkách, v nichž se

donucování používá. Nemysleme si, že se režim donucování dá ze školy odstranit najednou, to po vás nikdo žádat nemůže. Ale můžeme se postupně snažit víc zapojovat dětské chtění a předchozí jejich zkušenosti do setkávání s učením, s novými informacemi – tedy pořádně připravit evokaci toho, čím se nová informace může přichytit k “přisavkám” dítěte...

2) „Porozumění se nahrazuje učením nazpaměť“

- *Lze vždy obejít toto pravidlo? (např. abeceda)*

Rozumím: Zda se tomu v některých případech prostě vyhybat nemáme, protože jinak se věc naučit nedá?

Rozhodně když máme umět básničku nazpaměť, tak se ji musíme naučit nazpaměť. Ale proč bychom to dělali? Proto, aby naše paměť nekornatěla – cvičením se udržuje aktivní. Problém je, že tomuhle děti věřit nebudou, přestože je to vědecky dokázáno. Na to, aby se básničky naučily, budeme muset zapojit lepší “triky”. Například využít toho, co je na básničkách tak pěkného: ne to, že je umím nazpaměť, ale ty prožitky, krásy, city, rytmus a rýmy. Takže každé odříkávání básničky musíme ve třídě chápat jako recitaci, jako citlivý přednes pro posluchače, nebo pro sebe samotnou. Abych ostatním krásu básničky sdělil, musím ji umět říkat procítěně, a k tomu je důležité neváhat s vybavováním textu – ovšem mohl bych ho i přednášet z papíru (herci-recitátoři v rozhlase to dělají právě tak!). Teprve když potřebuji při přednesu dělat gesta, dívat se na posluchače, nebo dokonce herecky ztvárňovat prožitky, musím mít volné ruce. Leckomu taky jde čtení moc pomalu, koktá.

Takže učit se nazpaměť je nejlepší, když je to ke své potěše a prospěchu. Ale jako učitelům nám asi nejde o to, aby se dítě učilo jen recitovat nebo jen odříkávat poučky nebo seznamy slov zpaměti, ale o to, aby je **trvanlivě udrželo v paměti**. A mají si je pamatovat, ne proto, aby je v paměti měly, ale proto, **aby je měly pohotově pro použití**. Použitím abecedy však není její odříkání, použitím vzorce pro výpočet obsahu trojúhelníka není ten vzorec napsat na papír ani podle něho spočítat obsah předloženého trojúhelníka. Použití abecedy znamená najít slovo ve slovníku nebo abecedním rejstříku podle jeho písmen, nebo nějaké položky seřadit podle abecedy. Kdo z nás si při tom opravdu abecedu musí šeptat? Použití ten vzoreček o obsahu trojúhelníka znamená uvědomit si v určité situaci, že mám zjistit onu plochu, protože ji například chci pokrýt linoleem, nebo zjistit, jestli se mi na ni něco vejde atp. Také to znamená, že vím, kde se v mé reálné úloze nacházejí ty veličiny, které bude potřeba změřit, abych plochu mohl vypočítat, a že umím příslušné veličiny onoho trojúhelníka vůbec změřit. Odříkat poučku, napsat vzoreček tedy vůbec nestačí.

Vypadá to jako samozřejmost, jenže uvědomte si, kolik času musíme věnovat tomu, aby se dětem dostaly do paměti některé abecední seznamy nebo vzorce, termíny a věty, a kolik zbývá času na to, aby se to zapamatované taky navázalo na to použití,

abychom neskončili jen odříkáním. Ani básnička nazpaměť nemá cenu, pokud nedojde k jejímu přednesu nebo k tomu, že si ji v duchu “pouštím”, abych si prožil jednotlivé verše, motivy, city, rytmus a rým.

Navíc si mnohdy myslíme, že to, co děti nazpaměť učíme, musí být právě tak a jinak, ale děti se to učí všelijak. Třeba vyjmenovaná slova: podle abecedy jako befelemepeseveze je umíme jenom proto, aby se paní učitelce dobře kontrolovalo, jak je umíme odříkávat. Dospělí pak píšou někteří bez chyb, ale slova už popořadě neodříkají. Možná by se jim naučili líp a spolehlivěji podle věcných skupin (příroda, činnosti, lidi) nebo podle délky slova, nebo podle svých vlastních asociací. Nakonec spousta lidí napíše *Kostými se líbily všem*, protože si sice pamatují ta vyjmenovaná slova, ale mizerně si je propojují se slovy příbuznými a s případy, kdy nejde o ypsilon v kořeni.

Učením nazpaměť myslíme tedy hlavně takové učení, na jehož konci je reprodukování naučených informací bez změny, bez zapojení vyšších mentálních operací. Kdyby škola vážně chtěla víc než učit jenom nazpaměť, neměly by výklady a procvičování učitele končit tím, že všechny děti při zkoušení předvádějí víceméně totožné úkony, odříkávají tatáž slova a věty, s kterými se potkaly při učení, jenom některé děti jich odříkají víc a jiné míň nebo některé si víc pletou než jiné.

Dobré je podívat se na typy úloh v testech Kalibro – některé jsou také paměťové, ale většinou jde o použití znalosti.

3) Porozumí dítě, co je smysluplné?

Myslím, že dítě snadno porozumí smysluplnosti, ale musíme respektovat, že **smysluplné je něco vždycky pro toho, kdo to smysluplným shledává nebo má shledávat**. Dítě nepřistoupí na to, že učitel považuje vyjmenování přítoků Amazonky za smysluplné. Smysl je vždy pro MĚ. Smysluplné znamená “dáva mi to smysl”, a nikoli “toto se obecně uznává jako důležité (ale já fakt nevím proč...)”.

Je to znova otázka té důvěry a naší práce na dluh této důvěry: nemůžeme přetěžovat dětskou důvěru v to, že informace, činnosti, které mu smysl nedávají, se brzy ukážou jako rozumné a potřebné. Ani dospělí neumějí myslet a důvěřovat moc dopředu, natož děti. Navíc to, jak pořád odkládáme, kdy už dítě pochopí, proč se má učit třeba větné rozbory, vůbec není potřebné. Učíme tak proto, že nás v tom tak na fakultě vycvičili, ale ne proto, že by nám větný rozbor byl prostředkem k tomu, jak se dá napsat dobrý text nebo dokonce vyluštit text zmotaný. Někomu rozbor pomáhá – obvykle učitelovi češtiny. Zeptejte se však učitele biologie nebo výtvarné výchovy, jak často nebo kdy naposledy rozebíral větu dlouhou... Porozumění větě se dá budovat také přeformulováním, otázkami na

slova věty, představováním si, atd., např. jako to děláme v kursu RWCT.

4) Je možné uskutečňovat projektové vyučování při pevně daných osnovách?

Asi máte názor, že osnovy diktují témata nebo jejich sled, který brání tomu, abychom s dětmi pracovali na výukovém projektu. Možná myslíte, že když je témat v osnovách tolik, časově náročným projektem se nedá probrat vše, co osnovy předepisují.

Dovolte otázku – když osnovy úspěšně za rok probereme – umějí děti to, co v nich stojí? Jak to umějí? Odříkat, vysvětlit, použít, analyzovat, vytvořit něco nového s použitím svých vědomostí, vyhodnotit důležitost informace o tom? Podívejme se na výsledky testů Kalibro: přestože osnovy předepisují už třicet a více let *i/y* – opravdu spolehlivě, bez chyby v kterémkoliv ze základních případů si chyby v nich všimne tak asi 10 % devětááků nebo maturantů!

Myslím, že takzvaně probíráme a plníme osnovy ne kvůli znalostem dětí ani kvůli tomu, že je potřeba znát vše, co v nich stojí, ale kvůli inspekci nebo šéfovi. Ale ten čas, kdy si inspekce beztrně troufala vymáhat

po učitelích nesmyslné odučování osnov, je pryč. Je sice pár nemoudrých mezi inspektory, ale už se jim ubráníte, když předložíte jejich nadřízenému soustavný, systematický výklad toho, proč vaše škola učí to víc než ono. Jenom musíte mít opravdu rozmyšleno a napsáno své pojetí předmětů a cílů vzdělávání; a musíte být ve shodě se Standardem základního nebo středního vzdělávání. Ten je sice také napsán zastarale, ale nikdo “nahore” neumí říct, co to znamená, že v něm je napsáno třeba “samohlásky” – je to vyjmenovat je, rozpoznat je, anebo umět pojmu využít při rozhodování o pravopise? To jsou velmi různé věci. Tak se dá ptát na každé osnovné téma: co to vlastně znamená umět lalokoploutvé? nebo příslovce, nebo státy subtropického pásma? Zrovna váš výběr toho, co budete dětem říkat, je navíc ovlivněn tím, co ony samy o věci znají a zažily, jaké máte pomůcky v kabinetě, co se našlo na Internetu, atd. Závazné by měly být jen obecné cíle vzdělávání plus to, že se dětem musí dostat příležitosti k vzdělání v určitých zásadních oblastech: dorozumívání, matematika, svět přírody, svět lidí, anebo, chcete-li, v oblasti rozumu, dobra, krásy a řeči. To ostatní jsou jenom metody a prostředky, kterými k cílům spějete.

• RWCT a Nové horizonty výchovy k občanství

Nikola Křístek

Při změně politického režimu se samozřejmě musí změnit i systém školský. V Občanské výchově bylo vytvořeno hned několik schémat, jak nově chápat občanství a výchovu k občanství, diskuse o jejich smysluplnosti a funkčnosti však zdaleka neutichla. S tvorbou Rámcových vzdělávacích programů dokonce znovu nabývá na intenzitě.

V tomto článku si dovolím čtenářům přiblížit projekt, který má do českého rybníčku výchovy k občanství přinést nový vítr. Sympatické je, že program Čtením a psaním ke kritickému myšlení je podstatnou součástí celého obsahu představovaného projektu. Ten nese název Nové horizonty výchovy k občanství a sbíhají se v něm siločáry mnoha různých vzdělávacích aktivit. Profesionální asociací, která je zaměřena na Výchovu k občanství, je SVOD (Sdružení pro výchovu k občanství a demokracii). SVOD již delší dobu úzce spolupracuje s USIS - kulturním centrem Velvyslanectví USA. Z grantů USIS se od května 2000 realizuje projekt Nové horizonty výchovy k občanství (NHVO).

Projekt je zaměřen na podporu občanských postojů a dovedností studentů vysokých škol v rozsahu jednoho semestru. Pro realizaci bylo vytvořeno schéma rozrůstání dosahu NHVO:

- 1, příprava kurzu
- 2, ověření na zkušebních skupinách (účastníci kurzů SVOD),
- 3, posluchači OV pedagogických fakult,

- 4, posluchači pedagogických fakult,
- 5, posluchači všech fakult českých vysokých škol.

V průběhu rozšiřování dosahu NHVO by mělo dojít k dvěma důležitým efektům:

- vytvoří se soubor témat a pojmů, které jsou relevantní společensky a zároveň atraktivní pro studenty vysokých škol,
- vyškolí se učitelé, kteří budou mít osvojeny lektorské dovednosti potřebné pro vedení kurzu.

Jako výchozí prostředí byly adaptovány programy, které jsou zaměřeny na podporu občanských postojů a dovedností a které již prošly ověřením v praxi středních a základních škol. Cíle výuky jsou v třetí etapě rozřazeny do dvou kvalit. Budoucí učitelé budou vyzváni k osvojení si některých občanských kompetencí, a zároveň budou seznamováni s cíly a metodami programů, které napomáhají vytváření občanské společnosti svým vzdělávacím obsahem.

Jedním z podstatných rysů dobrého občana je schopnost kritického myšlení. RWCT svými metodami napomáhá v již od první etapy realizace NHVO. Čtením a psaním můžeme dojít ke kritickému myšlení při různorodých obsazích výuky, bez nich však ne. Během práce na přípravě pracovní verzi kurikula NHVO pro posluchače oboru Občanská výchova pedagogických fakult vyšlo najevo, že RWCT může výrazně obohatit i oblast výchovy k občanství.

I) Roli občana může úspěšně zvládnout pouze ten, kdo dokáže číst (ústavu i reklamační řád prodejny potravin), psát (články do novin i značku u jména kandidáta na volebním lístku) a diskutovat. Tyto dovednosti jsou samy o sobě obsahem výchovy k občanství. Zdánlivě jednoduchá myšlenka dlouho unikala pozornosti - RWCT je program jako ušitý na míru základním rovinám předmětu Občanská výchova. Díky NHVO by se mohl tento přístup rozšířit mezi mnohé učitele OV.

II) Předností programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení je také propojování úkonů pravé a levé hemisféry. Občan není pouze ten, kdo platí daně a poslouchá zákony, ale i ten, kdo chce rozhodovat o sobě, o druhých, kdo dokáže vedle svých práv dostát i svým povinnostem. Jinými slovy, občan musí vědět, co chce, na co má právo, musí si o to umět říct a zároveň chápat a předjímat důsledky svých činů. Ujasňování si, formulování, prezentace, plánování atd. jsou procesy, které jsou předpokladem pro každé občanské konání. Tyto úkony nebyly v ostatních programech, z nichž NHVO vychází, zdaleka tak dobře zpracovány jako v "kritickém myšlení."

III) Dalším pozitivem, které RWCT do popisovaného kurikula přináší, je množství aktivizujících metod, které mohou vyzvat studenty ke spontánním prezentacím jejich postojů. Úcta, zodpovědnost, poctivost, angažovanost a podobné hodnoty se těžko mohou vtlučet do hlavy studentů frontálním přednesem. Je možné, že aktivizující metody výuky budou v seminářích dnešních pedagogických fakult působit poněkud bizarně. Jejich použití se může s velkou pravděpodobností setkat s kritikou z řad studentů i učitelských pracovníků. Proto je zapotřebí používat tisíckrát ověřených postupů, kterými disponuje RWCT v daleko větší míře než ostatní programy. Autoři se tak snaží vyvarovat nebezpečí, aby NHVO nakonec neprokázaly inovačním směrům výuky medvědí službu.

IV) Poslední zmíněnou zvláštností postavení RWCT v kurikulu Nových horizontů výchovy k občanství budiž jeho univerzálnost. Například Projekt Občan je program, který se nesnadno redukuje na čtyři výukové hodiny. Pomocí INSERTu, pětilístku a dalších technik RWCT mohou studenti spolupracovat při vytváření a přetváření svých postojů, aniž by nutně museli jeden každý konzultovat svůj případný posun s vyučujícím. Ačkoliv se s metodami RWCT v Projektu Občan určeném žákům základních a středních škol původně npracuje, v rámci NVHO usnadní vyučujícímu výuku a je

pravděpodobné, že studenti budou mít chuť vyzkoušet RWCT ve své budoucí kantorské praxi.

K "novým horizontům" si dovolím ještě několik poznámek. Jde o sympatický projekt, který je zaměřen především na podporu kvalitní přípravy budoucích učitelů. "Koho chleba jíš, toho chleba zpívej" říká lidová moudrost, ne však školská realita. Učitelé pobírají státní plat často bez vědomí sounáležitosti ke státu a jeho správnímu systému. Vyjasněním tohoto vztahu mohou učitelé udělat další krok ke své profesionalitě. NVHO začínají pracovat s občanským vědomím studentů ještě předtím, než se setkají s nakažlivou skepsí některých svých vyhořelých kolegů.

Kurikulum sestavuje v první etapě tým didaktiků a oborových pracovníků z brněnské, olomoucké, ostravské a pražské univerzity. Součástí týmu byli i vysokoškolští studenti, kteří dostali příležitost cítit se jako rovnocenní partneři. Setkání, kde byl vymezen obsah kurikula a definován akční plán, řídily zkušené lektorky Elizabeth Barron Chorak a Norma D. Wright. Pro všechny přítomné byl jejich výkon ukázkou manažerských dovedností, které si v našem školství

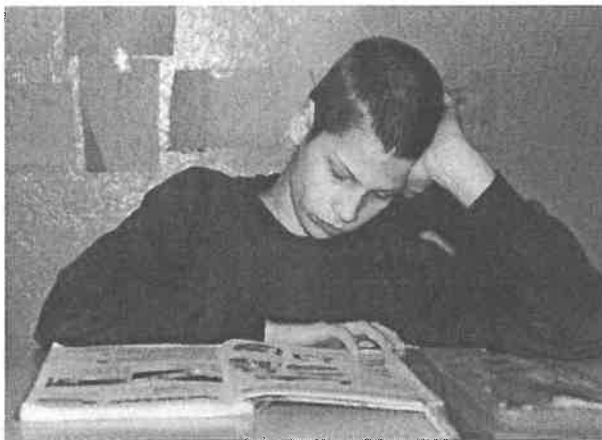
teprve razí cestu. Fascinující byla jejich zběhlost v plánování, formulování cílů a řízení práce ve skupinách. Jejich praktický pohled na výchovu k občanství jako na obor s vyhraněným obsahem a definovanými výstupními kompetencemi působil v zemi, kde se v hodinách OV vymalovávají velikonoční vajíčka, jako zjevení z nového světa.

Na tento projekt nedostal SVOD žádné prostředky ze

státních zdrojů. Realizace však vyžaduje nemalé částky, které zajistili manažeři projektu Jitka Požárová (SVOD) a Jitka Vildová (ambasáda USA), které dokázali zajistit finanční krytí. Kritické myšlení, o. s. poskytlo propagační materiály a pracovníci provedli oponenturu částí týkajících se RWCT.

V zimním semestru 2001 by se měly Nové horizonty výchovy k občanství zkušebně zařadit do vzdělávacích programů kateder Občanské výchovy, po vyhodnocení by mělo dojít k rozšíření dosahu NHVO na pedagogické fakulty a výhledově by se měla modifikace NHVO objevit v univerzitních základech dalších fakult. Pokud bude celý plán realizován, program Čtením a psaním ke kritickému myšlení by zprostředkovaně oslovil značnou část budoucích elit. Při pohledu na úroveň kritického myšlení naší populace by šlo o nezanedbatelný přínos.

*Autor je studentem občanské výchovy a dějepisu na Pedagogické fakultě v Praze, člen týmu Nové horizonty výchovy k občanství (NVHO).
Nikola.Kristek@centrum.cz*



• Ověřovací škola “Dokážu to?”

Vzpomeňte si, jak jsme začínali se zlepšeními ve vzdělávání po posledním převratě:

Osamělí učitelé a učitelky kvůli svému svědomí a svému vztahu k práci potřebovali *něco* s tím učením ve své třídě udělat. Jen menší procento pokusů o zlepšení bylo těch, kde se na změnu zaměřila celá škola, nebo aspoň kde se pro změnu vyslovil i ředitel. Od konce let 90. se snaha postavit na nohy celou školu objevuje mnohem častěji. V Kritickém myšlení jsme v projektu Myslí celá škola šli na celostní zapojení škol do proměny odspodu – od absolventa RWCT, který si k sobě vychová nebo najde spřízněnou duši, a za souhlasu ředitele spolu s ní proškolí kolegyne a kolegy.

Ale je také možné, když na to někdo má peníze, **nabídnout škole systémovou proměnu shora**. Ovšem ne z ministerstva, ale od někoho, kdo je na změny odborník. Takto se do toho pustili v kladenském AISISu organizátoři projektu “Dokážu to?”. Rozhodli se vyzkoušet, jestli by školám ke kvalitě nemohl pomoci jinde dávno zavedený systém řízení kvality, a to podle normy ČSN EN ISO 9002. Ta nabízí podnikům služeb určitý postup, podle kterého si vedení i zaměstnanci ujasní a rozhodnou, co potřebují změnit, vylepšit, jak to provést a jak si kvalitu potom uhlídat.

Škola si podle připraveného systému projde všechny své činnosti, kde se co rozhoduje, kdo má co na zodpovědnost, co se ve škole děje, ale nikdo to vlastně neřídí, kde se práce zbytečně dubluje atp. Vedení spolu s učiteli si vypracuje plán, podle kterého se důležité práce přidělí odpovědným pracovníkům, kteří ale k nim dostanou úplnou pravomoc a jasné zadání s pravidly, aby jim potom nikdo nemohl vyčítat něco, co nebylo žádáno, a také jasné odměny.

ISO by mělo ve škole zmenšit počet nejasností, střetů, neřešitelných situací, obav atd. Pro žáky by mělo přinést také větší jasno v tom, co se po nich žádá ve výuce, v chování ve škole a na akcích školy, pro ředitele zpravidelnění a usnadnění práce v dalších letech, pro učitele jasné vymezení požadavků i snadnější dělení práce atp. Veřejnost by dostávala lepší informace, aby měla více pochopení pro cíle školy a pro její pojetí kvality. Tím se snad zvýší i zájem o spolupráci aspoň u těch rodičů, kteří trochu myslí. Pro obec by ISO mohlo znamenat, že má školu, která se snaží být kvalitní, a mohla by jí případně využít jako modelovou záležitost...

Ale aby se systematickostí vyplatila a přinesla ovoce, žádá si i více přemýšlení a práce:

od ředitele:

- mít lepší, tj. více strategicky promyšlený rozvoj školy
- rozhodovat se víc ve spolupráci s učiteli i experty vně školy, ale taky mít hlubší vlastní vhlad do toho, o čem ředitel rozhoduje

- více “papírování” – co se ve škole děje, musí být přehledně evidováno, s dobrými argumenty pro obhajobu a podklady pro rozhodování
- více práce ve styku s učiteli; profesionalizace debat s učiteli
- sám se učit (příp. za pomoci expertů)
- být připraven pro styk s médii: mít pohotově “poslání” školy, různé důkazy o úspěších a problémech, vědět, co návštěvě ukázat v hodinách...

od učitele:

- zúčastnit se profesionalizovaných debat s ředitelem
- být ochoten společně stanovovat pravidla a dál je zlepšovat nebo opravovat
- snést návštěvu a přijmout pomoc od expertů vč. psychologa
- účastnit se sebevzdělávání, např. RWCT přímo ve škole
- dbát na zlepšení komunikace s dětmi a rodiči
- snažit se o plynulost při přechodu dětí ze stupně na stupeň
- naučit se spolupráci v projektech a mimo-výukových akcí
- přijmout další role učitele: ve styku s rodiči, s personálem, s vychovatelkami, při organizaci práce s prameny, učebnicemi, písemkami, dozory,
- vyjasnit si role a způsoby hodnocení práce učitele i žáka

od žáků:

- dodržet prodiskutované a přijaté zásady po celou dobu, nejen na začátku...
- využít možnosti osobního uplatnění i uznání k skutečné studijní práci
- víc se spoluúčastnit na “kultuře” školy: na rozhodování o kurikulu, o pravidlech provozu, přijmout zodpovědnost za kvalitu osobních vztahů

Určitě to pro někoho bude představovat “moc práce navíc”. Jenže bez investice se učitelům pozdější vylepšení jejich vlastní práce nepodaří. A úsilí investované teď se vyplatí už za rok tím, že ubude zbytečných nedorozumění, opakovaných malérů, a přibude jistoty.

Čeho by měla Ověřovací škola dosáhnout?

Škola si zavede systém péče o kvalitní vzdělávání ve škole a o dobrou pověst školy. Bude schopna se sama zlepšovat a dosahovat svých cílů, ovšem díky tomu, že se všichni dají maximálně vtáhnout do práce. Pak škola může získat jednak formální osvědčení - certifikát ISO, jednak bude mít fungující systém péče o kvalitu, včetně vnitřních pravidel, nebo i manuálů pro postup v určitých situacích (např. jak postupovat, když máme podezření na šikanu, nebo v případě ztráty

mobilního telefonku z tašky dítěte, nebo když chceme pro určitou skupinu dětí zavést extra hodiny k přípravě na přijímačky...)

Ale škola bude mít i zkušenost k nezaplacení ze svého přerodu k novému systému péče o kvalitu. Kromě toho bude mít i docela přesné výsledky výzkumů, což se jí hodí pro veřejnost - výroční zpráva, pro informace v tisku, pro inspiraci sebe samých i jiných škol.

Vůbec není zaručené, že projekt Ověřovací škola dopadne dobře – právě vyzkoušet si, zda to takto jde zařídit, je cílem, a zpráva “nejde to!” je taky užitečná (pamatujeme na Cimrmanovo “Tudy cesta nevede, přátelé...”). Ale doufáme, že to půjde, když se ISO 90002 už používá v tolika podobných podnicích.

Každá škola se však liší od podniků služeb několika rysy:

Odběratelem služby je víc osob nebo institucí: docházka do ZŠ je u nás (pořád ještě) povinná, takže vlastně škola dělá na zakázku státu. Ale sloužíme přece dětem – učíme je a připravujeme pro dospělý život. Jenže za děti ručí a rozhodují rodiče. Tedy tři typy “zákazníků”.

“Zboží” nebo služba, kterou škola poskytuje, neexistuje v paletách a bednách, ani teď a tady. Vzdělání je celoživotní proces, škola je spíš trénink, než náradí. Vzdělávání není oprava (jako u praček nebo počítačů), ani stavba nebo výsadba, jako u sauny nebo parčíku. Pračky, prkna nebo keříky totiž o sobě nerozhodují, nemají prožitky a ani na nich nezáleží. Navíc jsou pračkami, prkny nebo keříky na doživotí. U dětí je vše naopak, při učení záleží právě na postoji dítěte, jak chce a jak vážně učení bere, a také jak dalece ho chápe. Je to služba, jako by se opravář pračky měl s pračkou domlouvat, jestli potřebuje

opravit, k čemu chce opravit, zda vůbec už ví, že bude prát, anebo se za chvíli stane hnětačem nebo ventilátorem. Služba školy zákazníkovi je tedy vysoce intelektuální, asi jako když si velký podnik objedná převedení svého provozu na počítačové řízení. Musí se udělat “na tělo”.

Škola v Praze 9, které “Dokážu to?” nabídlo takový pokus, nezačala pracovat na své proměně nijak zhurta. Učitelé nemohou být ve stresu a nejistotě. Nemůžete od nich žádat, aby dělali něco, čemu nerozumějí nebo o čem nejsou přesvědčeni. Nejprve se tedy začalo s osobnostně-sociální výchovou pod vedením doc. Valenty, jak asi znáte z Dokážu to? Ta přináší brzy viditelné výsledky u žáků – zlepšuje se klima třídy i pocity učitele. Abychom věděli, kde má škola silné a slabé stránky, proběhl dotazníkový průzkum mezi žáky a učiteli i rodiči. Ale učitelé s taky v moderované diskusi pokusili dobrat svých cílů a priorit. Škola si sepsala své cíle a promyslela svou situaci. Pak jsme jí nabídli proškolení v kritickém myšlení, aby učitelé měli v rukou nástroje k efektivnímu učení. Pro celý sbor proběhla dvě dvoudenní setkání, několik učitelů projde (1 učitelka už prošla) celý kurs RWCT. Chtěli bychom ve škole zařídit “metodický kabinet kritického myšlení”, totiž skupinu učitelů, kteří by ve spolupráci s KM byli k dispozici všem ostatním i sami sobě ve vymyšlení a vytváření výuky podle RWCT. Tak vlastně bude Ověřovací škola součástí našeho projektu. Myslí celá škola. Změn a úkolů pro školu ovšem nesmí být přemíru. Stejně, jako když pro své kolegy děláte “ochutnávku RWCT” – nechcete je přece naštvat. Uvidíme tedy, co dokážeme.

Ondřej Hausenblas

• Hledat kritéria pro dobrou práci žáků

O mezinárodním projektu Schools around the World (SAW)

Jak hledat kritéria pro to, co vlastně má učitel žákovi uznat jako práci dobrou, anebo která je dokonce ještě lepší, nebo která dosud spíš nedostačuje? Můžeme je vyvinout leccjak, také v diskusi s kolegy, a to přímo nad jednotlivými produkty, výtvyry žáka.

V RWCT se zaměřujeme většinou na to, jak s dětmi dobře pracovat ještě dřív, než svůj výtvar dokončí (ačkoliv dbáme i závěrečné hodnocení práce a na jeho další využití ve třídě). V projektu SAW se však pracuje s hotovým dílem žáků.

SAW je mezinárodní projekt profesního rozvoje učitelů. Učitelé z devíti zemí světa si v něm vyměňují vzorky žákovské práce a také své názory na její hodnocení. Prozatím se to týká učitelů biologie na základní i střední škole, ale brzy to půjde i v dalších předmětech. Záleží jen na ochotě učitelů nabídnout k diskusi úlohy, které zadávají žákům, plus produkty žákovské práce a k tomu kratičkový výklad toho, proč je

úloha zadávána a jak ji učitel ohodnotil. Doufáme, že učitelé nabídnou práce svých žáků, aby na oplátku zase oni sami mohli vidět nebo číst žákovské práce a jejich hodnocení ze tříd svých kolegů. Nemusejí se obávat neinformovaných posudků ani nežádaných důsledků, protože žák i učitel vystupují v diskusi pod kódovým označením (tuhle obavu neměli jen učitelé v Česku, ale po celém světě).

Učitel, který se chce stát členem projektu, tedy vybere z posledních týdnů ze své třídy dvě až tři úlohy, sebere k nim to, co žáci odevzdali, pak vybere u každé úlohy tři žákovské produkty, které splnily jeho očekávání, tři, které očekávání překročily, a tři nedosahující očekávanou kvalitu.

Například učitel dal dětem v 7. třídě zadání “Navrhněte projekt anglického parku. Můžete si vybrat terén, musejí v něm být rostliny, trávnik, stromy a keře.”

Děti nakreslily barevně schéma osazení parku, k němu vypracovaly legendu s vysvětlením značek. Některé z odevzdaných nákrešů učitel ohodnotil jako dobré,

jiné jako nedostačující, pár jich bylo vysoko nad očekávání.

K zadání učitel vyplnil dotazník, který prozrazuje všem budoucím zájemcům o diskusi, jak přesně znělo zadání, co úlohou sledoval, co měly děti znát a umět předem, jak svých vědomostí z úlohy použijí dále ve studiu nebo životě, a také jaká měl učitel pro hodnocení kritéria. Ke každému z obrázků žáků pak vyplnil list, na kterém se uvádí pohlaví a věk žáka, a také čím jeho výtvar splnil nebo nesplnil očekávání. Tři kousky od produktů splňujících očekávání nad úrovní, tři pod úrovní a tři na úrovni se sbírají proto, aby ostatní členové projektu mohli dobře pochopit, v čem žáci svého učitele pochopili a čím jeho nárokům uměli vyhovět. Učitelé v projektu se mohou vzájemně ptát a dozvídat, proč si v úloze učitel stanovil jako kritérium pro kvalitu právě třeba dobré barevné vypracování nákresu, a proč odpouští svým sedmákům třeba latinské názvy stromů, nebo naopak, k čemu míří, když od nich vyžaduje spíše určení rostlin a nevyžaduje precizní kresbu, atp. Kolegové také mohou poslat, co v stejné nebo podobné úloze vytvořili jejich žáci, navzájem si tedy své přístupy i výsledky žáků ukázat. Tím zvyšují svou odbornost: Přesněji a promyšleněji stanovují své nároky pro danou věkovou skupinu nebo typ žáků a pro daný typ práce. Popisem okolností zadání i kontextem výuky (po jakém tématu práci zadali, co následuje) umožňují ostatním, aby pochopili, že někdy je nutné zdůraznit nebo zmírnit požadavky podle výukových potřeb a možností žáků.

Předností i nedostatkem projektu SAW je, že velmi **moderně využívá internetu**: na něm je členům k dispozici **datábase prací žáků**, na něm probíhá **diskuse** mezi Francouzi, Němci, Angličany, Portugalci, Američany, Australany, Japonci a Hongkonžany i Čechy. Ovšem ta mezinárodní půjde jen v angličtině, a český učitel, který mluví náhodou jen italsky, své dotazy nechá přeložit – překlady zaplatí projekt SAW. Bylo by však dobré, aby se učitel uměl pomoci angličtiny nebo s pomocí kolegy aspoň zorientovat ve webové stránce SAW a uměl si vybrat, která zahraniční práce ho zajímá, aby si její překlad mohl u vedení SAW objednat.

V našich školách není zatím přístup k počítačům všem učitelům umožněn. Ale všude, kde je ředitel nakloněný vzdělávání svých učitelů, tam se určité jednou týdně půlhodinka pro učitele v projektu SAW najde. Počítáme s tím, že pro učitele – jakmile jich bude aspoň 15, uděláme zaškolení v ovládnutí internetu a e-mailu, a také v zacházení s webovou diskusí SAW. Školám v hospodářské tísní také budeme moci nabídnout příspěvek na telefonní připojení apod.

Ale nezoufejte, kteří anglicky nemluvíte: Hlavní část diskuse nás čeká v češtině na naší webové stránce KM. Tam budeme dávat české práce a české komentáře, a jen některé, které budou nejinspiračnější, pošleme s překladem do světa.

Co projekt Vaší školy a učitelům přinese:

- Certifikát o účasti a vzdělávání v mezinárodním projektu SAW (kolem 50 hodin za rok).
- Kontakty s učiteli biologie doma i po celém světě a poznání, jak se kde ve světě vyučuje (na internetové stránce, ve vyměňovaných materiálech, v diskusích, možná i na videokazetách).
- Novou zkušenost, nové účinné metody v zadávání i hodnocení žákovské práce.
- Některým školám přispějeme na telefonní poplatek.

Zkuste se tedy už dneska či zítra podívat v internetu na <http://www.s-a-w.org>

Ne do všech míst této stránky máte už povolený vstup. Mezinárodní diskuse mezi členy SAW je na heslo, které dostanou ti učitelé, kteří odevzdají práce svých žáků se svými komentáři, a budou ochotni v projektu pokračovat.

Účast učitele i žáka na webové stránce bude přísně anonymní – pouze s kódovým číslem. I ve světě se učitelé obávali (někdy právem) toho, aby někdo nepovolný o jejich práci nešířil nekvalifikované výroky...

Organizátorem projektu je v USA federální asociace Council for Basic Education, sídlící ve Washingtonu, D.C. Tato organizace je velmi plodná ve vývoji celoamerických standardů vzdělávání, a to v podobě, která je relativně blízká českému, převážně obsahovému pojetí standardů (ovšem v USA "obsah" vzdělávání nezahrnuje výlučně jen témata, ale zároveň i dovednosti, k nimž má škola vést).

Smyslem projektu vůbec není nivelizovat nebo unifikovat výkony a výuku po celém světě, ale poskytnout všem zúčastněným národům představu a oporu pro jejich vývoj k dalšímu zlepšení ve vzdělávání - porovnání takových "nejlepších očekávání" kvality práce studentů může učitelům, tvůrcům kurikula i tvůrcům vzdělávací politiky daného státu pomoci k tomu, aby vybrali pro vzdělávání ty priority, kterými se národ může dostat na vyšší úroveň srovnatelnou s lepšími vzdělávacími systémy cizími, nebo kterými se národ může vhodně odlišit a zvýznamnit na světovém trhu práce ap.

Návaznost projektu Standards around the World (SAW) na dosavadní studie, jako byly TIMSS nebo RLS (Reading Literacy Study) spočívá v tom, že SAW nebude zaměřena na přeměřování výstupních výkonů žáků a studentů v nějakých testech, nýbrž na zjišťování toho, jak se představa, požadavek určité úrovně ovládnutí látky nebo dovedností formuje během učitelovy práce se studenty a žáky, jaký vliv mají tyto více nebo méně explicitní požadavky na kvalitu výuky, na kvalitu přípravy a práce studentů.

Česká republika měla možnost, díky ministeriální dotaci v r. 1998, být na špici projektu - po USA jsme byli druhí, kteří měli minipilot ukončen i vyhodnocen (podána byla komplexní zpráva na MŠMT), a tak jsme

měli příležitost výrazně uplatnit naše pojetí a potřeby našich škol v koncepci projektu. Naše příspěvky do projektu byly také na mezinárodní úrovni oceňovány (práce našich učitelů a studentů byly mezi prvními, vedle USA a Hongkongu, zařazeny do ukázkového CD-Rom). Bohužel v letech 1999-2000 se nepodařilo získat žádné granty, a tak mám co dohánět. Na webové stránce už visí práce z Hongkongu, Francie, USA, Anglie, Japonska i Portugalska a Austrálie.

Mezinárodní význam tohoto projektu pro Českou republiku: Jsme účastnickou zemí jako jediná ze zemí bývalého komunistického tábora, a patříme zároveň mezi země, které se v dosavadních výzkumech typu TIMSS umístily jako jedny z nejlepších: Singapur, Austrálie, Japonsko, Norsko, USA, Velká Británie, Francie, Německo a další. Znamená to, že nejen výsledky, ale také kvality

procesu našeho vyučování budou zřetelně a v detailu prezentovány na mezinárodním fóru. Zároveň projekt dává českému učitelstvu příležitost v kooperaci s cizinou odstraňovat některé již známé nedostatky (např. málo motivovanosti u žáků, převaha intuitivních přístupů u učitelů a málo rozvinutá profesní reflexe a spolupráce).

Projekt SAW probíhá pod křídly Kritického myšlení, o. s., národním koordinátorem je Ondřej Hausenblas.

Nechcete se – pokud učíte prvouku, biologii nebo počty a matematiku, do SAW také zapojit? Zkuste to! Ozvěte se na e-mail hausen@ecn.cz, anebo do Kritického myšlení. Pošlu Vám dotazník, vzorky ostatních učitelů, vysvětlení otázek atd.

Ondřej Hausenblas

• Názor

Exemplum

Prvá rozhlasová dílna s účastí dětí, kterou vedla Blanka Staňková, byla na téma výchova k osobnosti. Děti jsem předem znala jen od vidění. Ale za hodinu, co jsem pozorovala a poslouchala v režii, přestaly být pro mne kordelem dětí; vylouply se z nich individuality schopné zcela suverénně vyjádřit i obhájit svůj názor.

I přišli jsme po natáčení do rozhlasové bufety, kde si děti mohly za odměnu vybrat, na co mají chuť. Prodavačka pohlédla na papír, kam měla pro účtárnu vypsát položky, shledala jej malým na tak velký počet dětí a usoudila, že by si všichni měli dát totéž, aby se jí to tam vešlo.

Musím sebekriticky přiznat, že ještě před hodinou řekla bych s klidem: „Děcka, musíte se domluvit a dát si všichni to samé!“ Po této dílně jsem se i jen při takovém pomyslení zastyděla a už se slyším, jak důrazně říkám: „Paní, tyhle děti tu teď natáčely každé samo za sebe, každé je jiné, ony si nemohou dát totéž! Chápete?“ Bud' že paní pochopila, nebo byly děti roztomilé, nebo šel ze mne strach, paní jednoduše vzala ještě další papír a všichni si dali, na co měli právě chuť. A tak si z rozhlasu, stejně jako z vyučování, odnesl každý to své.

Nina Rutová

• Úvaha nad Kuchařkami

Jak pejsek a kočička vařili a vařili, až si zavařili.

Znáte to. Řeknete nějaké slovo a všichni se odmlčí a kouknou někde mimo vás, někde, kde zůstala ona v tu chvíli zapomenutá Pravda. Všichni ji vidí, vy to víte, rychle se otočíte - a pravda je fuč, zase někde, kde ji všichni vidí, jenom vy ne, ale cítíte směr, kterým vám utekla, otočíte se... a zase nic.

No, mám certifikát z RWCT, musím se z toho vypsát. Nejlépe třífázově.

I. Evokace

Tím sprostým slovem, co se nesmí říkat, je *Kuchařka*. To jste museli slyšet, jak někteří vědátoři umí podat tohle nevinné slovo. „Kuchrchřka.“ Zní to, jako by vám prozradili původní profesi první dámy Spojených

států amerických. „Víte, co dělala stará Buschová předtím, než vlezla do Bílého domu? Ne? ...Kuchrchřku.“

Tak přesně o tomhle chci psát. O kuchrchřkách. Nic proti nim nemám, mám je rád a je mi líto, že žijí v takovém opovržení mocipánů a rozumbradů. Abych to upřesnil, jde o tištěné kuchařky, ne o ty paní v bílých domech a zástěrách.

II. Budování významu

Autorské čtení

Vzdělávání učitelů je v naší zemi prostor pro snivce a vizionáře. Na fakultách pak tvoří několik příjemných úvazků ze státních peněz. Není to však trh pro podnikavce. Poptávka je tak malá, že se v celé naší populaci užíví jen několik lidí v oblasti nestátních

vzdělávacích organizací. MŠMT ještě ani nedokázalo definovat žádoucí oborové kompetence učitele, natož aby připravilo systém, který by je funkčně zajistil.

Mnoho invenčních učitelů se doučuje v běhu. Nemají čas si sednout nad knížku velkého hlavouna z university, který dopodrobna analyzuje edukační realitu. Co by z toho měli? Možná si nahradí dojmy pojmy, ale v práci jim to moc nepomůže. Tak sáhnou po literatuře, která je jim šitá na míru. Má pracovní název „kuchařka“ a její četba je v lepších kruzích zakázaná.

Jak vlastně taková kuchařka vypadá? Obvykle v úvodu řekne čtenářům, pro jaké strážníky jsou zde předkládané pokrmy vhodné. Následně upozorní na několik hygienických zásad pro práci v kuchyni i v jídelně. Následuje soubor receptů utříděných do kapitol, který tvoří vlastní jádro kuchařky. U každého receptu jsou vyjmenovány ingredience nezbytné pro přípravu, potřebné vybavení kuchyně a návod na servírování. Většinou jsou uvedeny i jiné varianty v přípravě a doporučení, aby se kuchař při vaření řídil svým citem a hlavně aby přistupoval ve své činnosti s láskou k sobě i svým strážníkům i jídlu jako takovému.

Kuchtík, který se k této zakázané publikaci dostane, obvykle žasne. Tak lákavé recepty, tak podrobně popsany postup, ty nádherné fotografie voňavých dobrůtek na talíři. Vyzkouší první recept a zjistí, že mu chybí některé z doporučených koření a nahradí je jiným. Projde první kapitolu, další už prolétne, prolistuje si zbytek knížky a pak si řekne „na to můžu přijít sám“. Po několika pokusech přípravy vlastních jídel zjistí, že není špatné nechat se opět inspirovat, nahlídne do jedné kuchařky, do druhé, do třetí a nakonec ukuchtí něco „originálního“, na co by bez pohledu do kuchařky těžko přišel. Kuchař i kuchařka se stanou rovnocennými partnery.

Asi cítíte, že tu není řeč o jídle, ale o výuce. Možná máte štěstí a nikdy jste neslyšeli nikoho říct „Kuchrchřka.“ Já jsem to ale slyšel tolikrát, že chci nahlas zarvat - Pište je, vydávejte je, kupujte je, používejte je! A když se vám nelíbí, tak je ignorujte. Ale jestli je chcete pomlouvat, tak raději běžte někam do ústraní nebo do nějakého ústavu (pedagogického, asi).

III. Reflexe

Volné psaní:

Raději nechodte do hospody na jídlo. Maj tam zakázaný používat kuchařky. Každý kuchař má totiž být kreativní.

Taky další nová pravda: lidi jsou čím dál tím líp dokonalejší. Každý přijde na všechno co už bylo napřijitý a tu chvíli to vědej všichni druhý. Joo, učitelský, bacha na kuchařky. Můžou vám zarazit to, ...vývoj.

5-tilístek

	Kuchrchřka	
	Bere	Nedá
Nařvaná	Instantní	Nemoje
Západní imperialismus v brožované vazbě		
	Portál	
	Kuchařka	
	Inspiruje	Pomáhá
Přístupná	Přátelská	Praktická
	Tichý přítel v týlu	
	Kolega	

Kostka pocitovka

Kuchrchřka

- leží to nehýbe se to, je to na „to!“ co je to ?
- je to moc instantní, zbude pachut' po glutamanu sodném,
- zařadit do knihovničky, aby se neřeklo, kontrolovat, jestli na to nesahají,
- krmit krávy lopatama, to může jen prase,
- kdybych chtěl, napíšu jich padesát, ale právě proto nechci,
- ...před katedrou za katedrou, ...jinak nebudu spát

Kuchařka

- je to "malé", pro mě milé,
- je kniha pro člověka, nebo člověk pro knihu?
- kouknu, vařim, kouknu, vařim, kouknu kouknu, vařim, vařim ...,
- teď se hodí a teď nee (autor mi to promínee),
- co si uvařim, to si taky snim, nebo se s tím poděl...i..m, čím čarara čímčimčim
- Malá. Chytrá. "K sežrání."

IV. Dvojnásobná zpětná vazba.

Mám radostnou zprávu: RWCT může fungovat i jako terapeutická technika. Vyzkoušejte to, uvidíte. Až zase uslyším „Kuchrchřka“, nezatnu pěsti, nezrudne oko, nesroste obočí. Je to za mnou, zůstal jsem jen Já (a moje kuchařky).

Nikola Křístek

• S matematikou do rozhlasu

„Dívám se na červené pruhy tramvají, dívám se na auta, na proudící chodce, všichni pádí z Národní na Karlák a obráceně, chodníky jsou tady úzké, a proto se lidé nezastavují, vráží do sebe, jak pospíchají, aby už byli jinde.“

Tuto scénu črtal Bohumil Hrabal na svých toulkách Prahou a tiskaři sázeli před dvěma desetiletími do tiskářské formy, aby nechali znovu oživit list papíru, dřevo, jež několik let čeká na své převtělení, podobně jako za vitrínami Národního muzea, kde jsme shlédli práci řezbářů – jejich knihovničky a různé jiné koláže, na kterých mě vždy vyvedl z míry detail kompozic. Jak surově působila v něžných přírodních matriálech masochistická ručička panenky nebo vyřiznutá očička i s kusem plastové kůže očníchových důlků. Přecházím krok zpět. Učarovaly mi stojany svým záhadně ladným a spletítm tvarem. Paní učitelka Škrobánková už plánuje, jak si ho koupí a později v prostorách námi očekávanými, kde si prohlídíme složení rozhlasového symfonického orchestru, zaslechnu, že paní učitelka hraje na harfu. Tu si zasazují spojitostí do mozaiky dne a už vidím vizi stoupenkyně nesmlouvavé vědy – matematiky – u nádherně vyřezávaného stojanu s nesymetrickými křivkami, jak jemně, naprosto bez tvrdého zasazení do přísných taktů, jen tak, hladí struny a klouže po nich tam a zpět, harfa zpívá rozličnými odstíny barev a zvuků.

Zaostřím na notový stojan řezbáře a na něm... Co to?... místo not leží učebnice matematiky. „Jarko, já ale nehraji na harfu, já ji jen tak po očku obdivuji.“ Vracím se tvrdě zpět do reality. Sbírká motýlů: první řada, druhá... motýl jako motýl, motýl, člověk. Na posledním hřebíku visí dřevěná vylisovaná figurka lidské postavy. Naše prohlídka končí.

Cestu z Muzea do Českého rozhlasu lemují závany přepáleného tuku z restaurací, charakteristický nevábný „dech kanálových tekutin“, činnost výfuků „samochodů“, sedající bez svolení na mé nemocné plíce i na zdravé plíce dalších šesti členů naší posádky, včetně paní učitelky, jež si „vyuzená“ cigaretovým dýmem z kuřáckého kupé jen povzdychne: „Pro jednou to už vydržím.“ Jsem ohlušena množstvím všech disharmonických „hukotů“, které jsem stačila posbírat během sedmi hodin. Reaguji opravdu už jen na vizuální podněty – přecházíme po dlouhém čekání na zelenou. V hlavě mi střídavě blikají dvě barvy a já s láskou vzpomínám na maličkou rodnou ves s jejím poklidným životem.

Ano, Bohumile, téměř nic se od Tvých dob v Praze nezměnilo. Lidé stále někde spěchají. Ovšem je jich poněkud více.

Ve vestibulu Českého rozhlasu spatříme Jiřího Stivína a určitě nejeden z nás pocítí zvláštní mrazení: „Jdeme natáčet, ocitáme se právě teď mezi tolika hvězdami. Už jsme jedni z nich!“ Jiří Stivín se přibližuje k východu a jeho postava se zvětšuje v našem zorném poli... strniště vousů, typická čepička, ruce... je to

taky člověk. „Už jsme jedni z nich. Nebo oni jedni z nás?“ LIDSTVO.

Na večeri v rozhlasovém bufetu jsme si prohlíželi stříbrem prokvetlé spánky zralých osob, zdánlivě se pohupujících v rytmu žvýkaných soust. Tyto všedně a nevyumělkovaně působící postavičky zdobily pouze sametové hlasy a my jsme vyjádřili vděčnost nad faktem, že při natáčení v 19,00 h nikdo kromě zvukaře a dvou moderátorek p. Niny Rutové a p. Hany Košťálové neuvidí naše upachtěné obličejy. Pro umocnění premiéry jsme se také premiérově svezli nezastavujícím výtahem „pater noster“.

Poté nás hermeticky uzavřeli v přetopené místnosti a ještě pro jistotu zavřeli okno, aby se k nám už žádný další kyslík nedostal. Měli obavy, že je náš program až příliš důkladně připraven, že to nebude žádná legrace. My jsme zastávali opačný názor. Doma jsme si vypracovali pouze „pětílístky“ na geometrickou posloupnost. Ostatní příklady, texty a myšlenkové mapy jsme řešili, četli a tvořili teprve naostro. Celé dvě hodiny sledoval přes skleněnou výplň zvukař, jak se tvářím, jak se okolo kulatého stolu s mikrofonem uprostřed blýskají pod světýlkem malé lampy kapičky potu trémy.

Při řešení příkladu jsem opět stála na jednom z pražských přechodů a svítila mi červená. Pořád ne a ne přehoupnout se na zelenou a dát průchod správným myšlenkám k dořešení úlohy. Po několika minutách se bloky prolomily a rozvázaly jazyky skupince studentů vítkovského gymnázia. Zamýšleli jsme se nad větami textu, filosofovali. Samou radostí, že už máme první část za sebou, by paní učitelka pozapomněla na pětílístky, nebyť jedné studentské duše (tuším, že Přemek). Rozhovor s moderátorkami probíhal už v uvolněné atmosféře a zapojili se do něj i méně mluvní účastníci natáčení.

„ALEA IACTA EST“ – „Kostky jsou vrženy“. Svůj úkol jsme splnili, nyní záleží pouze na stříhu. Do větších podrobností už nebudu zacházet, raději si nás poslechněte na stanici Českého rozhlasu.

Prahu jsme opouštěli hodinu před půlnocí. V Suchdole jsme hodinu čekali na ranní vlak do Vítkova. Téměř mrtví jsme sledovali nástěnné hodiny, které každou minutu ohlašovaly svým tupým zvukem. Jako by bušilo kladivo do mozku, s každým úderem se hlava stávala těžší a těžší. Na cestě mezi Odrami a Vítkovem už skoro všichni spali. Povídala jsem si s Petrem a rekapitulovali jsme si celý náš den. „Jeden den Ivana Denisoviče“. „Jeden den maturantů z matematiky“. Byl to maximálně prožitý den a s přáním, aby každý den našeho života byl natolik naplněný, jsme si řekli v půl šesté ráno „dobrou noc“. V pátek se všech šest studentů i s paní učitelkou objevilo ve škole, což byla známka, že jsme přežili.

Jarmila Tomčíková

Autorka je studentkou 4. A v gymnáziu ve Vítkově.

• Recenze

Demokracie pro každý (školní) den

Autoři **Rima Martinieniené** a **Eigil Kjaergaard** napsali před pár lety knížku *Pětkrát hurá demokracii*, kterou STROM pohotově za podpory OSF Praha vydal a která byla brzy rozebrána. Dodnes ji můžeme doporučovat všem školám, které uvažují o zavádění školního parlamentu, anebo se snaží dojít k lepšímu vzájemnému porozumění mezi žáky a učiteli v otázkách chodu školy i výuky. Akce "otevřeného setkání", kterou autoři vyvinuli a vyzkoušeli, řeší problémy, které vznikají při každém zastupitelském systému vlády: ve škole nevzniká malá skupinka angažovaných, která má potíže v komunikaci se všemi, kteří je volili.. Naopak, podstatou demokratických vztahů je, že každý má právo být vyslechnut a také dostat na svou otázku nebo návrh zdůvodněnou odpověď, k níž může dále podávat podložené připomínky a protinávry. Otevřená setkání a celá řada dalších postupů, které Rima a Eigil navrhnou, pomůžou vedení školy získat důvěru žáků v to, že má smysl se zajímat o to, co se ve škole děje a učí.

Nyní publikovali autoři další dvě knížky, jedna se jmenuje **Democracy Every Day**, tedy *Demokracie*

každodenně, druhá **Springtime Rediscovered**, neboli *Jaro znovu objevené*.

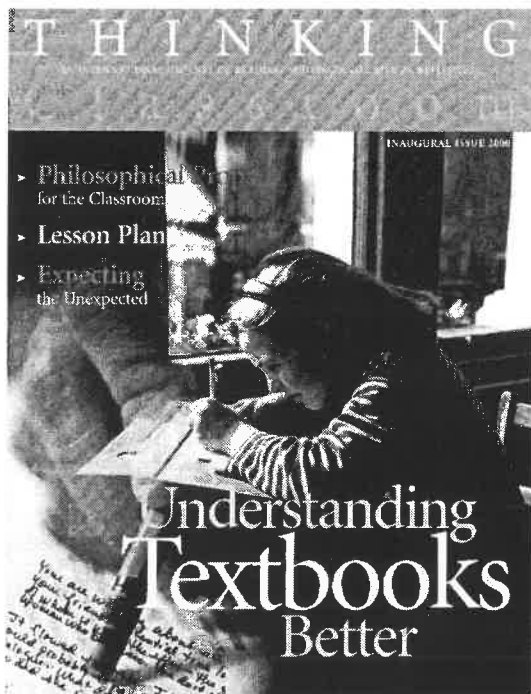
Obě knihy přinášejí naprosto praktické, konkrétní metody, jak s dětmi a studenty dosáhnout společného rozhodnutí o otázkách školy nebo jejich skupiny, obě knihy jsou psány velmi věcným a srozumitelným slohem, žádné legislativně-ekonomické rozborů nebo psychologicko-manažerské stati. Dočtete se v nim o tom, jak se naučit vyjednávat, diskutovat, společně pracovat na budoucím záměru, jak podporovat vznik dobrých nápadů, a pro varování i jakým chování dobré myšlenky včas utlouct, jak rozvíjet tvořivost a otevřenost, jak si poskytovat vzájemně podporu a modernizovat svou školu, a spoustu dalších.

Knížka *Jaro znovu objevené* vyšla za podpory Phare v litevštině a angličtině, a je v současnosti překládána do češtiny. Knížka *Demokracie každodenně* (*Democracy Every Day*) vyšla litevsky, estonsky a anglicky. Kdo by ji vysloveně potřeboval, může si ji objednat v nakladatelství Garnelis, Klaipėdos g. 6, 2600 Vilnius, Litva.

Doufám, že se s knížkou *Jaro znovu objevené* brzy setkáme na českých pultech a hlavně ve školách. Dáme vám vědět, kde se dá koupit.

Ondřej Hausenblas

• Mezinárodní časopis Thinking Classroom / Peremena





Konference v Brně - únor 2001



Mini-konference v Domečků



Dílňa čtení v Tábořské



V čelákovickém kruhu



Na lektorském kurzu



Letní škola bude...? V Zámku Zahrádky!