

# Kritické listy 4

čtvrtletník pro kritické myšlení

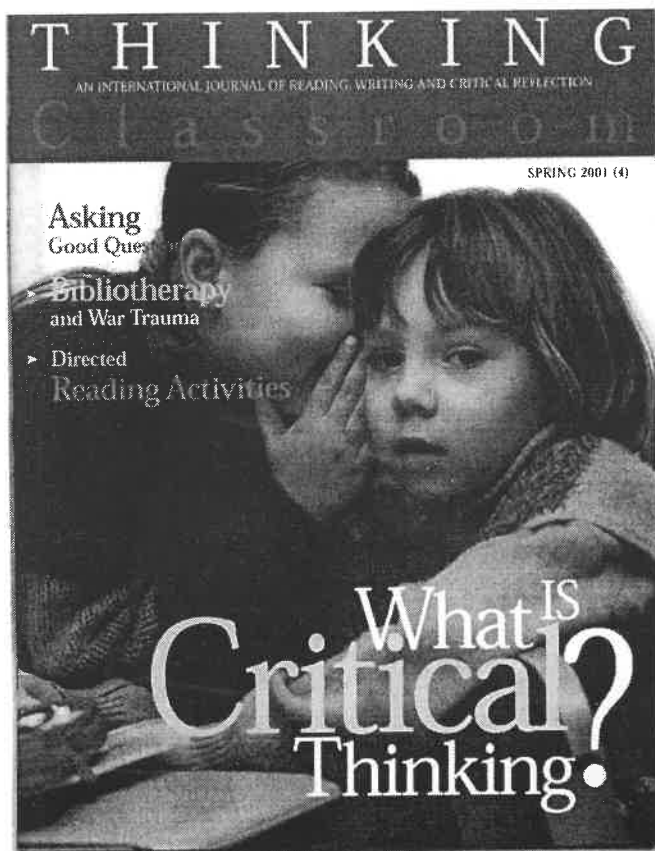
léto 2001



vydává občanské sdružení Kritické myšlení

READING &  
WRITING for  
CRITICAL THINKING





Vyšlo nové číslo mezinárodního časopisu o čtení, psaní a kritické reflexi

## Thinking Classroom / Peremena

### Z obsahu 4. čísla (květen 2001)

- Co je kritické myšlení?
- Kladení dobrých otázek
- Biblioterapie a válečné trauma

„Thinking Classroom je mezinárodní časopis pro učitele, lektory a další, kteří se zajímají o posilování demokratického učení. Články 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 Kč.

Časopis si je možno objednat na adrese:

**Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5, e-mail: [katerina.kubesova@ecn.cz](mailto:katerina.kubesova@ecn.cz)**

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](http://www.kritickemysleni.cz)**

Edičně připravila Kateřina Kubešová ([katerina.kubesova@ecn.cz](mailto:katerina.kubesova@ecn.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](mailto:hana.kostalova@ecn.cz)

Vyšlo v červnu 2001. Registrační číslo MK ČR E 11198

Uzávěrka dalšího čísla je 5. 9. 2001

Vážení čtenáři,

školní rok se nachýlil a naklání nás do prázdnin. Na dny volné si můžete přibalit k plavkám také další číslo Kritických listů.



O tom, jak se program Čtením a psaním ke kritickému myšlení rozrůstá, šíří do různých stran a nabývá různých podob, si můžete přečíst v úvodním článku Hany Košťálové. Kromě textů o podpoře a spolupráci rodičů najdete ve „čtyřce“ také články o **návru Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy** a o tom, jak dobře jsou na něj připraveni učitelé vyzbrojení kritickým myšlením.

V minulém čísle jsme si pokládali otázku, zda již děti na 1. stupni ZŠ mohou „kriticky myslet“. Důkazy naleznete v **ukázkách praktických lekcí a projektů**. Pro vaše lekce, učitelské tipy je otevřená nejen rubrika v KL, ale též webová stránka: [www.kritickemysleni.cz](http://www.kritickemysleni.cz).

V příštím čísle bychom se rádi vrátili k otázce **kázně a hodnocení**. Proto neváhejte, zamyslete se, sedněte a pište nám o svých zkušenostech.

Prání odpočinku, klidu, radosti.

Kateřina Kubešová  
[katerina.kubesova@ecn.cz](mailto:katerina.kubesova@ecn.cz)

P. S.: A nebudete-li vědět, jakou knížku si vzít k vodě, nechejte se inspirovat na straně 43-45.

## OBSAH

1. Úvodník, <i>K. Kubešová</i> .....	3
3. Dopis redakci, <i>K. Bergmanová</i> .....	4
2. Anketa	
Jak mohou rodiče doma podporovat kritické myšlení u svých dětí ....	4
3. Co nového...	
Z kursů, které proběhly v tomto školním roce, <i>H. Košťálová</i> .....	6
Výhledy na příští školní rok, <i>H. Košťálová</i> .....	7
RWCT v Hodoníně, <i>B. Paszová, L. Kyncl</i> .....	6
Skončil kurz KM v Dobříši – závěrečná zpráva, <i>E. Kašparová</i> .....	8
Výzvy .....	9
4. Stati	
Výzkum ve výuce – jak začít, <i>J. Wile, A. Zisi</i> .....	9
Hnutí celých škol – Myslí celá škola, <i>H. Košťálová</i> .....	12
Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu Rámcového vzdělávacího programu pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení? <i>H. Košťálová</i> .....	18
5. Lekce / hodiny	
Brainstorming, <i>J. Palenčárová</i> .....	20
Projekt Staré pověsti české pro 2. třídu ZŠ, <i>J. Dvořáková</i> .....	22
Příroda na jaře: projekt Žáby, <i>V. Streulová</i> .....	25
Subjektivně zabarvený popis - líčení, <i>J. Štědránská</i> .....	25
Fakultativní píseňka – aneb Co mne tak napadlo, když už mne nic nenapadlo, <i>J. Märk</i> .....	27
Mušle, <i>N. Rutová</i> .....	28
6. Otázky a odpovědi .....	29
7. Co se děje jinde	
Rodiče našich žáků a kritické myšlení?, <i>Š. Miková, J. Majerová</i> .....	31
Nahradíme dětmi kalkulačku?, <i>O. Hausenblas</i> .....	34
Co je Step by Step ČR?, <i>J. Kargerová</i> .....	35
Vyprávět příběh – tradice lidové slovesnosti, <i>V. Šneberger</i> .....	37
8. Psaní	
Co by to bylo, kdyby kritické myšlení bylo... ..	40
Závěrečné zamyšlení na kurzu v Kopřivnici .....	41
Jaro, <i>J. Vejvodová</i> .....	41
Cít, sex a myšlení u sedmáků?, <i>O. Hausenblas</i> .....	42
Pozvánka na návštěvu Muzea námořního kapitána Jamese Cooka v Middlesbrough, <i>M. Hanátová</i> .....	42
9. Knihy	
Z méjí knihovničky aneb Co se mi válí po taškách, autě a po celém bytě, <i>H. Košťálová</i> .....	43
Co teď čtu... a co si o tom myslím, <i>A. Košťálová</i> .....	45
10. Co se chystá... ..	46
11. Desatero začínajícímu učiteli – jak vyhodnocovat .....	47

## • Dopis redakci

Listy KM.

Vítám je. Pročetla jsem od začátku do konce úplně všechno. Líbí se mi. Líbí se mi, že jsou u článku fotky, to je (alespoň pro mne) hodně cenné. Spoustu lidí totiž znám od vidění, ale jména jsem si nezapamatovala. Bylo tam pro mne několik podnětů, které mohu využít v dalších dílech KM v čajovně. Díky za ně. Velmi se mi zamlouvala metodika ústní zkoušky a sebereflektivní deník Věry Krejčové a další studentské práce pod vedením Jany Skácelové, ke které jsem pociťovala značnou úctu už v Čelákovících. Ráda jsem si přečetla i o věcech, které znám, protože mi na ně autoři otevírají další pohledy (nebo je konečně teď má mysl přijímá). Mám ráda Ondřejův způsob psaní a s chutí jsem se nechala unášet jeho větami. Opět více jsem ubezpečena v tom, že potřebuji absolvovat DOTO. Zajímá mne projekt SAW, ale domnívám se, že nedovedu vymyslet nic originálního, z uváděných předmětů učím jen počty a i ty, myslím si, naprosto tradičně. Nikolovi Křístkově děkuji za úsměvný a povzbuzující článek o „kuchrchřkách“. Chápu, že nejspíš pracujete ve značné rychlosti, a tak se v celém čísle objevuje mnoho pravopisných chyb. Jinde si na ně začínám pomalu zvykat, i když ani tam mne nenechávají v klidu, ovšem v našich odborných časopisech mi jsou proti srsti. Nedalo by se s tím něco podniknout? Něco očištného?



Koukám, co bude příště. Jo jo, hlavně nehodnotit, jak nás zcela správně učíte na RWCT! Sleduji, jak čím víc hodnotím, tím míň učím hodnotám. Nebo dokonce: čím víc hodnotím, tím méně hodnotně učím. A to proto, že čím víc hodnotím, tím méně na hodnoty myslím. Promyslím totiž hodnotící kritéria, pak taky abych byla při hodnocení spravedlivá, srovnávám a porovnávám, jestli si to neb ono před svými žáky uhájím, a spoustu času tak věnuji něčemu, co jistě též být musí, ale co by možná docela dobře vymyslel nějaký tím směrem školený manažer, zatímco já bych konečně mohla více času věnovat tomu, jakým způsobem na to či ono u toho či onoho žáka, aby taky oni si konečně zažili krásná hodnocení. Učím své děti, že nakonec ony samy sobě budou těmi nejvyššími a nejpřísnějšími hodnotiteli. Ó, jak jsem byla svým dětem protivná, když jsem je nutila, aby si samy daly známku, a to dřív než se ji dozvedí ode mne! A jak posléze samy bez vyzvání po práci řeknou, dal bych si... „Proč?“ ptám se já. A zas byl oheň na střeše. Až do té doby, než jim to opět zevšednělo a na konci už každý řekl, dal bych si to a to, protože jsem udělal všechno, co se ode mne žádalo, anebo dám si to a to, protože vím, že tohle bych mohl udělat ještě tak a tak. Jo, jo, těžko se mi od nich bude odcházet!

Hm a pracovní kázeň na ZŠ? Moje maminka vždycky říkala: „Zlobí? Tak mu dejte práci!“ Dnes po nedávném absolvování víkendového semináře Cesta a cíl (módc dobré) a po několika přednáškách Míly Menšíkové u nás v čajovně musím konstatovat, že s tím zlobením to je ještě trochu jinak, ale je docela možné, že to moje máti měla v sobě dávno srovnané, kdežto já to zkrátka těžce lovím po nejrůznějších kurzech. Ovšem když si teď své žití podstatně lépe uvědomuji, sleduji sama sebe s úžasem, jak krásně se taky dá žít! Krásně, protože vědomě.

Kriticky myslet se na prvním stupni dá. A když k tomu vedete děti třetí rok, mohou vás leckdy docela hezky zaskočit. A to se pak poznávají kantorské kvality!

Spolupráce s rodiči? Jak s kterými. Zrovna jako jsou učitelé takoví a onací, právě tak je to s rodiči. A nejproblematičtější je potom střetnutí takového učitele s onakým rodičem a naopak. No, svět by byl fádni, kdyby všechno šlo jak na drátku. To bychom se vlastně pak ani nemuseli učit myslet kriticky.

To jsem se zase rozprávěla. Tak děkuji za pozornost a čas. Mám vás všechny moc ráda.

*Kamila Bergmanová*

## • Jak mohou rodiče doma podporovat kritické myšlení u svých dětí

Jako každý rodič malých dětí (6 a 4 roky) nekriticky a s velkou láskou pohlížím na své ratolesti. Mám samozřejmě pocit, že jim dávám to nejlepší, ale tahle otázka mě nutí více přemýšlet o tom, co je vlastně to „nejlepší“? V počátcích asi mohou rodiče udělat mnohé - do 1. roku asi hodně na dítě mluvit, ukazovat různé věci (i tzv. „nebezpečné“), spojovat určité prožitky s určitými slovy, nechat velký prostor a pořád nenapomínat (i když přílišná volnost, aktivity vycházející jen od dítěte, dítě dělá jen to, co samo chce - to se mně zas až tak neosvědčilo). Potom asi - o všem mluvit, vysvětlovat, jak co funguje - ale vždy nechat proběhnout zkušenost (i nepříjemnou). Hodně dětem číst, prohlížet si s nimi knížky. Neodbývat nekonečné dotazy (velmi, velmi těžké!). Trpělivost, trpělivost, trpělivost, pevné nervy. Nevím, jestli vše zjednodušovat a zprimitivňovat na úroveň jejich - mám zkušenost, že často pochopí i složité

věci a vztahy. Umožnit setkání a bytí s více různými lidmi - mladými, starými. Nezasahovat příliš do jejich her, nemít je pořád pod neustálým dozorem. Dívat se, prožívat, dělat, vyrábět, tvořit věci spolu - nebát se experimentovat.

Nejsem si zcela jistá, zda rodiče vědí, co se ve škole děje. Možná jedna z možností by byla nechat je nějakou situaci prožít stejně jako nás. Předložit jim nějakou formu práce s textem, aby si mohli prožít všechny pochody, různosti od toho, čemu byli učeni ve škole. Možná by děti podporovali ve čtení, ne ve sledování televize, mohli by přemýšlet nad knížkou, kterou jim koupili. Snad by mohl vzrůst zájem rodičů o to, jestli se děti těmito způsoby učí ve škole více nebo jen ukázkově. Možná, že děti, pokud budou číst s porozuměním, naučí se učit, budou školu zvládat lépe. A zlepšených známek

si všimne více rodičů, protože se často neptají - Co jste se ve škole dnes naučili nového? ale Co bylo dnes za známky a proč? Poté by se jejich pohled mohl obrátit více ke škole, mohli by více spolupracovat a i dětem někdy více pomoci, naladit je do školy, těšit se společně s dítětem, že ze školy si přinese něco nového, a učit se i od svého dítěte.

Předpokladem úspěchu je, že rodiče jsou sami k sobě kritičtí a zároveň kritičtí ke svému okolí, tudíž i k vlastním dětem. Je důležité, aby názor rodičů a nejbližších příbuzných (př. prarodičů) byl stejný a tím jednotný. Jinak se dítě zmitá v názorových roznicích svých „vychovatelů“, přiklání se tu na jednu, tu na druhou stranu, podle toho, která je pro určitou situaci vhodná. Je nutné, aby názory rodičů byly rozumné a vysvětlitelné tak, aby dítě pochopilo, jak se má chovat a jednat. Je jasné, že si samo vytvoří svůj názor, svůj postoj, ale ne samo, za pomoci rodičů. Každou situaci, byť kladnou nebo zápornou, je třeba s dítětem prohodit v klidu a bez emocí. Často se zapomíná na rozdíl generační, že názory jsou rozlišné, i když se každá strana snaží dostat ke společnému cíli. Je třeba si pomáhat navzájem a snažit se sobě porozumět. Někdy přichází úspěch brzy, jindy trnitou cestou, ale cíl se jistě najde. Jsem optimistou.

Nejprve mě napadá - dát dětem možnost rozhodování se, možnost volby. Tj. sám se rozhodni, jestli to či ono chceš nebo ne, najdi si argumenty (důvody) pro a proti. To je věc, která se dá dělat v běžném rodinném životě, v naprosto běžných situacích (od oblékání přes trávení volného času atd.). Další věc - pokusit se, alespoň příležitostně, ukázat dítěti, že na jednu věc mohou mít různí lidé různé pohledy, ukázat jim, že není pravda vše, co je napsáno, že vždycky nemusí být pravda to, co jim říká učitel. Pro dítě je tohle všechno velmi těžké pochopit, rozhodně u dítěte mladšího školního věku to nebude jednoduché, ale puberta sama o sobě přináší jiné pohledy. Pak je ovšem zase důležité dítěti vysvětlit, že kriticky myslet neznamená jen kritizovat, ale že to znamená hledat argumenty pro a proti, zamýšlet se nad věcmi, nepapouškovat bezmyšlenkovitě to, co slyším u druhých. Prostě přemýšlet.

Aby rodiče mohli u svých dětí podporovat kritické myšlení, musí s nimi často a na různá témata komunikovat, aby zjistili, co je zajímavé, co je naopak tížící. Dávat jim prostor pro to, aby se v určitých životních situacích děti rozhodovaly samy a ne aby jim dávali věci „naservírované“. Dávat dětem takové otázky, které jsou otevřené a které budou děti vyprovokovat ke komunikaci, k získávání nových informací, ale i k sebepoznávání = co já očekávám, co chci, co pro to mohu udělat... Velice bych zdůraznila slovo ZAJEM, které by nemělo chybět a mělo by být vždy (téměř vždy?). Také dobrou cestou jsou knihy, které dítěti možná dají, možná ne odpověď na jejich otázky a nejasnosti. A také styk s ostatními a vliv prostředí hraje velkou roli = aby dítě mělo své kamarády a přátele.

V základu v tom, že rodiče jsou ztotožnění s postojem, že vše, co se na světě děje, je relativní, že existuje jen velmi málo objektivních pravd a nezpochybnitelných faktů... Že život je smysluplný právě tím, že je rozmanitý ve všech svých podobách a oblastech, a že filosofickým východiskem pro vnímání světa je u rodičů pluralita. Tyto myšlenky vycházejí z předpokladu, že rodiče jsou pro dítě zrcadlem (tj. ve vývoji funguje mechanismus sociální nápodoby). Konkrétně to spočívá např. v základním výchovném postoji, který dítěti v každé situaci dává možnost volby. Sami si volí svou cestu, cíle, způsob provedení úkolu apod. Díky této jeho svobodné volbě spontánně přichází i větší zodpovědnost za důsledky své volby, tj. za své činy a chování... Rodič hraje roli průvodce životem, který dítěti ukazuje svět, odkrývá významy... Rodič jim poskytuje informace, informuje je o důsledcích, které jejich činy mohou mít.

Musí je vést od raného dětství k samostatnosti a zodpovědnosti za svou vlastní volbu a své činy. Člověk - rodič toto často nerad dělá z neustálého strachu - ze strachu, že se dítěti něco stane, nebo že něco rozbije, že by následně mohlo začít plakat... A tak ve snaze zachránit ho přivádíme svou ratolest nevědomky k záhubě. Je to takzvaná výchova hodných oveček. Stejně však přijde jednou chvíle - a to dost brzy, že náhle hodná ovečka začne mečet a začne nám vzdorovat. Možná je však i jiná varianta situací, a sice, že dítě na základě naší snahy vyroste v člověka neschopného se rozhodovat. Co proti těmto následkům úzkoprsé výchovy tedy dělat? Dát prostor ke zkoumání věcí a jevů skrz vlastní zkušenosti, i za úskalí jistých neúspěchů. Dávat mu často podnětné otázky, na které se nedá odpovídat pouze ano, ne, ale vymýšlet takové otázky, aby nám otvíraly více možností řešení. Naučit děti chápat, že na stejnou věc lze nahlížet mnoha různými způsoby. Aby porozuměly, že svět není černobílý. Na druhou stranu nelze pojmout kritické myšlení ve smyslu „vše kritizuj“, ale nenech' se zmást, nenech' se hned zvíkat a stůj si za svým vlastním názorem (ovšem ne za každou cenu). Nejdřív si však musí rodiče sednout a ujasnit si, co tato dvě slova pro ně samotné znamenají.

Přece diskutí. Dialog, jak říkalo už mnoho chytrých hlav, je cestou nejlepší, šli tak daleko, že dokonce ani nechtěli o jiné variantě přemýšlet. Povědejme si s dětmi. Neutichající rozhovor mezi rodičem a dítětem má velkou moc, jestliže se příliš neuzavírá do dobře zavázaných bot starosti přílišné a neustálého vyzvídání. Diskuse je přímo nutná a bude tím plodnější, čím bude častější, duchaplnější a promyšlenější. Neuzavřená, která bude dávat mnoho možností jak řešit a postavit se k tématům rozmanitějším a nejasnějším.

**Proti KM v rodině** se dá nejlépe využít hned několik postupů:

Mámovi se neodmlouvá! Jakékoliv dotazy, kterými se dítě potřebuje ujistit o věcné podstatě, o podmínkách provedení úkolu, o nutnosti dělat ho teď a hned, jsou považovány za odpor a odmítání, hodné trestu.

Tohle ví každý a nepté se blbě. V tom se skrývají dvě věci: jednak pevně rozdělené role v rodině, do nichž patří i pevně stanovený okruh úkonů a úkolů: táta maká, máma vaří a pere, holka nádobí a kluk pro pivo a spravit fén. Nad prací ani nad organizací domova se nedomlouváme, a proto není třeba žádné vysvětlování

ani zdůvodňování. Ale je tam taky otrávenost z vyptávání. Jaktože tomu nebo onomu nerozumíš, když i táta, takové nemehlo, to přednedávnem pochopil?

*(Volná psaní účastníků kurzu KM v ZŠ Táborské v Praze, jaro 2001)*

## • Z kursů, které proběhly v tomto školním roce

V tomto školním roce proběhly kursy KM pro dvacet skupin učitelů z celé republiky. Když mluvíme o kurzech, máme na mysli plné replikace programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, v nichž byly probrány základy ze všech osmi příruček programu KM. Kromě těchto plných kursů se uskutečnila řada ukázkových dílen pro školy, pedagogická centra nebo pro jiné programy (Dokážu to?, Začít spolu, Školy podporující zdraví). Plných replikací se zúčastnilo 429 učitelů a ředitelů, počet účastníků ukázkových dílen nemáme podchycený, podle zpráv od lektorů jej odhadujeme na 500 – 600 učitelů.

Plné replikace byly zajištěny 33 lektory.

Z průběžných i závěrečných evaluací, z odevzdaných příprav na výuku i z účastnických portfolií je zřejmé, že kursy všech lektorů měly očekávaný efekt. Většina účastníků porozuměla základnímu rámci - třífázovému modelu konstruktivního učení, naučili se metody vhodné pro jednotlivé fáze, tyto metody samostatně kombinují podle cílů výuky a konkrétních podmínek, mnozí účastníci vyvinuli vlastní metody, které uplatňují základní principy a přístupy pedagogického konstruktivismu, prožitkového a aktivního učení.

Pracovali jsme se smíšenými skupinami v pedagogických centrech, se skupinami učitelů z jedné školy, pracovali jsme se skupinami učitelů zapojených do jiného projektu (kursy pro projekt Škola podporující zdraví). Kursů se zúčastnili studenti, budoucí učitelé, v jiných kurzech pracovali lektori s „muzejníky“ na vývoji pracovních listů rozvíjejících kritické myšlení dětských návštěvníků muzeí, v dalších kurzech se scházeli knihovníci.

A co o kurzech říkají sami účastníci:

*Jsem ráda, že jsem měla možnost navštěvovat tento seminář, protože jsem se dozvěděla řadu smysluplných informací, zároveň však vím, že budu sama v sobě nucena řešit řadu problémů. Řadu metod, které mne nadchly, jsem již začlenila do výuky a vím, že zaujaly i žáky. Měla jsem strach z jejich reakcí, protože všechny vyžadují přemýšlení, vlastní nasazení, práci. Žáci to však zvládali. Jediné, s čím stále zápasím, je dostatek, či spíše nedostatek času. Pokud chci vše dotahovat do konce, aby to nebyla jen nová metoda pro metodu, tak mi to zabere více času. Musím se rozhodnout, zda budu takto pracovat dál, ale zřejmě nestihnou probrat vše, co bych měla. Asi si ovšem najdu argument, že je lepší učit*

*kvalitněji i za cenu menšího množství učiva – např. v literatuře.*

*Když jsem sem přišla, tak jsem zažívala velmi rozporuplný pocit. Na jednu stranu jsem byla zvědavá, neboť jsem nikdy na podobném semináři nebyla, a na druhé straně jsem si říkala, co tu budu dělat – bude to vůbec pro mě dobré? Ale skutečnost je úplně jiná. Moc se mi tu líbilo. Možná, že mi pobyt tady pomohl ve spoustě věcí. Přestala jsem o sobě pochybovat, posílila jsem si sebevědomí a spoustu různých dalších věcí. Přistihla jsem se, že mě zajímá, co dělají ostatní a jak to taky můžu dobře využít ve své práci. Naučila jsem se vyjadřovat bez obav, aniž by mi někdo řekl, že plácám nesmysly. Byla jsem zvyklá spíš na přednáškové formy seminářů, ne na takovéhle prožitkové. Je to moc prima, bezvadně to okysličí mozek, člověk vymýšlí věci, které by do sebe nikdy neřekl.*



*Na samém začátku jsem si říkala, kam jsem to vlastně „vlezla“. Teď je můj názor naprosto odlišný. Jsem strašně moc ráda, že jsem tady měla možnost pracovat. Je pravda, že tyto akce jsou dost náročné – časově a hlavně na přemýšlení. Uvědomila jsem si znovu, jak bývá mým žákům, když na nich požaduji, aby projevovali své vlastní názory, aby*

*psali ap. Být žákem vůbec není jednoduché a je dobré si to aspoň někdy připomenout. Z každého školení odcházím dost unavená na jedné straně, ale na druhé straně plná dojmů, postřehů, nových nápadů. Nezkoušela jsem všechno, k některé metodě jsem zatím ještě nepřihlédla, ale důležité byly pro mne reakce dětí. Hodiny se jim líbily, ať jsem užila třeba celou novou metodu nebo jen některé části. Nemám všechny myšlenky utříbené, mám pochybnosti, jestli to všechno dělám dobře. Na některé otázky se asi nedá naprosto jednoznačně odpovědět.*

*(ze závěrečných volných psaní na kurzu KM v Chrudimi)*

V průběhu tohoto školního roku byl zveřejněn **Rámcový vzdělávací program pro základní školství** (ve verzi, která zatím není považována za definitivní). Na několika stránkách přináší také ukázkou práce našeho programu, ale upřímně řečeno, náš příspěvek vnímají zadavatelé a zpracovatelé jako velmi okrajový. Začali jsme s tímto novým školským dokumentem v kurzech okamžitě pracovat, protože nám dává naději, že podmínky pro výuku s využitím filosofie učení

zaměřeného na dítě se díky němu zlepší. Ponecháváme stranou ty pasáže dokumentu, které k optimismu příliš nesvědčí, a pracujeme s obecnými vzdělávacími cíli, které jsou v RVP formulované. V kursech analyzujeme, jak je možné se k jednotlivým vytčeným cílům blížit s využitím metod programu KM, a nikoli s údivem sledujeme, že dosažení cílů RVP nepociťují naši

účastníci jako něco obzvlášť obtížného. S čím si ale většina neví rady, to je vypracování školního kurikulárního dokumentu. (více o RVP na str. 16-20)

*Hana Košťálová, koordinátorka programu RWCT v ČR.*

## • Výhledy na příští rok

Těší nás, že jsme začali zajímavou spoluprací s **Člověkem v tísní** na programu multikulturní výchovy žáků a studentů našich škol. Byli jsme přizváni k vývoji kursu pro vysokoškolské učitele – didaktiky, kteří mají své studenty chystat nejen na to, aby dobře zvládli předat odborné znalosti předmětu, ale i na to, aby byli schopni vychovávat své žáky k životu ve společnosti, jejímž významným znakem je různorodost postojů, tradic a kulturních vzorců.

Další spolupráci chystáme s **Internetovým centrem OSF**. Opět to bude kurs, tentokrát zaměřený na to, aby učitelé zvládali fakt, že Internet přináší do škol nové velkolepé možnosti pro výuku, ale zároveň klade vysoké nároky na učitele, kteří se musejí nějak s tímto vševědem vyrovnat. Musejí se naučit skutečně smysluplné práci s informacemi různé kvality a hodnoty, aby pak mohli této dovednosti naučit své žáky.

S OSF je těsně spjat další spolupracující program **Brána muzejí otevřena**. Naši lektoři Nikola a Markéta Křístkoví odvedli velký kus práce, když společně s pracovníky muzejí, kteří se programu zúčastňují, vyvíjeli užitečné pracovní listy, které budou používat děti v průběhu návštěvy muzea. Doufáme, že tato spolupráce bude pokračovat i v příštím roce. A těšíme se na diplomky, které Markéta a Nikola na toto téma zpracovávají.

Pokračovat budeme ve spolupráci s programem **Škola podporující zdraví**, který do určité míry realizuje naši myšlenku, kterou jsme nazvali „myslí celá škola“. V projektu Škola podporující zdraví se celé školní týmy snaží vybudovat ve škole takové prostředí, které by neohrožovalo, a dokonce podporovalo zdraví všech, kteří mají se školou něco společného. Významným faktorem ohrožujícím zdraví dětí je stres z výuky. Tomu se v projektu ŠPZ snaží školy čelit tím, že usilují o smysluplnost učení s možností žákovy volby a se zaměřením na identifikaci individuálních silných stránek každého žáka. Právě zde se uplatňuje náš program, který přináší školám přístupy a metody, jimiž je smysluplné učení možné efektivně realizovat.

Po letech rozpaků jsme v tomto školním roce navázali radostnou spoluprací s bratrským programem **Začít**

**spolu** (Step by Step). Máme spoustu společných plánů, uvidíme, které se nám zdaří dovést do života. (více o SbS na str. 40-41)

Budeme samosebou pokračovat v naší hlavní práci, kterou je šíření programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení mezi české učitele všech stupňů škol. Hlavní cesty, kterými by se měl program dále šířit, vedou skrze **pedagogická centra** v regionech. Zájemci o kursy by měli sledovat nabídku svých center a včas se informovat na podmínky a možnosti uspořádání kursu tam, kde v nabídce není zařazen.

O kurs projevila zájem řada škol, které se chtějí vyškolit najednou a zvou si lektory přímo do školy. Tyto školy budou zařazeny do programu **Myslí celá škola**, pokud se ukáže, že kurs pro všechny členy sboru má šanci přinést škole skutečný užitek (viz článek o MCŠ na str. 13-15).

Určitě se budeme snažit získat grant na uspořádání další **letní školy**. Možná dokonce více běhů. Letos se nakonec uskuteční jen jeden turnus, protože do vyhlášené uzávěrky se přihlásilo právě tolik zájemců, kolik jich tento běh pojme. Bohužel se po uzávěrce vyzývají další a další zájemci, které bychom bývali mohli zařadit do zrušeného druhého běhu.

Na kursy naváže pravděpodobně ještě proces **certifikace učitelů a lektorů podle mezinárodních standardů**. V České republice jsme dosud vydávali osvědčení pouze za úspěšné absolvování kursů a osvědčení pro lektora. Učitelé neměli možnost ucházet se o doklad, že jsou vynikajícími praktiky, kteří rozvíjejí schopnosti a dovednosti dětí v oblasti myšlení, rozhodování, řešení problémů atd. Způsob získání tohoto dokladu, stejně jako mezinárodního certifikátu pro lektora, se ještě upřesní během léta. Rádi bychom, aby naše certifikační procedury byly ve shodě s těmi, které se budou realizovat v mezinárodní síti programu. O tom, za jakých podmínek je možné příslušné doklady získat, napíšeme do příštího čísla KL a na www.

*Hana Košťálová*

## • RWCT v Hodoníně

*Beata Paszová a Libor Kyncl*

Ředitelka Pedagogického střediska v Hodoníně, Mgr. Eva Dřimalová, je jednou z těch, kteří se rozhodli v rámci nového uspořádání pedagogických center postavit na vlastní nohy a udržet si postavení samostatného vzdělávacího zařízení - nezávislého na Pedagogickém centru v Brně.

To je možná jeden z důvodů, proč při zjišťování zájmu o kurz RWCT nenechala nic náhodě a uspořádala pilotní „ochutnávkovou dílnu“, po jejímž absolvování se mohli zájemci o své budoucí účasti rozhodnout mnohem lépe.

Přijdete-li do hodonínské střediska na školení, je o vás po všech stránkách dobře postaráno. Jsou zde důstojné školicí místnosti, vybavená knihovna, výstava učebnic, samoobslužná kuchyňka pro rychlé občerstvení, průběžně jsou zde pořádány výstavy fotografií a výtvarných děl místních škol, zdejší pracovnice jsou ochotné a příjemné. Co víc si přát?

Právě do takového prostředí se 13. ledna 2001 již podruhé sjeli účastníci kurzu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Přichází sem 22 učitelů základních i

středních škol. Jejich hojnou účast jsme tentokrát ocenili dvojnásobně, neboť přišli ve svém volném čase – v sobotu. A nejen to. Pracovali nadmíru pilně, hýřili nápady.

V závěrečných evaluacích i v rozhovorech během dílen oceňují účastníci kurzu hlavně jeho variabilitu, výběr textů a příkladů vhodných pro různé stupně škol. Učitelé se v modelových hodinách opět vracejí do svého dětství a prožívají si vyučování z pozice žáků, zakoušejí pocity svých svěřenců, oceňují kreativní prvky hodin ze zorného úhlu vzdělávaných, upozorňují na momenty vyučování, které jsou pro ně jakožto žáky nesrozumitelné, zdlouhavé. Učitelé se někdy do role žáků vžívají tak, že si v závěru modelových hodin zapisují i Dů na příští hodinu. Ostatně téma jezka západního, jež minule metodě INSERT vládlo, bylo při našem druhém setkání opět spontánně oživeno a v debatě jsme se k němu vrátili.

Přípravy z hodin, ve kterých metody RWCT použili, přinášejí účastníci kurzu na naše setkání, aby inspirovali své kolegy a podělili se s nimi o zážitky ze tříd.

*Autoři jsou učitelé na středních školách, lektori KM.*

## • Skončil kurz KM v Dobříši – závěrečná zpráva

*Eva Kašparová*

Úvodní ledolamka evokující obtížnost cesty, hledání a dobírání se něčeho nového nám pomohla zhodnotit předchozí semináře, zreflektovat vlastní zkušenosti:

**změna živočicha** v moři, kterého kreslili seminaristé na prvním semináři – jak se za těch šest měsíců změnil, žije stejně nebo jinak, chová se jinak, je už jiným živočichem? Každý se zamyslel, nakreslil a popsal, pak ve dvojici a nakonec vzájemná diskuse. Živočichové se hodně změnili – jsou *nebojácnější, šťastnější, odvážnější, více přemýšlejší, už se tolik neschovávají, hledají společnost...*

Patnáct seminaristů odevzdalo svá portfolia, diskuse byla ve skupinách velmi živá a čas rozhodně nestačil na to všechno, co si chtěli říci o svých zkušenostech, přípravách, pracích.

### Celkové hodnocení RWCT:

**Jaká pozitiva vneslo RWCT do vaší výuky?** rozšíření repertoáru pedagogických nástrojů, větší kompetence, více to otevřelo žáky a celý učební proces je vydatnější, osobnější, smysluplnější... lepší výsledky u žáků, pro mě větší chuť do práce... radost z práce... výuka je pestřejší... pro děti záživnější... poznání, že důležitá je cesta... už se tolik netrápím tím, když mám pocit, že děti nic neumějí... je nás dost, kteří hledají, jak učit jinak... znovu mám chuť učit a vidím taky pozitivní ohlasy a úspěchy... dívám se, přemýšlím jinak... nové metody, práce dětí, která je radostnější, toužící po dalších vědomostech... nový pohled... oživení

vyučování, začala jsem přemýšlet více sama o sobě i o dětech... je to smysluplná práce...

**Jakým překážkám jste musel(a) čelit, které nedokážete překonat?** nezapojí se všichni žáci, občas nedostatek času... vyhledávání vhodných textů... vlastní lenost... schopnost napsat to, co si myslím... těším se, až budu učit větší děti... časové rozvržení výuky... nejistota... potřebuji více zkušeností, zkoušet... některé techniky zpočátku nefungují, studenti si musí zvykat... kázeň, schopnost koncentrace... schopnost naslouchat druhým... nemám s kým konzultovat své nápady, ale ani problémy, ke kterým dojdou... zapojení všech žáků... ze začátku jsem špatně danou věc podala... někteří žáci „kazí“ naši práci

Z diskuse vzešlo, že největším problémem jsou zejména na 2. stupni problémoví žáci, které nic nezaujme, různá řešení fungují pouze dočasně, pro učitele je to velmi velký, ba zásadní problém!

### Co by vám pomohlo ve vaší práci?

- konkrétní prohy konzultovat
- kompetentní supervize
- zkušenosti a nápady jiných kolegyn
- technické vybavení školy
- Internet – databáze s úspěšnými hodinami
- kontakty a pokračování ve vzdělávání
- konzultace
- ukázkové hodiny
- kdyby i ostatní kolegové pracovali těmito metodami

*Autorka je učitelka na ZŠ, lektorka dramatické výchovy a KM.*



## • Výzvy

Z Ministerstva školství nás vyzývají, abychom se **vyjádřili k návrhu Rámcového programu pro základní vzdělávání:**

„Výzkumný ústav pedagogický zpracoval návrh Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP pro ZV) v souladu s návrhem nového školského zákona. Ve spolupráci s Ministerstvem školství byl předložen pedagogické veřejnosti k vyjádření. Celý dokument je umístěn na webových stránkách: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) nebo [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz).

Vzhledem k tomu, že se jedná o dokument, který má v následujících letech zásadním způsobem ovlivňovat obsah i formy základního vzdělávání v celém státě, považujeme za nezbytné, aby se k návrhu měli možnost vyjádřit všichni, kterých se může nějakým způsobem týkat nebo mohou svým názorem přispět k jeho vyšší kvalitě.“

Myslím, že dřív, než začneme zase naříkat nad tím, jak nám špatné předpisy kazí naši práci, měli bychom si navržený dokument opravdu dobře prostudovat a zamyslet se nad ním. A srozumitelně napsat, kde shledáváme slabá místa a proč. Teď je ta chvíle, kdy můžeme zasáhnout do věcí, které nám mohou zpříjemnit, nebo taky znepríjemnit život a podpořit, nebo zmarnit naše usilování o lepší školu.

### *Adresa pro připomínky je:*

Výzkumný ústav pedagogický, Strojírenská 386,  
155 25 Praha 5 Zličín  
[vuppraha@mbox.vol.cz](mailto:vuppraha@mbox.vol.cz)

Absolventka kurzu KM v Brně - Šlapanicích Lenka Hercová, která učí na ZvŠ Rosice u Brna, v současné době dálkově studuje následné magisterské studium speciální pedagogiky v Brně a jako téma své diplomové práce si zvolila „**Využití programu Kritického myšlení u jedinců s lehkou mentální retardací.**“ Cílem práce je dokázat na základě modelových hodin a hodnocení těchto hodin žáky samotnými možnost zavedení Kritického myšlení do výuky ve zvláštní škole. Zajímalo by ji, zda se ještě někdo touto problematikou zabývá.

Jestliže máte *kontakt na některého z účastníků kurzu, jenž učí ve zvláštní škole*, prosíme kontaktujte ji. Na oplátku Vám nabízí výsledky experimentální části své diplomové práce.

### *kontaktní adresa:*

Bc. Lenka Hercová  
Neslovce 257, 664 91 p. Ivančice  
tel. 0502/413261, 0604/625076



## • Výzkum ve výuce

### *Jim Wile a Aurela Zisi*

Mimosa vyučuje na střední škole. Tvorbě a využití různých technik, které podněcují studenty k diskusi a spolupráci, věnovala již mnoho úsilí. Všimla si, že studenti projevují nadšení, mohou-li díky těmto technikám pracovat společně, v poslední době však přepadly Mimosu pochybnosti, zda je všechno to povídání opravdu k něčemu dobré. Její kolegové a kolegyně mívají v poslední době poznámky ohledně hluku, který se při hodinách ozývá z její třídy. Občas ji dokonce napadne, zda rozhovory nebrání studentům v učení.

Výkonní učitelé jako Mimosa jsou si velmi dobře vědomi hodnoty reflexe vlastních výukových postupů. Zajímá je efekt jejich rozhodování, plánů a výukových technik. Pozorně sledují povahu svých interakcí s ostatními: studenty, rodiči, kolegy a úředníky. Podnětem pro takové úvahy může být přání zvýšit svůj výkon a efektivitu. Učitelé pak často shledávají, že se tak pustili do neformálního průzkumu ve třídě, z pouhého úžasu a zvědavosti. Tento jev je ještě častější v případě

těch, kteří prošli kursy Kritického myšlení. Neexistuje lepší způsob, jakým by učitelé mohli předvést kritické myšlení, než kladením správných otázek o něčem smysluplném.

Podobně jako existují určité techniky pro vedení studentů při reflexi, byl vytvořen i zvláštní soubor technik pro reflexe učitelů, týkající se jejich výukových přístupů. Tyto techniky určené pro reflexi představují určitý typ učitelského výzkumu, jinak též reflektivního vyučování. Jinými slovy, učitelský výzkum je způsob, jakým učitelé systematicky hodnotí různé stránky výuky a sbírají tak relevantní informace, prostřednictvím kterých mohou své otázky zodpovědět.

Existuje bezpočet důvodů, proč by se učitelé ve svých třídách měli zabývat výzkumem. Učitelský výzkum jim nabízí strukturovaný způsob, jak se dotazovat a získávat odpovědi na otázky, které se vynořují v každodenní školní praxi. Tento přístup se zakládá na přirozeném zájmu a zvědavosti. Učitelé, kteří se ptají: „Proč?“ nebo „Jak?“, takový průzkum již vlastně provádějí. Hledání odpovědí na tyto otázky je potom samozřejmě vede

k hlubšímu zamyšlení nad tím, co dělají, a v konečném důsledku vždy přispívá k rozvoji jejich dovedností.

Navíc průzkum, který prováděli učitelé ve Spojených státech, na Novém Zélandu a v Austrálii, přinesl důležité informace o výuce a interakcích mezi učiteli a žáky. V mnoha případech nelze zachytit jemné nuance v interakcích ve třídě pomocí tradičních metod experimentálního výzkumu. Výzkum prováděný třídním učitelem, jehož výsledky se dál šíří prostřednictvím deníků a prezentací, přispívá také k vyplnění mezer v našem porozumění studentům.

Výzkum iniciovaný třídním učitelem hraje významnou roli při dokumentování efektivity nových programů, materiálů a výukových technik. Například učitelé, kteří začlenili metody projektu RWCT do své výuky, si rychle povšimli změny, k nimž došlo v jejich třídách. Bohužel, většina důležitých změn (v postojích studentů, ve vztazích, motivaci atd.) se nedá tradičními hodnoticími metodami zachytit. Shromáždění autentických informací jako například ukázek prací žáků může učitelům z programu RWCT pomoci v objasnění jeho smyslu a efektu jejich kolegům a kolegyním.

Navíc, reflektivní průzkum ve třídě iniciovaný učitelem také vede ke zvýšení jeho profesionality. Jelikož třídní výzkum má velmi popisný a osobní charakter, psaní zpráv o výzkumu dává učitelům smysluplnou příležitost rozvíjet své slohové dovednosti. Při kladení výzkumných otázek si znovu pročítají materiály týkající se předmětu jejich výzkumu. A poskytnutí výsledků výzkumu k otištění je pro třídní učitele příležitostí zapojit se do debaty zainteresovaných a informovaných profesionálů v oblasti vzdělávání.

*Učitelé se při výzkumu učí důvěřovat postřehům a zjištěním z vlastního výzkumu, a je pak méně pravděpodobné, že se slepě spolehnou na doporučení odborníků zvenku.*

Konečně pak výzkum vedený třídním učitelem přispívá k decentralizaci autority, jak ve výuce, tak při výzkumu. Na rozdíl od situací, kdy jsou pedagogové sami předmětem výzkumu, učitele posiluje skutečnost, že provádějí výzkum ve své třídě sami. Tento proces respektuje autoritu učitele i jeho odborné pedagogické znalosti. Když učitelé přijmou principy kritického myšlení za své, převezmou i řízení svého výzkumného programu. Na nich jsou pak rozhodnutí, jakými tématy je třeba se zabývat a jak porozumět výsledkům výzkumu. Učitelé se při výzkumu učí důvěřovat postřehům a zjištěním ze svého vlastního výzkumu a pak méně inklinují k tomu, aby slepě spoléhali na doporučení odborníků zvenku.

### Srovnání učitelského výzkumu a tradičního výzkumu

Ať už to nazveme učitelský výzkum, průzkum ve třídě nebo reflektivní přístup, myšlenka výzkumu, který učitel vede ve své vlastní třídě, se velmi liší od všeobecně známé představy o tradičním výzkumu. V podstatě se tyto dva styly výzkumu liší natolik, že když tradiční vědci slyší o učitelském výzkumu poprvé, nepovažují jej za legitimní metodu. Bohužel si ani řada učitelů neuvědomuje, že proces kladení smysluplných otázek o vlastní výuce (nebo jiných aspektech školy)

představuje důležitou formu získávání informací. Odstranění těchto pochybností si tedy žádá pouze jasné pochopení procesu a technik, díky kterým je učitelský výzkum stejně přesným a spolehlivým zdrojem informací jako výzkum tradiční, ne-li více!

Než začne učitel zvažovat provedení výzkumu, stojí pravděpodobně za zamyšlení, jak tato forma výzkumu zapadne do kontextu tradičnějších přístupů. V oblasti vzdělávání existují čtyři základní přístupy k výzkumné práci: *klasický*, *makrosociologický*, *interpretativní* a *akční výzkum* (Pollard a Tann, 1993).

Klasický model slouží přírodním vědám již po mnoho let. Zkoumání začíná hypotézou, která je ověřitelná a opakovatelná, lze ji vysvětlit a zobecnit. Zakládá se na sběru omezených a kontrolovaných údajů a statistické analýze sebraných dat. Ač se jedná o metodu vhodnou pro přírodní vědy, využívají ji i některé vědy společenské, byť s menším úspěchem.

Makrosociologický výzkum je založen na zkoumání jevů ve smyslu jejich vztahů k historickým, ekonomickým, kulturním a politickým kontextům. Tato forma výzkumu se zabývá zejména specifickými situacemi, přístupy a pohledy, které lze pochopit jedině ve vztahu k jiným situacím, přístupům a pohledům. Díky širokému záběru a komparativní povaze se tato forma výzkumu využívá v sociálních vědách a při tvorbě vzdělávací politiky.

Interpretativní přístup se zabývá porozuměním, popisem a analýzou kultur (lidskými náhledy, činy a vztahy) v určitých společnostech a skupinách. Získaná data jsou „kvalitativní“ a týkají se názorů a postřehů lidí, kteří jsou předmětem výzkumu. Interpretativní výzkum se do hloubky zabývá omezeným počtem případů a pokouší se dobrat širšího pohledu na celou situaci způsobem, který dává smysl i těm, kteří jsou studováni.

Učitelský výzkum je zpravidla spojován s interpretativním nebo kvalitativním přístupem.

Akční výzkum zahrnuje výzkumníky, učitele a další zúčastněné. Jedná se o výzkum praktický, nikoli teoretický. Učitelský výzkum je příkladem akčního výzkumu, protože cílem učitelského výzkumu je shromáždit oprávněné důvody pro změnu některého aspektu současného přístupu. Tento přístup kontrastuje s tradičním pedagogickým výzkumem, jehož účelem je obvykle zkoumání širokých zobecnění o výuce a učení. V akčním výzkumu je třeba plánovat, jednat, pozorovat a reflektovat; a pak celý proces zopakovat. Cílem tohoto přístupu je neustálé sebehodnocení a zlepšování výukové praxe jednotlivce.

### Strategie učitelského výzkumu

Strategie vedení učitelského výzkumu jsou prosté. Staví na zájmu a zvědavosti učitele a poskytují jeho přirozené zvědavosti strukturu. Techniky pro učitelský výzkum jsou zamýšleny jako efektivní a zároveň přirozené. Dalo by se říci, že když se využijí správným způsobem, výzkum a výuka se navzájem posilují.

Jelikož reflektivní výzkum je jednou z forem kritického myšlení, vhodným základem pro pochopení učitelského výzkumu je struktura přístupu RWCT. Učitel začne výzkum ve třídě evokací svých vlastních předchozích zkušeností s předmětem výzkumu. Pomocí různých technik sběru a uspořádání získaných dat si ujasní smysl

a své chápání tématu. Reflexe pak následuje v okamžiku, kdy učitel hledá propojení mezi tím, co se ve výzkumu dozvěděl, a svými předchozími znalostmi.

...když se využijí správným způsobem,  
výzkum a výuka se navzájem posilují

Jednotlivé kroky učitelského výzkumu ukazuje obrázek číslo 1. Velmi blízce se shodují s přístupem EUR.



Obr. 1 – Fáze procesu učitelského výzkumu

Ze schématu procesu výzkumu lze vidět, že cyklus učitelského výzkumu lze znovu opakovat. Na začátku je učitelova otázka (evokace výzkumu) vyvolaná jeho zkušeností nebo znalostí studentů, rodičů nebo kolegů. Tato informace způsobí, že učitel zformuluje určitou otázku a začne se systematicky pít po odpovědi na ni. Učitelé z programu RWCT jsou si velmi dobře vědomi důležitosti kladení správných otázek. Víme například, že promyšlené otázky jsou vždy jasně definované a otevřené. Stejně zásady platí i pro formulaci otázek ve výzkumu. Oproti tradičnímu výzkumu, který se snaží něco prokázat, se učitelský výzkum zabývá porozuměním jevu z více perspektiv.

V případě Mimosy je na začátku její zájem týkající se diskusí studentů a kooperativního učení. Po pečlivém zvážení svých zkušeností se třídou přišla Mimosa na následující otázku pro začátek výzkumu: Jak aktivity kooperativního učení ovlivňují schopnost mých studentů kriticky myslet a zapamatovat si obsah učiva? Je třeba si povšimnout, že tyto počáteční otázky se vyvíjejí a často i změní v průběhu sběru dat a lepšího pochopení problému. Výzkumník může například objevit nové otázky nebo se ohnisko jeho zájmu může přesunout k jiným, zajímavějším a užitečnějším oblastem.

Uvědomění si významu trvá po tu dobu, když učitel postupně shromažďuje údaje a dochází lepšímu porozumění dat, svých postřehů ze spontánně vznikajících situací i z výukových aktivit. Je třeba mít na paměti, že žádné údaje nemohou nikdy plně reprezentovat studované události nebo jevy. Podobně jako jejich empiricky orientované protějšky vybírají učitelé data, která fungují jako smysluplné indikátory toho, čím se ve výzkumu zabývají, a která co nejméně zkruslují výsledný „obrázek“.

Data je možné sbírat několika způsoby a s použitím různých metod. Typickou strategií pro sběr dat jsou

například pozorování, přehledy, rozhovory, fotografie, magnetofonové nahrávky, portfolia se studentskými pracemi, plány hodin, poznámky rodičů nebo kolegů a denní záznamy učitele. Důležitým rysem učitelského výzkumu je, že sebraná data reprezentují několik úhlů pohledu. Například kromě učitelova chápání dané problematiky lze využít ještě další možné zdroje údajů – studenty, rodiče a kolegy. Výběr dat není určen pouze výzkumnou otázkou a zúčastněnými osobami, ale také tím, co je uskutečnitelné s ohledem na objem času navíc, který je nezbytný pro sběr a rozbor sebraných údajů.

Když Mimosa zvažovala svoji výzkumnou otázku, přemýšlela o druhých informacích, které by mohla pro zodpovězení své otázky využít. Uzavřela svou úvahu s tím, že vhledy nezbytné pro pochopení efektu diskusí v hodinách a efektu skupinové práce jí poskytnou pozorování ve třídě, rozhovory s jednotlivými studenty, reflexe ve formě esejů a rozhovory s rodiči.

Byla by to ovšem špatná učitelka, kdyby jen denně zadávala studentům písemné úkoly a čekala s jejich vyhodnocením na poslední týden školního roku. V průběhu každodenní školní práce se přemýšlí učitelé při rozhodování obvykle spoléhají na svá pozorování a intuici. Základní strategie pro rozbor údajů shromážděných v učitelském výzkumu si žádá stejné instinkty: hledání vzorců častosti výskytu, sledu a rozložení aktivit, pravidelně i nepravidelně se vyskytujících momentů a také mezer a míst, kde chybí něco, co by se objevit mělo. Reflexivní aspekt učitelského výzkumu má své místo během procesu sběru dat, jejich klasifikace i rozboru. Reflexe a rozbor tak probíhají průběžně a zároveň. Učitelé-výzkumníci se pokoušejí zachytit jemné posuny v chování, postojích a motivaci, ke kterým dochází během delšího časového období. Interpretace zjištění vede ke zvážení vztahů mezi výzkumnou teorií a praxí. (Cochran-Smith a Lytle,

1993). Je to příležitost pro reflexi jakýchkoli nesouladů mezi tím, co je (praxe) a co by mělo být (teorie). Tento rys učitelského výzkumu často přiměje přemýšlivé učitele, aby se podívali „za zdi“ své třídy a porovnali výsledky svého pozorování se zkušenostmi ostatních pedagogů.

Během procesu rozboru dat je zpravidla užitečné obrátit se na odborné zdroje a ověřit si, zda kódy a kategorie, které vycházejí z výsledků výzkumu, nějak odpovídají zkušenosti jiných pedagogů, kteří se zabývali podobným tématem. Tyto odborné zdroje mohou poskytnout dodatečný kontext pro výklad získaných údajů. Hlavním cílem studia příslušné literatury by však mělo být zodpovězení následujících otázek: Jak lze porovnat moji zkušenost s tímto tématem a s výzkumy jiných učitelů? a Jak se to, co jsem se naučil z této zkušenosti, vztahuje k tomu, co se z podobných výzkumů naučili jiní?

Mimosa při výzkumu ve své vlastní třídě zjistila, že ne všichni studenti měli na skupinovou práci stejný názor. Také si začala všimnout, že pro určité cíle a typ učiva je skupinová práce vhodnější. Když se snažila porozumět tomu, co se dozvíдалa, zjistila, že je velmi užitečné prostudovat si některé články o učení adolescentů a kooperativním učení. Také hovořila s ostatními učiteli o jejich zkušenostech s diskusí ve třídě a skupinové práci.

Nakonec je nezbytné, aby přemýšliví učitelé a spolupracující odborníci uměli uvést svá zjištění do praxe a formulovat, co dělají a proč. Učitelé se ve výzkumu těší pozici pohledu zevnitř. Mají možnost vztáhnout to, co pozorují nebo se dozvídají od ostatních zúčastněných, ke své vlastní zkušenosti coby učitelů a zároveň členů stejného společenství. Většinou to bývá tak, že učitelé ve výzkumu činí důležité změny ve svém přístupu k výuce jako důsledek toho, co se dozvěděli ze svých výzkumů. Záměrem učitelského výzkumu je hlubší porozumění problému z různých perspektiv.

Lepší pochopení pak nevyhnutelně vede k lepším a různorodějším pokynům.

Zatímco Mimosa pokračuje ve zkoumání svého tématu, je jí (i jejím kolegům) již jasné, že diskuse ve třídě a kooperativní učení mohou být efektivní v podpoře kritického myšlení i osvojení si látky. Pozorování, stejně jako rozhovory se studenty, kolegy i rodiči ukázaly, že tyto strategie patří mezi neúčinnější, a ona jako učitel má možnost se vynasnažit, aby byly co nejeřefektivnější pro její studenty.

Učitelství výzkum má za cíl formování, dokumentaci a zlepšování procesu výuky, učení i školního života. Řada učitelů-výzkumníků je nezdědka překvapena, když zjistí, že to, co se ve výzkumu dozvěděli, je velmi zajímavé také pro ostatní učitele i výzkumné pracovníky z univerzity. Poslední dobou jsou stále častější případy, kdy učitelé popíší svůj výzkum formou vyprávění a zveřejní je v odborných časopisech nebo jej prezentují na konferencích.

Poučení, které plyne z tohoto typu výzkumu, má také vliv na budoucí rozhodování učitelů a tak ovlivňuje i jejich nové zkušenosti. Tímto způsobem projdou učitelé cyklickým procesem. Provádění výzkumu ve třídě a informace, které přináší, obohacují odborné zázemí učitelů, jejich porozumění a také zlepšují úroveň jejich odbornosti.

*Aurela Zisi a Jim Wile jsou oba členy projektu RWCT v Albánii. Aurela Zisi pracuje v současné době v Institutu pro pedagogický výzkum v Tiraně a je redaktorkou časopisu RWCT nazvaného „Mprehtesi“ (Bystrá mysl) v Albánii. Jim Wile pracuje na School of Education na Miami University v USA.*

*Z mezinárodního časopisu Thinking Classroom přeložila Olga Kropíková.*

## • Hnutí celých škol – Myslí celá škola



*Hana Košťálová*

***Poskytnout kurs RWCT pro všechny učitele těžké školy je koneckonců to nejmenší. Těžké je odhadnout, kdy vstoupit s kursem do celé školy. Kdy nastala ta pravá chvíle a z kursu budou mít užitek všichni zúčastnění?***

***Do jakého prostředí potřebuje kurs vstoupit? Co vše je možné s jeho pomocí zvládnout, co už ne?***

V České republice existují četné snahy pomáhat celým školám s úspěšnou realizací postupných kroků v procesu permanentní změny. Některé inovační programy od celých škol začínají (Školy podporující zdraví), jiné se k nim postupně dobírají (RWCT).

Program RWCT byl vystaven jako program pro jednotlivé učitele, i když od samého začátku myslel na to, jak předejít poučené izolovanosti absolventů kursu mezi kolegy, kteří zatím neměli příležitost ovládnout efektivní techniky a strategie k realizaci moderních

přístupů k učení a vyučování. Autoři si představovali s trochou nadsázky, že se učitelé budou nabalovat v programu systémem sněhové koule – každý z dvaceti prvních absolventů vyškolí nových dvacet zájemců (ze svého nejbližšího okolí, tedy hlavně ve vlastní škole či regionu), každý z nich zase dvacet a tak dál. Znamenalo by to, že letos by zastávalo přístupy a ovládalo metody a strategie RWCT v České republice na 160 000 učitelů. Jak se z účastníků stanou trenéři programu, to zůstávalo (a stále zůstává) do značné míry na nich samotných. Poskytujeme lektorské minimum, popřípadě kompletnější kurs lektorských dovedností, také zpětnou vazbu lektorům, jejichž dílen se zúčastňujeme, snažíme se o výměnu zkušeností (Manuál pro lektory, Kritické listy, www, letní školy, setkání). Ale odvážlivců ochotných jít se svou lektorskou - učitelskou kůží na trh není mnoho. A vůbec nejtěžší je vést dílnu pro vlastní kolegy... Šíření programu se odehrává tedy více napříč školami než uvnitř nich, a jde takovým tempem, jaké umožňují vnitřní i vnější okolnosti postupné transformace školství.

Po vyškolení prvních generací soliterních učitelů (obvykle přicházeli do kursů po jednom, dvou, třech z jedné školy) a jejich propagační činnosti ve školách nadešel čas na promýšlení, jak můžeme pomoci učitelům dosáhnout přátelského, spolupracujícího prostředí ve škole, kde bude převaha učitelů rozumět snahám o modernizaci výuky a učení: V případě našeho programu to znamená především proniknutí do přístupů, strategií a metod konstruktivistického učení opřeného o rámec evokace – uvědomění si významu – reflexe.

Na začátku snah o systematictější změnu bylo ujasnění toho, **co vlastně přináší škole, když táhne za jeden provaz:**

- a) učitelé nejsou osamoceni ve svém snažení, mohou se radit, poskytovat si oporu a nemusejí překonávat odpor těch, kdo nerozumějí (všichni vědí, oč jde, a nikdo se necítí ohrožen);
- b) studenti a žáci zažívají konsistentní vzdělávací prostředí, tj. nemusejí se přizpůsobovat zásadně odlišným požadavkům a očekáváním různých učitelů každou vyučovací hodinu, nejsou zmateni; postupné ovládnutí žádaných kompetencí se posiluje společným působením učitelů různých předmětů;
- c) pro vedení školy je výhodné, když všichni učitelé znají a ve výuce naplňují společně přijaté cíle a když mohou navzájem konzultovat s porozuměním cesty, jimiž se snaží cílů dosahovat;
- d) rodiče se snáze orientují v úsilí školy – ačkoliv pro ně může být v první chvíli méně srozumitelné, protože sami zažili jinou výuku, mohou se rychleji přizpůsobit, pokud se setkávají se stejným přístupem u většiny učitelů. Také pro učitele je výhodné, když nečelí rodičovským (stereotypním) očekáváním jako vyčuhující jednotlivec, ale když může své způsoby výuky a požadavky, které klade na děti, zaštitit společnou školní strategií.

Jak dosáhnout toho, aby se skutečně v jedné škole chtělo více učitelů vytrénovat v programu RWCT a používat jeho přístupy, metody s strategií?

(Ne)možné cesty:

1. Učitelé přicházejí z kursu RWCT nadšení a chtějí se podělit s ostatními. Vyprávějí. Zážitek je ale nesdělitelný. Učitelé průzkumníci vyvolají u kolegů přirozenou obrannou reakci (odmítání, zlehčování, neochota naslouchat, zaměření se na „stinné“ stránky jiné výuky, jako je větší hlučnost, horší kontrolovatelnost žáků, menší množství probraných faktů...), kterou mylně, i když pochopitelně, považují za zabeďnost kolegů. Ve škole se postupně vytvářejí „my“ a „oni“. Často to bývá rozdělení na „my dole“ a „oni nahoře“, totiž první stupeň (dole) se snáze chopí realizace moderních učebních trendů, zatímco druhý stupeň (nahore) změnám odolává. Důležité je, kde stojí vedení školy. Pokud na „naší“, pokrokové straně, pomalejší nebo jinak zaměření kolegové (po našem: zpátečníci) nás považují za patolízaly; pokud je vedení chladné k našemu úsilí, cítíme se zneuznáni a máme pocit, že jsme za hlupáky, kteří věnují
2. Učitelé přicházejí z kursu RWCT nadšení. Už ale z dřívějšíka vědí, že nadšené vyprávění a přesvědčování ničemu neprospěje. Nevyprávějí, ale ochotně odpovídají na otázky kolegů. Zváží, co je možné vysvětlit a sdělit, a co ne. Omezí se jen na minimum jednoduchých, snadno představitelných informací (všimněte si, jak často začínají námitky těch, kdo oponují: „Já si neumím představit, že / jak/...“). Pozvou kolegy do své výuky, požádají je o radu, o konzultaci, popř. ve sborovně předvedou některé práce žáků.
3. Někteří kolegové vyškolené učitelky jsou nahlodáni díky jí dobře zvolené a realizované strategii rozsévání semínek (viz bod 2). Když dozraje čas, nabídne vyškolená učitelka pro zvědavé kolegy ukázkovou dílnu, k jejíž realizaci si přizve jako lektorskou výpomoc kolegyni z jiné školy nebo vůbec odjinud. Lektorky pak dbají na to, aby ukázková dílna byla dobrovolná, aby byla opravdu dobře promyšlená – mají ujasněné zejména cíle, kterých chtějí dosáhnout, a k nim volí efektivní cesty. Cíle volí ne podle toho, co sami považují za veledůležité, ale zjistí si předem, oč by měli kolegové největší zájem, a tomu se snaží vyjít vstříc. I při minimalizaci cílů dbají na to, aby nezejednodušovali principy RWCT, protože vědí, že by se to nevyplatilo – kolegové by nepochopili, v čem je program tak užitečný a proč tolik nadšení. (Lektorování ve vlastních řadách je těžké; pokud se nepovede hned napoprvé na sto procent, je třeba chápat neúspěch jako cennou zkušenost. Úspěšní lektori svou práci vždy reflektují a vyhodnocují na základě dostupných „objektivních“ zdrojů. Neodradí je váhání a námitky kolegů, ale vždy o nich otevřeně a nepředpojatě přemýšlejí a vyvozují z nich závěry pro další průběh kursu.) Lektorka shledá brzy jednu velkou nevýhodu osvětové činnosti ve vlastním sboru: dílna nemá konce, protože účastníci využívají přestávek, oběda, společné cesty tramvají, zkrátka každé volné společné chvílky k tomu, aby položili lektorce hloubavé otázky. Stokrát nic tu funguje spolehlivě – lektorka je sama, tazatelů mnoho, otázky se mnohdy opakují dokolečka. Je potřeba předem si dohodnout spolehlivý systém, kterým si lektorka uchrání duševní zdraví a pár chviliek soukromí pro relaxaci.
4. Další cesta vede přes postupné vyškolení dalších a dalších generací učitelů RWCT z téže školy v kursech požádaných blízkým nebo i vzdálenějším školicím střediskem nebo také spřátelenou školou. Do programu se zapojily školy, které každý rok posílají do kursů nové učitele, v některých školách už se podařilo vyškolit všechny členy sboru. Když do kolektivu školy přijde nový učitel, nezapomínají na něj a doporučí mu kurs RWCT.
5. Ředitel školy je nadšen pro moderní výuku, pořádá ve své škole různá školení, a nabídne svým učitelům kurs RWCT. Pokud je kurs dobrovolný, zúčastní se ho patrně méně než celý učitelský sbor, ale účastníci chápou školení jako pomoc pro sebe

a zúčastňují se aktivně a se snahou vydobýt z kursu co nejvíce. Pokud ředitel kurs nařídí všem, může ho zkazit i těm, kdo by se jinak zúčastnili s chutí. Pro lektora je to velké riziko a zátěž. Zkušený lektor si jakž takž poradí, nezkušeného může taková situace dost vykolejit.

Když jsme začali přemýšlet o projektu **Myslí celá škola (Whole School Movement)**, zdálo se nám, že stačí, aby se ředitel a jeden učitel ze školy dohodli na tom, že se škola přihlásí k projektu, a pak v zásadě půjde cestou (upraveného) kursu pro všechny. A někde to tak funguje, ale obvykle se ukázalo, že cesta k „myslicí“ škole není tak jednoduchá.

Naordinovat učitelům kurs shora, to je ztráta času, peněz a zejména vzácné důvěry učitelů v moderní přístupy v pedagogice. Málokterý učitelství sbor má dnes společně dostatečně vyjasněnou koncepci školy (někde ji má jasnou ředitel, ale učitelé o ní málo vědí, jinde je ředitel zastáncem intuice v řízení pedagogické stránky školy a na – písemně zpracovanou - koncepci vyvinutou s celým týmem se dívá z vrchu nebo o ní ještě neuvažoval). Hromadnému školení by měla předcházet „myslivna“ – týmová práce na vyjasnění smyslu školení ve vztahu ke společně vymezeným a přijatým cílům a filosofii školy.

#### Příklady ze škol:

- V jedné škole poslalo osvěcené vedení do kursu KM, který se konal v jejich městě, celou skupinu učitelů, již se dosud nedařilo dostatečně zapojit do snah školy o nové přístupy... Kolegové za ně museli několikrát ve školním roce suplovat a vedení muselo najít peníze jak na suplující, tak na kursovné. Učitelé ale z kursu měli zřejmě malý užitek – už v průběhu kursu dávali najevo svůj odstup, hájili svá území, a v jejich dosti tradiční výuce se mnoho nezměnilo. Jejich nejčastější námítky a komentáře k práci v kursu: 1. „Tohle už dávno děláme.“ 2. „Tohle by u nás v žádném případě nešlo.“
- V jiné škole nechal ředitel přijít „do práce“ celý učitelství sbor o sobotě a neděli a objednal pro ně lektory, s nimiž on sám měl tu nejlepší zkušenost a byl vždy nadšený, když se mohl zúčastnit některého jejich školení. Kurs nedopadl úplně špatně, ale seskupilo se zde křídlo učitelů, kteří považovali povinné víkendové školení za zásah do svých práv. Opakovali: tohle by nešlo, to si nedovedu představit, to ani radši nebudu zkoušet – kdo ví, jak by to mohlo dopadnout. Atmosféra kursu tím byla poznamenána a efektivita také.
- Další ředitel vyvezl své učitele na víkend daleko od domova, do přírody s veškerým pohodlím a servisem. Zajištěn byl prvotřídní hotel s vybranými lahůdkami, počasí přálo. Akce byla povinná, omluveni byli jen vážně nemocní. Autobus odvezl učitelství sbor přímo ze školy po páteční výuce, domů se dostali v neděli večer. Pro sbor to zároveň byla jedna z prvních příležitostí se lépe



poznat – pociťovali to jako výhodu, zároveň ale nutnost sžívat se a přitom pracovat působila jako stresující faktor. Celý víkend všichni hodně pracovali, z přírody ani z hotelového vybavení neměli nic moc, po návratu byli unavení, neužili si vlastních dětí a manželů a neměli hotové přípravy na vyučování. Určitě využijí některé jednotlivé metody, ale nemají moc jasno v tom, proč by měli chápat metody jinak než jako osvěžení běžné práce. Chybělo jim povědomí společného cíle. Pokud nebudou zase přinuceni, jen malá část z nich bude hledat další nové podněty pro práci s dětmi. Princip samostatnosti a vlastní odpovědnosti za učení, který bychom rádi vnesli do výuky ve školách, tady dostal na frak ve jménu dobrých úmyslů.

- Ředitelka jiné školy delší dobu pracovala s celým učitelství sborem na vizích školy, formulovali společně dlouhodobé cíle, analyzovali svou stávající situaci a rozhodli se pro kroky, které je třeba uskutečnit, aby cílů, postupně a společně, dosahovali. Zjistili, že mnohých cílů z oblasti výchovy a vzdělání a atmosféry ve škole mohou dosáhnout s pomocí přístupů a metod programu Kritické myšlení. Ředitelka pozvala do školy lektory na sérii dílen, jichž se v pátek odpoledne a v sobotu zúčastnila jen část sboru – ti, kdo měli pocit, že pro jejich práci může být školení přínosné. Chápali dobře, do jakého rámce školení zapadá a kterých cílů mohou s jeho pomocí dosáhnout. Ředitelka má kromě toho vypracovaný systém náhrad za volný čas strávený profesními aktivitami.

- V jiné škole ředitel nechává svým učitelům dosti volné ruce, ukazuje, co se cení, a atmosféra ve škole je již tradičně netradiční. Škola nemá jasně formulovanou vizi, ale zdá se, že všichni učitelé sledují společné cíle. Vedení této školy postupuje hodně demokraticky – sborovna (dost velká) je místem vzrušených pedagogických diskusí, kde nikdo nikoho do ničeho nenutí, ale přítomným to jaksí nedá, aby se nepokusili přijít na to, co s ostatními kolegy tak hýbe. Všechno se tu dělá dobrovolně a s chutí. (Ačkoliv je koncepce školy spíše živelná, je všem dost srozumitelná, a ředitel se dokáže rozloučit s těmi, kdo nepracují, totiž „jen“ učí tak, jak se tomu naučili před mnoha lety.) Kurs KM absolvovala asi polovina sboru, se zbytkem školy si ale dobře rozumějí, protože ostatní kolegové jsou dostatečně vyškoleni v jiných programech, a všichni vyznávají tutéž filosofii učení a výchovy.

Co z popsaného plyne pro šíření programu RWCT v celých školách? Zřejmé je, že ve většině případů nevede cesta rozšíření principů, metod a strategií RWCT jednoduše přes hromadně uspořádaný kurs, jehož by se (povinně) zúčastnila většina sboru. Samozřejmě že v již připravené škole taková cesta může přinést očekávané efekty. Jiné školy se musí nejprve připravit, musí začít

se systematickou prací na změně dřív, než se rozhodnou masově projít kursem RWCT.

Co všechno by si měla škola vyjasnit dřív, než se hromadně přihlásí do kursu RWCT:

- Společně v celém sboru postupně formulovat **vizi školy** (kam škola směřuje, filosofii učení). Takovou práci nelze udělat ze dne na den, ani na jedné pedagogické poradě. Vyplácí se, když si učitelé a další angažovaní aktéři pozvou odborníka, který bude facilitovat jejich práci. (Po schválení Rámcového vzdělávacího programu by měla vize školy zohledňovat obecné vzdělávací cíle v RVP formulované.)
- Od vize (vizi) vyjít a **analyzovat, kde se škola** ve vztahu ke kýženému stavu **nachází** v jednotlivých oblastech života školy.
- Na základě této analýzy si **škola formuluje dlouhodobé cíle** a od nich pak odvíjí **plány** na dohledná období a plány nejkrátkodobější.

Učitelé mají šanci se v průběhu tohoto zdlouhavého procesu jak dostatečně vyjádřit k tomu, co budou společně naplňovat, tak si ujasnit, jak to vlastně myslí a sít se se strategií školy, mít ji za vlastní. Není jim pak tolik zatěžko něco pro její naplnění udělat.

Každý učitel by měl mít příležitost analyzovat svou odbornou vybavenost pro plnění svých úkolů vyplývajících z přijatých cílů školy. Bude mu pak jasné, proč absolvovat ten či jiný kurs, školení, které mu ubírá volný čas a mnohdy navíc klade vysoké nároky na změnu postojů a na otevřenost mysli. Ti, pro které bude přijatá filosofie učení, kurikulum a strategie rozvoje školy nepřijatelná, mohou ze školy odejít (nehledě na některé praktické překážky.)

Samosebou každou školu čeká jiná cesta, jiné konkrétní kroky. Malé a menší školy mívají cestu obvykle snazší – systém, který má projít změnou, není tak složitý.

Když se vrátím k úvahám nad změnou v celé škole, řeším otázku: Kde je vejce, a kde slepice? Kde začít

## Ukázka moderovaného setkání jedné základní školy

Škola (ve skutečnosti skupina aktivních učitelů se zástupkyní) formulovala problém, který v tu dobu cítila jako aktuální, a pozvala si facilitátory – moderátory procesu řešení identifikovaného problému. Ti zvolili tzv. moderační metodu. „Moderace je odvozena od latinského moderatio a znamená správnou míru, harmonii. Proces moderace umožňuje brzdit rychlé a pohotové členy skupiny a ty pomalejší, pasivnější vést k aktivitě a dodávat jim odvalu. Metoda podporuje harmonické, vyvážené řešení konfliktů a umožňuje skupině dosáhnout výsledků.”<sup>1</sup> Sešla se skupina 22 učitelů ze školy, která se vážně začala zabývat změnou. Konkrétním tématem tohoto moderovaného setkání bylo zamyšlení nad tím, jak pravidelné a povinné pedagogické porady vést užitečněji.

- Krok 1:** Moderátoři rozdali každému z nich tři moderační karty stejné barvy (zelené, velikost A5). Na každou kartu měli účastníci zaznamenat jednu myšlenku, (výrok, heslo), jímž by vystihli, čím může být podle nich užitečná ideální pedagogická porada. Každý účastník pracoval sám a popsané karty si podržel.
- Krok 2:** Účastníci dostali opět tři karty A5, ale tentokrát byly všechny tři žluté. Úkolem účastníků bylo zformulovat tři výroky o tom, čeho si cení na svých stávajících pedagogických poradách. Jako v předešlém kroku, i nyní účastníci zaznamenávali na jednu kartu jeden výrok, pracovali samostatně a karty si podrželi u sebe.
- Krok 3:** Na tři karty červené barvy (opět velikost A5) zformulovali účastníci individuálně tři své vlastní zásadní výhrady vůči pedagogickým poradám, které na jejich škole probíhají.
- Krok 4:** Účastníci se rozdělili na tři heterogenní skupiny (v každé skupině měli být zástupci obou stupňů školy, vedení, různých předmětů). Každá skupina si vybrala od všech účastníků karty téže barvy (vznikla skupina žlutá,

a jak pokračovat? Každá škola obvykle prochází fází přirozeného chaotického osahávání nových možností. V této etapě se ve škole postupně ztrácí jistota, že dosavadní způsob myšlení o výuce, učení a úloze školy je jediný možný, pevný a daný. Několik učitelů (ať už společně s členem vedení, nebo bez něj) se „utrhně“ a začne sledovat novou stopu. Může být těžké rozeznat, kdy nastává chvíle pro systémovou změnu ve škole – kdy už je podhoubí pro změnu dost hluboké a výživné, aby systémová změna probíhala efektivně.

K „Hnutí celé školy”, totiž k systémové změně, musejí dospět postupně všechny školy, ať už se vydají svou vlastní cestou nebo využijí podporu některého z inovativních programů. Už proto, že i stát vyvine tlak na to, aby si každá škola rozuměla, aby její učitelé chápali širší souvislosti svého vyučování a dokázali je artikulovat v písemných dokumentech (školní kurikulum jako konkretizace Rámcového vzdělávacího programu; strategie rozvoje školy).

... k systémové změně, musejí dospět postupně všechny školy, ať už se vydají svou vlastní cestou nebo využijí podporu některého z inovativních programů.

V programu RWCT – Kritické myšlení bychom se jistě mohli zaměřit na prosté proškolení učitelských sborů a nedbat na to, jaké jsou aktuální potřeby školy a co si počnou uvnitř školy s tím, co jsme je naučili. Byli bychom pak hrozně úspěšní ve statistice vytrénovaných škol a učitelů. Zodpovědný přístup ale jde cestou pomalé a postupné změny, jejímž cílem není pouhá nahodilá proškolenost učitelů za každou cenu, ale podpora všestranné, udržitelné, permanentní změny. Jak může prakticky vypadat práce na společném vyjasnění představ, postojů, pociťovaných potíží? Jistě si v mnoha školách vyvinuli vlastní cesty, my bychom se rádi podělili o zkušenost z jedné konkrétní školy.

<sup>1</sup> Belz, Horst: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry, Portál, Praha 2001, str. 113

skupina zelená a skupina červená). Úkolem jednotlivých skupin bylo rozřídít karty do hnízd podle společných znaků a nalézt pro jednotlivé třídy společné označení (kategorizace). Bylo potřeba pracovat na zemi, protože každá skupina třídila 22 x 3 karty, tedy 66 karet.

**Krok 5:** Po skončení kategorizace se seznámili všichni účastníci s kartami a tříděním ostatních skupin.

**Krok 6:** Červené karty (problémy a výzvy k řešení) byly rozříděny do šesti kategorií. Účastníci se tedy rozdělili do šesti skupin a jejich úkolem bylo vyprodukovat akční plán k řešení problému, který zvolená kategorie představovala.

#### Zápis akčního plánu:

Zvolená kategorie problémů: porady se konají příliš zřídka (jednou za 1/4 roku)	
<i>Jak byste popsali situaci, až bude problém vyřešen (jaké to bude po vyřešení problému)</i>	<i>Který první krok ke kýženému řešení můžete sami (tedy vaše skupina) realizovat: Kdo, co, kdy</i>
<i>Kdo budou vaši partneři, kteří vám mohou s realizací řešení pomoci (bez kterých se nelze obejít)</i>	<i>Jaká rizika vás mohou ohrozit (nač myslet, nač si dávat pozor, čemu se pokusit předejít).</i>

**Krok 7:** Skupiny si navzájem prezentovaly své akční plány a vyjadřovaly se k možnosti postupovat podle navržených kroků. Dohodly se na společně přijatém prvním kroku.

Co říkali účastníci o práci moderovanou metodou:

- *Moderované setkání je výborná věc, když se vyskytne problém – teď vím, že se písemně vyjádří každý, ústně asi ne. Na metodě je dobré, že hledá klady i zápory problému.*
- *Tato metoda se dá použít všestranně a denně, jen se nesmím nikam řídit, ale dát si čas a prostor na zastavení, na přemýšlení a realizování...*
- *Bylo to super, potřebuju ale trochu času, aby vše mohlo ve mně se poskládat a začalo dozrávat a nést ovoce.*
- *Metoda dává prostor na názor jednotlivců na řešení problému. Umožňuje i nutí hledat společnou cestu ke zlepšení, východisko ze situace.*
- *Hrozně důležité je: uvědomit si vždy ten první krok – že každý musí začít u sebe, a ne hledat, co by měli jinak dělat druzí.*
- *Je přesně vidět, jak moc nám schází si vzájemně prodiskutovat problémy, které nás pájí.*
- *Vrtá mi hlavou, zda dnešní „myšlenkové produkty“ neskončí opět ve vzduchoprázdnu, jelikož (všeobecně) zhasne motivace a odvaha spolupracovat s lehce rigidními kolegy.*

## • Rámcový vzdělávací program plný detailů?

### Ondřej Hausenblas

To, čím by snad měly být nahrazeny české prehistorické vyučovací osnovy Základní škola, je už k dispozici na webu ([www.vup.cz](http://www.vup.cz)), a už jsme se na to podívali i při letošní květnové dílně PAU v Třešti spolu s učiteli a řediteli.



Obecné cíle vzdělávání jsou stanoveny docela přijatelně. Jakmile se však pokusíme pro svou výuku najít nebo vyvinout postupy, které žákům budou pomáhat k cílům dospívat, pochopíme, že to bude hodně práce, pro kterou nás většina nebyla vyškolená. Ale děti výuku osvobozenou od soupisů „probraných“ témat nutně potřebují!

Byli jsme naučeni, že plán výuky rovná se „tematický plán“. Ale ten je pouhým rozpisem souhrnu témat do kalendáře. Skutečný plán musí mít dobře stanovené cíle a kroky k jejich naplnění. Měl by to být plán učebních událostí, s přiřazenými pomůckami, jakými jsou třeba přístroje, nebo témata, nebo formy prezentace žákovských produktů, ale také doplněný strategií pro vyhodnocování postupu atp. Aby se však učitel – tvůrce

kurikula – z toho všeho nepošetil, musí plán být veden nejprve v docela obecné rovině, k níž si pak učitel přichystává své přípravy hodin.

Autoři RVP si asi budou muset udělat víc jasno v tom, co je to „učivo“. Snaží se totiž pod cíle přistrčit taky jakési seznamy témat, a k nim chtějí narafčit něco, čemu říkají „kompetence“. Jenže je to nějak moc podobné nepodařeným cílovým rámečkům ze zelených osnov Základní škola.

Nápadně brzy RVP opouští svůj záměr propojit předměty do oblastí poznávání, aby se děti neučily svět rozsekaný na odbornické kousky, nýbrž „jak svět funguje“. Jenomže asi odborářsko-úřednické představy a tlaky, že učitelé přece mají své aprobace a tak se výuka musí v předmětech rozepisovat, přinutily tvůrce RVP rozkrouhat rozumné cíle do nerozumných popisů:

#### Učivo:

Voda a vzduch

#### Kompetence:

2. období (tj. konec 1. stupně neboli národky):

- žák rozpozná a pojmenuje různá skupenství vody v přírodě, orientuje se v jejích základních vlastnostech a v jejím využití v praxi



- popíše princip oběhu vody v přírodě
- uvede dusík, kyslík a oxid uhličitý jako složky vzduchu a označí kyslík jako nezbytnou složku pro hoření látek ve vzduchu
- uvede příklady, jak lze v nejbližším okolí omezovat znečišťování vody a vzduchu

### 3. období

- rozliší vodu destilovanou, pitnou (včetně stolní), užitkovou, odpadní, uvede příklady jejich výskytu a použití
- prokáže znalost složení vzduchu (i kvantitativně)
- popíše, co je teplotní inverze a smog, a uvede příklady zdrojů informací o čistotě ovzduší
- uvede příklady znečišťování vody a vzduchu v přírodě i v domácnosti.

Co takový žák v páté nebo deváté třídě dělá? Vyjmenovává to, co si pamatuje nazpaměť („rozpozná skupenství“ sotva znamená „když mu dáme vodu do ruky, prozkoumá ji a rozhodne se, jestli to spíše teče, vane, nebo drží pohromadě“; „rozliší vodu destilovanou, pitnou...“ - myslí tím autoři vážně ochutnávání, nebo analýzu, anebo to znamená „ví, že vodu dělíme na ...“? O takové kompetenci jako „uvede“ nebo „prokáže“ ani nemluvíme...).

Bodejť by se autoři do takové potíže nedostali, když si usmysleli opsat z hloubi pedagogických věků téma „voda a vzduch“. Kdyby uměli říct, co má člověk o vodě a vzduchu vědět, uviděli by, že je toho tolik, že se to žádat nedá. Jakmile však začneme popisovat, co vše člověk s vodou dělá, čím mu v životě jest, jak by se dala zkoumat a prožívat i užívat, jsme najednou v rámečku tradičně nazývaném „metody“.

Avšak ony to nejsou ani metody, ani témata. Když myslíte na průběh školního roku, každý týden a den ve třídě, jsou vám málo platná „témata“, a vlastně i metody – něco se musí díť, dělat, něco musí probíhat, aby se v tom spatřilo téma a aby se to realizovalo nějakou metodou. To z čeho by se mělo kurikulum školy skládat, by měly být „události“, nebo snad „děje“

či „příležitosti něco učinit“, do kterých je žák vtahován, aby v nich hrál svou roli zkoumatele, pozorovatele i pokušítele, aby ho tyto děje spojovaly se spolužáky, aby měl o čem s nimi povídat, diskutovat, pochybovat, psát a pak i vzpomínat (u zkoušek i ve stáří). Teď je mi jasné, čím jsou mi sympatické učebnice a lekce ve francouzské škole: jsou rozepsané nikoli do témat, ale do „devoirs“, tj. do komplexních úloh, které zkoumají a zpracovávají nějaký námět, otázku, rozpor nebo jev. Kdo zná Integrovanou tematickou výuku od Kovalikové, vidí, o čem jde. Témata je potřeba sdružit tak, jak k sobě životně patří, aby se ve výuce vyskytly situace, které stojí žákovi za to řešit, zkoumat, učit se. Ovšem to věru není „popíše princip a koloběh vody v přírodě“!

*To z čeho by se mělo kurikulum školy skládat, by měly být „události“, nebo snad „děje“ či „příležitosti něco učinit“, do kterých je žák vtahován, aby v nich hrál svou roli zkoumatele, pozorovatele i pokušítele, aby ho tyto děje spojovaly se spolužáky, aby měl o čem s nimi povídat, diskutovat, pochybovat, psát a pak i vzpomínat (u zkoušek i ve stáří).*

Když se podíváme do rámečků pomyslného učiva a kompetencí v češtině, o moc lepší to není, i když se mi to tak zdálo, protože jsem v „kompetencích“ viděl pojmenování procesů, které opravdu probíhají u čtoucího člověka. Ale Hanka Košťálová mě upozornila, že čtení – ona zásadní činnost, skrze kterou se člověk dozvídá a učí, ale také ve které si má libovat a rozkošně pobývat, aby uměl myslet, mluvit i psát – dopadá pro nejmenší děti (které si právě utvářejí vztah k četbě, často pochroumaný už z rodiny), velice nudně až odpudivě.

Rámeček v RVP vypadá takhle:

Čtení	
Praktické čtení technika čtení čtení pozorné čtení plynulé znalost orientačních prvků v textu	<p>1. období (tj. první třída docházky) žák porozumí písemným pokynům přiměřené složitosti, zvláště v učebním textu; vnímá čtení jako prostředek sdělování</p>
Věcné čtení čtení jako zdroj informací čtení vyhledávací (klíčová slova) čtení orientační	<p>2. období čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas a zvládá základní úkoly spojené s vyhledáváním informací v textu (ve slovníku nebo v krátkém souvislém textu) a jejich zaznamenáním odliší v textu podstatné a okrajové informace, posoudí úplnost a neúplnost jednoduchého sdělení odliší jednoduchou fikci od skutečnosti všimá si výrazných postupů a prostředků manipulativní komunikace (např. v televizní reklamě)</p>
Kritické čtení čtení analytické čtení hodnotící	<p>3. období orientuje se v obsahu písemného sdělení a vystihne jeho jádro ovládá základy studijního čtení – formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu rozlišuje fakta od názorů, mínění a hodnocení, posoudí text jako věcný nebo nevěcný využívá k ověřování faktů různé informační zdroje – příručky, encyklopedie, internet uvědomuje si cíle a funkce manipulativní komunikace (např. v televizi, novinách a časopisech) a kriticky na ně reaguje</p>

Kde je nějaká zajímavost, důležitost pro život a myšlení žáka? Má zase čekat, až se mu ve škole dovolí číst něco zajímavého zajímavým způsobem? Právě to trhání práce a učení do kategorií vyčleněných uměle, to je zhouba. Čtete přece proto, abychom mysleli, cítili nebo jednali, obvykle navíc s druhými.

Těmito rámečky se k smyslu předmětů a pobytu ve škole nedostaneme – my jako učitelé ani my jako tvůrci kurikula. Potřebujeme myslet na děti, co by tak asi měly dělat, aby se jim ukázalo, jak postupovat, aby si vyzkoušely, čím to je, že někdy textu rozumějí nebo ho dokážou zajímavě komentovat, a jaké to je poslouchat, co si o něm myslí druzí a jak se to liší nebo shoduje s mým porozuměním.

To nejsou „pouhé“ metody! Když někdo například při četbě a po ní vystihuje postranní úmysl autora textu a citací z textu dokazuje, proč si o něm myslí, že je nekalý, tu tento čtenář a žák nerealizuje jenom výukovou metodu „předložit žákům text obsahující postranní záměry a nechat je takovéto záměry odhalit, posoudit a kritizovat, případně text přepracovat v text přímočarý a upřímný“. Žák přímo provádí, co je běžná činnost čtenáře, komunikujícího s textem a o textu, a žák zároveň uplatňuje svoje dovednosti.

Když s žáky pracujeme metodou „řízeného čtení“, není to jen metoda výuky, je to upravený postup, kterým se člověk prodírá novým textem: hádá či očekává, o čem to asi bude, pak se diví nebo raduje, jak se to shodlo, všimá si toho, co ho na určité typy očekávání v předchozím testu navedlo a co to ve skutečnosti v dalším textu znamená, atd. Skutečnou metodou ve smyslu učitelových „kuchřchřek“ (jak se nám odpůrcům polopatických návodů vysmál Nikola Křístek v minulém čísle) je totiž jenom „Rozstříhej text na pasáže a sešij je v sešit tak, aby předchozí vždy zakrývala celý text následující. Vyzvi děti, aby nenakukovaly. Klad' nejprve otázky sám, ale pak nechávej děti, aby otázky našly podle svého zaujetí četbou“ atd. Čím víc se „metoda“ výuky blíží „metodě“ poznávání nebo porozumění, tím líp.

K tomu ovšem musíme dobře chápat nejenom to, jak „věci fungují“, například jak mrzne voda a jak led sublimuje v páru, ale také „jak člověk věci zkouší a zkoumá, jak mu poznatky docházejí, jaké obtíže překonává“. Vyučovací předměty, učebnice a osnovy byly dosud postavené hlavně na tom, „jak (přibližně, a před delší dobou) věci popsali vědci“, v lepším případě na tom, „jak věci fungují“. Zcela ojedinělé jsou učebnice, jako ta Macháčkova fyzika, které vědí, že si mají si troufnout vyslovit docela zcestné otázky

a domněnky, které vyplodí laikova mysl, když něco zkouší a zkoumá. Ale abychom měli popsány oblasti poznávání tak, že výuka bude sledovat linii žákovy pochopování, porozumění, a nikoli linii „od banalit k nesrozumitelnostem“, to si ještě počkáme. To se nedá vycucát z prstu, nýbrž vyvodit ze spojení vyučovací praxe, natrénované učitelské reflexe a vypěstované schopnosti psát o tom, co děláme, co pozorujeme a proč je to tak.

Proto je tak důležité, aby učitelé dostali jednak co možná nejvolnější ruku k tvořivé práci, ale také vydatnou podporu k vlastnímu osobnostnímu i profesnímu růstu. Až bude mít dost velké procento nadaných učitelů dost svobody k tomu, aby svou práci opravdu dotáhli, ověřili ji v kontaktu s dětmi a ještě ji zpracovali tak, že jí budou moci porozumět další, pak bude možné psát kurikulum v detailu. Jenže pak to už nebude potřebné. Nadání učitelé to budou sami rozvíjet a rozševat, nenadáním to ani podrobná kuchřchřka holt do hlavy a ruky nenaleje. Nadějí národa je to, že do školského prostředí, kde už bude přijatelné procento tvořivých lidí a náležitě vstřícná atmosféra, a kde bude nadaný mladý člověk očekávat prostor pro svou inteligenci, přijdou z nějakých budoucích opravdu učitelských fakult mladí kantoři a s chutí tu vydrží.

Pro tvůrce RVP mám doporučení, aby zanechali práce v okamžiku, kdy sestaví obecné vzdělávací cíle a k nim sady operačních cílů, totiž sady kompetencí, které má ten, kdo k takovému cíli dospívá. Mají-li chuť pracovat dál, mají se obrátit na pole vzdělávání učitelů, a pomoci ve školském terénu učitelům k tomu, jak pochopit práci s cíli, jak přijmout velkou svobodu a zodpovědnost ve výběru „témat“ i „metod“ tak, aby věděli, proč a jak v jejich kurikulu co navazuje, případně aby to uměli i dobře objasnit dětem a jejich rodičům.

RVP, stejně jako třeba státní maturitní testy, je jenom dokument, papír, který sám stav školství a kvalitu výuky nezmění. Nemůžeme dovolit Ministerstvu, aby si navrhlo a dalo schválit zákony nebo vyhlášky, které mají regulovat, co učitelé se žáky dělají, a aby přitom MŠMT deset let zanedbávalo systém profesního růstu učitelů – peníze, předpisy a platové povýšení pro učitele, kteří na sobě pracují, aby líp vyučovali. Kdo chce ve vzdělávání uzákonit cílové požadavky, má povinnost uzákonit a podporovat také samo vzdělávání, tedy ty procesy, které se odehrávají ve třídě.

*Autor je učitelem na Pedagogické fakultě UK v Praze, lektorem KM.*

## • Nakolik se nám daří dosahovat obecných cílů vzdělávání formulovaných v návrhu Rámcového vzdělávacího programu pomocí metod programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení?

*Hana Košťálová*

V několika skupinách účastníků kursů KM jsme se pokoušeli identifikovat, jak jsme připraveni na plnění Rámcového vzdělávacího programu, jehož návrh byl nedávno zveřejněn k připomínkování. Zabývali jsme se

jen jedinou částí, a to tou, která se nám zdá nejvýznamnější: obecnými cíli vzdělávání, jak je RVP formuluje. Původně jsme chtěli analyzovat, která metoda je nejvhodnější pro který cíl. V průběhu práce se ukázalo, že většina metod KM umožňuje dosahovat celé

řady z níže uvedených cílů, a tak jsme od zařazování metod pod cíle upustili.

Jednotlivé metody KM totiž velmi přímo vycházejí ze skutečných situací běžného života, v nichž se snažíme něčemu porozumět, něco vyřešit, nějak se rozhodnout, najít souvislosti, přijít na nesrovnalosti atd. Odhalují nám, jak funguje náš mozek v takových situacích, a pomáhají nám ho zvládnout, totiž řídit naše přemýšlení i jednání. Stejně jako třífázový rámec (model) E – U – R (evokace, uvědomění si významu – reflexe) není jen nějakým konstruktem od zeleného stolu, ale pokusem vystihnout, jak probíhá přirozené učení a vyvodit z tohoto poznání důležité závěry pro učení řízené (školní), tak i jednotlivé metody, jimiž lze tento rámec ve škole realizovat, respektují přirozené procesy, jenomže umožňují učitelé, aby je řídil a využíval podle potřeb jemu svěřených učících se mozků.

A protože se zdá, že se autorům RVP podařilo dost přesně vystihnout, oč v životě jde, a vtělit to do formulací obecných vzdělávacích cílů, slouží naše „živé“ metody těmto „živým“ cílům docela dobře.

### Obecné vzdělávací cíle podle RVP

1. Vzdělávání směřuje k tomu, aby si žák osvojil strategie učení a byl motivován pro celoživotní učení
2. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák získal základy tvořivého myšlení, dovedl logicky uvažovat a řešit problémy
3. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák zvládl základy všestranné a účinné komunikace
4. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák dovedl spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
5. Vzdělávání směřuje k tomu, aby se žák utvářel a projevoval jako svobodná zodpovědná osobnost
6. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák projevoval pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě
7. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák získal pozitivní vztah ke svému fyzickému a duševnímu zdraví, aktivně je rozvíjel a chránil
8. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák poznal své reálné možnosti a dovedl je uplatňovat při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci
9. Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák byl schopen žít společně s ostatními lidmi; byl tolerantní a ohleduplný k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám

#### Cíl 1:

- Všechny metody a techniky, které přináší program KM, vedou k tomu, aby si žáci osvojili strategie učení a aby dokázali nalézat osobní přínos z toho, že se stále něčemu učí.
- Významným faktorem ovlivňujícím schopnost lidí učit se je schopnost identifikovat cíle a vyhodnocovat cesty, které jsme zvolili k jejich dosahování a po vyhodnocení upravit zvolené cesty. Tomu se žáci také učí tam, kde učitelé aplikují přístupy a metody KM soustavně.
- V programu KM se žáci učí využívat psaní jako významného nástroje učení.
- Učitelé KM věří, že všichni jejich žáci se mohou naučit učit se.

- Významně podporuje schopnost celoživotního učení zažití třífázového modelu učení E – U – R, který přenáší do řízeného učení procesy učení přirozeného, a tedy efektivního.

#### Cíl 2:

- Metody podporují různorodost nápadů a názorů na předložené problémy a záležitosti, vyžadují hledání alternativních cest, povzbuzují pozitivní myšlení. Vytvářením bezpečného prostředí se podporuje kreativita žáků, kteří ztrácejí obavy typické pro práci ve třídách s „jediným správným řešením“.
- Tvořivost žáků se rozvíjí také ve všech aktivitách založených na psaní - neboť psaní se v programu KM chápe ne jako technika záznamu či reprodukce cizích myšlenek, ale jako produkce myšlenek vlastních.
- Při práci s textem žáci rozlišují důležité a nedůležité, hledají vzájemné souvislosti, vyhledávají nejasnosti, řeší rozpory s využitím dodatečných informací.
- Žáci jsou vedeni k tomu, aby každé své tvrzení podložili argumenty (ze zkušenosti, z nějakého zdroje informací), a tím se rozvíjí a zvětšuje jejich schopnost logické úvahy při řešení problému.

#### Cíl 3:

- Při časté práci ve dvojicích nebo skupinách žáci musejí účelně komunikovat, aby společně mohli vyřešit předložený nebo identifikovaný problém.
- Žáci často prezentují spolužákům výsledky své práce, formulují otázky k prezentacím kolegů, odpovídají na položené otázky spolužáků.
- Žáci se učí komunikovat i písemně, a to nejen zvládat formální stránku komunikace, ale zejména se učí vyjadřovat vlastní přístupy, nápady, myšlenky.
- Žáci bývají často vyzýváni, aby se vyjádřili k práci své i k práci jiných skupin – učí se formulovat hodnotící soudy tak, aby pomáhali k lepším výsledkům, ne ubližovali.
- Žáci se učí tomu, že dobrá komunikace neznamená shodu názorů. Učí se tomu, že i sebelepší komunikace může přinášet nedorozumění, protože každý člověk rozumí téže informaci trochu jinak. Žáci se sžívají s faktem, že nedorozumění jsou přirozenou součástí lidské komunikace a učí se s tímto faktem zacházet tak, aby jejich komunikace byla co nejefektivnější.

#### Cíl 4:

- Všechny strategie KM jsou v některé fázi kooperativní – protože jen ve skupinové kooperativní činnosti je možná reflexe, a reflexe je jedinou cestou, kterou se získávají klíčové kompetence.<sup>2</sup>
- Metody vedou k přijetí zodpovědnosti za společnou práci, k respektování práce druhých, ke schopnosti řídit a regulovat společnou práci.

<sup>2</sup> Horst Belz, Marco Siegrist: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody a hry. Portál, Praha 2001, str. 167

- Žáci se často vyjadřují ke kvalitě práce vlastní i práce druhých – a to tak, aby dali najevo respekt k tomu, čeho druhí dosáhli, a aby dokázali spravedlivě ocenit i vlastní práci.

**Cíl 5:**

- Žáci se nebojí zveřejňovat své názory, učí se, že každý názor může obohatit celou skupinu o nový pohled. Nebojí se reakce okolí, protože celá třída je vedena k tomu, aby o předloženém názoru přemýšlela, nikoli ho odsoudila nebo se mu vysmála. Tak se žáci postupně učí vážit si svých vlastních nápadů a názorů, protože zažívají, že jsou brány vážně učitelem i spolužáky. Učí se tomu, že svobodný člověk mj. svobodně vyjadřuje své názory, ale zároveň se učí tomu, že názor, který není opřen o argumenty, ztrácí na ceně.
- Žáci se dále učí samostatně si plánovat vlastní cíle a vyhodnocovat, jak jich dosahují. Učitel není v roli kontrolora, ale v roli poradce. Žák se učí tomu, že svobodná bytost má právo o sobě rozhodovat, ale nese za to svou odpovědnost.
- Žáci se také v hodinách KM učí, že mohou rozhodovat o produktech své práce – zda a kdy je zveřejní, nebo zda je podrží v soukromí.

**Cíl 6:**

- Žáci se v hodinách KM učí vžívat do citů a myšlenek druhých lidí, kteří se ocitli v obdobné, nebo zcela jiné situaci než oni sami. Žáci se učí vybavovat si a znovuprožívat některé situace a uvědomují si, jak asi je lidem, kteří musejí dané situaci čelit.
- Žáci se učí klást si neustále otázku Proč?, která jim umožní pronikat hlouběji k podstatě různých jevů a situací.

## • Brainstorming

---

**Jana Palenčárová**

*Deti mnohé myšlienky a nápady ani nevyslovia, pretože sa boja, že sú zlé, smiešne, nie sú v súlade s tým, čo je napísané v učebniciach. To však tvorivosti neprospieva, preto je potrebné tieto sociálne a psychické bariéry prekonať. Metóda, ktorá podporuje nové a netradičné nápady a zároveň podporuje rozvíjanie komunikačných zručností žiakov, je **brainstorming** (Zelina, 1994, s. 136 – 139). Brainstorming v preklade znamená búrku, „vytriasanie“ mozgov (brain – mozog, storm – búrka). Ide o metódu, pri ktorej sa má vyprodukovať čo najviac najrozmanitejších a najoriginálnejších nápadov, nemusí ísť o nájdenie optimálneho riešenia.*

**PRIEBEH:**

1. Netradičné riešenie nejakého miniproblému (zväčša individuálne).
2. Vlastný brainstorming – produkcia nápadov k danej téme (zväčša práca v skupinách).

**Cíl 7:**

- Součástí zdraví člověka je dnes více než jindy jeho duševní zdraví – ve škole jde zejména o smysluplnost učení z hlediska žáka. Třífázový model učení, kterého KM využívá (E – U – R), je vystaven tak, aby umožňoval přirozené, a tedy smysluplné učení.
- Ve třídách KM je odstraněn stres a soutěživé klima, ale ne na úkor vysokých očekávání na práci žáků. Množství informací žáci nezvládají pouze paměťovým drilem, ale zvnitřňují je díky tomu, že s nimi přímo ve škole pracují. To vede k pozitivnímu vztahu ke škole, a tedy k posílení duševního zdraví dětí.

**Cíl 8:**

- Všechny metody KM trénují u žáků schopnost přemýšlivého naslouchání druhým, učí je tolerovat a zvažovat názory a nápady druhých stejně jako jejich rozličné rodinné a kulturní zvyky. Žáci se učí zvládat metody efektivní diskuse, v níž vyhodnocují a zvažují nejrůznější jevy, učí se proniknout co nehlouběji k jejich podstatě a tedy jim porozumět, nikoli je odsuzovat.

**Cíl 9:**

- Ve třídách KM je věnováno mnoho času (sebe)reflexi žákova učení. Žák se učí s pomocí učitele identifikovat své silné stránky, učí se rozumět sám sobě a být spokojený s tím, jaký je. Učí se, že každý člověk má jiné předpoklady a jiné přednosti, a také že má nedostatky, které může svými přednostmi vyvážit, a nemusí se jimi trápit. Učí se vycházet z dobrého poznání sebe sama při rozhodování o důležitých životních krocích.

3. Krátka relaxácia.

4. Vyhodnocovanie návrhov, riešení. Určia sa kritériá na hodnotenie.

Návrhy sa zaradia do istých skupín (najlepšie, najdivokejšie a pod.).

Pri brainstormingu platia isté zásady: *kritika nápadov je nežiaduca, uplatňuje sa slobodná hra myšlienok, očakáva sa množstvo nápadov a ich vzájomné zlepšovanie, predpokladá sa rovnosť účastníkov.*

**FÁZA:** evokácia.

**FORMA:** individuálna, skupinová, kolektívna.

**POUŽITIE:** pred osvojovaním si nového učiva  
– ako motivačný prvok pri produkcii textu,  
– ako relaxačný prvok.

Existujú rôzne obmeny, variácie brainstormingu vhodné pre deti mladšieho školského veku: písaný brainstorming (brainwriting), Hobo metóda, otázkový brainstorming (questionstorming).

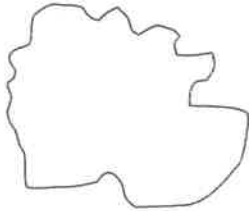
**Príklady použitia metódy brainstormingu – „zahrievacie“ aktivity:****AKO VYUŽIŤ PRASKNUTÚ NAFUKOVACIU LOPTU?**

- ako hniezdo, ako abstraktné umenie, ako klobúk, ako doplnok do kostýmu na karneval, ako vaničku pre rybičky, ako kvetináč, keď urobíme ešte jednu dieru, môže slúžiť ako kraťasy, ako kúpalisko pre mravčeky, ako nůdzový padák pre myš, možno ňou utesniť okno v ponorke...(3. roč.)

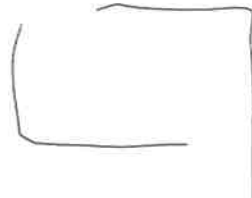
**ČO TI TO PRIPOMÍNA?**

Žiaci dostanú k dispozícii dva obrázky, ktoré si môžu aj ľubovoľne dotvoriť.

1.



2.



Na otázku, čo ti to pripomína, žiaci odpovedali:

1. jazero, more, mláku, horčicu, atramentovú machuľu, mravčie kúpalisko, rozliaty lak na nechty, utierku vo vetre...
2. cestu, bludisko, hada, vodovod, skrivený plot, dážďovku, nohu na stoličke...(2. roč.)

**VRCHNÁČIKY NA FLAŠE**

Naša škola dostala od sódovárnice milión vrchnáčikov na fľaše. Čo s nimi?

- Vyrobili by sme ozembuch na hodiny hudobnej výchovy.
- Použili by sme ich ako značky na telesnej výchove.
- Ako koberček na masáž.
- Vyrabila by som si z nich šaty na karneval.
- Vyletel by som lietadlom nad mesto a spustil strieborný dážď.
- Vyrobil by som z nich brnenie. (4. roč.)

Ďalší príklad ukazuje využitie brainstormingu v slohovej časti jazykového vyučovania. Použili sme jeho otázkovú formu – **questionstorming** (jeho podstatou je vyprodukovať čo najviac otázok týkajúcich sa danej témy).

Téma: **PREČO DNES TAK MÁLO POČUŤ O ČARODEJNICIACH?**

Ročník: štvrtý

**ČO BY STE SA SPÝTALI ČARODEJNICE, KEBY STE JU STRETLI?**

Žiaci vymysleli nasledovné otázky:

- Ako sa volá a koľko má rokov?
- Kde býva? Kde žije? Odkiaľ pochádza?
- Aké je jej obľúbené jedlo? Čo pije? Môže poradiť nejaký recept?
- Aké má zvyky a obyčaje?
- Aká móda sa jej páči? Čo si oblieka?
- Akú hudbu počúva?
- Ako oddychuje? Čo rada robí?
- Čo dokáže robiť?
- Má rodinu, predkov, deti? Aká je jej história?
- Používa nejaký dopravný prostriedok? Ako sa pohybuje? Vie tancovať?
- Akou rečou komunikuje? Vydáva nejaké zvuky?
- Do akej školy chodila? Aké je jej vzdelanie?
- Vie písať? Ako?

- Aká je jej obľúbená farba, číslo a prečo?
- Aké zaklínadlo najčastejšie používa?

Použitá metóda v kombinácii s atraktívnou témou vytvorili v triede nevšednú atmosféru záujmu a aktivity. Žiaci už pri tvorbe otázok spontánne reagovali možnými odpoveďami. Pokračovaním bola práca vo dvojiciach, v ktorej si deti pomocou odpovedí na vymyslené otázky „vytvorili“ a potom spolužiakom predstavili svoje čarodejnice.

**Čarodejnica Anča Boganča**

Kde bolo, tam bolo, za siedmimi horami a za siedmimi dolami, kde sa piesok lial a voda sa sypala, žila jedna čarodejnica. Jej meno je Anča Boganča. Býva v jednom neobyčajnom mestečku Tramtárii, v štáte Minnesota, v domčeku na pštrosej nôžke. Živí sa hrôzostrašným hmyzom, jedovatými hubami a inou strašidelnou potravou. Každé ráno vypije dva litre hadieho slizu. Anča Boganča nám dala jeden z jej nechutných receptov. Volá sa Hadia polievka. Ide do nej: tri chvosty z užovky, jazyk z kobry kráľovskej, hlava z anakondy a na ozdobu dve oči z pytona. Zo zvyku, ako každá čarodejnica, lieta na metle. Jej metla sa volá Metlička – Stíhačka. Oblieka si starodávne šaty a počúva skupinu Aqua. Anča Boganča chodí veľmi rada na čarodejnicke diskotéky. Dokáže urobiť všetko možné, čo sa dá. Jej pradedko žil dokonca ešte v dobe kamennej. Používa reč hadza – badža. Chodila do perúnskej školy. Píše hlaholikou, ktorú ju naučili Cyril a Metod. Jej obľúbená farba je červená, pretože má najlepších kamošov v pekle. Ančine Bogančine najobľúbenejšie číslo je 501, lebo má toľko rokov. Jej základné zaklínadlo je „fídzi – bidži – bum“.

(Zlatica Tarbajová – Roman Sedlár)

Autorka učí didaktiku SJ a slohu pro 1. St. ZŠ na Katedře slovenského jazyka Pedagogické fakulty Prešovské univerzity. E-mail: palip@ke.telecom.sk

## • Projekt Staré pověsti české pro 2. třídu ZŠ

Jana Dvořáková

Ve své absolventské práci na vyšší pedagogické škole jsem se rozhodla zpracovat projekt pro druhou třídu základní školy na téma Staré pověsti české. Jelikož se zabývám možnostmi využití kritického myšlení v praxi, zaměřila jsem projekt tak, aby každá lekce obsahovala třífázový model učení, ale aby byla zároveň srozumitelná chápání dětí ve druhé třídě. Projekt jsem sestavila pro konkrétní třídu na FZŠ Chlupova, kam jsem po dva roky chodila na souvislé praxe. Všechny děti ve třídě jsem tedy dobře znala, věděla jsem, jakým způsobem jsou zvyklé pracovat, znala jsem jejich schopnosti, dovednosti a věděla jsem také, které děti jsou v práci pomalejší, nebo které naopak pracují systematicky a smysluplně. Jelikož třídní učitelka Vladka Strculová prošla kurzy kritického myšlení, pracovala tímto způsobem s dětmi již od první třídy.



Do projektu jsem zahrнула pět pověstí: *O praotci Čechovi*, *O Krokovi a jeho dcerách*, *O kněžně Libuši*, *O Křesomyslovi a Horymírovi* a *O Bruncvíkovi*. Protože jsem neměla možnost vyzkoušet všechny tyto pověsti v praxi, dvě z pověstí učila paní učitelka Vladka podle svého plánu.

Na konec jsem zařadila závěrečnou lekci, ve které jsme všichni společně shrnuli pověsti a jejich odlišnost od pohádek a zopakovali jsme hlavní dějové linie všech pověstí, s kterými jsme pracovali. Hlavním cílem této závěrečné lekce bylo společné vytvoření **Knihy pověstí**, která bude viset na nástěnce ve třídě a kdokoliv si v ní

může listovat a číst. Na závěr jsem děti rozdělila do skupin (podle vlastního uvážení tak, aby v každé skupině byly vyrovnané síly). Děti sestavily pravidla, co všechno by měla obsahovat kniha, kterou někdo píše – nadpis, jméno autora(ů), jméno ilustrátora(ů), vlastní text, obrázek. Potom si každá skupina vylosovala kapitulu knihy, kterou bude zpracovávat.

Kapitoly byly:

- Úvod – co to jsou pověsti a jak vznikaly
- Pověst O praotci Čechovi
- Pověst O Krokovi a jeho dcerách
- Pověst O kněžně Libuši
- Pověst O Křesomyslovi a Horymírovi
- Pověst O Bruncvíkovi – od začátku po odnesení ptákem Nohem
- Pověst O Bruncvíkovi – od unesení ptákem Nohem do konce

Děti ve skupinách si rozdělily role (ilustrátoři, spisovatel, rádce, atd.) a společně vytvářely na velké čtvrtky jednotlivé listy ke knize. Po dokončení každá skupina představila svoji práci, a potom jsme knihu svázali a pověsili na nástěnku ve třídě.

Žáky téma Starých pověstí zaujalo, bylo atraktivní, zajímavé a tajemné. V jednotlivých lekcích jsem užila metody kritického myšlení, a to myšlenkové mapy, brainstorming, volné psaní, pětilístek, řízené čtení, řízený poslech audiokazety, klíčová slova (spojila jsem je s obrázkem), čtení s předvídáním, práce ve skupině.

Podle mého názoru si díky strategiím kritického myšlení děti osvojily znalosti a všechny potřebné informace k tomuto tématu, rozvíjely své dovednosti, a to přirozenou cestou.

Jako ukázkou příkládám zpracovanou pověst O Bruncvíkovi.

### POVĚST O BRUNCVÍKOVI

Cíle: rozvoj fantazie, schopnosti vyjadřovat se, spolupráce, znalost pověsti O Bruncvíkovi

Časová dotace: 90 minut

Pomůcky: obrázky s klíčovými slovy, text pověsti O Bruncvíkovi

Soc. org. forma: v lavicích

Zastoupené metody: klíčová slova, řízené čtení, zaujalo mě x není mi jasné, pětilístek

#### I. Příprava

##### Fáze evokace

##### 1) Klíčová slova

Dětem zadám na tabuli několik (v tomto případě 5) klíčových slov, která se přímo vážou k příběhu. Jelikož jsou děti malé, spojila jsem klíčová slova s obrázkem.

Klíčová slova byla tato: kníže Bruncvík, kouzelná hora, pták Noh, lev, kouzelný meč

2) Děti **vymýšlejí** ve dvojicích svůj vlastní příběh. Zamýšlejí se nad tím, jak by se příběh mohl podle slov rozvíjet, jaká tam bude zápleтка, co se stane. Pro děti je důležité, aby se zaměřily na spolupráci, na schopnost domluvit se ve dvojici.

3) **Prezentace** vlastních příběhů, které dvojice vymyslely.

##### Fáze uvědomění si významu

4) **Řízené čtení** příběhu o Bruncvíkovi. Čtení příběhu se v napínavé části přerušuje a učitel klade dětem otázky, co se z této části dozvěděly, jak se děj bude vyvíjet dál, atd.

Potom učitel pokračuje ve čtení dalšího odstavce.

**Reflexe**

5) Na tabuli vytvoříme dva sloupce. Jeden s nadpisem „**zaujalo mě**“ a druhý „**není mi jasné**“. Děti se hlásí a říkají své příspěvky do některého ze sloupců. Zapisujeme na tabuli.

6) **Zápis** pověsti do čtenářského deníku. Děti nemusí pověst zapisovat celou, ale třeba jenom tu část, která se jim nejvíce líbila, nebo je nějakým způsobem zaujala.

Děti pod svůj zápis **nakreslí** obrázek.

7) **Pětílístek** na téma **BRUNCVÍK**.

**II. Hodina realizovaná v praxi**

**Ad 1)** V tomto případě jsem, vzhledem k věku dětí, spojila klíčová slova s obrázkem. Všech pět obrázků i se slovy jsem připevnila na tabuli. Podle mého názoru se děti lépe dostaly do děje a do atmosféry příběhu.

**Ad 2)** Při vymýšlení vlastního příběhu ve dvojicích děti dobře spolupracovaly, rozdělit se do dvojic pro ně nebyl problém. Zadala jsem jim, aby si své příběhy promyslely a že je možné zaznamenávat si některé záchytné body na smazávací tabulku. Dětem však více vyhovovalo, když si příběh psaly na tabulku celý.

Děti vymyslely tyto příběhy

Kníže řekl ptákovi že půjdou na horu. Když bili na hoře viděli že lev spí na kouzelném meči, že kousek meče vikukuje z pod lva. Tak Brunčvík řekl ptákovi abi tam letěl a sebral meč. Pták to tak udělal. Lev se naštěstí neprobudil a Brunčvík se s ptákem spokojeně vrátil domů.

Kníže vyšel na Kouzelnou horu a našel tam ptáka noha a lva. Ty ho dovedli až k Kouzelnému meči. A ten meč uměl všelijake věci například: zemřít i nezemřít. Jednou se vidal do jižní ameriky. Kníže jel ještě jednou na horu až hora ho sežrala.

níže jel na kouzelnou horu. A tam našel kouzelný meč a ten mu vikouzlil lva a ptáka noha.

Kníže Brunčvík se svým kouzelným mečem jel svou lodí. Dojel na kouzelnou horu. Tam uviděl ptáka noha a najednou se z křoví vyhnal lev. A kníže zabil lva svým mečem. Pták se stal jeho věrným přítelem.

**Ad 4)** Pověst O Brunčvíkovi jsem přepsala ze Starých pověstí do jazyka, který je dětem srozumitelný. Z pověsti jsem vybrala to nejdůležitější, aby děti příběh pochopily a zapamatovaly si ho. Po přečtení celého příběhu děti samy navrhly, abychom vyhodnotili, kdo se skutečnému příběhu nejvíce přiblížil. Na konci jsem zmínila tu zajímavost, že kouzelný meč je podle legendy zazděn v Karlově mostě pod sochou Brunčvíka.

**Ad 5)**

Společně jsme vytvořili na tabuli tuto tabulku:

**ZAÚJALO MĚ**

- Kouzelný meč
- Že lev byl hodný
- Pták jak Brunčvíkovi zachránil život
- Meč zazděný v Karlově mostě
- Magnetická síla hory
- Štatečný kníže
- Jak daroval Brunčvík své ženě prsten

**NENÍ MI JASNÉ**

- Proč se pták jmenoval "Noh" a lev neměl jméno?
- Existuje ještě jantarová hora?
- Proč „kouzelná hora“?
- Proč odjel právě na 7 let?
- Existuje ještě prsten, který daroval své ženě?
- Proč dal své ženě zrovna prsten?

**Ad 6)** Při zápisu do čtenářského deníku je dobré dětem ještě jednou celou pověst přečíst, aby se jim lépe psalo.

**Ad 7)** Na konec děti vytvořily pětílístek (zmněno dříve) s názvem **BRUNČVÍK**.

Ukázky prací dětí:

	statečný	bojovný	
plavil se	jezdil	po světě	
jak	bojoval	s drakem	
	odvážný		
	statečný	sličný	
plul	bojoval	putoval	
že měl sluhu,	sluha se	nechal zabít vůlí pánovi	
	láska		





## • Příroda na jaře: projekt Žáby

*Vladimíra Strculová*

Cíl: poznání vývoje žab a seznámení se s texty I. Hercíkové a F. Nepila práce s encyklopediemi

Dovednosti: zdokonalit práci s textem naučit se vypracovávat (a tvořit) otázky spolupráce dětí, dělení rolí, vzájemné učení, pozorování přírody

Znalosti: vývoj žáby seznámit děti s vývojem žab v přirozeném prostředí, v odborných a literárních textech

Postoje: pomáhat kamarádovi zájem o přírodu, ochrana a pochopení přírody

### I. výlet - přípravný

Výlet proběhl v období přechodu ze zimy do jara. Děti si rozdělily role pozorovatelů, vybavily se badatelskými bloky vyrazili jsme do Prokopského údolí. U malého rybníčku jsme pozorovali dění (moc se nedělo), ale vše jsme po návratu pečlivě zpracovali - každý nejdříve sám, poté ve skupině na malá portfolia. Ačkoliv velmi přšelo, byla zima a moc jsme neviděli, dětem se výlet líbil.

Po návratu následovala dvouhodinová na téma „žáby“ - odborný text, povídka z čítanky (Hercíková), beletrie (Nepil).

*Hodina ve škole:*

*Evokace:*

1. ledolamka – kvak
2. myšlenková mapa na téma „žába“ - společně na tabuli
3. dotváření textu - tvorba otázek ve dvojicích

*Uvědomění si významu 1:*

4. společná kontrola dle textu F. Nepila (Já, Baryk)

5. tvorba otázek, hledání odpovědí v encyklopediích

*Reflexe 1:*

6. průběžné hodnocení

*Uvědomění si významu 2:*

7. řízené čtení textu z čítanky (Jak štěňátko chtělo malé pejsky, I. Hercíková) - nahlas
8. zpracování textu Od pulce k žábě - dvojice přečte, prodiskutuje, nalepí do sešitu, vybarví

*Reflexe 2:*

9. čtenářský deník - Co mě nejvíc zaujalo? - napiš, namaluj
10. Děti průběžně doplňují Otázky a Odpovědi

*Závěrečná reflexe:* Společný kruh - Poslední slovo mám já (s čtenářským deníkem)

### II. výlet

Za tři týdny od prvního výletu (těsně před Velikonocemi) jsme měli štěstí. Bylo pěkně a jaro začalo v plném proudu. V retenční nádrži děti našly spoustu žab, pozorovaly rozmnožování, vajíčka. S přehledem sledovaly děj, který již uměly i odborně popsat.

Na výletě jsme se nezaměřili jen na žáby, ale i na celkové změny v přírodě. Děti měly opět rozdělené role a stejně jako na prvním výletě své zážitky zpracovávaly. Další akcí bylo házení „Mařen“ - loučení se zimou - do Prokopského potoka. Dva dny předtím proběhly na škole Jarní dílny s pletením pomlázky, výroba kuřátek a zdobení větvíček.

Nakonec jsme porovnali oba výlety a zakončili celou akci konferencí na téma „Žáby“ (viz foto na obálce).

Sousledně s touto akcí probíhá celoroční sledování přírody, tzv. Kalendář přírody.

*Autorka je učitelkou na FZŠ Chlupova v Praze.  
lektorkou KM*

## • Subjektivně zabarvený popis - líčení

*Jana Štědronská*

Práce se žáky 8. třídy, lze využít i v 7. ročníku

Odhalovat své nitro a vyjadřovat osobní pocity je velmi těžké nejen pro děti, ale i pro dospělé. Je tedy třeba navodit ve třídě takovou atmosféru, ve které se dítě bude cítit uvolněně, bude mít pocit bezpečí a dokáže bez ostychu vyjadřovat to, co cítí.

Vyučovací hodinu jsem rozdělila do několika částí, jež na sebe nenásilně navazují a posouvají nás vždy o kousek blíže k vytčenému cíli, kterým je lyrický popis našeho oblíbeného místa.

### 1. Úvodní aktivita.

Každý žák dostal několik minut na přemýšlení o tom, co se mu vybaví, když se řekne: **Moje oblíbené místo.** Objevily se dotazy typu: Stačilo, když jsem tam byl pouze jednou, nebo to musí být místo, kam se stále vracím? Tady jsem ponechala dětem volnost výběru. Jakmile si všichni vybrali, dostali pokyn, aby zavřeli oči a představovali si v duchu ono místo.

### 2. Seznamování se s problémem

V tuto chvíli jsme upřesnili výchozí pokyn. Děti si představovaly, co všechno mohou na svém oblíbeném místě **vidět**. Všechny své obrazové představy zapisovaly do sešitu, do něhož jsme si už na začátku napsali název a téma slohového cvičení. Kdo chtěl, mohl své

představy sdělit ostatním. Stejným způsobem jsme postupovali při zadávání dalších pokynů, které byly: Co všechno můžeš na svém oblíbeném místě **slyšet a cítit?**

### 3. Volné psaní

Naše slovní zásoba byla v tuto chvíli už dostatečná, a proto jsme přistoupili k volnému psaní. Žáci měli svoje místo popisovat (bylo třeba jim ještě sdělit, že líčení obsahuje vzhledem ke svému zaměření umělecké prostředky a připomenout je: metafora, přirovnání, personifikace – připomenutí formou minilekce).

### 4. Kontrola

Každý si sám po sobě text přečetl a barevně zvýraznil vše, co se mu líbilo. Poté každý přepisoval své líčení načisto. Jak se jim to povedlo, posuďte sami:

*I. Mezi malými jehličnany se prohání studený větrík, vůně lesa mi ukazuje na očesané borůvkové keře, ve kterých naposledy před spánkem syčí hadi. Na skále, osvětlené zapadajícím sluncem, usedají ptáci a jejich zpěv se lehce a tiše rozléhá krajinou. Nad prašivkou se v pavučině třpytí kapky posledního deště jako perly. Jsi bohatý, lese, máš spoustu krás na rozdávání. Zanech ve mně alespoň zrníčko toho všeho, ať se mi lépe žije.*

(Autorem je velmi zamlklý chlapec s průměrným prospěchem. Má velký zájem o přírodu, velmi často jezdí k dědečkovi do Krkonoš, které už prošel křížem krážem.)

*II. Jseš krásná, Skalko, tvá voda je jako zlatá studánka. Z mechu rostou houby a voní a k tomu zpívají ptáci. Zajáci běhají v trávě a v kapradí a vyčnívají jim jen dlouhé šedivé uši. Srnky se pasou na louce a pyšní se jen svou krásnou hlavou s hnědýma hlubokýma očima. Ryby se vynořují nad hladinu, aby zahlédly aspoň kus té překrásné země. Vítr šumí a stromy se o sebe opírají, jako by si pomáhaly. Procházím lesem a suché listí mi chrastí do kroku. Tvá krása je nekonečná...*

(Autor patří mezi nejslabší žáky ve třídě, s prospěchem má problémy již od prvního stupně. Je romského původu, ale v této třídě se mu líbí. Formu volného psaní má velmi rád.)

*III. Můj kraj je tam, kde se na hladině vody zrcadlí orlický zámek, z něhož se ozývá malebný křik pávů. Písek na plážích se třpytí, ale dál se břeh mění v kameny, velké kameny, až se z něho stane příkrá skála. Nad břehem se rozprostírá les, kde listí tlakem nohou šustí. Rybáři na břehu trpělivě čekají na úlovek a krajinou je cítit pach ryb. Vítr fouká čím dál víc a častěji, vhání do mě vůni lesa smíšenou se zimou. Šplouchání vody je silnější a silnější, a kdykoli projede po hladině loď, můžeme zaslechnout spí štěkot z druhého břehu a tam, kde se zámek zrcadlí, bude za chvíli led a mráz.*

(Autorem je žák, který má slabší výsledky v mluvnici, ale píše krásná slohová cvičení, protože je velmi citlivý.)

*IV. Toto místo mám rád. Zprava i zleva jsou slyšet děti hrající si u vody. Obklopují nás šumící lesy, kameny, bublající a stríkáající voda. Krásná příroda a čerstvý vzduch přitáhly Pražáky s karavany.*

*Západ slunce pozlatil usínající přírodu, všude je ticho, jen někdy zacáká voda, když ryby vyskakují nad hladinu. Až se ráno probudím, bude zase krásně.*

(Autorem je žák s dyslexií a dysgrafií závažného stupně.)

*V. Je podzim, ale zima skoro spolkla tohle bohem zapomenuté místo. Všude kolem svítí koberec z listí pro pár tuď jdoucích človičků. Nahé stromy se naklání ve stále sílícím větru. Po ránu mlha zakrývá krásy přírody v tomto nehostinném čase. Sem tam je slyšet poslední koncert ptáků, jinak vše uléhá k zimnímu spánku. Jen novodobá rozhledna kazí toto idylické místo. Měsíc uplyne jako voda a příroda zase změní kabát.*

(Autor je žák s výborným prospěchem. Zajímá se o počítače a techniku.)

*VI. Má krásná jabloni, hezky se mi tady vzpomíná a přemýšlí. Zavání sem vůně lesa a studený vítr si pohrává s padajícím listím. Žblunkání potoka se vplétá do myšlenek a vzpomínek, sem tam se po poli mihne srnka a v uších zní štěkot psů z nedaleké vesnice. Tady se nedá myslet na nic špatného, hlavně když z šedivých mraků a ranní mlhy proráží sluneční paprsky a hřejí mě do tváře.*

(Autorka je dívka s výborným prospěchem. Narodila se na Slovensku, ale s českým jazykem nemá problémy.)

*VII. Tak už jsem tady zase. Stromy, nespěte. Zvířátka, vylezte z úkrytů. Ach ty vzdoušku, jak jsi čistý, kličkuješ kolem mé hlavy, jsi mírný, nikomu neublížíš. Kořeny stromů se perou mezi sebou jako dvě lvice o potravu. Ptáci nás obohatí svým zpěvem. Studánka pomalu zavírá oči a příroda se stahuje do sebe. Je jí zima.*

(Autor je chlapec s průměrným prospěchem.)

*VIII. Vracím se sem každý rok. Bránu zdobí lebka z muflona. Voda se blýská a rybáři se přetahují s chudáky kapry. Večer les šumí a u táboráků praská dříví, sem tam zahoukají sovy.*

*V kuchyni voní upečené buchty a vůně pečiva se mísí s vůní podzimu. Za chvíli tábor osíří. Zmizí stany i smích dětí. Vítr bude studený jako led a zvířátka zalezou do svých úkrytů. Zima je zde dlouhá a smutná. Tak hodně štěstí a trpělivosti, za rok opět na shledanou.*

(Autorkou je dívka s dyslexií a dygrafií, má problémy v mluvnici, ale je velmi cílevědomá a dá se říct, že český jazyk má ráda.)

Neuváděla jsem záměrně všechna cvičení. Vybrala jsem pouze vzorek třídy (tj. žáky výborné, průměrné i slabé žáky se specifickými poruchami učení.)

Autorka je učitelkou na 8. ZŠ v Příbrami.

## • Fakultativní písemka – aneb Co mne tak napadlo, když už mne nic nenapadlo

Josef Mürč

„Mým úkolem jsou otázky, odpovědi nemám.“  
(H. Ibsen)

Upozornění – následující text si neklade za cíl podat jakékoliv pedagogické poučení.

Učitele baví jeho práce. Je to normální?

(Rozzlobený) učitel se diví, že TO jeho žáci nevědí. To je zpravidla normální. (Je to v obou větách stejné?)

(Rozzlobený) žák se diví, že to v té písemce nebylo, a on to tak dobře uměl. Normální.

Stane se, že učitel má pocit, že se mu povedlo některou kapitulu probrat velmi pěkně. (I učitelé mohou mít pocity, i učitelé mohou mít pěkné pocity ...?)

Písemka jako důvod k pochlebení (žáci se chlubí, učitel se chlubí, rodiče ...)

Písemka jako doklad toho, že není důležité všechno umět, a přesto mohu být výborný.

Písemka jako osnova (např. hypotetické maturitní otázky ...)

Písemka může být vypracována jinak a přitom být hodnocena stejně – výborně, chvalitebně, dobře a ne jinak!

Bloudily výše popsané myšlenky mou hlavou – až se dostavil následující nápad – vytvořit si fakultativní písemku – písemku se "spoustou" možností. Všechno se to rodilo stejně klopotně, jako se někomu čtou výše popsané řádky. První vlašťovkou byly např. otázky typu: Jaké otázky v testu chyběly? Doplníte jejich znění a odpověď, kterou byste vy považovali za správnou. Možná, že to by byla optimální podoba testu: K následujícím okruhům vytvořte 3, 4, 5, x otázek, otázky pečlivě naformulujte a u vybraných udejte odpověď, která by ... (napadá mě několik dalších textů...)

Dnes se v hodinách pokouším o kompromis.

Z dějepisu píšu „větší“ testy – 45 minut (1 vyučovací hodina) na linkovaný papír formátu A4 z látky, která zahrnuje cca něco přes měsíc probírané látky (tedy tři – čtyři testy za pololetí).

Žák dostane formulář testu a prvním jeho úkolem je výběr, on sám rozhoduje, na které otázky bude odpovídat podle následujícího klíče:

1. Látka je rozdělena tematicky do bloků – v následující písemce označeny římskými číslicemi (optimální počet je pět, ale není zde žádné dogma – od počtu bloků se odvíjejí další kritéria).

2. Z každého bloku si žák vybere otázky tak, aby maximální součet bodů, které za ně lze získat, byl v našem případě šest - dohromady tedy třicet bodů (pokud by se měnil počet tematických bloků, lze samozřejmě počet dosažitelných bodů v rámci jednoho bloku upravovat).

3. Každý bod je hodnocen 4%, pracuje se s polovinou bodu (2%) – pokusím se osvětlit na příkladu: otázka 1/2 - odpověď za tři body obsahuje následující údaje:  
západní + dva příklady (např. Češi, Slováci, Poláci, Lužičti Srbové, Polabané...)  
východní + dva příklady (např. Rusové, Bělorusové, Ukrajinci...)  
jižní + dva příklady (např. Srbové, Chorvati, Bulhaři, Makedonci...)

dohromady tedy minimálně 9 údajů (ve třech řádcích po třech), za každý řádek může získat jeden bod, chybí-li v řádku jeden údaj žák dostane 0,5 bodu, chybí-li dva údaje v řádku, žák nedostane bod žádný – uvede-li žák údaj chybný, znamená to pro něj odečítání bodů, v podstatě pracuji následujícím způsobem:  
např.: a) jižní – Srbové, Chorvati, Maďaři - hodnocení 0,5 bodu (chybná odpověď Maďaři znamená ztrátu 0,5 bodu)  
b) jižní:- Srbové, Maďaři – hodnocení 0 bodu (viz výše)

U otázek s možností vyjádření vlastního názoru studenta je samozřejmě způsob hodnocení odlišný, pokouším se hodnotit např. také formulace, originalitu, preciznost ...

4. Maximální zisk z písemky je 120% - a známka se přepočítává podle následující tabulky, která snad alespoň částečně vychází z tradic západního (angloamerického) školství:

známka 1 – 90% a více

známka 2 – 78 – 89% (prakticky lze dosáhnout v tomto rozmezí maximálně 88%)

známka 3 – 64 – 77% (prakticky lze dosáhnout v tomto rozmezí maximálně 76%)

známka 4 – 50 – 63% (prakticky lze dosáhnout v tomto rozmezí maximálně 62%)

známka 5 – méně než 50%.

Učitel si ve svém bloku vede nejen výsledné známky, ale i procenta a může pracovat snad „spravedlivěji“ s předvedenými výkony – např. žák, který dosáhl z testů výsledky 2 (88%), 3 (74%), 3 (76%), by byl hodnocen celkově známkou 2, protože jeho procentuální zisk přesáhl v průměr 79% - nechci se na tomto místě zmiňovat o dalších vstupech, které pak ovlivňují konečné hodnocení – zůstávám u písemných testů !

Optimální by bylo, kdyby se po skončení testu zadání písemek ztrácela jen proto, aby je studenti mohli doma dokončit. Písemky se sice ztrácejí, ale dokončené vypracování jsem ještě neviděl.

### Raný středověk v českém prostředí a Slované

#### I. Slované

I/1 Pravlast Slovanů se nejčastěji hledá mezi řekami Visla, Dněstr a ? (Dunaj, Dněpr, Dvina) 1

I/2 Rozdělte slovanské kmeny na tři skupiny a ke každé uveďte alespoň dva příklady 3

I/3 Jaké jsou rozdíly mezi Srby a Chorvaty 2

I/4 Seřadte chronologicky vznik jednotlivých států - Chorvatsko, Bulharsko, Kyjevská Rus, Velká Morava 2

I/5 Vyberte si: a) čím je zvláštní situace Bulharů 2

- b) čím je zvláštní situace Polabanů, Pomořanů ...  
c) kteří panovníci Kyjevské Rusi vás upoutali, čím ...

**II. Sámó (doplňte tvrzení)**

- II/1 Sámova říše vzniká v ... století, není považována za stát, ale za ... 1  
II/2 Sámó pocházel z ... , původně se živil ..., jeho rodina byla ... 1  
II/3 Vedl Slované do boje s ... a ... 1  
II/4 Nejznámější bitvu svedl u ..., který leží ... 2  
II/5 Sámovi bych položil(a) následující otázku ... protože ... 2

**III. Velká Morava**

- III/1 Vyjmenujte chronologicky správně velkomoravské panovníky 2  
III/2 Doplňte události k následujícím údajům kol. 830, 863, kol. 880, 905 (906, 907) 2  
III/3 Vyhledejte velkomoravská hradiště (čtyři) a popište jejich úlohu 2  
III/4 S kterými říšemi (kmeny) se Velká Morava stýkala (ve válce i míru) a jak 3  
III/5 Vytvořte z následujících slov souvislý text: Cyril, Konstantin, Metoděj, Michal, Rostislav, papež, Řím, staroslověnština, hlaholice, azbuka, vyhnání, smrt, soupeření, biskupství 3

**IV. Čechy**

- IV/1 Sestavte rodokmen z následujících osob - Václav, Ludmila, Boleslav I., Boleslav II., Boleslav III., Břetislav, Oldřich, Drahomíra 3  
IV/2 Vyberte si pro vás šest nejvýznamnějších událostí českých dějin 10. - 12. století, u dvou z nich svůj výběr zdůvodněte 3  
IV/3 Doplňte české jedničky:  
první bájný Čech dvojky: druhý  
první bájný Přemyslovec pražský biskup 3  
první doložený Přemyslovec druhý český král  
první český král  
první česká abatyše  
první mužský klášter  
první ženský klášter  
první český bratrovrah  
první jmény známý manželský pár

- IV/4 Do uvedeného souboru nepatří: 2  
*šlechta*: Buzici, Markvartici, Homíci, Vítkovci, Vršovci  
*světcí*: Boleslav, Václav, Vojtěch, Ludmila, Prokop  
*Přemyslovci*: Boleslav Pobožný, Ukutný, Chrabrý, Ryšavý  
*kmeny*: Charváti, Děčané, Lučané, Slavníkovci, Litoměřici  
*sídla Přemyslovců*: Levý Hradec, Praha, Vyšehrad, Libice, Budeč  
IV/5 Proč je ... vaší oblíbenou postavou z tohoto období 2

**V. Rozmanitosti**

- V/1 Vyberte si jeden z následujících titulků a napište k němu zprávu cca na pět řádků: 3  
A. Povedená knížecí rodina  
B. Srozmítné světlo na božím slunci  
C. Kam s Pribinou na dovolenou?  
D. Jedna vražda nestačí, drahoušku?  
E. Co nám neudělají cizí, udělají nám příbuzní  
F. Metoděj on the road  
G. Filigrány dobývají trhy - senzační úspěchy Moravanů  
H. Právě vychází - novinky na knižních pultech  
I. Vykastrované kníže na toaletě  
J. Koupím kosti (zn. nabídněte)  
K. Vozíme voly do Němec (ale asi ne všechny)  
L. Pěkná bitva u ...  
M. Z českých pověstí  
N. Opečené děti před Milánem chutnají nejlépe  
O. ?

- V/2 Vyberte si šest z následujících pojmů a vysvětlete kanonizace, varjagové, markrabí, kastelán, seniorát, ordál, benediktini, cisterciáci, premonstráti, Sázava, denár, hřink, liturgie, úděl, granulování, filigrán 3  
V/3 Vyberte si a popište  
A. Vztah mezi Slované a Avary  
B. Vztah mezi Čechy a Franky (Němci)  
C. Poměry ve střední Evropě kolem roku 1000  
D. Poměry v církvi  
E. Románské umění (případně nakreslete a popište románskou památku)

*Autor je učitelem na gymnaziu v Chomutově, lektor KM*

## • Mušle

*Nina Rutová*

Každé pondělní ráno koluje v jedné třídě od dítěte k dítěti kouzelná mušle. Kouzelná proto, že kdo ji má v ruce, může ostatním vyprávět.

„Co jsi zažil?“ ptá se mušle každého. Ale kdo myslí, že nic co by stálo za zveřejnění, neodpoví a mušli pošle beze slova dál.

**Nechejme kolovat mušli a zeptejme se, co jste zažili minulý týden vy?**

To se ovšem našemu hrdinovi ještě nestalo.

„Nejlepší z víkendu bylo, jak jsi v sobotu pokazila lívance, každý z nich někoho připomínal a celá rodina hledala koho. Ty lívance byly, mamí, fakt dobrý.“

„A děti to zajímalo?“ vyjadřuje matka obavy o malého vypravěče. „Jo, strašně. I paní učitelka chtěla vědět, jaké přesně ty lívance byly.“

A jindy zas: „Říkal jsem, jak na našem velkém stole válčili Francouzi proti Angličanům a jak je všechny smetla babička ubrusem, protože nemá bitvy ráda a každá válka musí vždycky skončit tím jejím jídlem.“  
Mušli neposlal náš hrdina jen tak dále ani po vikendu, který proležel v posteli a zdálo se, že opravdu nic zvláštního nemohl zažít.

**Zažili jste něco zajímavého, i když jste stonali nebo byli i jinak omezeni v pohybu? Co?**

„No přece jak viděl Don Quijote divadlo, zapomněl, že jsou to loutky, a začal nepřátelům sekát hlavy“, vzpomněl si alespoň na oblíbenou kapitolu z četby. Prostupování reality a fantazie, zdá se, vzniká celý svět nejen bludným rytířům, ale i šťastným dětem. Šťastným?

Přestože se život našeho hrdiny nijak zásadně nezměnil, posledních pár týdnů posílá mušličku bez vyprávění dál.

**Zkuste vymyslet, proč posílá mušličku bez vyprávění dál.**

Ale tuhle už to nevydržel a cestou ze školy se zpola naštvane, zpola lítostivě svěřil:

„Mami, myslíš, že můžou něco zajímavého zažít jenom ti, co někde byli?“ Nečeká na odpověď a pokračuje. „Já jsem byl s Indiánama v Americe. Napadli nás běloši a než jsme přeplavali na druhý břeh, zůstala nám ze tří kanoí jenom jedna. Šest se nás do ní nevešlo a do tábora jsme měli před sebou ještě tři kilometry proti proudu. „Ano, tak nebezpečně to v sobotu večer vypadalo v koupelně, než se ohroženým Indiánům podařilo objevit babiččiny dřevěné kolíky na trvalou, které je dopravily na okraj vany a matka mohla konečně spláchnout hrdinovu namydlenou hlavu.“

„No, jak sám vidíš, kvůli některým dobrodružstvím se musíme vypravit až do Ameriky,“ nezapomíná odpovědět na jeho otázku. Ta však mířila jinam.

„Dneska se zase mušle ptala, kde kdo byl. Ale opravdu byl! A ne co zažil. Rozumíš?“

„A to nebylo zajímavé?“

„Právě že ne. Viky byl v Jizerkách, Sandra ve Špindlu a Bohatovi v Alpách.“

„A co na to mušle?“

„Nic, asi se porouchala! - Uměl by ji táta spravit?“ – a s posledními slovy otevírá dlaň, ve které leží malá růžová mušle.

**Představte si, jak by tahle porouchaná mušle fungovala v předmětu, který učíte, a jaké otázky by asi kladla.**

**Pokuste se mušli opravit tím, že pro ni vymyslíte 3-4 evokační otázky v předmětu, který učíte, aby „hrdinové“ na ně mohli odpovídat.**

**Nápověda:**

Učitelka před hodinou vlastivědy pro 4. třídu požádala děti, aby se rodičů zeptali, jestli mají v rodině nějakého příkladného předka, prapředka. Teprve když společně našli vlastnosti, které takoví předci mají, začala probírat „Mytologické počátky českých dějin“.

Jiná učitelka, než začala téma „energie“, nechala děti vyjmenovat činnosti, které dělají, když mají hodně energie. Touto otázkou zklidnila rozdováděnou třídu, která si se smíchem uvědomovala, co právě mnozí z nich dělali. Pak je požádala, aby na papír sepsali věci, které potřebují energii, a pak ty, které jí vydávají. Při tomto neřešitelném úkolu i největší darebáci (zpravidla s největším množstvím energie) dospěli k tomu, že všechny věci, které energii vydávají, ji zároveň potřebují, a naopak. Tak se zákonitě dostali k energetickým řetězcům, a díky dalším OTEVŘENÝM otázkám se naučily celé téma samy. Mušle, pardon, učitelka, se celou hodinu jen otevřeně ptala. V y k l ř d a t nemusela nic. Děti téma prožily a na konci hodiny uměly odpovědět na všechny kontrolní otázky v učebnici.

*Autorka je redaktorkou Českého rozhlasu a lektorokou KM*

## • Otázky a odpovědi

**Otázky učitelů jedné základní a střední školy z kursu KM a odpovědi Ondřeje Hausenblase**

### 1. Děti – jak je upoutáme?

U nás škola hodně jede na dluh dětské zvědavosti: děti jsou od přírody zvědavé, aby se mohly stát dospělými, ale škola vstoupí do jejich přirozeného objevování světa a lidí a vztahů s tím, že na kapacitu, kterou dětské dozvídaní má, navěšuje spoustu informací, které by si dítě při svém vrozeném zvědání samo nevybralo. Děti stále očekávají, že učení nějaký smysl dostane, že ho objeví, ale za pár let i ti nejposlušnější pochopí, že ve škole se většina věcí dělá proto, že se musí, že to učitelé vyžadují a vymáhají, a že to smysl vlastně nemá. Mohou to být i informace velmi cenné a důležité pro život i další studium dítěte, ale prostě není možné, aby je dítě za tak důležité uznalo, když jim nerozumí po svém. Tak

to vypadá se syntaxí v češtině, s Mendělejevovou tabulkou prvků v chemii, s popisem atomu ve fyzice a se spoustou matematiky, ale i v zeměpise s určováním polohy měst podle šířky a délky, se seznamy těžných nerostů a přítoků Amazonky atd. Poslušné děti se sice mohou tomu všemu naučit, ale jejich vlastní mechanismy pro učení a pochopení jsou obvykle přehlušeny školním tréninkem k učení nazpaměť a k přeřikávání naučeného. Ale většina dětí taková není, a proto si ze školy odnášejí málo informací, zato velkou neschopnost se dál samostatně dozvídat. I ve velmi dobrých školách jsou učitelé donucováni tím, jak přetížené jsou osnovy, aby nedovolili dětem udržet si přirozený zájem o učení – nestihlo by se to všechno! Tuhle zkušenost máme právě s použitím metod RWCT ve škole: u mnoha z nich by učitel potřeboval dvě tři hodiny a mnohem míň učiva. Ale zato by děti udržel při

zájmu! A opakují, že nejde jenom o zájem o dané téma. Když dětem přistrčíte k výběru několik pro ně přitažlivých témat a ony na jednom stráví třikrát víc času, než jste jim dopřávali před RWCT, pak jste kultivovali ne jenom jejich znalost tématu, ale dali jste jim zakusit a poznat, že je milé a prospěšné se jednou věcí obírat dlouho a do hloubky – a přesně to je povaha skutečného zvidání, poznávání a zejména pochopení. Povrchní pochopení nahonem kvůli písmece vlastně ani pochopením není, když si ho děti později už neumějí vybavit, natož použít.

Takže jak podchytit zájem dítěte, to ukazují naše kursy RWCT zřetelně například v dílně čtení nebo psaní: Musíme pracovat s tím, co v dítěti už je (to vyplývá z konstruktivistické pedagogiky), a musíme tento jeho svět nechat vstupovat do styku se světem ostatních dětí a s novými informacemi. Naučit se číst písma je potřebné proto, abych si něco pro sebe vzrušujícího mohl přečíst. Naučit se psát písma je důležité proto, abych vám mohl o sobě něco důležitého napsat. Teprve později přijde dítě na to, že může psát i o jiných lidech a věcech, ale pro získání jeho zájmu o trénink čtení a psaní je dobré využít jeho touhu se dozvědět nebo se vyjádřit pro sebe a o sobě.

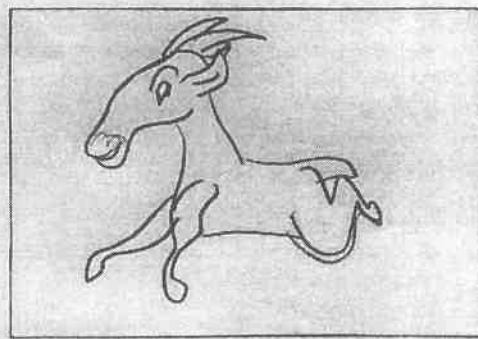
*Když dětem přistrčíte k výběru několik pro ně přitažlivých témat a ony na jednom stráví třikrát víc času, než jste jim dopřávali ... pak jste kultivovali ne jenom jejich znalost tématu, ale dali jste jim zakusit a poznat, že je milé a prospěšné se jednou věcí obírat dlouho a do hloubky – a přesně to je povaha skutečného zvidání, poznávání a zejména pochopení.*

Učitelé, kteří se v hodinách drží rámce EUR, potvrzují, že zapojení dětí a jejich zájem je mnohem vyšší: děti prostě našly v sobě něco, co je připoutává k novému tématu, k novému poznávání a chápání. Co však je tím poutem, to učitel sám nikdy neví, a i kdyby věděl, nemohl by to ve třídě tak „navléct“, protože jednak každé dítě je jiné, má jiné to pouto, jednak – a to je podstatné – nejde při učení o to MÍT takové pouto, ale právě nacházet a VYTVÁŘET si ho během učení!

## 2. Odměny – ve škole se neosvědčily. Jak děti motivovat?

Odměnou pro dítě se asi musí stát jeho vlastní dobrý vnitřní pocit – zvládl jsem něco, poradím si s tím, potěšil jsem druhé svou produkcí, dokázal jsem si, že vydržím atp. Myslím, že v téhle otázce – jak děti motivovat – už sama forma věty ukazuje, v čem motivaci nerozumíme dobře. Dobře nemůžeme dítě motivovat my, zvenku – jedině ono samo může najít motivaci, vytvořit si ji, umět si ji vytvářet, a postupně (někdo až dost pozdě) nacházet svou motivaci i pro činnosti a témata, která na první pohled nedávají rozumný důvod, proč se s nimi obírat.

Tedy ne „Jak děti motivovat?“, ale „Jak se to dělá, aby si děti uměly vytvořit motivaci k práci, k učení, k dozvidání...?“ A o tom je celý kurs RWCT. Učitel se



potřebuje nejprve naučit, že si musí všimnout, kde a co v dětech už je takového, co jim umožňuje se něčím se zápletem obírat, do něčeho se ponořit a setrvat v tom. Aby dětem nepřistrkoval svá (osnovná) témata, ale uměl najít, kde dětské zájmy přicházejí blízko k tomu, co se dítě potřebuje pro život a další studium naučit. Další důležité umění je uspořádávat situace ve výuce, ve kterých ten zájem dítěte dostane prostor, kde se dítě se svou touhou může uplatnit a kde má čas a podporu k tomu, aby si různé věci vyzkoušelo a uvědomilo.

A učitelé se taky potřebují naučit, aby si ohlíželi všechno, co děti demotivuje. Zbavit dítě motivace jde právě zvenku velmi snadno: nejen tím, že většina jeho pokusů je učitelem ohodnocena jako slabé a nevyhovující, ale třeba taky tím, že učitel na sebe strhl všechno hodnocení, že činnosti, výtvořiny dítěte jako by získávaly cenu teprve poté, co je učitel pochválí a oznámkuje. Děti potřebují ve škole velmi často a s významem pro celý život zakoušet, že poznaly samy, že jejich výkon je výtečný, že teď jsou spokojeny s tím, jak pracovaly, co udělaly.

## 3. Pochopení – v projektu se slabší / neprůbojnější / hloupější schovávají za chytřejší. Jak podchytím každého?

To je otázka, kterou se učíme zodpovědět v tréninku kooperativních činností. Musíme si odpovědět, proč se děti chtějí schovávat, proč jim jejich (slabý) výkon připadá tak bídný, že ho musejí schovávat, anebo proč jim připadá tak obtížné se trochu snažit, trochu zapojit, a proč jim to nepřipadá naopak lákavé a radostné? Čím vším je to způsobeno? Někdy je to povahou dítěte, introvert se nerad vystrkuje do popředí, ale někdy je na vině rodina, která dítě odmala podusila tak, že je ušlápnuté. Ale hodně dětí tomu naučila až škola. Jděte se podívat do mateřské školy, kolik dětí tam je neprůbojných nebo líných – jen velmi málo. Proto je tak důležité, abychom ve škole zavedli atmosféru, v níž nikdo není ani vysmíván, ani ponižován. Proto musejí všichni dostat slovo, a ne jen ti, kdo jsou na jedničku. A to je taky důvod, proč potlačovat praxi, v níž se známka lepí na celé dítě: jedničkář, čtyřkař. Možná

v rozhodování o y/i v kořeni slov podává tento Jiříček výkony asi tak na 4, ale zato ve vymýšlení nápadů je velmi plodný a taky jich většinu realizuje. jednou bude velkým objevitelem a zlepšovatelem, pokud ho ovšem pravopisem neztlučeme do pasivity dost brzy. Oznámkování vždy určitých stránek konkrétního výkonu, a ne jeho celku, je důležité taky proto, že přece chceme dítěti přesně sdělit co a jak zlepšit. Nikoli „zlepši si protokol z labrek“, ale

„pečuj, aby ti v zápisu nevypadly některé důležité kroky pokusu“, nebo „zkus napsat protokol tak, aby bylo jasné, co se dělalo nejdřív a co potom“. Určitě tyhle podrobnosti žákům říkáte ústně, ale konečná celková známka, za kterou je pak dítě chváleno a trestáno (a ne za kvalitu práce), dítěti přemaže tu zprávu o tom, na čem by mělo zapracovat ke zlepšení příště.

Důležité je také umět obodovat skupinu spolupracovníků tak, aby o sebe vzájemně pečovali: například tím, že skupina dostane prémii, když její nejslabší člen dostane za splnění svého úkolu aspoň určitou stanovenou dávku bodů. Budou mu pak chtít pomoci a nenechají ho lajdat.

A neměli bychom zapomenout ani na to, že nemůžeme podchytit každého pokaždé a navíc stejnou nabídkou: „lidé jsou různé“, každý preferuje něco jiného, a když se naučíme nabízet rozmanité činnosti a úkoly, mnohem méně žáků se bude snažit práci vyhnout. Je ovšem jisté, že některý žák se opravdu zapojí až dost pozdě. Musíme uvážit, co je cennější: donutit ho k probrání učiva, které za chvíli zapomené, anebo mu umožnit, aby pochopil, že může chtít pracovat, že má na to, aby se zapojil?

To, kam nás tlačí přijímačky a různé hloupé testy, musíme považovat za ten opravdový problém a tomu bránit, nikoli to, že děti jsou různé.

#### 4. Učit se – jak zajistit aktivitu při domácí práci či samostudiu?

Škola by si neměla osobovat právo řídit dítě ještě doma. Když dáváme domácí úkoly, musí to mít vážné opodstatnění, a musíme počítat s tím, že dítě pracuje doma právě tak dobře, jak jsme ho tomu ve škole naučili. Proč by vlastně nemělo použít způsobů práce, které zná ze školy? Jestli jsou mu odporné, musíme najít ve škole takové způsoby učení, které mu jdou. A ono je pak přinese domů, protože mu budou vyhovovat. Když učíte konstruktivisticky, z každé hodiny děti odejdou

s otázkami, které samy vynašly a na které odpovědi nedostaly – to je pole pro domácí studium, a jsou to úkoly, na kterých dětem může záležet.

*Ale chce-li učitel dosáhnout výsledků, musí velmi pečlivě počítat s tím, kdo k těm výsledkům spěje: dítě, žák, student. Proto je moderní pedagogika pedocentrická: žák je ve středu učení, protože se učí on.*

Procvičit deset sloupečků sčítání, doplnit *s/z* do textu o 20 řádcích – to je občas pro upevnění dovednosti potřebné, ale tak nepříjemnou práci by si měl vylízt ten, kdo ji zadal – učitel ve škole. Doma ať se pracuje způsobem, na který dítě samo stačí: může se vypyávat, něco pozorovat, něco napsat, změřit a zaznamenat. Doma je skutečný život, a toho můžeme využít.

Vzdělávat demokraticky a pracovat i učit se efektivně neznamená lajdat se podle své lenosti, jak si mnozí odpůrci moderního vzdělávání představují. Učitel vždycky musí klást na žáky nároky, pobízet je k lepšímu snažení, vtahovat je hlouběji do porozumění. Ale chce-li dosáhnout výsledků, musí velmi pečlivě počítat s tím, kdo k těm výsledkům spěje: dítě, žák, student. Proto je moderní pedagogika pedocentrická: žák je ve středu učení, protože se učí on. Až se bude učit jeho učitel, bude ve středu dění učitel. Osnovy a učebnice se samy ničemu neučí, a proto nemohou být ve středu učení. Pedocentrismus tedy není skákat kolem rozmazlenec, ale pečovat o to, aby učení vycházelo z něho a procházelo jeho mozkiem, smysly a srdcem.

## • Rodiče našich žáků a kritické myšlení?

Využití metod kritického myšlení při práci se skupinou rodičů v Projektu Nanečisto

*Šárka Miková, Jiřina Majerová*

V posledních dvou letech byl v základních školách v Českém Krumlově realizován projekt Nanečisto. Projekt, který si klade za cíl nastartovat komunikaci rodičů a třídního učitele na počátku školní docházky takovým způsobem, aby byla v průběhu dalšího vzdělávání dítěte založena na vzájemné úctě a respektu, tedy na bázi tzv. partnerského přístupu. Letos měl však projekt, zejména v oblasti práce s rodičovskými skupinami, jiný charakter. Nový způsob práce s rodiči budoucích prvňáčků zcela využíval metod RWCT, s nimiž se mohly lektorky projektu Nanečisto seznámit v základním kursu Čtením a psáním ke kritickému myšlení.

#### Z čeho vychází realizace projektu Nanečisto?

Realizace projektu Nanečisto vychází z předpokladu, že rodiče mají o školu zájem především v období nástupu dítěte do 1. třídy a v jejím průběhu. Tento zájem přitom vychází z toho, že si většina z nich přeje, aby jejich dítě nastoupilo do školy dobře připravené a pokud možno dosahovalo hned od počátku dobrých výsledků. Jejich zájem ale postupně klesá – dítě je buď úspěšné a není potřeba se školou nějak aktivněji komunikovat, nebo se

potýká s nějakými problémy, na které je však ze strany učitele necitlivě poukazováno (např. za přítomnosti ostatních rodičů), což rodiče od další komunikace často odradí. Rodiče jsou tedy pro spolupráci se školou nejvíce motivováni na počátku školní docházky svého dítěte.

#### Jaké jsou cíle projektu Nanečisto?

Kromě v úvodu zmiňovaného hlavního cíle je možné definovat cíle dílčí, a to ve vztahu k jednotlivým cílovým skupinám:

#### Co může projekt Nanečisto přinést dětem?

- možnost adaptovat se na školu v situaci nenaplněné tlakem na školní výkonnost
- seznámení s budoucí třídní učitelkou, spolužáky, školním prostředím
- „dolažení“ jejich školní připravenosti z hlediska zralosti jednotlivých funkcí důležitých pro správný nácvik prvotního čtení, psaní a počítání.

#### Co by měl projekt Nanečisto přinést rodičům?

- lepší poznání vlastního dítěte (z hlediska jeho temperamentu, osobnostního zaměření, jeho školní připravenosti a předpokladů pro zvládnutí školních požadavků)

- získání nových komunikačních dovedností, které by měly povzbuzovat vnitřní motivaci dětí, vést je k samostatnosti a zodpovědnosti
- možnost vyzkoušet si způsob domácí přípravy, který jim i jejich dětem bude nejlépe vyhovovat
- navázání komunikace s budoucím třídním učitelem jejich dítěte.

#### Co by měl Projekt Nanečisto přinést učitelům?

- seznámení s budoucími prvňáčky (se stupněm jejich připravenosti pro školu, s jejich specifiky)
- seznámení s novými způsoby komunikace a hodnocení
- navázání kontaktu s rodiči, poznání rodinného zázemí (Miková, 2001).

#### Jaká je podoba a struktura projektu Nanečisto?

Prostředkem k realizaci cílů projektu je tzv. příprava, která dětem a rodičům umožňuje docházet do školy ještě před nástupem do 1. třídy. Přitom navštěvují svou budoucí školní třídu se svými budoucími spolužáky a pracuje s nimi jejich budoucí třídní učitelka.

V období od února do června se pak realizuje ve 14-denních intervalech celkem 10 setkání, a to vždy v odpoledních hodinách, osvědčila se doba od 16.30 do 18.00 hodin. Podmínkou účasti v „přípravce“ je přítomnost rodiče i dítěte, přičemž rodiče se samozřejmě mohou střídat, popř. navštěvovat setkání společně.



#### Jednotlivá setkání jsou (s výjimkou prvního) organizována ve dvou blocích:

1. V prvním, tzv. společném bloku (trvajícím půl hodiny) pracují děti pod vedením lektora za přítomnosti či přímé účasti rodičů.

Obsahem společných bloků jsou činnosti, které podporují pozitivní klima ve skupině a současně ukazují rodičům konkrétní způsoby, kterými mohou s dětmi doma pracovat. Důraz je kladen na maximální zapojení rodičů - děti pracují buď se svým rodičem (např. při hře, která je vlastně ukázkou přípravných cviků na grafomotoriku), nebo ve skupinách, kde jsou rodiče přímými účastníky nebo průvodci a pomocníky. Do některých her se zapojují všichni společně.

2. Ve druhém, tzv. odděleném bloku (trvajícím hodinu) pracují:

- rodiče pod vedením lektora - lektor se spolu s rodiči zabývá:
  - tématy školní připravenosti paralelně s tím, jak se jednotlivým oblastem věnují jejich děti s třídní učitelkou. Na každém setkání je rodičům rozdána další část „domácího“ souboru pracovních listů procvičující danou oblast.
  - tématy, která by měla rodičům pomoci lépe poznat jejich dítě: Temperament, Osobnostní zaměření (extroverze, introverze).
  - tématy, prostřednictvím kterých by měli rodiče získat nové dovednosti v komunikaci využitelné jak ve

vztahu k dítěti, tak třídnímu učiteli: Jak dítě lépe pochopit a přimět je ke spolupráci, Jak dítě účinně motivovat (s důrazem na podporu vnitřní motivace dítěte a poskytování pozitivní zpětné vazby), Jak podporovat samostatnost a vést dítě k zodpovědnosti.

b) děti s třídní učitelkou ve vedlejší třídě.

V odděleném bloku se budoucí třídní učitelka spolu s dětmi věnuje tématům, která odrážejí jednotlivé složky školní připravenosti: matematické představy, grafomotorika, zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorová a plošná orientace, paměť a pozornost, myšlení a řeč, hrubá motorika a rytmus. Učitelka může využívat souboru „školních pracovních listů“, aktivit, se kterými byla seznámena v přípravném kursu, a samozřejmě také vlastní tvořivosti, neboť struktura jednotlivých hodin není pevně dána.

#### Jaké otázky jsme si kladly při koncipování témat pro rodičovskou skupinu?

Vrtalo nám hlavou zejména to, jak přesvědčit rodiče, že mohou mít ke škole a především ke třídnímu učiteli důvěru. Jakým způsobem rodičům umožnit lépe poznat jejich děti tak, aby jejich reálné předpoklady byly v souladu s očekáváním rodičů?

A jakým způsobem sladit požadavky školy a rodiny, jak naučit rodiče otevřeně komunikovat s učitelem na bázi partnerského přístupu?

Když jsme v prvních dvou letech sestavovaly program pro rodičovskou skupinu, vždy jsme měly na paměti, že „dílna“ by měla být pro rodiče bezpečná, pestrá a vedená zejména zážitkovou formou. Domnívaly jsme se, že tato kritéria, která jsme si vytýčily, byla téměř naplněna. Přesto měli rodiče často potíže s formulací vlastních myšlenek, názorů a postojů dané obavami ze zesměšnění nebo dokonce selhání před „představiteli instituce“, kterou pro ně škola jednoznačně představovala. V letošním roce jsme se proto rozhodly napsat texty, které by byly modelovými situacemi, o něž by se rodiče mohli při formulování svých sdělení opřít.

#### Jaké metody RWCT se nám nejvíce osvědčily při práci s rodičovskou skupinou?

Při práci s rodičovskou skupinou se bezkonkurenčně nejlépe osvědčily evokační volné psaní, brainstorming, podvojný deník (dvojitý zápisník), reflexivní volné psaní, řízené čtení a skládkové čtení. Všechny zmiňované metody dle našeho názoru patří mezi jednodušší jednak z hlediska časové náročnosti vysvětlení instrukce a jednak vzhledem k rozmanitosti rodičovské populace. Uvědomovaly jsme si, že přestože jsou metody interaktivní a konstruktivistické, nemůžeme automaticky předpokládat, že se rodiče do práce aktivně zapojí. Mnozí totiž do projektu vstupovali s tím, že pouze škola má výsadní právo mluvit do vzdělávání jejich dětí. Tento jejich postoj dokumentují i některé formulace ve zpětných vazbách z 2. setkání, které bylo tematicky zaměřeno na komunikaci mezi učitelem a rodiči.



### Jak vypadalo naše druhé setkání s rodiči aneb modelová hodina projektu Nanečisto

#### 1. Evokace

Úkolem rodičů bylo formou brainstormingu odpovědět na otázku: „Jaké problémy mohou nastat v komunikaci mezi učitelem a rodiči?“ Pracovali nejprve individuálně, poté si své myšlenky sdělovali ve dvojicích; na závěr evokace jsme coby lektorky všechny návrhy zapsaly na flip.

#### 2. Uvědomění významu

**A) Čtení textu A:** Vysvětlili jsme rodičům metodu podvojného deníku a rozdaly text A, který demonstruje neefektivní způsob komunikace založený na autoritářských postojích obou zúčastněných stran. Rodiče pak tento text zpracovávali uvedenou metodou a následovalo společné chronologické čtení textu s jejich citáty a komentáři.

#### Text A: Rozhovor rodičů s třídní učitelkou jejich dítěte (Pepík ve 3. třídě, bratr Tomáš ve 2. třídě)

**Učitelka:** „Váš Pepík patří už pomalu k nejhorším žákům ve třídě. Již na počátku školního roku měl v učivu velké mezery a bylo mi jasné, že se bude dále zhoršovat. Říkala jsem mu: „Když to takhle půjde dál, budeš mít v pololetí na vysvědčení trojku.“ A vidíte, měla jsem pravdu. Úplně se přestal snažit a lajdá, je mu úplně jedno, jakou práci odevzdá. Vždycky, když zadám nějaký úkol, začne se hrabat v aktovce a čeká, až jej okřiknu, pak teprve začne pracovat - přitom se tak přihloupě tváří a ostatní se tomu smějí. Chce mě vyprovokovat. To by si tedy dovolovat neměl.“

**Rodiče:** „To je zvláštní, doma s ním takové problémy nejsou.“

**Učitelka:** „V tomhle věku by už měl vědět, že si takhle dovolovat nemá. A teď k prospěchu. Z poslední písemky dostal čtyřku - měl ze 40 příkladů deset špatně! Za trest musel všechny svoje chyby přepsat na tabuli, aby si je dobře zapamatoval. Vy jste se to s ním neučili? Vždyť už předtím ze stejného učiva dostal pětku. „

**Rodiče:** „My jsme se snažili, vysvětlili jsme mu to, dokonce to i dobře pochopil, ale pak řekl, že paní učitelka je učila jiný postup. Víte, paní učitelko, my jsme se to ve škole opravdu učili jinak. Kdybyste jej nechala, aby si to počítal po svém, tedy po našem, hned by to vypadalo jinak.“

**Učitelka:** „Samozřejmě, že musí používat ten postup, který se učíme škole. Je to prostě lajdák. Má na víc, jen kdyby se víc snažil. To jeho mladší bratr, Tomáš, to je něco úplně jiného. Učím v jejich třídě sice jenom prvouku, ale ten rozdíl je hned vidět. Pečlivý, svědomitý, ctizádostivý. Vždycky hned udělá, co se mu řekne, poslouchá na slovo. Vždycky říkám Pepíkovi: „...podívej se na bráčku, jak mu to ve škole jde, a ty?“

Měli byste s tím něco udělat. Za prvé mu denně kontrolujte aktovku, aby tolik nezapomínal, jinak dostane třídní důtku. Taky s ním proberte ty jeho přihloupě obličejce, asi si myslí, že je tím zajímavý, ale ze mě si legraci dělat nebude. A pokud se nezlepší příprava na vyučování, bude mu na konci roku hrozit dostatečná.“

**Rodiče:** „No to snad nemyslíte vážně. To je přece hlavně vaše starost, aby učivo zvládl. Od toho přece ta škola je! Čtyřku tedy rozhodně mít nebude, to bychom si

museli stěžovat u pana ředitele! Pokud to ty děti neumíte naučit, nemáte tady co dělat!“

**Učitelka:** „Tak vy byste si na mě chtěli stěžovat? No to tedy klidně můžete, to vašeho syna ale nezachráním. Raději kdybyste si s ním odpoledne sedli a trochu se mu věnovali!“

**Rodiče:** „Vy nám přece nebudete říkat, co máme dělat! S vámi se nebudeme bavit. Půjdem raději rovnou za ředitelem!“

**B) Práce ve dvojicích:** Rodiče formou párového brainstormingu odpovídali na otázku „Co by obě strany mohly udělat pro zlepšení komunikace? Jak by se to dalo dělat jinak?“, jejich návrhy jsme zapisovaly na flip a svým komentářem jsme se je snažily utřídit, popř. zobecnit a pojmenovat.

**C) Čtení textu B:** Rozdaly jsme rodičům text, který demonstruje efektivní způsob komunikace založený na partnerských postojích obou zúčastněných stran. Rodiče text zpracovávali metodou podvojného deníku, poté opět následovalo společné chronologické čtení textu s jejich citáty a komentáři. V průběhu společného čtení jsme se snažily poukazovat na jejich návrhy pro efektivnější komunikaci a pojmenovávat jejich pocity.



#### Text B: Rozhovor rodičů s třídní učitelkou jejich dítěte (Pepík ve 3. třídě, bratr Tomáš ve 2. třídě)

**Učitelka:** „Zdá se mi, že se s Pepíkem něco děje. V prvním pololetí se velmi snažil. Jeho prospěch se sice mírně zhoršil, ale to je dáno zvyšující se náročností učiva. Myslím si, že Pepík odváděl práci v rámci svých možností - potřeboval sice delší čas na pochopení nové látky, ale pak chtěl odvést co nejlepší výkon. Vždycky si dával záležet na tom, aby měl cvičení pěkně napsané, chyby se snažil najít a opravit.“

V poslední době jsem si však všimla, že jeho práce není již tak kvalitní. Vypadá to, jako by ztratil o učení zájem. Z poslední písemky měl ze 40 příkladů 30 správně, oproti předešlému výsledku se tedy sice zlepšil, ale je patrné, že v jeho práci jsou ještě rezervy. Navíc na sebe upoutává pozornost nevhodným způsobem. Napadá vás, co by mohlo být příčinou takové změny?“

**Rodiče:** „Nevím, až do minulého roku mu to šlo skoro samo, v tomhle pololetí se ale zhoršil, což bylo vidět na jeho vysvědčení. Od té doby začal na školu úplně kašlat, je mu úplně jedno, jakou dostane známku, a to už jsme vyzkoušeli všechny metody - odměny, tresty, zákazy, nic nefunguje.“

**Učitelka:** „Taky jsem si všimla, že nějaký zlom nastal v období kolem vysvědčení. Víím, že jeho prospěch byl v hlavních předmětech o stupeň horší než ve druhé třídě,

ale myslím si, že byl ohodnocením práce, která byla v rámci jeho možností kvalitní. Jak to u vás vypadalo, když kluci přinesli domů vysvědčení?"

**Rodiče:** „No, měli jsme pro kluky připravenou odměnu - oba si přáli horské kolo. Pepík věděl, že ho dostane pouze v případě, že si udrží známky jako na posledním vysvědčení, tedy nehorší dvojky. Ale sama víte, jak to dopadlo. Tak jsme mu kolo sice dali, ale má ho zamčené a může se na ně dívat, aby měl pořádnou motivaci. Tomáš samozřejmě kolo dostal, ten nám udělal radost, měl zase samé jedničky!“

**Učitelka:** „To asi pro Pepíka muselo být těžké, když kolo nedostal, přestože se v průběhu pololetí velmi snažil. Navíc si jistě začal uvědomovat, že ho Tomáš „předbíhá“, že se mu ve škole víc daří.“

**Rodiče:** „No, my jsme mu říkali, ať se podívá na bráchovo vysvědčení, aby viděl, jak to má vypadat, ale on se jen otočil a zavřel se v pokojíčku. A my jsme si mysleli, že mu to ve škole půjde dobře!“

**Učitelka:** „Asi to pro vás bylo zklamání, když jste zjistili, že prvorozený syn neodvádí takové výkony, jaké jste si představovali. Do toho prvního většinou vkládáme velké naděje. Jste nyní rádi, že alespoň Tomášovi se ve škole daří a myslíte si, že by pro Pepíka mohl být dobrým vzorem. Jak si myslíte, že je přítom Pepíkovi, co si asi myslí?“

### 3. Reflexe

Seznámily jsme rodiče s metodou volného psaní, kterou využili při odpovídání na otázku „Co já - jako rodič prvňáčka - mohu udělat pro dobrou (kvalitní) komunikaci s třídní učitelkou?“ Poté následovalo čtení volného psaní.

### 4. Evaluace

Požádaly jsme rodiče, aby anonymně odpověděli na dvě nedokončené věty. Po setkání rodičům např. „vrtalo hlavou“:

- *Jak slušně říct paní učitelce, že s jejím názorem nesouhlasím, a přitom neriskovat, aby si na to dítě zasedla!*

- *Zda je možné se vždy domluvit s p. učitelkou tak, jak jsme si vyprávěli, že by bylo ideální.*
- *Jak to bude probíhat s mým dítětem v realitě, až vznikne problém.*
- *Jak dopadne komunikace s naší učitelkou.*
- *Zda je tolik nevstřícných a negativně myslících učitelek, které si dokáží až takto zasednout.*
- *Jak postupovat v případě, když z nějakého důvodu komunikace s učitelkou zkrachuje.*

Svou vlastní potřebu otevřeně komunikovat nejen s třídní učitelkou svého dítěte, ale se školou celkově a dokonce i s rodiči ostatních žáků, rodiče též vyjádřili ve zpětné vazbě po druhém setkání. Nedokončenou větu „Dnes pro mě bylo nejdůležitější“ dokončili např. následovně:

- *Slyšet názory a nápady jiných rodičů a vůbec celkově se připravovat na vstup do školy mého dítěte. Je to moc fajn, že se něco takového pro rodiče a děti dělá.*
- *Otevřeně si popovídat o tom, co by mohlo ve školním roce nastat a možnosti řešení.*
- *Řešení přímo ukázkových případů chování učitelky a rodičů.*
- *Zjistit, že spolupráce se školou je důležitá.*
- *Že jsme dokázali mezi sebou trochu konverzovat. Překonání prvních ostychů.*
- *Poznámky rodičů, kteří již mají zkušenosti s dětmi školou povinnými.*
- *Dozvědět se, jak neefektivněji vést dialog s učitelem/kou o svém dítěti.*
- *Komunikace s učitelem a rodiči. Řešení problémů na obou stranách.*
- *Překonat strach mluvit před ostatními, různé názory rodičů.*

*Autorky jsou psychologičky, pracovnice Pedagogicko-psychologické poradny v Českém Krumlově, absolventky KM.*

## • Nahradíme dětmi kalkulačku?

Projekt SAW (Schools Around the World), který v Česku koordinujeme, získává další učitele. Matematici se připojují úlohami svých žáků, a ve světě je o ně zájem. Práce žáků 7. ročníku jedné příbramské školy byly vybrány, aby sloužily v on-line kursu pro učitele z 9 zemí jako cvičný námět k diskusi. Kdo další se chce přihlásit?

Na setkání řídicího komitétu ve francouzském městě Besancon u hranic se Švýcarskem v půli května jsme si prohlíželi matematické úlohy pro mezinárodní výzkum PISA – jsou skutečně pozoruhodné, hlavně proto, že nesledují, jak dalece je dětmi možné nahradit kalkulačku, ale proto, že zkoumají, jak žáci i dospělí umějí **matematicky myslet**. Ovšem k tomu, aby výuka ve školách sledovala vedle potřebné početní obratnosti také důležité pojmy matematického myšlení, mají školy na celém světě zatím často trochu daleko. Nejen u nás jsou učitelé zvyklí plánovat si výuku podle témat (například „vodstva“) - ale pak ovšem je obtížné dát

odpověď na otázku „Ale co s nimi?“ Má je žák chápat? Umět vyjmenovat? Vysvětlit vodstva? Vyučování ovšem musí být „o něčem“, ale tato témata nejsou ani cílem výuky, ani kritériem pro posuzování kvality. Témata jsou cvičným terénem, na němž se žáky trénujeme pozorování, zkoumání, myšlení, domlouvání atd. To by bylo, aby si při takovém tréninku spoustu faktických informací nezapamatovali také trvaleji...

S trpkostí jsem musel na konferenci konstatovat, že česká učitelka má oproti svým kolegyním v cizině o mnoho horší podmínky co se týče přístupu k internetu. Pár let státního zanedbávání už hraje velkou roli: zatímco Portugalci, Honkonžané, Australané a jiní se na webovou stránku mohou podívat kdykoliv a rychle, u nás příliš často záleží na ochotě pana ředitele nebo jeho hospodářky, zda můžeme odeslat i jen e-mailovou zprávu. A pak ovšem ty cizí jazyky! Mnoho pramenů je nám prostě uzavřeno nebo nás to stojí moc peněz na překlady... (Kdyby aspoň ta česká televize všecičko

nedabovala!)

Bioložky v Hongkongu připravily zajímavé CD s programem o tom, jak si sestavit pěknou hodinu z přírodovědy. „Čtenář“ tohoto CD si může vybrat téma, k němuž hodinu chce připravit, a pak si vybírá, zda se mu hodí vidět strukturu lekce, anebo radši videoklip o tom, jak učitelka rozděluje práci do skupin, můžeme si sáhnout pro více informací k danému přírodovědnému problému, anebo vidět žákovské práce... Vše se vejde na jedno běžné CD, v barvách a s pohybem. Ovšem v Asii dávají na výukovou podporu učitelů horentní granty a zdá se, že se peníze cestou ze státní kasy do pracovní autora tohoto cvičného CD ani nerozpustily v kapsách úředníků nebo šéfů.

Navštívili jsme francouzskou základní školu, hodinu, v níž sedmáci pitvali rybí hlavy, aby pod mikroskopem pozorovali a zkoumali, jak fungují žábry. Laborka jako každá jiná? Možná. Školní rok tu nesestává z tematického plánu „ploutve – žábry – jikry – hospodářské využití kapra“, nýbrž ze souvislé série úloh (*devoirs*), které žáci naplňují ve škole i doma. Vypadá to, jako by kurikulum bylo promyšleně sešité z menších projektů, které v sobě integrují potřebné příležitosti, témata, dovednosti, a vedou k pochopitelným a užitečným cílům.

Škola byla bývalá jezuitská, památkově chráněná, děti neuvěřitelně hodné a spořádané, a přitom je nikdo

nepucoval a nedozoroval. Skoro nikde v Paříži ani v Besanconu ani cestou (3 hodiny vlakem TGV) jsem neviděl blboučké grafitti na zdech. Vlastně jednou ano: za pootevřenými vratky v polotmě jakési komůrky v památkové továrně na sůl kdosi vskrytu naprskal svou vizitku. Že by to Francouzi už měli za sebou?

Moc zajímavé bylo slyšet, proč se v Besanconu francouzští učitelé biologie i matematiky do SAW zapojili: „My si ukazujeme práce svých žáků už dávno, pořád se spolu bavíme, jak líp učit, a tak se nám hodí, že můžeme diskutovat i se zahraničím.“ Ale ani ve Francii to není dost běžné – mnoho učitelů svou práci před ostatními tají.

Snažíme se z Evropy vyškrábnout nějaké to euro na to, aby se učitelé mohli setkat nejen na internetu, ale taky osobně. Škoda, že Česko ještě není v EU: zdá se totiž, že Unie už začala navazovat spolupráci s USA, aby společně financovaly něco jako „Socrates pro euroamerickou civilizaci“. Jenže na nás na kraji světa při tom moc nemyslí. Ale mohli bychom na sebe upozornit – například vynikajícím školstvím...

*Ondřej Hausenblas*

## • Co je Step by Step ČR?

*Jana Kargerová*

Mezinárodní program **Step by Step ČR** byl vytvořen v roce 1994 v rámci sítě Sorosových nadací a Children's Resource International (Washington, D.C.). Jeho hlavním posláním je budování občanské a otevřené společnosti v nově vzniklých demokraciích a v současné době se tohoto programu účastní 28 zemí střední a východní Evropy, střední Asie a Jižní Afriky.

V České republice byl tento program přizpůsoben specifickým podmínkám našeho vzdělávacího systému a pod názvem **Začít spolu (ZaS)** byl nabídnut jako vzdělávací alternativa školám, které o jeho realizaci projeví zájem. V souladu s filozofií nadace Open Society Fund podporuje zejména aplikaci moderních poznatků o vyučování a učení v běžné pedagogické praxi a přizpůsobuje organizaci vyučování a učební styl tak, aby nebylo rozhodující Jak, Co a Kdy, ale PROČ, KOMU SLOUŽÍ a JAK UŽITEČNĚ. Prioritou programu je zaměření na **individuální potřeby dítěte a možnost volby**.

Program Začít spolu (ZaS) má v současné době **61 mateřských škol, 44 základních škol a 25 tréninkových center (TC)** MŠ a ZŠ, která nabízejí a poskytují další vzdělávání učitelů, vedou replikační školy, spolupracují se SŠ a VŠ, umožňují **praxi studentům** ve svých třídách, mají i **širokou lektorskou**



**základnu** (68 proškolených lektorů) a akreditovanou nabídku vzdělávacích modulů ZaS. Tyto moduly tvoří ucelený komplex na sebe navazujících dílen, které nabízejí metodiku a vzdělávání pro učitele v těchto oblastech:

- ◆ individualizace
- ◆ integrované učení hrou a činnostmi
- ◆ plánování a pozorování
- ◆ centra aktivit ve třídě
- ◆ aktivní účast rodin jako partnerů
- ◆ integrace a inkluze dětí s individuálními i etnickými speciálními potřebami
- ◆ multikulturní a protipředsudkové vzdělávání

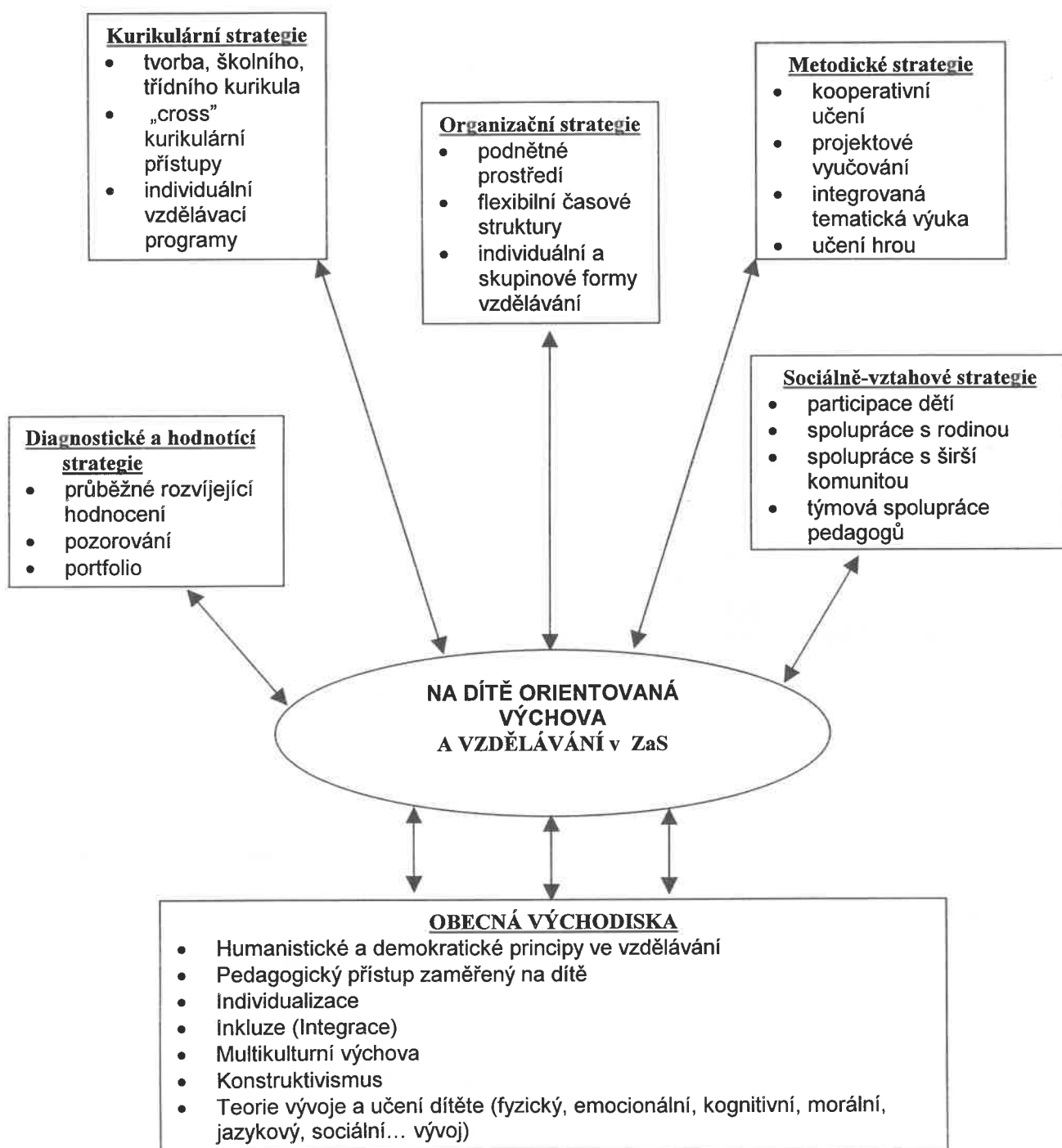
## Co nového v Začít spolu?

V současné době máme k dispozici výsledky z dosavadních studií **longitudinálního výzkumu**, který sleduje vývoj dětí v programu Začít spolu v průběhu jejich docházky do mateřské a následně do základní školy. Cílem výzkumu je zjistit dopad programu Začít spolu na sociální a psychický vývoj dětí. Dlouhodobý výzkum byl připraven pro mateřské školy a první třídy základních škol. Tým PhDr. Havlínové, CSc. jej zahájil v roce 1997 s celkovým počtem 800 dětí - přibližně 400 z MŠ s programem ZaS a 400 z MŠ, které s tímto programem nepracují.

Výsledky ukazují, že jsou naplňovány cíle, které si program Začít spolu klade především ve schopnosti dětí samostatně kriticky myslet a kreativně řešit problémy.

Děti v programu ZaS jsou podle tohoto výzkumu také samostatnější, neobávají se selhání, neřídí se na prvním místě tím, co se společensky uznává, ale konají více za

sebe. Tento výzkum bude ukončen v září tohoto roku a výsledky budou zveřejněné v pedagogickém tisku.



Pro ZaS zpracovala Věra Krejčová

Naší současnou prioritou je propojit jednotlivá TC v regionech a aktivizovat vznik **Regionálních tréninkových center**, která budou nabízet vzdělávací akce, jimiž se v současné době zabývají již tréninková centra:

- základní nebo prohlubovací semináře Začít spolu akreditované MŠMT
- prohlubovací a rozšiřující semináře pro učitele pracující v ZaS
- workshopy, semináře, letní školy

- semináře pro studenty SŠ, VoŠ, PedF, spojené s praxí přímo ve třídách
- přednášky, semináře, workshopy pro rodiče a zájemce z okolní komunity.

Souběžně s procesem vytváření regionálních tréninkových center připravujeme také **vydání kurikula** vzdělávacího programu Začít spolu, které si klade za cíl seznámit pedagogickou veřejnost jak s teoretickými a filozofickými východisky, tak i s podmínkami pro

jeho realizaci v České republice, jakož i velmi konkrétními náměty pro vyučování podle připravovaného rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ. Na přípravě se podílí učitelé a lektori programu Začít spolu, kteří mají s programem dlouhodobé zkušenosti, v úzké spolupráci s pedagogy z pedagogických fakult v Hradci Králové, Plzni a Ostravě, kteří tento program začleňují do své výuky na VŠ.

Ve spolupráci s PedF OU a PedF v Hradci Králové připravujeme také **návrh na specializační kurs pro učitele**, pedagogické pracovníky, inspektory a odborné pracovníky státní správy ve školství, který by umožňoval účastníkům získat teoretické znalosti a praktické **dovednosti potřebné k uplatňování principů deklarovaných v Bílé knize**. Tento navrhovaný kurs napomáhá řešení jedné ze čtyř zásadních otázek resortu školství – a to oblasti profesní činnosti pedagogických pracovníků jako hlavních nositelů proměn ve vzdělávání. Z praxe víme, že pouze dosažení akademického vzdělání pro vykonávání náročné profese učitele zdaleka nestačí. Další vzdělání a sebevzdělávání pedagogických pracovníků je tak nejen nutností, ale i jejich právem. Cílem tohoto připravovaného specializačního kursu je přispět do navrhované „společné podpůrné infrastruktury“ dalšího vzdělávání, jak ji předkládá Bílá kniha.

V poslední době se také prohloubila **spolupráce s programem Kritického myšlení** nejen ve smyslu společných prezentací a vzájemných návštěv vzdělávacích akcí, ale také plánovaným projektem, jímž by měl být „**Nápadník**“. Ústředními tématy této knihy jsou otázky a problémy, které trápí učitele na 2. stupni ZŠ. Možné způsoby řešení nabídnou učitelé ZŠ ve spolupráci s učiteli VŠ.

Vzhledem k velmi dobré kompatibilitě těchto dvou programů probíhá, proběhlo nebo proběhne vzdělávání učitelů ve školách Začít spolu v metodách kritického myšlení. Obracíme se proto na Vás - učitele RWCT s **nabídkou základního semináře programu Začít spolu, který se bude konat 3. - 8. října 2001**. Tento kurs je určen pro učitele 1. stupně.

Lze si objednat **videokazetu „Kurikulum pro 21. století“**, která si klade za cíl konkrétně doložit, co nového přináší program Začít spolu do tříd na 1. stupni ZŠ v ČR.

V případě zájmu o kurs, letní školu a další informace se můžete informovat na adrese:

SbS Česká republika,

Prokopova 9, 130 00 Praha 3,

tel.: 02/22 78 19 53 nebo 02/627 94 64, [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)

*Autorka je lektorka a koordinátorka VŠ a ZŠ SbS.*

*E-mail: [jana.kargerova@osf.cz](mailto:jana.kargerova@osf.cz)*

## • Vyprávět příběh – tradice lidové slovesnosti

*Václav Šneberger*

„Vše co potřebuje dítě k tomu, aby se učilo, najde ve svém nejbližším okolí, v komunitě a prostředí, ve kterém vyrůstá. Příběhy, artefakty, říkadla, lidová a lidská moudrost představuje pro dítě přirozený zdroj informací o světě. Zjednodušeně řečeno, vše co dítě potřebuje k tomu, aby se naučilo číst, psát a počítat má doma ve skříni. Hrneček, ze kterého pije, javorový sirup, který má rádo, staré přístroje nebo šaty. Víte jak se dělají z javorového sirupu bonbónky?“

Tyto věty zazněly v úvodu **semináře romských asistentů v pilotních školách mezinárodního Speciálního programu pro romské děti ve zvláštních školách**, jehož cílem je jednak reintegrace do hlavního proudu vzdělávání a také řešení problematiky segregace vzdělávání Romů ve zvláštních školách. Vychází z jednoduchého principu, že zvláštní škola je jen pro děti mentálně handicapované, ne v důsledku institucionálního rasismu jen pro děti romské. Prostředkem změny je Vzdělávací program Začít spolu, který svými principy, individualizace a multikulturality odpovídá cílům Speciálního programu. Ten je realizován za podpory OSI New York v České republice, Slovensku, Bulharsku a Maďarsku. Komparativní mezinárodní výzkum po necelých dvou letech ukazuje<sup>3</sup>, že 40 procent dětí sledovaných

v pilotních zvláštních školách (u nás Ostrava, Kladno, Brno, Ústí nad Labem a Praha) dosahuje akademických i psychologických charakteristik a výsledků běžných pro žáky základní školy. Není tedy důvod, aby zůstávaly ve zvláštních školách, které svou charakteristikou pro ně nejsou určeny a brání v dalším celoživotním vzdělávání. Těchto výsledků dosahují zejména díky práci pedagogů a asistentů, kteří pracují podle na dítě orientované metodologie programu. Proces změny je na těchto školách podporován i systematickou finanční, vzdělávací a metodickou podporou ze strany organizace Step by Step. Obecně zde platí pravidlo: Zaplat' nyní méně (vzdělání), než v budoucnu více (vězení, sociální dávky).

Velkou pozornost věnujeme vzdělávání romských asistentů ve třídách, které v našem programu nazýváme rodinní koordinátoři, neboť právě oni pocházejí z komunity stejně jako jejich žáci, znají problémy, které je trápí, jsou osobním příkladem a zejména pracují v oblasti spolupráce s rodinou tam, kde běžná škola selhává. Do práce ve třídách přinášejí romskou kulturu a jazyk.

Jak na to, tedy jak přinést kulturu, ústní lidovou tradici přímo do práce asistentů a učitelů ve třídách a využít ji pro vzdělávací cíle v oblasti trivia i osobnostní výchovy na prvním stupni škol, k tomu sloužil výše zmiňovaný **mezinárodní seminář s názvem Vyprávět příběh – tradice lidové slovesnosti**, který se konal v maďarském vinařském městečku Kiskoros, kde se nachází i jedna z pilotních škol. Lektorka semináře, **Dr. Bird Stasz**, profesorka Wells College v New Yorku, během pěti

<sup>3</sup> Komplettní výzkumná zpráva bude k dispozici veřejnosti na podzim letošního roku.

dnů představila teoretická východiska i praktické využití pro využívání romské kultury pro vzdělávací a výchovné cíle.

Asistenti si během semináře vyzkoušeli na vlastní kůži mnoho praktických technik pro práci s dětmi, kde témata byly artefakty, rituály, přísloví, písně, příběhy lidí z komunity, práce etnografů, vytváření rodinných knih<sup>4</sup> nebo školních projektů.

Folklor, konkrétní vzpomínky, události, lidé, hrdinské příběhy atp., podle názoru B. Stasz dávají dětem povědomí o skutečných hrdinech na skutečných místech a ve skutečné komunitě. Kladem tohoto přístupu je již zmiňované propojení s reálným světem dítěte, tedy s jeho konkrétním myšlením, s jeho „životním“ prostředím. Nepočítá tedy jablka v učebnici, ale ty svoje na zahradě ...

Některá možná využití pro práci ve třídách se přímo nabízejí:

- projekty rodinné gramotnosti (společná tvorba knih o rodině, o skutečích jejích členů)
- projekty sociálních studií (nezaměstnanost a její příčiny nebo historie pěstování okurek)
- tutorské projekty se staršími dětmi
- netradiční domácí úkoly

Co se děti díky těmto projektům učí:

- číst, psát a počítat
- ptát se otevřenými otázkami (Proč jste mi dali moje jméno, kdo v rodině se ještě tak jmenuje a proč?)
- vyhledávat, sbírat a vyhodnocovat informace
- znát prostředí komunity a její historii
- kriticky myslet

Obecně takové projekty:

- redukují distanci školy a komunity
- redukují distanci mezi žákem a látkou
- jsou zrcadlem komunity
- vyžadují kooperaci mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a komunitou (kooperativní techniky učení)
- odhalují sociální problémy a vytvářejí prostor pro diskusi, rozhodování a akci
- podporují změnu školní atmosféry a otevřenost komunity

### Modelová hodina pro děti na základní škole<sup>5</sup>

Tato část je vytvořena jako vzor a způsob, jak začít používat tento materiál a tento přístup. Neznamená to, že postup musíte striktně následovat, ale spíše ho použít jako východí bodu pro vaše úvahy a třídní práci.

#### Téma: rčení o počasí

##### ◆ Příklady:

Červánky večer - radost pro námořníka, červánky ráno - varování pro námořníka.

Prstenec kolem měsíce, bude brzy pršet.

Pokud brambory rostou hluboko do země, přijde studené počasí.

##### ◆ Dovednosti, které se procvičují v rámci tohoto projektu

Čtení – rozvoj slovní zásoby a pochopení čteného textu  
Porozumění mluvené řeči

Psaní – základní skladba

Třídění a analýza – hledání vzorů v daném materiálu – podobnosti a odlišnosti

Nástin a řazení do posloupnosti

Stanovení prognózy

Základy meteorologie

##### ◆ Logický výklad

Většina kultur a sociálních skupin má určitá krátká rčení, která se svou povahou vztahují k povětrnostní situaci. Počasí bylo vždy součástí lidských zkušeností, a to bez ohledu na to, kde žijeme. Na základě toho si většina kultur vytvořila způsob, jak zjistit, jaké by mohlo být počasí, a to pomocí využívání pranostik, které se vztahují k přírodě. Příklady zahrnují takové události jako např. jak se chovají zvířata před bouřkou. Jak vypadá měsíc, když je před deštěm. Podle nutnosti se lze tyto pranostiky snadno naučit nazpaměť. Ne každý člověk uměl číst nebo psát a většina lidí žila dlouho bez barometrů a teploměrů. A proto jsou tyto pranostiky velmi krátké. Velmi často se rýmují a jsou navrženy tak, aby byly „optimální pro uživatele“. Rovněž jsou součástí každodenního života, a to i dnes v informační éře 21. století.

Rčení nebo-li pranostiky o počasí jsou vhodná pro nejmladší školní děti, které jsou v počáteční fázi výuky čtení a psaní, protože tyto pranostiky obsahují velké množství rytmických slov a jejich text je krátký. Tato rčení se snadno sbírají, protože děti se na ně mohou zeptat svých rodičů, sousedů nebo i kamarádů. Tyto pranostiky mohou vést také k zajímavé a zároveň jednoduché analýze, která je podobná „třídění“.

Toto téma je rovněž vhodné pro děti na prvním stupni základní školy, neboť ho lze modelovat jako krátký antropologický projekt. Studenti si mohou procvičit výzkumné dovednosti tak, že budou zkoumat původ těchto rčení, a to jak zeměpisný, tak i kulturní. Mohou si konstruovat svoje vlastní hypotézy, ověřovat si výsledky a zkoumat vztahy mezi folklórem a skutečností. Tento projekt poskytuje studentům všech věkových kategorií neomezené množství příležitostí ke čtení a psaní, stejně jako multikulturální diskuse a výměny.

##### ◆ Úvod

Existuje mnoho způsobů, jak začít tento typ projektu. Obvykle ho začínáme třídní diskusí, která studentům pomůže prozkoumat dané téma. Můžete pokládat různé otázky, jako např. „Jak lidé věděli, jaké bude počasí, dříve než začali používat rádia, televizi a noviny?“ Studenti si mohou probrat různé možnosti, na jejichž základě vzejde potom diskuse.

Dalším přístupem je položit skupině studentů řadu otázek, na základě kterých se studenti zamyslí nad způsobem, jak předpovídají povětrnostní jevy. Např. v různých částech Severní Ameriky znamená návrat

<sup>4</sup> Konkrétní techniky i teorie je popsána v manuálu, který je zdarma ke stažení na [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz)

<sup>5</sup> Text Dr. Bird Stasz je publikován s jejím laskavým svolením.

kanadských hus začátek podzimu. Studenti přicházejí velmi často s různými tradičními pranostikami, které lze snadno zakomponovat do této hodiny.

Můžeme spojit tento typ hodiny se studiem méně technologicky rozvinutých období historie. Studenti zjišťují, jak důležité bylo počasí pro různé profese, které závisí na počasí, jako např. námořní kapitáni, farmáři atd. Toto je zvláště důležité tehdy, když diskutujeme o tom, jak byly různé neobvyklé povětrnostní jevy ve středověku považovány za boží znamení.

Od těchto obecných diskusí přejdeme k procesu, který vede k zúžení a bližšímu zaměření daného tématu. V tomto okamžiku vypracujeme celkový přehled, jak by měl tento projekt vypadat a co budou studenti skutečně dělat. Velmi užitečné nejen pro učitele, ale i pro studenty je vypracovat celkový organizační plán projektu. To je pro ně rovněž vynikající příležitost, aby si procvičili organizační a plánovací dovednosti, které budou užitečné během celého jejich vzdělávání.

#### ◆ Sbíráni informací

Sbíráni informací může představovat nejzábnější část celého projektu. Studenti mohou pracovat individuálně nebo v malých skupinách. Cílem je pro ně „vyrazit do terénu“ a shromáždit co nejvíce rčení a pranostik o počasí. Studenti mohou zahájit tento proces tím, že vyzpovídají rodinné členy, kamarády, sousedy a dokonce i „naprosto cizí lidi“. Studenti si musí vypracovat určitý postup pro toto sbíráni, např. seznam otázek, na které se chtějí zeptat, nebo řadu kategorií, které chtějí zkoumat. Doporučujeme, aby si tento proces sbíráni studenti vyzkoušeli dříve, než vyrazí do terénu. To je zvláště důležité tehdy, pokud nebudou používat magnetofony, ale spíše si budou dělat písemný záznam. Opět zde doporučujeme týmovou práci dvojice, kdy jedna osoba provádí rozhovor a druhá provádí písemný záznam a pozorování.

Požizování záznamů může v této fázi představovat určitý problém. Doporučujeme, aby studenti používali kartotéční lístky 3x5 cm, které lze přehledně seřadit. Student může napsat na přední stranu kartičky frázi nebo rčení a použít zadní stranu pro různé poznámky o místě a osobě, se kterou dělali rozhovor. Studenti si rovněž mohou zaznamenávat, odkud informace pocházejí, kdo byla dotazovaná osoba, kde se dotazovaná osoba dozvěděla dané rčení, atd. Až budete přemýšlet o organizačních postupech, nzapomenejte, že tyto informace budete muset později použít pro analýzu. A proto je důležité použít flexibilní systém.

Projekt může být tak rozsáhlý, jak si to vy a vaše třída bude přát.

#### ◆ Analýza

Existuje zde téměř tolik způsobů, jak analyzovat tyto informace, jako je nápadů. Dále je uvedeno pouze několik možností, které můžete vyzkoušet.

- Rčení lze rozdělit podle odlišností v rámci jednoho tématu, jako např. kolik rčení se spoléhá při předvídání počasí na ptáky.
- Rčení lze rozdělit podle kraje, kdy se studenti snaží odpovědět na otázku „Liší se rčení podle zeměpisných oblastí?“
- Rčení lze analyzovat podle profesí.
- Rčení lze analyzovat podle generací a věkových rozdílů. Například existují zde stejná rčení u prarodičů i rodičů? Pokud se liší, jak se liší?
- Rčení lze analyzovat podle klimatických předpovědí, jako je zima, sníh, bouřky atd.
- Studenti mohou zkoumat vztahy mezi pranostikami a vědeckými skutečnostmi. Existují možnosti pro předvídatelnost / pravděpodobnost problému a základní povětrnostní vzory.
- Studenti mohou zkoumat využívání těchto typů pranostik v příbězích, písních a mýtech.



#### ◆ Konkrétní výsledky

Domníváme se, že je velmi důležité, aby studenti z těchto typů projektů získali určitý „produkt“. To je rovněž příležitost pro komunitu stát se součástí třídy. Studenti mohou napsat příručky, uspořádat výstavky v místní knihovně nebo ve škole. Možnosti jsou neomezené.

Jedním z důležitých bodů, na který nesmíme zapomenout, je, že cokoliv uděláte na základě projektu, by mělo být výsledkem úsilí celé skupiny. Studenti musí být zvláště pečliví, aby udělali příkladnou práci, protože publikum bude větší než pouze učitel a třída.

#### ◆ Závěr

Krása tohoto typu projektu a přístupu spočívá v tom, že oživuje to, co normálně považujeme za akademické. Studenti, kteří se zapojují do projektů o folklóru a ústních tradicích, jako je námi nastíněný projekt, mají příležitost procvičit si prakticky všechny dovednosti nezbytné pro čtení, psaní a výzkum, které se učí na základní škole. Rovněž je to pro studenty dobrou příležitostí ke zkoumání jejich světa prostřednictvím zkoumání světa ostatních. V průběhu zkoumání projektu, shromažďování informací, kladení otázek a navazování kontaktu se členy komunity se studenti učí a vstřebávají základy vzdělávacího procesu. Učí se jak přemýšlet, řešit problémy a jak sdělovat to, co se naučili.

#### Vhodná další témata pro projekty

Dále je uvedený krátký seznam možných témat pro další projekty. Tato témata jsou míněna jako určité doporučení, které vám pomůže začít s prací.

Příslaví  
 Hádky  
 Dětské hry  
 Tradice během různých svátků  
 Folkloristika jmen  
 Rodinné příběhy – ústní tradice  
 Novodobé legendy  
 Pověry  
 Místní hrdinové  
 Vyprávění o specifických událostech, jako je např. zemětřesení nebo záplavy  
 Vyprávění o různých profesích – farmaření, rybaření, dřevorubectví, stavění lodí  
 Místní speciality, jako je např. výroba vína, výroba houslí, ruční práce  
 Školní příběhy  
 Balady, písničky, tance  
 Jak došlo k... (doplňte prázdné místo)  
 Pokrmy  
 Architektura – příběhy určitých budov nebo metod stavění

Životopis určité osoby, která je mimořádně nadaná v rámci nějakého řemesla, jako např. místní tesař, truhlář, krejčí, atd.

Vyprávění o přistěhovalcích – jak se někteří lidé přistěhovali do města, kraje, země

Závěrem snad jen opětovně připomenutí, že publikaci Dr. Bird Stasz můžete nalézt na [www.sbscr.cz](http://www.sbscr.cz), kde se v dohledné době objeví i první výstupy účastníků semináře.

PS: A jen tak mimochodem, jediná možnost, jak z javorového sirupu udělat bonbóny, je: Při jeho výrobě (během druhého vaření) postupně nechat odkapávat do sněhu.

*Autor je ředitel Step by Step Česká Republika.*

*E-mail: [vaclav.sneberger@osf.cz](mailto:vaclav.sneberger@osf.cz)*

*Bird B. Stasz je profesorka na Wells College New York.*

## • Co by to bylo, kdyby kritické myšlení bylo...

**Během závěrečných setkání na kurzech KM se řada účastníků zamýšlela nad „kritickým myšlením“ pomocí aktivity Co by bylo, kdyby kritické myšlení bylo...**

**věc** – modelína – něco nového, tvárnost  
 tužka a papír – prosté, ale různé věci  
 hudební nástroj – povznese, nabízí cestu  
 slunce – neustálý zdroj energie

**barva** – žluto-oranžová – teplá, příjemná, durová  
 tónina  
 bílá – odrazová + červená – energická,  
 průrazná  
 nejednoznačná, malířská – bohatá, obtížně  
 uchopitelná  
 všechny druhy – jak kdy

**hudba** – jazz – sám, improvizuje, shoda hudebníků  
 Bach – studený, chladný, ale s velkým  
 prostorem pro cit  
 Vltava – dynamická se střídá s klidem,  
 bouřlivost  
 Mozart – rozmanitý děj oper, klasický styl  
 Stravinskij – Rašení jara – klid se střídá se  
 vzrušením, nápad

**kniha** – detektivka – na začátku se neví, jak to skončí,  
 prevít se nakonec vypátrá  
 výchovná – Příběhy mladých svišťů  
 Rady zkušeného ďábla – rady, které si musím  
 přenést do svého  
 Vejce a já – nevěděla jak to dopadne, ale  
 vytrvala, přineslo ovoce  
 encyklopedie – záleží jak s tím budu pracovat,  
 záleží na mně

**postava** – Colombo – všechno vyšpekuluje, dopadne

Dvorní šašek + Karel IV. – nápaditý, tvořivý,  
 provokoval x inteligence

sochař Rodin x alchymista – neuspokojení  
 člověka, tvoří nové x nasměruje, vede  
 k práci, dá naději

Karel IV. – dal lidem hodně, vytvářel,  
 inteligence

*Závěrečné setkání kurzu KM v Dobříši, jaro 2001*

**RWCT jako kniha:**

nedokončená, dobrodružná, křížovky a hlavolamy,  
 sbírka naučná, školní skripta, Labyrint světa a ráj srdce

**RWCT jako hudba:**

vážná, hanzík, Beatles, relaxační, metalová, J.M. Jarre,  
 moderní, příjemná

**RWCT jako věc:**

hrnek s kávou, pero, školní lavice, obrovská skleněná  
 kostka, sešit, ježek v kleci, papír, mozek

**RWCT jako barva:**

modrá, tabulová zelenočerná, bílá, fialová, červená, černá  
 a bílá

**RWCT jako osobnost:**

Martin Luther King, Milena Hyklová, Milka plná  
 nadšení a očekávání, výrazná

*Závěrečné setkání kurzu KM v Kopřivnici, jaro 2001*

**Kritické myšlení jako**

**barva:** duha, modrá, duha,

**věc:** krasohled, hlína, deštník

**hudba:** fontána, symf. báseň Vltava, Osudová (kdo  
 jednou prošel kurzem KM, stalo se to pro něj  
 osudným)

**zvíře:** krtek, motýl (proměna), krtek

**kniha:** Nekonečný příběh, leporelo / encyklopedie,  
 Slabikář

*Závěrečné setkání kurzu KM v Hradci Králové v květnu 2001*



**věc:** hlavolam, rubikova kostka, duha, rubikova kostka, perlorodka  
**barva:** zářivě žlutá, duhová, spektrum, svěže zelená, oranžová  
**hudba:** Michala Pavlička, symfonie, Debussy, Stravinskij: Rašení jara, Gershwin

**kniha:** encyklopedie na internetu, Všechno, co potřebuji ... jsem se naučil v MŠ, Zahradník od R. Thákura, Komenský: Zákony školy dobře spořádané, Tolkien  
**postava:** Marek Eben, Ondřej Hausenblas, Nebojsa, víla, Tom Sawyer

*Závěrečné setkání kurzu KM v Třebíči v červnu 2000*

## • Závěrečné zamyšlení na kurzu v Kopřivnici

Čtyřslovný výraz z pětilistku na téma Kritické myšlení:

*Stále přemýšlení nad problémem (Zuzka)  
 Zmatek v hlavě, nádoba nápadů (Dana)  
 Dává mi dobré nápady (Irena)  
 Znovudobíjení starého, opotřebovaného stroje (Jarka)  
 Nové nápady do mé výuky (Jarek)  
 Je to dobíjecí kúra (Iva)  
 Příprava pro odpočinek v hodině (Jirka)  
 Náročný výstup, překvapivé rozhledy (Honza)  
 Způsob rozhybání mozkových buněk (Olga)*

## • Jaro

*Jana Vejvodová*

Jaro jsou čtyři písmena:

J – jako jasmín, se svou vůní,  
 A – jako střecha nad hlavou,  
 R – běží někam dálavou,  
 O – voní temnou lesní tůní.

Jaro cestu k létu otevírá,  
 jaro je nová síla a víra.  
 Jaro jsou květy sasanek  
 i zpívající skřivánek.  
 Jaro je čas, kdy ledy tají  
 a srdce v nás se otvírají...

Jaro je roční období, které probouzí přírodu ze zimního spánku.  
 Rozpouští sníh a zahání zimu, která už má na kahaníku.  
 O jarní přírodě kdekdo hodně ví –  
 - ale jak probíhá jaro v nás,  
 to už se většinou nikdo nedoví...

**Přemýšlím si** o tom, jestli jaro v životě člověka musí být nutně spojeno s obdobím mládí. A jsem přesvědčena, že ne. Dokonce si myslím, že každý člověk může jaro ve svém životě prožít mnohokrát. A nemusí to být jenom v souvislosti s láskou k někomu blízkému, srdci milému.

**Jaro je zrození** něčeho nového, objevení neznámého, odpoutání se od minulosti a vykročení dopředu. Jaro je

důvěra v to, co přijde, směřování vzhůru i znovu objevení sama sebe.

**A je moc důležité nebát se.** Odložit předsudky. Nechat jarní déšť a mokrý sníh, aby omyly všechn prach a špínu kolem nás i v nás. Aby odplavily všechno staré a nepotřebné a udělaly tak místo pro nový život, nový směr, nový cíl, nové poznávání...

**Je těžké odložit strach** a vyjít do jarního deště a sněžení. Ale jen když tam vyjdu, tak objevím, že venku kvetou keře a vzduch je tak nádherně svěží a vonavý...

**Když zůstanu doma za kamny,** bude tam možná trochu tepleji, ale taky vydýcháno, dusno a možná i trochu smrádeček ... a nuda a našťvanost na to, že venku pořád prší...

**A tak vás prosím, lidičky** - pojdte a podívejte se sami na tu krásu! Osahejte si ji. Nakažte se od ní a **dovolte i jaru ve vás,** aby se probudilo a vedlo vás dál, dopředu...

...ke slunci, které po dešti září,  
 k úsměvu, který rozkvetne na tváři,  
 k duze, která se oblohou klene,  
 k síle, která nás k vesmíru žene.

Pojďte a ruku mi podejte  
 a ničím se odradit nedejte.  
 Pojdte, vždyť stačí jenom docela málo –  
 láska a víra – a tohle oboje  
 do vínku každému člověku  
 je od přírody dáno.

*Dílna psaní, Český Krumlov 21. 4. 2001*

## • Cit, sex a myšlení u sedmáků?

Co se nám na chování kluků	
<i>líbí</i>	<i>nelíbí</i>
sympatičnost – musí mít své kouzlo	Machrování
tolerantnost	když se špatně oblékají, „santus“
chápavý	velké množství kouření
když je sám sebou - sebevědomý	flusání
když poslouchá dobrou hudbu	přetvářka před partou
smysl pro humor	agresivita
věrnost	sobeckost - sebechvála
„malá“ žárlivost	netolerantnost
pozornost vůči nám	lhaní
šikovnost	feťák
musí se stát za svým názorem	vulgární
	vesnický „ucho“
	bisexuál
smysl pro humor	když se dívá jen na vzhled!
když je sám sebou	když machruje
upřímný	když moc kouří a nepoužívá žvejkačky!
když si umí vážit holky	přetvářka
romantik + drsňák = kluk ideál	když se stydí za svou holku před přáteli
<b>gentleman!</b>	když na ní zapomíná a neváží si jí!
svůdný	když lže
veselý (ale ne moc)	když odsuzuje někoho, koho nezná!
společenský	panovačnost
když <u>voní!</u>	když si hraje na „velkýho kluka“
sexy ♥	když smrdí
	když nedodrжуje denní hygienu
	když myslí jen na jedno
	aby se neotáčel za každou druhou! (blondýny)
	náfuka
	když se bojí shodit se před svou partou

Co se nám na chování holek	
<i>líbí</i>	<i>nelíbí</i>
Jsou to citlivá stvoření.	Kecají o minulém vztahu.
Věří v lásku.	Hrajou si na velké dámy.
Mají rádi zvířata.	Urážejí se. Neberou pravdu.
Umí utešit.	Ukecaný. Nadávají si mezi sebou.
Mají srdce (se zvířaty.)	Většinou zlomí srdce klukovi.
Dlouhé vlasy. Oholené nohy.	Kupování drahých věcí. Kožichy.
Hezky voní.	Jsou náročný.
Prsna	Nelíbí se nám kouření.
	chovají se jako kluci.
	Vychloubačné.
	Holá hlava
	Pankáčky. Jsou někdy bezcitné.
	Propíchaný obličej. Šroub v jazyku.
	Podvádí! Lžou!
	Něco slíbí a potom nedodrží!
	Myslí si, že jsou lepší než kluci.
	Žárl

Je možné strukturované myšlení u dětí v 7. ročníku – a tím spíše na téma „Co se nám líbí a nelíbí na chování kluků nebo holek“?

Paní učitelka jedné plzeňské základní školy v rodinné výchově nechala děti v 7. třídě sepsat na plakáty jejich kritiku opačného pohlaví...

Zápisy na posterech (na „baličáku“) jsou autentické, necenzurované a minimálně opravované (jednou se děvčata opravila ve slově *sympatycký*, jednou ve slově *klucy*).

Od děvčat jsou dva postery, od chlapců jeden. Pro nás jako čtenáře zvnějšíku asi nepřinášejí mnoho nových poznatků – ale kdoví? Pro děti samotné však je určitě velkým přínosem, když mohou jednak své názory ve skupině vyjádřit. Proto nemůžeme nijak vylučovat jakýkoliv zápis, i kdyby nedával smysl nebo byl věcným omylem, sprostoty se koneckonců omezují právě společnou prezentací, a je cennější, že žák našel prostor pro uplatnění, než že vystihl, co si o přednostech druhých myslí právě paní učitelka. A je cenné i to, že pak vidí, co zapsala skupina opačného pohlaví. Jak učitel dál využije takto otevřené atmosféry pro osobnostní rozvoj dětí nebo pro jejich učení, záleží na něm a na dětech. V některé třídě si troufne ještě na další reflexi a nechá děti napsat o tom, jaké mají pocity a názory poté, co poznali stanovisko opačného pohlaví, v jiné třídě na to možná bude ještě brzy a učitel ponechá reflexi na diskusi během přestávek... Někdo nechá děti hlasovat pomocí lepíků, které vlastnosti vidí jako nejcennější a které jako nejprotivnější, a tak navodí situaci, v níž si leckdo uvědomí, jak nemožné je, aby podle statistiky nebo podle party a masy posuzoval či měnil své vlastní názory...

Ondřej Hausenblas

## • Pozvánka na návštěvu Muzea námořního kapitána Jamese Cooka v Middlesbrough

*M. Hanátová*

Při své předloňské cestě do Velké Británie jsem navštívila Muzeum Jamese Cooka v městečku Middlesbrough v Yorkshire, muzeum, které mě velmi zaujalo, ba dokonce přímo nadchlo, a proto bych o něm ráda něco málo pověděla i vám, čtenářům Kritických listů.

Toto muzeum je dokonalou ukázkou toho, jak se dá moderně, poutavě a zajímavě pojmout historická muzejní expozice, aniž byste přitom měli v rukou samé jedinečné exponáty s danou historickou osobností či dobou související.

Prohlídku muzea začneme v místnosti, která je vybavena počítači s programem, jehož prostřednictvím se přeneseme do doby kapitána Cooka, do Anglie 18. století, a vybereme si jednu z nám nabízených postav - zemědělec, vzdělanec a šlechtic, abychom se dověděli vše o jeho životních podmínkách, o možnostech jeho vzdělávání, péče o zdraví. Při tomto otázkovém kvízu, kdy nám počítač položí otázku a my si vybereme jednu z nabízených odpovědí jako správnou, abychom se po potvrzení klávesou Enter dověděli, zda jsme tipovali dobře, si procvičíme navíc i své znalosti angličtiny, a to jak pasivně - čteme text na monitoru, tak i částečně aktivně - počítač svou otázku i správnou odpověď „promluví“.

V dalších místnostech jsou potom vystaveny jak autentické věci z objevných cest kapitána Cooka, např. část lodního deníku se zápisy o viděné přírodě, neznámých zvířatech a rostlinách, zpráva lékaře o exhumaci kapitánova těla, mapy jednotlivých plaveb, tak opět i počítačové programy, které nás nenásilnou formou hry a soutěže vzdělávají. Přírodovědný deník je doplněn expozicí rostlin a zvířat, kterým návštěvník může přiřazovat jména, zamýšlet se nad jejich využitím či tím, kde žijí a kolik mívají potomků. Nechybí ani krásné modely všech plavidel, které Cook pro své cesty užíval, přičemž model Endeavouru je veliký přes

5 metrů a opět je spojen se zkouškou návštěvníkových znalostí o objevných plavbách. Tentokrát bylo naším úkolem naložit na loď takové množství nasoleného masa, pitné vody, sucharů a zeleniny, abychom dokázali překonat nástrahy oceánu stejně jako kapitán Cook. No,

nepodařilo se. Většinou jsem zůstala uprostřed Atlantiku se zcela nemocným, hladovým a decimovaným mužstvem, protože jsem prostě měla málo masa a moc vody, nebo naopak. Nebo jsem dokonce z Whitby ani nevyplula, protože jsem nákladem přetížila loď. Na takto názorném, a přitom jednoduchém testu si návštěvník uvědomí, že to asi zase nebylo tak snadné vydat se na cestu, která se nyní podniká skoro běžně, nebo alespoň její část, tj. lety z Evropy do Ameriky.

Velmi zajímavou a poučnou součástí této expozice byly i videoprogramy o životě domorodců na Novém Zélandu a na Tahiti tehdy, tj. za Cooka, a nyní, o podmořském světě a samozřejmě i o Jamesovi Cookovi, o jeho rodině, dětství, mládí, vzdělání, touhách a realizovaných snech. Tento hraný životní příběh mořeplavce vás provází celou muzejní expozicí. Abych nezapomněla: každý návštěvník se dokonce může v námořníka na nějaký čas i proměnit, protože součástí výstavy je i veliký lodní kufr s věcmi, které ostřílení mořští vlci nosí na sobě. Ačkoliv je tato převlékací show určena spíše mladším (soudím dle velikosti oděvů), neodolala jsem.

Myslím si, že žádná zpráva, žádný referát nedokáže popsat vše, co je v tomto muzeu k vidění, a hlavně nedokáže postihnout tu atmosféru, která zde panuje a vyvolává ve vás potřebu se nadále vzdělávat, ale právě touto hravou formou, tedy tak, jak si to již kdysi přál Jan Amos Komenský. Mrzí mne, že naše česká muzea, nebo alespoň jejich většina, jsou pořád ještě institucemi, kam raději laická veřejnost nechodí, protože ji odradí exponáty uzavřené ve vitrínách a nudné popisky. Chápu, že není možno sahat na pozůstatky antických váz či renesančního nábytku, ale na jejich kopie by to již přeče šlo, ne? Ale protože nepíší, a ani nemohu, neboť v tomto oboru nejsem vzdělána, o českém muzejnictví, ale o Muzeu Jamese Cooka, nezbyvá mi než na závěr konstatovat, že si nedokážu představit nic lepšího, než sem vzít děti při probírání portugalského dobytí světa, objevných plaveb Kolumbových, nebo cest Cookových, neboť pár hodin zde strávených hrou na cestovatele by jim dalo mnohem více než spousta, třeba záživných, ale přesto jen hodin školních. Škoda, že je Velká Británie tak daleko.

*Studentka pedagogické fakulty v Praze*

## • Z mojí knihovničky aneb Co se mi válí po taškách, v autě a po celém bytě

*Hana Košťálová*

1. Ohromila mě kniha **Prima Leviho Prvky života**. Chemie nabízí tomu, kdo jí rozumí, nespočet poetických obrazů, výstižných a překvapivých. Pro zasvěcené je chemie cestou k podstatě vesmíru i života v něm, zatímco já jsem mívala vždy dojem (školní), že chemie je cesta k průmyslovým hnojivům a jiným řetězcům využitelným pro výrobu kdejakého svinstva. Proto jsem

(patrně postižena profesionální deformací) myslela po celou dobu četby na kolegyně chemikářky či bioložky: co vše by se dalo s tímto uměleckým beletristickým textem podnikat v hodinách zmíněných předmětů! Dílna čtení v chemii. Knihu vydal Odeon v roce 1981, takže k mání bude patrně jen v antikvariátech či knihovnách. Mimochodem, v knize jsem si hojně zatrhávala, podtrhávala a vepisovala si do ní poznámky. V době, kdy jsem ji četla, měla jsem příležitost hovořit na téma

„úcta ke knize“ s učiteli jedné základní školy. Mnozí jsou přesvědčeni o tom, že úcty ke knize projevujeme tím, že do ní nečmáráme, neděláme si v ní oslí uši a nejíme nad ní. Nečteme ji v metru ani na jiném neucitlivém místě. Jak to máte vy?

*Primo Levi: Prvky života. Odeon, Praha 1981.*

2. Člověk se občas zapomene a hodiny se proplétá dalšími a dalšími stránkami na webu. Síť či pavučina, ze které uniknout není tak snadné. Co tam pohledávám? Abych tomu lépe porozuměla, koupila jsem si knihu **Kyberkultura** francouzského filosofa **Pierra Lévyho**.

Zabývá se kyberprostorem ne po technické, ale po sociální a kulturní stránce, a to mě zajímá. Zatím s knihou jen koketuju, pročtená jsem si obsah a pokouším si představit, o čem to celé asi bude. Klíčovým slovem je pro mě výraz kyberprostor. Je to něco pro mě? – Nebo jsem kyberprostorový outsider živořící na jeho periferii? Co bude s námi, s outsidery, a jak si porozumíme s obyvateli kyberprostoru?

*Pierre Lévy: Kyberkultura.*

*Vydala Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, Praha 2000.*

3. Kompetence, klíčové kompetence, základní životní dovednosti, schopnosti – dovednosti – kompetence... Slova a výrazy, kterými se dnešní pedagogův slovník jen hemží. Také Rámcový vzdělávací program pro základní školy mluví o kompetencích, ale na různých místech tohoto zásadního materiálu se jimi nepochybně rozumí různé věci. Zmatením pojmů trpí celá odborná veřejnost, a to chceme, aby novému konceptu vzdělávání rozuměli i laici a taky třeba poslanci a úředníci na rozhodujících místech. K vzájemnému porozumění by nám mohla pomoci nedávno vydaná kniha **Klíčové kompetence a jejich rozvíjení**. Je to učebnice a cvičebnice zároveň – ovšem k procvičování klíčových kompetencí vám nepostačí sešit, pero a přišerí od světa izolované pracovní - k tréninku klíčových kompetencí potřebujeme naopak společnost, skupinu, tým. Ve školách je ideální příležitost procvičovat klíčové kompetence s kolegy a přenést postupně metody (třeba modifikované), které se můžeme z knihy naučit, do vlastní výuky.

*Horst Belz, Marco Siegrist: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry. Portál, Praha 2001.*

4. Velkým objevem pro mě byla kniha **Nalezená minulost Heleny Epsteinové**. Autorka je Američanka, která se vydala po matčině smrti po stopách svého rodu do střední Evropy. Líčí v knize osudy žen tří generací své rodiny. Z nepatrných zbytků rodinných písemností,

úředních zápisů a vzpomínek sestavila velmi sugestivní, a přitom důvěryhodný obraz židovského života v prostoru vymezeném Jihlavou, Vídní, Kolínem a Prahou od první poloviny 19. století až po šoa. Kniha mě neupoutala jen tím, jak mistrně se autorka dokáže vžít do prožitků lidí dávno zemřelých, po nichž zůstaly jen letmé a nezřetelné stopy. Ukázala mi náš minulý svět z neobvyklé perspektivy – dějiny Čechů skrze historii židovské menšiny.

*Helena Epsteinová: Nalezená minulost. Rybka Publishers, Praha 2000.*



5. První kniha o moderních vesmírných teoriích, které rozumím (jakž takž) ještě na straně 66(!) je **Elegantní vesmír** (podtitul **Superstruny, skryté rozměry a hledání finální teorie**). Pokud jste stejně jako já ještě nikdy nepochopili teorii relativity, tady máme šanci. Brian Greene chápe totiž jak superstruny, jednotu prostoru a času a další nepředstavitelné věci, tak naši bezmoc tváří v tvář modernímu fyzikálnímu popisu světa, v němž

žijeme, ale který neznáme. Volí proto jednoduchý jazyk, nezatěžuje nás vysvětleními a popisy ani o kousek víc, než je nezbytně nutné, k objasnění volí příklady a obrazy, které si vcelku dokážeme představit. Myslím si dokonce, že některé pasáže by se daly využít i ve škole s dětmi, rozhodně se studenty na středních školách. (Doufám, že dočtu celých 382 stran...)

*Brian Greene: Elegantní vesmír. Superstruny, skryté rozměry a hledání finální teorie. Edice Kolumbus, Mladá fronta, Praha 2001.*

6. Z nadace VIA jsem si nechala poslat brožurku s titulem **Novináři nejsou zlí – Mediální rukověť pro neziskové organizace**. Z úvodu **Marka Šálka** a **Tomáše Feřteka**, autorů knížky, mě nejvíc zaujala věta: „Novináři nejsou (až na výjimky) cynici, kteří by jásali, jak se svět mění k horšímu. Pomáhejte jim vyhledávat atraktivní dobré zprávy.“ Spousta z nás si stěžuje, že média se o školství nezajímají, pokud se nestane něco fakt hnusného nebo pokud se školskou problematikou náhodou zrovna nezabývá parlament. Autoři nám dosti vtipně a nesuchopárně naznačují, jak na to, aby se naše dobré zprávy staly pro novináře srozumitelné, stravitelné a zajímavé. I když se knížka obrací především k publiku z řad neziskových organizací, myslím, že by mohla být dost užitečná i pro iniciativní školy, které pro klidnější realizaci svých občas málo tradičních záměrů potřebují pochopení veřejnosti.

*Marek Šálek, Tomáš Feřtek: Novináři nejsou zlí. Mediální rukověť pro neziskové organizace. Nadace VIA, Praha 2001.*

## • Co teď čtu... a co si o tom myslím

Aška Košťálová

Milá Maky!

Často se  
podivuji nad  
zařazením knih  
do různých



kategorií – pro malé děti, pro starší děti, pro dospělé, pro ženy.... Připomíná to prodejnu oděvů.. Jako kdyby si každý nemohl číst, co chce a kdy chce. Podle mě docela dobře připadá v úvahu, abych četla Lottu z Rošlácké uličky, i když je mi už čtrnáct, a maminka Jožin jede do Afriky, i když...., no, nechme toho.

Mezi nejzdařilejší knížky „pro starší děti“ (a moji mamčů) patří podle mě ty od Ivy Procházkové. Nedávno jsem četla:

KAROLÍNA : Stručný životopis šestnáctileté (Albatros) – jak sám název napovídá, jde spíš o „čtení pro dívky“ (samé kategorie, co se dá dělat). Nejde ale o běžný dívčí román, troufám si dokonce tvrdit, že jde o dívčí román zcela neběžný. U Ivy Procházkové málokdy narazí člověk na něco obyčejného, nepřekvapivého. Nemůžu zaručit, že se ti bude líbit, jen tě upozorňuji, že pokud čekáš lásku na první pohled, nedočkáš se. Ale vůbec to nevádí, fakt. No, to je myslím k téhle knížce až až a není jediná, na kterou se musí dostat.

JOŽIN JEDE DO AFRIKY (Amulet) – Tahle knížka je (myslím!!!!) naprosto vhodná jako pohádka před usnutím, jako dobrodružná četba nebo doplnění znalostí. Něco mě v ní mátló, myslím, že jsem nerozuměla všemu, ale to je taky fajn, když si jakoby něco z té knihy necháš napotom. Jenom nevím, jestli se k ní ještě někdy vrátím.

Právě teď musím zařadit do svého výběru knížku Ivony Březinové – PANENKA Z EBENOVÉHO DŘEVA (Petra), protože její děj se odehrává taky v Africe. Ani tohle není žádný romantický příběh. Ivona Březinová popisuje život desetileté Reginy z Prahy, když se se svým otcem lékařem ocitne na rok v úplně neznámém prostředí. Bylo by to prima, zažít to, co ona! I když možná ty představy jsou někdy lepší, než jak je to doopravdy. Když doopravdy cestuju, ne vždycky je to takové zábavné dobrodružství, někdy to bývá docela nudné dobrodružství.

ZAKŘIČ DO TMY JÁ (Albatros) – Knížka Evy Lenartové spíš než o čemkoli jiném vypráví o tom, jak je pro téměř dospělé Báru těžké najít si v životě svoje místo. (Nebo něco v tom smyslu, musíš mě omluvit, je to práce vyjádřit se hodně přesně.)

Ale teď, (abychom nezůstávali jen u českých autorek) ti představuji knihu spisovatelky Christine Nostlingerové MARKÉTKA (Amulet) - Celá její rodina je spořádaná, milá, tlustá. A taky spokojená, ale jen do té doby, než maminka začne hubnout a hledat si práci. Tatínek by si přál ženu v domácnosti (ostatně, je na ni zvyklý) a otylost? To už je prostě rodinná tradice.

Každý chce něco jiného, takže jak to dopadne? (Ano, tušíš správně, co ti poradím) - to se dočteš v knížce Markétka.

(Právě dneska jsem dostala další knížku o Markétce, mamka mi ji přinesla z nějakého trhu knih, už se na ní těším.)

Jutta Treiberová MODRÉ JEZERO JE DNES ZELENÉ (Albatros) - Určitě každý má (nebo někdy měl) „svoje místečko“. I Gisela takové má a hodí se jí zvlášť, když se rozhoduje, má-li nechat život životem, nebo se ho zbavit a nemít s ním pak žádné starosti. Rozhodování je těžké a život po rozhodnutí ještě těžší. Ale je jasné, že Gisela to zvládne. Že nevíš, o čem to bude? Přečti si to, já tu knihu zhltna raz dva.

Napíšu ti ještě o jedné knížce této spisovatelky. Jmenuje se DOKUD CIKÁDY SPÍ (Amulet) - nebylo by fér prozrazovat už teď pointu (dá-li se to tak říct) téhle knížky. Anna nemá veselý život. Z části (jak si uvědomuje), je to jejím přičiněním. Ale každého musí poznamenat smrt maminky a otec, který vás natáčí na kameru, když spadnete z kola a rozbijete si koleno. Nebo když umíráte. A Anna nikdy nedokázala (stejně jako Gisela z předešlé knihy) říct nahlas, co opravdu cítí. Myslela jsem na to, co bych si asi počala já být Annou. Ten příběh vypadá na jednu stranu tak opravdický, že se člověk těžko ubrání myslet na nějakou holku ze sousedství nebo na sebe, když to čte. Na druhou stranu to, co Anna prožívá, je tak těžké a nepředstavitelné, že jsem ráda, že je to jen román.

Co čteš zrovna teď ty? Napíš mi !

Aška  
Autorka je studentkou ZŠ v Praze

## • Desatero začínajícímu učiteli – jak vyhodnocovat

*Plakáty vzniklé při skupinové práci v kurzu KM v ZŠ Táborská*

- 1) Nechval.
- 2) Oceňuj konkrétní výkony.
- 3) Poskytuj zpětnou vazbu, popisuj a dítě si výkon ocení samo.
- 4) Dej prostor dětem k oceňování druhých.
- 5) Neupozorňuj na chybu, oceň to dobré.
- 6) Ptej se, pokládej otázky PROČ? a JAK?
- 7) Neboj se pravidelně slovně hodnotit.
- 8) Porovnávej výkon žáka s jeho předchozím výkonem (srovnávání sama se sebou).
- 9) Spolupracuj s rodiči, seznam je se svými způsoby hodnocení.
- 10) Mysli na to, proč hodnotíš!

- 1) Často chval.
- 2) Nechej děti hodnotit samy sebe.
- 3) Vytýkej konkrétní věci konkrétnímu dítěti.
- 4) Odměřuj chválu každému podle jeho možností.
- 5) Hodnot' proces, ne jenom výsledek.
- 6) Dělej si poznámky během vyučování (o procesu).
- 7) Řekni předem co a proč a jak budeš hodnotit (stanovit i s dětmi).
- 8) **HLEĎ, ABY HODNOTÍCÍ VÝROKY NEPONIŽOVALY ČLOVĚKA!**

- 1) Na nikoho nezapomeň!
- 2) Nejdříve se zaměř na to, co se povedlo!
- 3) Hodnot' konkrétní vývoj, pokrok jednotlivce!
- 4) Stanovte si jasná kritéria (co za co)!
- 5) Zapoj žáky do hodnocení (sebehodnocení, hodnocení mezi sebou, učitele)!
- 6) Nehodnot' ukvapeně a emocionálně!
- 7) Zaměř se na pozitivní přístup žáků k práci!

- 1) U všeho, co chceš naučit, si napiš, jaký to má pro dítě přijatelný smysl.
- 2) Zadání k práci sestavuj tak, aby se dětem chtělo spolupracovat a domlouvat se.
- 3) Zadání a otázky formuluj otevřeně, aby děti mohly a chtěly hledat různá řešení.
- 4) Uč děti stanovovat si cíle a postupy k nim a uč je říkat, jak jsou daleko.
- 5) Nauč rodiče rozumět způsobům a smyslu hodnocení a pozvi je, ať se účastní.
- 6) Uč sebe a děti pojmenovat konkrétně, v čem je práce dobrá a v čem se má zlepšit a v čem jde mnohem dál.
- 7) Prostuduj si Bloomovu taxonomii otázek a pečuj o to, abys dětem dával všechny typy a naučil je takové otázky klást.
- 8) Nesnaž se moc brzy mít hotový model hodnocení, ale stále hledej, co dětem lépe pomáhá k učení.
- 9) Pokud musíš dávat známku, odděl výrazně toto období od rozvíjejícího hodnocení.



*Badatelé u rybníčka*



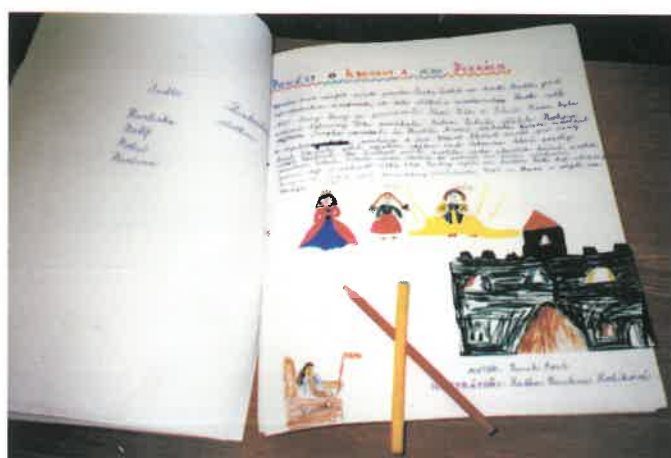
*“Žabi konference”*



*Myslíme a pracujeme barevně...*



*...a soustředěně*



*Nová kniha Starých pověstí českých*



*“Nanečisto ve škole”*