

Kritické listy 6

čtvrtletník pro kritické myšlení

zima 2001



ŠEST MYSLITELSKÝCH KLOBOUKŮ
PORTFOLIO  ČTENÍ VE SPACÁKU
KURIKULUM PRO PRVOUKU
CO SI MYSLÍM O ... ČTENÁŘSKÉM DENÍKU
ŽE DĚTI NEUMĚJÍ ČESKY?
VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING 

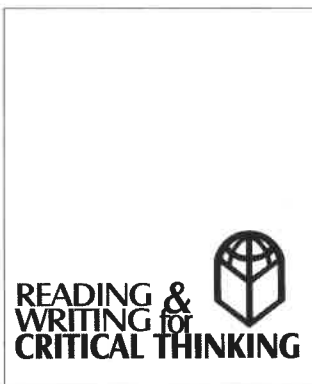
Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Tento vzdělávací program přináší učitelům na všech stupních škol kursy dalšího vzdělávání, materiály a lekce, webovou stránku, informační síť a konzultační podporu. Učitelé v programu získávají konkrétní praktické metody, techniky a strategie, sestavené v otevřený, ale efektivní systém velmi snadno použitelný přímo ve škole. Program sám neklade důraz na pedagogické, psychologické či literární teoretické poznatky, přestože je na jejich základu postaven, ale zdůrazňuje, že k ovládnutí nových výukových přístupů je důležité přímé prožití učebních činností a jejich následná analýza.

Které kvality žákovy učení a žákovy osobnosti program RWCT zejména pěstuje?

- Aktivizaci žáků
- Celoživotní učení
- Schopnost vyjadřování
- Utváření názoru a argumentace pro něj
- Rozvoj čtenářství
- Kritickou práci s informacemi
- Trvalost osvojení informací
- Schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu
- Spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte



Základním rámcem v tomto programu je tzv. třífázový model učení

Evokace: každé učení začíná tím, že si studenti uvědomí a slovy vyjádří, co sami vědí nebo co si myslí, že vědí, o předloženém tématu, zároveň formulují i nejasnosti a otázky, které k tématu mají a na které budou hledat v další fázi odpověď.

Uvědomění si významu: konfrontace studentova původního konceptu daného tématu se zdrojem nových informací, názorů, nově formulovaných souvislostí (text, film, přednáška, vyprávění, apod.)

Reflexe: studenti přeformulují své chápání tématu pod vlivem nových informací i diskusí s kolegy, uvědomí si, co nového se naučili, které z původních představ se jim potvrdily, které naopak vyvrátily, uvědomí si i názory a postoje druhých lidí (spolužáků, učitelů) k tématu.

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

Kursy: celoroční 80hodinové; zkrácené (výběr základních přístupů) cca 40 hod; ochutnávkové (ukázka metod) – jednodenní; kursy pro celý sbor („Myslí celá škola“); speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy).

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

Časopis Kritické listy a členství v Informační a nabídkové síti KM; mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom / Peremena
Webovou stránku: www.kritickemysleni.cz se stále novými nabídkami, materiály a informacemi

Kontaktní adresa:

Kritické myšlení, o. s. – Hana Košťálová, Suchý vršek 2117/10, 158 00, Praha 5.

tel. /fax: 02/51 62 11 18, e-mail: hana.kostalova@ecn.cz

český web: www.kritickemysleni.cz mezinárodní web: www.uni.edu/coe/rwct

Kritické myšlení, o. s. je výhradním nositelem distribučních práv programu Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT) v České republice. 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

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: katerina.kubesova@ecn.cz jako připojený soubor ve formátu rtf nebo ve Wordu (pro Win95) nebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, Praha 5, 158 00.

Fotografie je možné posílat poštou (při vaší žádosti navrátíme) nebo uložené na disketě – naskenované v rozlišení 300 dpi (formát tif nebo jpg).

Edičně připravila Kateřina Kubešová. Redakční rada: Kamila Bergmanová, Magda Grillová, Ondřej Hausenblas, Jana Kargerová, Jitka Kmentová, Hana Košťálová, Nikola Křístek, Jiřina Majerová, Petr Novotný, Jana Palenčárová, Nina Rutová, Vladimíra Strculová.

Adresa: Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5, tel. /fax/zázn.: 02 / 51 62 11 18

e-mail: katerina.kubesova@ecn.cz www.kritickemysleni.cz

Foto na titulní straně: Jana Feřteková, uvnitř čísla Jana Feřteková a Ondřej Hausenblas



Vážení čtenáři.

Až budete číst KL č. 6, bude to již více než dva měsíce od doby, kdy proběhl Veletrh Kritického myšlení. Zatím



největší akce, kterou český program RWCT - KM samostatně pořádá. Mnozí jste si ho pochvalovali a žádali jste, aby dílny z veletrhu byly publikovány v KL. V tomto čísle naleznete první tři, další (pevně doufáme) budou následovat. Některé věci na Veletrhu ale „neklaply“ tak, jak jsme zamýšleli. Hana Košťálová obšírněji odpovídala na našich webových stránkách; my zde část odpovědí otiskujeme.

Kritické listy přináší vánoční směs namíchanou z lekcí, statí, informací, reflexí. Chci vás však také upozornit na vnitřní strany obálek časopisu. Na předposlední straně naleznete upoutávku na nové číslo Thinking Classroom / Peremena. Při podrobnějším přečtení narazíte na jméno české autorky (Z. Šaffkové). To berte jako výzvu k mezinárodní publikaci. Tedy, kontaktujte nás – co a kdy můžete napsat!

Profesionalizace časopisu probíhá zvolna, ale neustále. Na druhé straně obálky naleznete seznam členů redakční rady Kritických listů. Redakční rada je profesní skupina lidí, kteří mají „hlas poradní“. Nejen že se podílejí na tvorbě časopisu vlastními příspěvky, ale vznášejí též otázky k promyšlení a nabízejí rady. Jejich rady i vaše nápady z anket o KL vyplněných na Veletrhu přinesou v následujících číslech změny drobné i zásadnější. Nechte se překvapit!

V novém roce radost, sílu a klid.

Kateřina Kubešová
katerina.kubesova@ecn.cz

PS: Musím prozradit, že nás upřímná chvála v anketních odpovědích velmi potěšila a dodala sil a entuziasmu do další práce. Díky.

OBSAH

Čtením a psaním ke kritickému myšlení 2

Úvodník, *K. Kubešová* 3

Co nového

Výsledky evaluace programu RWCT - KM, *H. Košťálová* 4

Certifikace učitelů a lektorů RWCT – KM, *H. Košťálová* 4

Členům sítě RWCT – KM 5

KM na celostátním setkání PAU v Chrudimí, *H. Košťálová* 6

Z Veletrhu KM

Veletrh - Odpovědi na otázky, *H. Košťálová* 6

Rozmotat své myšlení, aneb, *O. Hausenblas* 7

Aktivné počúvanie – podpora komunikácie I., *J. Palenčárová* 9

Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas, *H. Košťálová* 12

Stati

Psaní a sdílení výukových případů, *J. C. Richards* 13

Využití portfolia ve výuce argumentace, *Z. Šaffková* 18

Lekce

Čtení ve spacáku, *J. Feřteková* 20

Kurikulum pro prvouku ve 3. třídě ZŠ, *M. Rochová* 21

Třídění odpadů, *K. Kohoutová* 22

Jak získat rodiče, aby porozuměli, *J. Králová* 23

Plánování školního roku, *J. Märc* 24

K čemu mi v životě bude statistika?, *J. Borůvková* 26

Co se děje jinde

Je dobré podporovat vzdělání romských dětí?, *K. Marques* 27

Program Živly, *V. Bratrych* 28

Pět zemí diskutovalo... (SAW), *O. Hausenblas* 30

Recenze

Kolik máme zachovat autority ve škole?, *O. Hausenblas* 32

Texty

Setkání kultur, *Nina Rutová* 34

Co si myslím o čtenářském deníku, *H. Šundová* 34

Co čte 5.A?, *V. Štrupl* 35

K čemu mi ta čeština je, paní učitelko? 37

Na poslední chvíli 38

Thinking Classroom No.6 39

Omluva

Omlouváme se N. Křístkoví, neboť jsme v jeho recenzi Psychologie pro učitele (KL č.5, s.44) otiskli chybu, která způsobila odlišné vyznění úvodní části textu.

Oprava: „Dá se učit citem? Tohle je určitě vzrušující téma, ale vyjádřím se k němu jen krátce. Nedá. Výuka je ze své podstaty proces postavený na nějakém plánu. (...) „

Výsledky evaluace programu RWCT, která proběhla v roce 2000 - 2001

H. Košťálová, převzato ze souhrnné zprávy k evaluaci



My to umíme!

V dubnu 2000 uzavřel OSI NY (Open Society Institute, New York) smlouvu s AIR (American Institutes of Research) o realizaci evaluace programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking). Úkolem AIR bylo odpovědět výzkumem na tři otázky:

- 1. Do jaké míry mají žáci ze tříd učitelů vyškolených v programu RWCT (KM) rozvinutější dovednosti kriticky myslet než žáci ze tříd učitelů, kteří programem neprošli?**
- 2. Do jaké míry uplatňují učitelé vyškolení v programu RWCT (KM) základní principy tohoto programu ve své praxi?**
- 3. Do jaké míry se liší přístup k učení a výuce u učitelů vyškolených v programu RWCT (KM) a jejich žáků od učitelů nevyškolených a jejich žáků?**

Evaluace sledovala rozdíly mezi žáky a jejich učiteli ve třídách RWCT (KM) a v kontrolních třídách ve čtyřech zemích: Česká republika, Kyrgyzstán, Lotyšsko, Makedonie. Nálezy z evaluace ukazují, že účast v programu RWCT (KM) je pozitivně spojena se všemi následujícími aspekty učení a vyučování:

Výuka

- Učitelé RWCT (KM) naplňují základní principy programu tím, že tráví v hodině méně času výkladem než jejich kolegové, častěji zapojují své žáky do aktivit v malých skupinách a více podporují ve třídě diskusi vedenou samotnými žáky.
- Učitelé RWCT (KM) tráví více času než jejich kolegové z kontrolní skupiny tím, že využívají „autentickou pedagogiku“ – totiž podněcují u žáků myšlení vyššího řádu; podporují diskuse o podstatných věcech a jdoucí hodně do hloubky problému; učivo v jejich třídách má pro žáky zřetelnou vazbu na život mimo školu; a ve třídě se vítá různorodost přístupů k řešení nějakého problému.

Přístupy učitelů a žáků

- Měřeno afektivní škálou, učitelé RWCT (KM) silně podporují tento program a je u nich častější dobrý vztah k jejich práci než u učitelů z kontrolní skupiny.
- Žáci ze tříd učitelů RWCT (KM) s větší četností než žáci učitelů z kontrolní skupiny uspokojují takové formy práce, v nichž se mohou sami aktivně podílet na svém učení.

Dovednosti kritického myšlení u žáků

- Žáci ze tříd RWCT (KM) prokazují vyšší dovednosti kritického myšlení než žáci ze tříd kontrolní skupiny učitelů. Rozdíly je možné z velké míry přičíst tomu, jaké komunikační vzorce realizují učitelé RWCT (KM) ve třídách a jak integrují principy kritického myšlení do výuky.

Celá Souhrnná zpráva v českém a anglickém jazyce je k dispozici na www.kritickemysleni.cz.

Certifikace učitelů a lektorů RWCT - KM

Hana Košťálová

V KL č. 1-2 jsme otiskli standard učitele kritického myšlení. Ke standardu byly vypracovány i sady kritérií pro sebevyhodnocování toho, jak blízko naplnění jednotlivých standardů jsme. Kromě mezinárodního standardu učitele byl vypracován také standard lektora RWCT – KM s příslušnými rubrikami čili sadami kritérií.

Dokument, v němž najdete jak standardy pro učitele i lektory, tak rubriky, je umístěn na www.kritickemysleni.cz.

V dokumentu je také popsána cesta, jak učitel / lektor může docílit toho, že na základě naplněného standardu bude certifikován jako učitel / lektor RWCT – KM.

Pokusím se zde cestu k certifikátu vynikajícího učitele RWCT – KM nastínit, i když hned také řeknu, že získání certifikátu není hlavním smyslem certifikačního procesu.

Tedy: jak může postupovat učitel / lektor, chce-li se stát certifikovaným učitelem / lektorem:

- 1. Nejprve si přečte dokument, resp. tu část, která se ho týká. Buď už dokument má (z LŠ, lektorského setkání, z Veletrhu) či si ho stáhne z webu, nebo nám napíše do KM a my mu pošleme kopii (prosíme, aby si o dokument psali spíše jen vážní zájemci).**
- 2. Při četbě zjistí, co je mu hned jasné, a kde naopak tápe. Pozornost věnuje zejména částem Standardy (učitele / lektora), Rubriky (U/L) a Portfolio (U/L).**
- 3. Najde si konzultanta – jiného učitele nebo lektora našeho programu – a bude s ním probírat jednotlivé položky. Doporučuji zabývat se i tím, co se vám bude zdát na první pohled jasné. Možná že v diskusi přijdete na možná další jasna, ale i nejasna.**

4. Při vyjasňování si učitel / lektor automaticky klade otázky, jak se to které kritérium asi dá vypořádat v jeho výuce. Bude dobré věnovat zvláštní čas tomu, aby si U/L prošli jednu rubriku za druhou a pokusili se představit si svou výuku očima pozorovatele. Ptát se mohou např.: *Jak by se v mé dnešní výuce dalo vypořádat, že „podněcuji rozmanité a nestereotypní odpovědi a že je s pochopením přijímám“? Jak to konkrétně v mé hodině vypadalo? Bylo tam něco takového? Pokud ne, děje se něco takového víceméně běžně v jiných svých hodinách? Co mohu udělat pro to, abych v tomto kritériu obstál?*

Tato část procesu bude asi časově nejnáročnější – a v ní také spočívá vlastní smysl práce s dokumentem: je to nástroj sebezlepšování. Pokud se nám podaří dobře porozumět jednotlivým standardům a rubrikám, můžeme je použít jako zrcadlo vlastní práce. Učitel/ka může s dokumentem pracovat sám/a, může se profesně vyvíjet s jeho pomocí a samostatně si zvyšovat latku. Určitě je ale lepší najít si někoho k diskusi a podpoře. Může to být rovnou lektor, kterého byste v budoucnu chtěli požádat, aby posloužil jako lektor – certifikátor, tedy ten, kdo přijde „zvenku“, bude pozorovat vaši výuku, prohlédne si vaše portfolio a bude s vámi hovořit o výuce, vašich názorech na ni atd. Stejně tak může být vaším rádcem kolega ze školy nebo blízké školy. Bude asi dobré, když sám bude znát program RWCT dost dobře, aby s vámi mohl vést smysluplné a zasvěcené diskuse.

5. Když už učitel cítí, že je dost připraven na přijetí pozorovatele – certifikátora, pozve ho do výuky. Je třeba počítat s tím, že zejména zpočátku bude málo certifikátorů a budou muset nejprve certifikovat lektory, kteří teprve pak budou mít oprávnění certifikovat učitele. Může se stát, že „čekací doba“ na certifikaci bude delší, než bychom si všichni přáli. Je proto prozíravé, když si zájemce o certifikaci vytvoří svůj vlastní plán profesního sebezdokonalování a stanoví si přibližnou dobu, kdy by chtěl svou výuku předvést certifikátorovi.

6. Proces certifikace by měl volně vyplýnout z popsané předchozí práce na sebezlepšování. Nic se tedy nestane, když hned při první „ostré“ návštěvě certifikátora nebude cesta k certifikátu otevřena dokořán, ale naopak se učitel dozví, že by měl ještě na některé složce své výuky zapracovat. Bude prostě jen ještě nějaký čas pokračovat v započaté práci.

7. Kdo už naplňuje beze zbytku všechny standardy, má cestu k certifikátu otevřenou, ale čeká ho mnohem obtížnější úkol: řídit dál své zlepšování po individuální cestě, pro kterou už si svůj ještě vyšší standard kvalitní práce musí vyvinout sám.

Hana Košťálová

Členům sítě RWCT - KM

Vážení členové Informační a nabídkové sítě KM,

máme radost, že je Vás už skoro sedmdesát, a proto jsme spustili časomíru – počínaje dnem 20.10.2001 se Vám počítá čas členství. Znamená to, že po 365 dní ode dne uhrazení poplatku máte nárok na to, abychom Vám zprostředkovali kontakt s kolegy skrze Kritické listy, a nárok na slevy na akce, které KM pořádá, vždy podle toho, jak se nám podaří akci zajistit finanční podporou zvenčí.

Před 20.10.2002 budete vyzváni k tomu, abyste své členství obnovili tím, že nejpozději 21.10.2002 znovu zašlete členský příspěvek na účet KM. To se týká prvních přihlášených. Dalším pak budou výzvy přicházet postupně, jak bude jejich členství končit.

Na konferenci – Veletrhu kritického myšlení, a předtím již v Kritických listech, jsme uvedli důvody, proč zatím po omezenou dobu dostávají KL nejen členové sítě KM, ale i mnozí další. Přesto bychom zde rádi důvody zopakovali, abyste se necítili poškozovaní:

Časopis je stále ještě dotován OSI New York a IRA (Mezinárodní čtenářská asociace). Tato podpora patrně s číslem 8 skončí. Osud časopisu bude záležet jedině na Vás, čtenářích. Pokud bude dost odběratelů, časopis budeme moci vydávat. Kolik je to dost: aspoň 400 lidí, z nichž každý bude ochotných zaplatit za jeden ročník (čtyři čísla) 400,- Kč.

Abychom takové množství odběratelů získali, musíme nejprve mnoho lidí s časopisem seznámit. A to se nedá udělat mnoha jinými způsoby, než jim ho několikrát poslat zdarma. Proto zatím finanční výhody z registrace v síti spočívaly hlavně ve slevách (Letní škola 1 000,- Kč, Veletrh 200,- Kč, kurs KM v Tábořské 400,- Kč).

Dosud mají lektori certifikovaní dle českých pravidel slevu na vstup do sítě. Chtěli bychom Vás seznámit s myšlenkou, že slevy na registraci v síti by mohli mít ti učitelé i lektori; kteří získají certifikát učitele KM nebo lektora KM dle mezinárodního standardu (viz www.kritickemysleni.cz). Systém poplatků do sítě by se potom celý poněkud pozměnil. Napište nám, co si o tom myslíte.

K tomu bychom rádi dodali, že k certifikaci dle mezinárodního standardu plánujeme uspořádat seminář, na kterém by se zájemci mohli s dokumentem a jeho použitím seznámit a prokonzultovat nejasnosti a schůdné cesty k získání certifikátu. K certifikaci viz další článek v těchto Kritických listech.

Přejeme pěkné zimní dny a těšíme se na Vaše názory a připomínky i na to, že se setkáme na některé akci KM nebo jiného programu.

Hana Košťálová

KM na celostátním setkání PAU Chrudim 9. – 11.11.2001

Účast na PAU byla letos vpravdě masová. Poslední číslo: 590 účastníků. Sály, třídy a celá škola Dr. Malíka v Chrudimi praskaly ve švech. Dobrá zpráva! Ovšem Zdeněk Brož už zase říkal, že to bylo naposledy, co PAU (skvěle) organizuje. (!)

Co se na PAU dělo? Mně se pochopitelně nejvíc líbilo, že tři dílny byly přímo inspirované naším programem (V. Strculová, M. Rochová: Chlupíkovy debaty; M. Hyklová: Učíme žáky myslet? Učme žáky myslet!; O. Hausenblas: Šest myslitelských klobouků). Mezi lektory ostatních dílen jsem napočítala dalších devět účastníků / absolventů našeho programu a viděla jsem u některých, že jeho prvky úspěšně zařazují do svých dílen a také se zmiňují o zdroji.

Já sama jsem se účastnila dílny Eigila Kjaergaarda Tvořivé vzdělávání, kde jsem si vyzkoušela řadu zajímavých věcí. (A o nich vám napíšu do příštího čísla KL.)

Hana Košťálová

Veletrh - Odpovědi na otázky

**Veletrh kritického myšlení 18. – 20.10.2001,
Čelákovice u Prahy, školy v Praze a Kladně
Odpovědi na otázky ze zpětných vazeb**

Veletrh byl první samostatnou velkou akcí Kritického myšlení. Měl dvě části: 1. návštěvy ve školách v Praze a v Kladně (zapojeno 9 škol, 22 učitelů s modelovými hodinami), 2. dílny vedené lektory a učiteli programu RWCT – KM a hostujícími lektory (Step by Step ČR). Celkem se Veletrhu zúčastnilo 119 lidí, někteří šli jen do škol, jiní jen do dílen, většina se zúčastnila celého programu.

Mnozí byste si asi rádi přečetli zpětné vazby, ale na ty není v KL tolik místa – přepis má 12 stran. Najdete ho na www.kritickemysleni.cz. Zde uveřejňujeme část reakce organizátorů na zpětné vazby.

Odpovědi na některé otázky ze zpětných vazeb z Veletrhu KM:

Děkujeme za moc pěkné, povzbudivé zpětné vazby. Jsme rádi, že jste si Veletrh užili a že vám podle všeho přinesl občerstvení profesního života. Nám se v Čelákovicích s vámi také líbilo.

Na rozdíl od toho, co se učíme v kursech, totiž že máme začínat uznáními, začneme s odpověďmi spíše z té nepovedené strany Veletrhu.

Proč jsme nevyužili toho, co jste přivezli zdaleka až do Čelákovic?

Moc se všem omlouváme, asi to nemůžeme ani dost jasně vysvětlit, protože se nám něco v hlavě posunulo, kam nemělo, a my jsme se domnívali, že jsme to nevyhlásili, že jsme o tom jen uvažovali. Prostě jsme to úplně zasklil! Byli bychom rádi, kdybyste mohli být shovívaví a velkorysí. Budeme se snažit, aby se takové chyby nestávaly.

Návštěvy ve školách

Zatímco s organizací „v místě“ (tedy hotel, učebny, dílny apod.) máme dost zkušeností, s organizací návštěv tímto způsobem zcela žádně. Byl to experiment, a dost věcí jsme nedomysleli. Navíc jsme pozdě rozesílali informace. To bylo jen částečně způsobeno různými změnami z vaší strany, z větší části to byla naše chyba. Omlouváme se všem, kdo byli zklamaní tím, jak návštěvy proběhly, a pokud se někdy ještě do podobné organizace pustíme, máme poučení – budeme brát v úvahu vše, co jste napsali do zpětných vazeb nebo co jste nám sdělili ústně.



Takto vznikají otázky

Jeden organizátorský povzdech:

Při takhle velké akci dochází neustále k tomu, že se lidé přihlašují po uzávěrce, přihlášení se odhlašují, jiní si přibydávají tu či onu službu nebo naopak odhlašují části služeb apod. Místo někoho nahlášeného přijede někdo zcela jiný. To vše je běžné a vlastně s tím počítáme. Mnozí ovšem nepřijedou z náhlých rodinných důvodů, shodou okolností třeba tři paní ze stejné školy, a sdělí to den dva před akcí, kdy už jsou vcelku drahé postele neodvolatelně zamluveny. Mnozí další nepřijedou, aniž by se předem omluvili. Nejen že tím zabrání v účasti jiným (odříkali jsme zájemcům), ale ještě způsobují zcela zbytečné výdaje – nám všem. Za jejich prázdnou postel zaplatíme kolem 420,- Kč / jedna noc + cca 500,- Kč za stravu a drobnější výdaje na kávové přestávky, desky, jmenovku atd. Když nepřijede např. VŠ učitelka, protože si dělá PhD, aniž by ztratila předem slůvko, nemám k tomu co říct. Penále.

A teď k méně palčivým otázkám ze zpětných vazeb:

Kdy a kde bude příští setkání, bude na Moravě, jižně od Prahy, bude Veletrh tradicí?



Budeme se snažit získat prostředky i lidské síly na zorganizování na dalšího setkání, a věříme, že se nám to povede. Ale nejste odkázáni jen na servis KM! Spoustu věcí si můžete zařídit sami. Určitě někteří z vás máte podporu vedení (nebo jste sami řediteli / ředitelkami): pozvěte k sobě na ukázkové hodiny učitele z jiné školy. Oni pak zase třeba pozvou vás. Nepochybuji o tom, že řada takových výměn mezi vámi probíhá, aniž by to zorganizoval kdokoli jiný než vy sami. K nabídce a výzvam můžete využít Kritické listy, samozřejmě webové stránky. O proběhlých návštěvách nebo jiných akcích napište do KL, abyste inspirovali ostatní!

Kdy a kde bude možné získat knihu (příběhy učitelů 2. st. ZŠ)?

Počítáme s tím, že vyrobena bude nejdříve koncem roku 2002, začali jsme s psáním na začátku října (lépe řečeno proběhla první schůzka autorů s editorkou Ninou Rutovou a se zástupkyněmi obou participujících organizací Kateřinou Kubešovou a Janou Kargerovou). Jak knihu získat? Bude k prodeji, také na akcích obou organizací (zatím s tím tak počítáme).

Metody je možné aplikovat ve všech předmětech,

jen se nám nedaří nalákat jako lektory matematiky či fyziky, ale i takové máme. V praxi lze využít doufejme vše, někdy to ale chce dost promýšlení s ohledem na konkrétní podmínky vaší školy či třídy. Není třeba nic uspěchat! Zkoušejte to krůček po krůčku, nenechte se odradit. Chce to důslednost, sebereflexi a vytrvalost. Uvidíte, že to časem půjde. (To se mi to mluví, že? Ale zeptejte se některých zkušených učitelů RWCT – KM, určitě to potvrdí.)

Webová stránka se aktualizuje stále, resp. průběžně. Sledujte ji. Zveřejňujeme tam nabídku dílen, kursů, výzvy, články atd. Mj. tam najdete Standardy učitele a lektora KM, nyní také anglickou i českou verzi stručné zprávy o výsledcích mezinárodní externí evaluace programu RWCT.

Některé dílny Veletrhu budou zveřejněny v Kritických listech, v tomto čísle a v dalších.

Dílny je možné přebrat a předat dál, jistěže. Je ovšem slušné uvádět zdroje a v první řadě se domluvit přímo s lektory, od kterých jste „nakoupili“. Otázku autorských práv přetřásáme stále dokola, kloníme se k názoru, že v naší branži je mnohdy těžké určit přesně a jednoznačně autorství, ale pokud to možné je, máme autorská práva ctít. Také je dobré zvážit své lektorské síly a pustit se jen do toho, nač jako lektor stačím. Někdy se stává, že nadšení účastníkům podobných akcí tak trochu zatemní zrak a mají pocit, že jejich kolegové ve škole se nadchnou stejně jako oni sami. Ale prostředí a atmosféra společných setkání mimo půdu školy dělá svoje, zážitky nejsou snadno přenositelné, takže účastník – lektor bývá zklamán reakcemi kolegů, kteří nepřijímají jeho snahu právě vstřícně. Buďte tedy

opatrní, ale nevzdávejte trpělivé šíření „jiných“ pohledů na učení a výuku.

Lektory je možné pozvat, vše samosebou visí na jejich čase. Kontakty můžete získat v KM nebo ve SbS.

Letní škola: věříme, že bude, žádost o grant u OSI byla podána. Zatím nemáme výsledek, budeme žádat ještě u MŠMT (vloni ani předloni jsme nedostali od MŠMT nic, snad tentokrát). Termín: velmi předběžně 4.–11.8.2002 (ale nespolehejte na to zcela).

Klobouky jsme nechali vyrobit na zakázku, jeden stál asi 27,- Kč.

Kde a kdy se seznámit s celým programem RWCT – se základním kursem: na www je nabídka kursů, pokud nenajdete nic pro sebe vhodného, naimailujte na kontaktní adresu, pokusíme se vám doporučit kurs co nejbližší vašemu bydlišti. Prohlížejte webové stránky, na jaře bude např. kurs pravděpodobně v Ústí nad Labem a v Českém Krumlově, další kurzy jinde se už rozeběhly.

Větší lektorská účast z řad učitelů – absolventů RWCT a expertů na jeho zavádění do škol: Můžeme se jen domýšlet, proč se tentokrát nenašlo více lektorů – učitelů. Vyzvání a přizvání byli vlastně všichni. Nedělali jsme žádnou cenzuru nebo předvýběr. Máme za to, že prostředí našich akcí je dost bezpečné, takže se nikdo nemusí bát nepříjemné kritiky. Ale vědomí, že akce je „celostátní“, může opravdu působit někomu obtíže. Také třeba hraje roli fakt, že kdo lektoruje, neokouká v tu dobu nic od druhých. (Takový důvod by nás mrzel nejvíc.) Možná že to chce jen trochu více času k ověřování dobrých nápadů ve škole, věřím, že příště už nebude nikdo z organizátorů zároveň lektorovat (i když na druhou stranu nás to možná bude mrzet).

Hana Košťálová

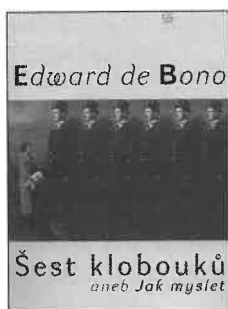
Rozmotat své myšlení aneb Šest myslitelských klobouků

Ondřej Hausenblas



Myslíte, že umíme o problémech a úkolech přemýšlet zřetelně a uspořádaně? V kursech kritického myšlení se ovšem učíme, jak myslet a jak vyučovat, jak uspořádat své přípravy a hodiny tak, aby se žáci naučili hledat podstatné informace. Učíme se nacházet dobré argumenty pro svá vyjasněná stanoviska i spolupracovat a komunikovat bez nedorozumění a bez konfliktů s ostatními. Ale možná že ještě před tím si potřebujeme v hlavě

pěkně uklidit, zamést, a naučit se soustředit na to, aby se nám výhybky myšlení nepřehazovaly sem tam, když chceme, aby na konci naší cesty bylo jasné, kde jsme. K tomu nám může pomoci metoda šesti myslitelských klobouků, kterou vymyslel a po světě šíří Edward de Bono. V Česku vyšel v překladu, a skoro se nekupuje. Čím to? Knížka se jmenuje Šest klobouků, aneb Jak myslet, vydalo ji nakladatelství ARGO už v roce 1997. Dneska se dá sehnat s velkou slevou v knihkupectvích Kanzelsberger (za 49,- Kč) – na konci článku najdete adresy mimopražských prodejen v ČR.



Seznámili jsme se s touto metodou díky kolegyním z Estonska, které ji předvedly s velkým šarmem na konferenci RWCT v Brašově v červnu 2001. Podobně jako později účastníkům našich dílen o kloboucích, hned nám bylo jasné, že se to dá rychle, efektivně a s prospěchem pro děti i dospělé použít. Ale podobně jako RWCT a jako vše v živo-

tě a škole – nebude to ani bezpracné, ani stoprocentně zaručené.

V čem práce se šesti druhy myšlení, neboli s šesti barevnými klobouky spočívá?

Kromě knížky, která nám pomůže pochopit metodu šesti klobouků, potřebujeme mít také ty klobouky – v šesti barvách. Každá barva (bílá, červená, žlutá, zelená, černá a modrá) představuje přesně zaměřený druh uvažování. Jde o to, abychom do uvažování o faktech nemíchali své nálady, abychom příliš brzkou nedůvěrou nezrušili svou schopnost najít dobré postupy, abychom opatrností a kritikou nezabili příliš brzy odvážná, ale vlastně objevná řešení problémů, atp. Představme si **například**, že chceme ve škole zlepšit spolupráci s rodiči tak, aby víc rozuměli učení svých dětí i naší výuce a nekazili nám práci překonanými představami o tom, že děti se mají drilovat nazpaměť a známkovat za odříkané znalosti.

K tomu, abychom při společné práci jeden druhému nebránili v myšlení, má pomáhat to, že si říkáme například: „Teď na začátku budeme myslet pod bílým kloboukem – říkejte všechna fakta, která víme o našem problému s rodiči... Kdo má jenom určitou domněnku, ale není si jist, ať nás na ni upozorní.“ V takovém myšlení není ještě čas na to, aby někdo říkal „Ale vždyť s rodiči to stejně nepůjde, jsou líní myslet a zajímat se o děti, a nemáme na ně ani dost času, tak toho radši necháme.“

Při myšlení pod bílým kloboukem, který znamená fakta, čisté údaje, objektivní informace, se bude říkat například: „Máme tu dvě stě dvacet tři dětí, tedy skoro 440 rodičů. Z toho jen 28 % chodí na schůzky. Vloni jsme v konzultacích s dítětem a rodiči strávili každý průměrně 32 hodin. Není úplně jisté, že víc času pro rodiče dá-

vají mladší učitelé, ale z rozhovorů s učiteli se to domnívám.“

Potom přijde na řadu klobouk červený, pod nímž je dovoleno a žádáno vyslovovat své pocity: „Někteří rodiče mě vážně štve, jenom rýpají, ale sami dítěti nepomůžou, to nesnáším.“ Nebo „Já se s rodiči scházím moc ráda, vždycky se na ně celý měsíc těším!“

Další klobouk, žlutý, nám dovoluje říkat, co dobrého na nápadu je a proč bude užitečný, proč to půjde: „Ukázat rodičům přímo to, jak učím ve třídě, bude užitečné, protože si sami na sobě vyzkouší, čemu všemu jejich děti rozumějí.“ Nebo „Nejdřív ukázkami práce žáků přesvědčíme jen čtvrtinu z rodičů, a oni už to řeknou dalším a nálada se zlepší.“ Atp.

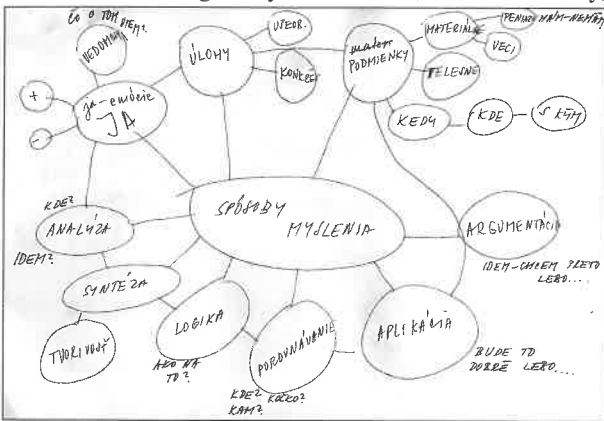
Pak si dáme na hlavu klobouk zelený, který nás vybízí k volným až divokým nápadům, které by nás normálně nenapadly: „K čemu všemu by byli rodiče dobří? Ať týden sami vyučují! Děti si to užijou a rodiče uvidí.“ „Což kdybychom jednou pozvali dědečky a babičky?“ „Což kdyby s dítětem měli přijít rodiče jeho souseda v lavičce?“ K nápadům pod zeleným kloboukem se nesmí říkat žádná kritika, aby se nezabrdily. Však my si pak stejně vybereme jen ty, které jsou přínosné – ale s těmi souseďovými rodiči, to by nebylo špatné, že?

Potom vezmeme na hlavu klobouk černý, a máme říkat, proč to nepůjde, jaká v tom jsou rizika, co nám bude bránit. Zde se nemá říkat, že to nemáme rádi, že se bojíme změny – to už jsme řekli s kloboukem pocitů, s červeným. Teď přemýšlíme věcně, ale proti. „Příliš mnoho styků s rodiči nám zabere tolik času, že si neodpočineme a nestihneme se připravit na další den.“ „Chodit za dítětem a jeho rodiči domů nejde, některé rodiny by učitele zbily.“ „Dát rodičům moc práva mluvit do provozu školy znamená ohrozit všechny moderní postupy, které oni neznají a nechápou.“ Atp.

Nade všemi klobouky se vznáší klobouk modrý, pod kterým mluvíme, když uvažujeme o tom, jak vlastně postupuje naše přemýšlení, kolik času jsme věnovali námkům a kolik vývoji nových postupů, když se mluví o tom, že příliš mnoho divokých nápadů se zeleným kloboukem nás odvedlo od hledání schůdných řešení, nebo že někteří z nás kritizovali červený klobouk někoho jiného, atd. Modrý klobouk nosí hlavně vedoucí diskuse, učitel, šéf. To hlavní na metodě šesti myslitelských klobouků myslím je, že „je vypracována tak, aby myšlení odpoutala od normálního argumentačního stylu a převedla jej do stylu mapovacího.“ V první fázi zjistíme, co víme, jak na tom jsme, a tak se zakreslí „mapa“. V druhé fázi se na mapě zvolí optimální trasa. „Jestliže vznikne dostatečně kvalitní mapa, nejlepší trasa bývá brzy zřejmá.“

Pro Letní školu Kritického myšlení 2001 jsme si klobouky nechali vyrobit jako karnevalové cylindry z kladívkové čtvrtky a krepového papíru (bílé neměli tak

rychle po ruce, tak jsme si zabalili část fialových do bílého sami). Stály nás 27,- Kč za kus, ale ve škole byste si je určitě uměli v dílnách a ručprčkách vytvořit s dětmi sami, a bylo by to mnohem výchovnější. Jen nezapomeňte nadělat si jich pro různé velikosti hlav, jednak aby držely, jednak aby se daly do sebe zasunovat (zaberou ve skladu spoustu místa!). Zadat dětem v matematice projekt k výpočtu obvodů, aby se daly zasunout aspoň tři do sebe, aby se prostříhalo co nejmín papíru (dýnko a krempa), aby produkce statisticky vyhovovala hlavám ve škole, to je báječné kurikulum matematiky. Postavit projekt „zakázková výroba myšlenských klobouků“, včetně reklamní agentury, zásobovače, mzdové účtárny,



Za pěkné myšlenkové mapy a soupisy děkujeme účastníkům konference Inovácie v škole 2001 na Štrbském Plese 15. -17. listopadu 2001.)

odbytu, reklamačního oddělení, to bude náplň do občanky, nebo do základů podnikání, co chcete. A ovšem v dílnách to nejen vyrobit, ale taky vytvořit pracovní postup a návod k němu (konečně budou mít češtináři nějaký smysl pro svou práci, navíc si přidávají inzerci, reklamační řád a taky omluvné dopisy zákazníkům, kterým se klobouk na hlavě rozpadl. Že s tím bude dost legrace, a tedy témat pro psaní deníků, pro sebereflexi i úvahy, to jistě učitelé uvítají, aby nemuseli pořád zadávat ta nudná témata slohovek.) Určitě nezapomeneme na kontrolní oddělení, ve kterém děti samy vytvoří kritéria kvality výrobků (nejen klobouků, ale taky kvality rozpočtů, reklamních kampaní, styku se zákazníky) a způsoby dohledu nad ní. Možná si příští ročníky navrhnou jiný módní střih – na Slovensku se na podzim 2001 například nenosí cylindry, ale veselé prodyšné čapky se štítkem...

V dílnách, které pořádáme pro účastníky kursů kritického myšlení, vznikají buď mapy a soupisy, které přinášejí odborné názvy známé z psychologie, anebo účastníci sestavují již určitý sled kroků k řešení problému. Ty pamatují na to, že **myšlení má přinést určitý výsledek**, totiž nějaké závěrečné jasno nebo dokonce závěrečné rozhodnutí (o postupu k řešení, o prioritách a hodnotách, o postoji).

Pak se účastníci pomocí minilekce o myšlenských kloboucích dozvědí, které typy myšlení klobouky představují, a rozdané výroky k nim zařadí. Potom mají v reflexi zkontrolovat své rozhodování o tom, kam který

výrok o zadaném dilematu patří nebo nepatří, a mají tvořit další, vlastní výroky pod vybranými jednotlivými barvami klobouku. Tehdy vyvstanou otázky, které odhalí, nakolik bude ještě potřebné si pročíst Bonovu knížku a posuzovat spoustu příkladů, které její autor uvádí k jednotlivým způsobům myšlení.

V Bonově knížce je způsobů využití klobouků uvedeno velké množství, i s příklady z praxe. Stojí za to ji sehnat a číst.

Jak se dají klobouky využít pro naše třídy a naše kolegy? E. de Bono v knížce vysvětluje, jak se vedoucí diskuse dožaduje nasazování nebo měnění klobouků při diskusi: zpočátku si všichni vezmou stejnou barvu, a řeknou pod ní své výroky, později může vedoucí nebo někdo další požádat ostatní, aby si ještě jednou dali na hlavu tu či onu barvu, nebo aby někdo naopak sundal třeba černý, negativistický klobouk a vzal si raději např. zelený tvořivý. Ale vedoucí může také některé výroky, které někdo pronesl, označit jejich barvou a upozornit, že diskuse se právě točí ve znamení barvy docela jiné („počkej, ty máš na hlavě asi bílý klobouk plný fakt a čísel, ale my teď potřebujeme pod zeleným vytvořit co možná nejméně nečekaných nápadů a představ“).

Jak by se dala z metody šesti myšlenských klobouků ve škole udělat pěkná otrava? No samozřejmě tak, že je budeme žákům vnucovat nad problémy nebo situacemi, které je nezajímají, že budeme dogmaticky vyžadovat, aby všechny výroky byly přesně určitelné a sto procentně zapadaly, a že budeme jakožto vševědové rozdávat známky... Metoda se hodí pro chvíle, kdy potřebujeme spolu se žáky (nebo s kolegy ve sborovně) nějaký problém pochopit a najít cesty k jeho řešení. Vytvořit si mapu a v ní spatřit a dotvořit trasu, cestu k cíli. Pro život budou právě tohle naše děti potřebovat asi víc než co jiného, a nám neuškodí se to také naučit...

Autor je učitelem na PdF UK v Praze, lektorem KM.

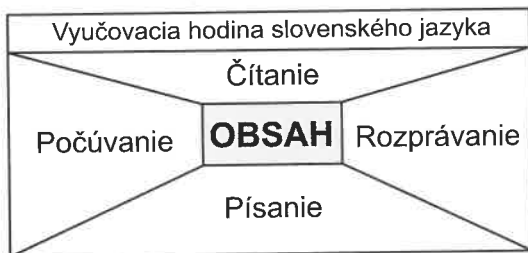
AKTÍVNE POČÚVANIE - - PODPORA KOMUNIKÁCIE I.

Jana Palenčárová

Prvoradým cieľom a základnou úlohou komunikačného vyučovania slovenského jazyka je rozvíjať **komunikačné zručnosti** žiakov. Zručnosť chápeme ako schopnosť vykonávať prácu alebo činnosť rýchlo a dobre, obratne a šikovne. Komunikačné zručnosti rozdeľujeme do dvoch veľkých oblastí založených na podobných funkciách počúvania a čítania (receptívne) a rozprávania a písania (produktívne).

Oblasť receptívna (oblasť vnímania) zahŕňa činnosti, pri ktorých dieťa dostáva informácie a myšlienky z von-

kajších zdrojov. Spája počúvanie a čítanie. Sú to dva hlavné spôsoby, ktorými ľudia prijímajú informácie od iných. Obe tieto činnosti využívajú podobné poznávací procesy, ktoré „preložia“ vonkajší stimul do pochopiteľnej informácie. Preto označujeme receptívne komunikačné zručnosti za **procesy pochopenia**. Zručnosť pochopenia počutého, ktorú využívajú deti počas počúvania učiteľa, použijú neskôr pri vlastnom tichom čítaní. To znamená, že receptívne procesy využívané pri chápaní námetu, stavby príbehu, hlavnej myšlienky a postáv sú rovnaké, či dieťa počúva niekoho iného, alebo samo ticho číta. **A tak by sme čítanie mohli definovať ako počúvanie rozprávania autora prostredníctvom napísaných slov.** Ak sú deti zvyknuté počúvať rozprávky od



rodičov alebo v materskej škole, motivácia naučiť sa čítať sa stáva prirodzeným pokračovaním počúvania čítania iných. Hodiny počúvania by mali logicky viesť k hodinám čítania.

Druhou polovicou vyučovania slovenského jazyka je **oblasť produktívna (oblasť vyjadrovania)**. Zahŕňa činnosti, pri ktorých dieťa vytvára myšlienky a informácie, aby sa o ne podelilo s inými. Je to oblasť rozprávania a písania, v ktorej sa produkujú zmysluplné myšlienky a informácie slovami. Preto produktívnu oblasť nazývame tiež **tvorivým procesom**. Kľúčovým cieľom produktívnej domény je dosiahnuť zmysluplnú a efektívnu komunikáciu, či už v ústnej alebo písomnej forme.

Vyučovacie stratégie v produktívnej oblasti by mali byť motivujúce a mali by zohľadňovať to, že komunikačné zručnosti rozprávať a písať idú vo vyučovaní ruka v ruku. Podnetné rozhovory by mali v deťoch vypestovať záujem vložiť svoje myšlienky do tejto častejšej formy vyjadrovania. Napokon, aj hodiny písania by mali pravidelne začínať rozhovormi detí medzi sebou alebo s učiteľom, aby sa zozbieralo čo najviac myšlienok na písanie. Hodiny rozprávania by mali byť prirodzenými prekurzormi písomných aktivít.

Každá vyučovacia hodina slovenského jazyka by mala byť zameraná na dieťa a jeho skúsenosť s jazykom a svetom, pričom počúvanie, čítanie, rozprávanie a písanie by mali byť jej samozrejmosťou súčasťou bez ohľadu na obsah hodiny. Z uvedeného teda vychodí, že jednotlivé **komunikačné zručnosti** sú časťami toho istého komunikačno-poznávacího procesu a **najlepšie sa rozvíjajú v prirodzenom spojení založenom na detských záujmoch a skúsenostiach.**

KOMUNIKAČNÁ ZRUČNOSŤ POČÚVAŤ

Počúvanie je prvé. Je to prvá zručnosť precvičovaná dieťaťom. Dieťa počúva a začína rozumieť jazyku skôr, než je schopné rozprávať, čítať alebo písať. A tak je počúvanie názaj štartovacou čiarou pre všetky ostatné komunikačné zručnosti.

receptívne komunikačné zručnosti (oblasť vnímania)	POČÚVANIE procesy pochopenia ČÍTANIE
produktívne komunikačné zručnosti (oblasť vyjadrovania)	ROZPRÁVANIE tvorivé procesy PÍSANIE

Pred viac než päťdesiatimi rokmi P. T. Rankin meral množstvo času, ktorý ľudia každý deň strávia využívaním rôznych komunikačných zručností. Zistil, že **10% času strávia písaním, 15% čítaním, 25% rozprávaním a 50% počúvaním. Polovica dennej komunikácie teda prebieha počúvaním.**

Väčšina z nás má tendenciu považovať počúvanie za samozrejmosť, pretože je to čosi, čo každý robí nevedome. **Počutie a počúvanie však nie je to isté.** Pýtame sa, koľko vysokoškolských študentov sedelo hodiny na prednáškach, a odišlo z miestnosti bez toho, aby vôbec niečo pochopili? Počuli slová, ale nepočúvali.

Počutie je fyzický jav, ktorý zahŕňa príjem zvukových vln prostredníctvom vibrácií vo vonkajších, stredných a vnútorných častiach ucha. **Počúvanie** je mentálny proces, ktorý vyžaduje aktívnu premenu zvukových vln na zmysluplnú informáciu prostredníctvom činnosti mozgu. Závisí teda viac od mozgu než od ucha. Človek musí mať dobrý sluch, aby inicioval proces počúvania, ale ak doň nie je aktívne zapojený mozog, počuté fonémy zostanú len obyčajnými zvukmi. Počúvanie vyžaduje od mozgu, aby hľadal medzi všetkými zvukmi, ktoré ucho zachytí, nejaký zmysel.

Proces počúvania môžeme rozdeliť do šiestich fáz. Sú to príjem, sústredenie sa, pochopenie, analýza, hodnotenie a reakcia.

1. Príjem. Proces počúvania začína, keď človek prijme zvuky z prostredia. To je v zásade akt počutia. Predstavme si skupinu detí počúvajúcich učiteľa, ktorý im číta obľúbenú klasiku J. C. Hronského Smelý Zajko v Afrike. Deti prijímajú slová príbehu, ale tiež počujú aj iné zvuky: zvuky klaksónov áut na ulici, búchanie dvier v triedach, kroky na chodbe, vŕzganie stoličiek pri pohybe spolužiakov...

2. Sústredenie sa. Ako príbeh Zajkových dobrodružstiev pokračuje, deti sa postupne začínajú zameriavať na konkrétne detaily, napríklad na mená iných postáv či opis prostredia... V tejto fáze



si deti vyberajú z množstva zvukov v prostredí a sústreďujú sa na hlas čítajúceho učiteľa. Zameriavajú svoju pozornosť na príbeh, ale z času na čas ich ešte rozptýlia dajaké zvuky v prostredí.

3. Porozumenie. Účelom počúvania je pochopiť počuté informácie. Obrázky alebo predstavy zážitkov Zajkovcov, ich stretnutie so žralokom, či ich cesta k pyramídam, to všetko by sa malo premietat' v myšliach detí. Počuté slová by sa mali pretvárať do myšlienok. Keďže mozog prijíma čoraz viac informácií, pochopenie sa formuje postupne. Ako sa zvyšuje porozumenie, začína byť pre deti ľahšie sústrediť sa, zamerať svoju pozornosť na príbeh a odbúrať prebytočné šumy.

4. Analýza. Zmysluplné počúvanie vyžaduje premýšľanie nad tým, čo počujeme. Analýza je aspektom porozumenia, ktorý predpokladá kladenie otázok o prijatých informáciách. Deti v triede už Zajka poznajú. Tušia, čo sa stane ďalej, a už predpokladajú pokračovanie vo svojich myšliach. Ak učiteľ zámerne zmení scénu alebo zmysel vety, reagujú, pretože táto zmena nevyhovuje ich analýze a očakávaniu.

5. Hodnotenie. Keď učiteľ číta nahlas, sprostredkúva deťom udalosti konkrétneho príbehu. Deti – poslucháči buď tieto informácie akceptujú, alebo odmietnu. Ak ich príbeh zaujal, absolútne naň zamerajú svoju pozornosť a nedajú sa už tak ľahko vyrušiť. Sú schopné hodnotiť činy postáv, tešiť sa zo Zajkových úspechov alebo diskutovať o tom, či strašiť zlodejov africkej púšte bola správna vec, alebo nie. Hodnotiace porozumenie si vyžaduje koncentrovanú účasť.

6. Reakcia. Skutočné porozumenie prichádza vtedy, keď dieťa reaguje nejakým spôsobom na informácie. Emocionálna odpoveď, ako napríklad potlesk na konci príbehu so šťastným koncom alebo negatívna reakcia pri príchode zápornej postavy, je jedným typom reakcie. Ďalším je zapojenie sa do diskusie o príbehu po jeho prečítaní. Inou formou reakcie na počutý obsah môžu byť kreatívne činnosti, ako písanie pokračovania príbehu alebo ilustrácie Zajka a jeho rodiny. Reakciou môže byť aj fyzická činnosť, napr. dramatizácia počutého príbehu. V každom prípade však musia byť deti schopné zapamätať si detaily, aby na počuté mohli reagovať. Pamäť je teda tiež dôležitou časťou procesu porozumenia.

Deti počúvajú z rôznych dôvodov a v rôznych situáciách. Rozlišujeme základné typy počúvania:

- **Sociálne počúvanie**, ktoré sa vo všeobecnosti vyskytuje v relaxačných situáciách, či už počas hodiny alebo prestávok. Tento typ počúvania sa využíva viac v sociálnych vzťahoch než na získavanie informácií.
- **Informačné počúvanie**, ktorým zachytávame fakty, zapamätávame si myšlienky a objavujeme vzťahy.
- **O kritickom počúvaní** hovoríme v situáciách, ktoré vyžadujú analýzu, interpretáciu a posúdenie informácie.
- **Počúvanie pre radosť**, ktoré zahŕňa počúvanie hlasného čítania poézie a prózy, počúvanie rozprávania príbehov alebo počúvanie hudby.

Vyučovanie počúvania by malo byť prepojené s čítaním, rozprávaním a písaním, pretože počúvanie sa robí vždy za istým účelom, nielen preto, aby sa počúvalo. To však nevylučuje priamy výcvik zručnosti aktívneho počúvania, ktorá má vyhradené patričné miesto vo vyučovaní slohovej a komunikačnej výchovy na 1. stupni ZŠ. Je dôležité, aby bol učiteľ pre deti vzorom pri osvojovaní si jednotlivých komunikačných zručností, a predovšetkým tej najobtiažnejšej – **aktívneho počúvania**. Aktívne počúvanie znamená brať hovoriaceho na vedomie, venovať mu plnú pozornosť, udržiavať s ním kontakt pohľadom, sústrediť sa nielen na vyslovované slová, ale tiež vnímať city, ktoré sú za týmito slovami ukryté.

Počúvanie rozprávania žiakov, čítanie ich písomných komunikátov, pozorovanie ich správania..., to všetko je príležitosť dozvedieť sa, čo si myslia, čomu veria, čo cítia a poznajú, čomu rozumejú, a naopak, čo nechápu, aké majú hodnoty, čo sú ochotní skúsiť... Ak budeme žiakov počúvať, ľahko zistíme, ako ich môžeme „prinútiť“, aby počúvali oni nás.

Prax ukazuje, že mnoho učiteľov nevenuje dostatočnú pozornosť počúvaniu, pretože si myslia, že sa časom samo prirodzene vyvinie. No len zámerným a systematickým vyučovaním prispejeme k rozvoju tejto najfrekvencovanejšej komunikačnej zručnosti.



Tieto znaky, z ktorých sa skladá sloveso „počúvať“, dokazujú, že Číňania chápu aktívne počúvanie veľmi dobre.

Pokračovanie článku prineseme v ďalšom čísle Kritických listů.

Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas - strategické myšlení a přemýšlivý čtenář

Inspirace knihou *Strategies that Work* podruhé

Hana Košťálová



To, že umíme zopakovat informace z textu, neznamená, že jsme textu porozuměli. Konstruktivistické pojetí porozumění textu říká, že skutečné porozumění nastalo tehdy, když informace umíme vysvětlit, propojit se svým předešlým věděním a použít je. Když čteme text, odehrávají se v naší hlavě různé pochody, které nám pomáhají textu porozumět. Totiž nejen de-

šifrovat jednotlivá písmena nebo rozumět jednotlivým slovům, ale chápat neexplicitní smysl vět nebo celých úseků textu sestavených z jednotlivě srozumitelných slov, která už tím, jak jsou postavena vedle sebe, sdělují něco složitějšího než pouhý souhrn svých významů. (Tady už narážíme na fakt, že každá čtenářská hlava si otevírá text jinak, odjinud, a porozumění je tedy velmi individuální.)

Obzvláště intenzivně aplikujeme určité myšlenkové postupy, když se snažíme porozumět složitějšímu textu. Naši (zejména malí) žáci se ocitají tváří v tvář neprůzračnému textu velice často – a mnoha dětem neschopnost rozumět tomu, o čem čtou, ztěžuje cestu ke čtenářství, nebo jim ji vůbec zahradí.

Abychom se aspoň malinko vžili do toho, jaké to je stát před komplikovanějším textem, uvádíme příklad obtížného textu, kde nelze uplatnit čtenářskou dovednost typu „mrknu do toho a vím“. Jde o kratičký úryvek z Vaculíkova Českého snáře¹. Téměř namátkou jsme vybrali stranu 73 a 74 (doporučujeme sáhnout do školní knihovny a pokračovat v četbě, abyste si ověřili pochody, které probíhají, když se pokoušíme dost hluboce porozumět tomu, co čteme)¹:

... Mluvil znovu o fejetonu, který jsem o něm napsal, a mě překvapilo, že neporozuměl dobře jeho závěru. Píšu tam, že i my máme „jako náš bratr na Špilberku Jan“ hledat první vinu u sebe, a ne vždycky u těch, kdo nás utiskují či vypuzují ze země. Nečekejme, že naše úsilí musí „dojít odměny“ čili zvítězit nebo aspoň vejít do dějin jako oběť. Naši nepřátelé představují celou levou stranu našeho díla: „Bez symetrické kompozice správného martyria se šťastnou pointou bychom se ani my lotři na pravici nezaskvěli a sám náš Spasitel měl by o příležitost míň. – Amen.“

Vyzkoušejte si: Když si vzpomenete na nějaký složitější text, který jste četli, zkuste si vybavit, co všechno jste dělali, abyste se dobrali pro vás uspokojivého porozumění toho textu. Můžete si své nápady poznamenat na papír.

Všimli jste si asi, že strategie, které nám pomáhají lépe porozumět textu, jsou dvojího typu:

- „mechanické“ – totiž že se vracíme, zpomalujeme, čteme si nahlas, listujeme slovníkem, ...
- mentální – propojujeme nové se známým, vytváříme si vizuální představy (nebo nám automaticky naskakují), klademe si otázky, porovnáváme, vysuzujeme, co bude dál a pak to korigujeme, ...

Porozuměním a cestami, které k němu vedou, se zabývá řada výzkumů, psychologických i pedagogických. Jejich výsledky pomáhají dětem, aby se z nich pod vedením zkušených a vzdělaných učitelů stali přemýšliví čtenáři (jak o to usilují i učitelé zapojení do programu KM).

V knize *Strategies that Work*² předkládají Stephanie Harveyová a Anne Goudvisová celý set strategií využívaných čtenáři, kteří čtou s porozuměním. Úkolem školy je naučit děti tyto strategie vědomě používat a tak se stávat postupně přemýšlivými čtenáři, kteří zároveň jsou i čtenáři vědoucími. Vědoucími v tom smyslu, že dokáží sami u sebe odhalit, kdy textu rozumějí, a kdy ne. Neporozumění je neodrazuje od čtenářství. A dokáží volit takové postupy, které jim otevrou uspokojivé porozumění čtenému – uspokojivé pro ně samé v konkrétní chvíli jejich života (s aktuálními zkušenostmi, zážitky, potřebami, otázkami).

Protože zde nemůžeme přinést překlad celé knihy, nabízáme našim čtenářům **základní výčet strategií** doplněný stručnými pobídkami k aktivitám (ve třídě). Ve všem, co zde je popsáno, myslíme na to, jak věci mohou fungovat ve škole a jak mohou přinášet prospěch dětem.

Co dělají zblhlí čtenáři, když čtou:

(Podle Pearson a kol., 1992)

- Vytvářejí si v hlavě spojky mezi tím, co už znají, vědí, a novými informacemi, na které narážejí v textu. (Strategie 1: Hledání spojitosti)
 - Kladou otázky sami sobě; autorovi, s nímž se setkávají; textu, který čtou (Strategie 2: Tázání)
 - Vysuzují v průběhu čtení a po něm (Strategie 3: Vysuzování)
 - Rozlišují, které informace v textu jsou důležité a které méně důležité (Strategie 4: Zjišťování významu informace)
 - Obraťně syntetizují informace uvnitř textu a napříč různými texty a čtenářskými zkušenostmi (Strategie 5: Syntetizování)
 - Upřesňují a opravují omyly ve vlastním porozumění (Strategie 6: Korekce)
 - Sledují v průběhu cesty, nakolik jejich dosavadní porozumění odpovídá vývoji textu (Strategie 7: Monitoring)
- K těmto nálezům přidali později (např. Keene and Zimmermann, 1997) další strategie:
- vizualizace (Strategie 8)
 - a vytváření představ s využitím různých smyslů (Strategie 9)



Když si sami ujasníme, jaké postupy (strategie) pomáhají čtenáři k lepšímu porozumění textu, stojíme jako učitelé před úkolem dovést děti k užitečnému využívání těchto strategií. Jistě nesáhneme po metodě výkladu, nenadiktujeme dětem přehled strategií a nebudeme chtít, aby nám příští hodinu odříkaly, jak se to doma pěkně naučily.

To jsou postupy, které trénují se svými žáky, budoucími zkušenými čtenáři, autorky knihy. Které cesty vedou k tomu, aby si děti postupně osvojily účinné nástroje porozumění textu:

- **modelování:** učitelka čte nahlas text (dětem přiměřeně srozumitelný – ne Vaculík a čtvrtákům) a zveřejňuje své myšlení, říká nahlas, co jí při tom napadá. Může se zaměřit na jednu strategii, kterou žáci ještě neovládají. Modelování učitelka používá opakovaně.
- **reflexe:** po četbě s hlasitým uvažováním může učitelka vyzvat děti, aby si vzpomínaly, co učitelka říkala a jak jí to pomáhalo porozumět tomu, co četla. Diskutuje s žáky o tom, jak modelovaná strategie pomáhá k porozumění textu.
- **minilekce:** učitelka může zařadit krátký (několikaminutový) výklad o strategii, kterou použila. Je možné propojovat nové strategie s již dříve osvojenými a žákům dobře známými.
- **trénink:** děti čtou text (potichu) a nahlas říkají, co je nad ním napadá (viz KL č. 1-2). Sdělují to buď sobě, spolužákům nebo učitelce (**přemýšlení nahlas**). Jiná možnost je zaznamenávat tok myšlenek a nápadů v průběhu četby na papír a později je analyzovat – zjišťovat, které strategie porozumění žák používá často, které mu v rejstříku podpůrných nástrojů chybějí a je tedy třeba se na ně v procvičování zaměřit. Je třeba věnovat četbě přiměřený čas! Čtení s porozuměním je klíčová životní dovednost, nevyplatí se na ní šetřit časem.

Vyjmenované strategie mohou být sepisovány na poster ve třídě tak, jak si je žáci postupně osvojují nebo se s nimi seznamují. Soupis strategií může viset ve třídě a učitelka na něj může poukazovat, když vidí, že dítě se některé strategii, jež by mu pomohla, vyhýbá. Strategie tedy nemají být dětem utajeny, naopak: děti je mají vědomě a záměrně využívat; časem jim vejdu do krve a nebudou si muset připomínat, že mají použít tu či onu strategii. I malé děti mohou porozumět mnohým pojmům; pokud ale máte jako učitelka dojem, že by se pro dětské užívání hodilo jiné označení té či oné strategie, můžete ho samozřejmě používat.

Jednotlivou strategii, na kterou se chcete se svými žáky soustředit, můžete pak trénovat celou řadou pomocných metod a cvičení. Některé inspirace přineseme v dalších číslech nebo v pokračovacích dílnách (letní škola).

K čemu došli účastníci dílny – odpovědi na otázku: *Co děláme během četby, abychom se dobrali významu čteného textu?*

- Spojujeme čtení se sebou (se svými prožitky a názory, se svou situací životní).

- Vizualizujeme (nové a staré; aktuální vizuální představa je ovlivněna zkušeností).
- Hledáme časové zařazení a časové sledy.
- Pátráme po významu slov z kontextu, z vnějších pramenů (slovník, rada).
- Přeskakujeme pasáž (složitou, nesrozumitelnou) a jdeme dál.
- Očekáváme pomoc, potřebujeme pomoc, ale čteme dál.
- Vracíme se.
- Evidujeme a prožíváme jazyk (krásu a zvláštnosti vyjádření), naladujeme se k chápání.
- Odhadujeme pokračování a význam čteného (ze čtenářské zkušenosti, z náznaků v textu, z osobní životní zkušenosti).
- Hledáme signály pro orientaci – před začtením do textu, při začítání se.
- Identifikujeme osoby a jejich vztahy, místa děje.
- Hledáme využití pro svou praxi (jako učitelé – deformace?).

Literatura:

¹Ludvík Vaculík: Český snář, Atlantis, Brno 1992, str. 73-74

²Stephanie Harver, Anne Goudvis: Strategies that Work. Teaching Comprehension to Enhance Understanding. Stenhouse Publishers, York, Maine 2000.

K tématu také KL 1-2: Hodnotící rozhovor, str. 25 – 28, Hlasité přemýšlení, str. 28 – 29

Psaní a sdílení výukových případů: Podpora koležalimity při řešení pedagogických problémů

Janet C. Richards

Jak mohou pedagogové vzdělávající učitele zprostředkovat školní realitu svým studentům? Jak může učitel v praxi, který tráví většinu času ve třídě sám se svými žáky, nalézt dospělého kolegu, se kterým by sdílel své starosti a problémy?

Odpovědi na obě tyto otázky může být psaní a sdílení výukových případů¹. Výukovými případy se rozumí „konkrétní poutavá vyprávění v délce jedné až třiceti stran. Obvykle jsou psána v první osobě a popisují celou škálu opravdových situací, rozhodování, dilemat a obtíží, na které učitelé v praxi a pedagogové vzdělávající učitele pravidelně narážejí“ (Sykes, 1992, str. ix).

Každý učitel zakouší různá výuková dilemata. Dobří učitelé svou práci reflektují a snaží se odstraňovat své starosti tím, že aktivně hledají řešení svých problémů. Během posledních let si učitelé z různých zemí ověřili, že pomocí psaní a sdílení svých výukových případů mohou zkoumat a řešit své pedagogické problémy. „Případové psaní může přinést svým autorům zvláštní užitek. Pobízí je, aby reflektovali své vyučovací postupy

a aby se na svou práci dívali více analyticky," píše Lee Shulman, jeden z otců reflektivních technik pro výuku. (Shulman, 1992, s. 9).

Abyste lépe pochopili, jak tato metoda funguje, věnujte pozornost následujícímu případu. Jeho autorkou je studentka učitelství ze Spojených států.

Konečně úspěch: výukový případ o užítku, který přináší umělecké výchovy

Janice Clarková

Chudáku Charlesovi dělala ve výuce mateřštiny obtíž každá dovednost, kterou jsme toto pololeť probírali. Jde o žáka šestého ročníku, který stěží čte a píše. Jak pololeť ubíhalo, viděla jsem, jak Charles klesá na mysl. Měla jsem pocit, jako bych ho já nechávala na holičkách. Nechávala jsem jej pracovat ve dvojici s vrstevníkem², ale vypadalo to, že už je příliš pozdě. Charles se přestal snažit a začaly problémy s chováním.

Na konci března jsme začali pracovat na divadelním vystoupení. Kdo by si pomyslel, že školní drama může mít na žáky tak příznivý vliv?! Nejprve jsme se rozhodli, že navědeme hru a předvedeme ji žákům nedaleké základní školy. Pak jsme se usnesli na tom, že navrheme a vyrobíme pozvánky, uděláme si kostýmy a že využijeme školní jeviště a mikrofon. Poté jsme si z klobouku vylosovali osoby a obsazení.

Když došlo na Charlese, řekl vzrušeně: „Já budu hrát velkého, zlého vlka!“ Jak týdny ubíhaly, zkoušeli jsme na představení zas a zas. Jednoho dne mě Charles zastavil na chodbě a řekl mi: „Slečno Clarková, stále myslím na svoji roli vlka. Mohl bych si některé ze svých replik změnit, aby mi šly lépe zapamatovat?“

„Samozřejmě můžeš,“ odpověděla jsem.

Následující úterý jsem vešla do školního sálu, abych svoji skupinu připravila k představení, a vtom jsem uviděla Charlese v kostýmu vlka. Zubil se tak, jak jsem nikoho nikdy neviděla. Nebyla jsem zvyklá, že by se vůbec kdy usmíval, a byl to pro mě šok! V jeho tváři jako by bylo velkými písmeny napsáno „Věřím si!“ A pak se šlo na scénu a já jsem na něj opravdu musela být hrdá. Bylo to, jako bych sledovala své vlastní dítě, když hraje. Po poslední oponě jsem ho objala a pak mě to trklo. Účinkování na školním představení přineslo Charlesovi první školní úspěch, který zažil od té doby, co jsem ho poznala. Vsadím se, že by se mohl učít psát a číst tím, že by psal divadelní hry, pomáhal je připravovat a účinkoval v nich.

Bohužel, pro Charlese to asi bude už pozdě. Až na konci pololeť odejde z mé třídy, nevím ani, jestli ještě někdy dostane šanci účinkovat v divadelním představení. Mimoto se po Charlesovi bude v prvních ročních střední školy pravděpodobně chtít, aby četl a psal značné množství věcných textů. Jak bychom mohli pomoci žákům, jako je Charles?

Sdílení výukových případů

Poté, co Janice popsala svůj případ „Konečně úspěch“, podělila se o něj se dvěma vyučujícími kolegyněmi (jedna je z Austrálie a druhá z Finska). Zde jsou myšlenky, které jí nabídlý.

Milá Janice,

vypadá to, že si budete Charlese pamatovat navždy. Váš popis jeho vzrušení a účasti na divadle byl velmi strhující. Ten chlapec Vám pomohl pochopit, že je více způsobů jak rozvíjet a podporovat gramotnost³, že existují různé druhy gramotnosti - nejen gramotnost ve smyslu čtení a psaní.

Charles je, ostatně jako všichni žáci, jedinečný. Je živým důkazem toho, že učitel nesmí zatratit žádného žáka jenom proto, že se nechová podle šablony. Ke gramotnosti vede mnoho cestiček, a je také mnoho dnes uznávaných druhů gramotnosti.

Jste opravdu starostlivá učitelka, která se ze všech sil snaží najít způsob, jak Charlesovi pomoci. Vyzkoušela jste tradiční postupy i novou strategii, která, jak píšete, měla dobré výsledky. Zkusila jste jej nechat pracovat v týmu s vrstevníkem, a byla jste zklamaná z toho, že to nepomohlo.

Co se nedařilo ve Vaší snaze pomoci? Prostě to pro Charlese nebyla ta správná strategie ve správný čas. Pokud byste se na věc podívala Charlesovými očima, viděla byste, že by asi příliš netoužil předvádět své nedostatečné čtenářské dovednosti před někým, na koho by rád dobře zapůsobil. „Buddy system“ - práce s vrstevníkem - dobře funguje, jen když je pečlivě organizován a všechny strany jsou připraveny. Pro někoho kdo má hodně výrazný „faktor studu“, to není žádná zázračná medicína. Tato strategie musí být každému žákovi jednotlivě velice pečlivě přizpůsobena.

Říkáte „chudák Charles“, a svým způsobem máte pravdu. Do školy chodil už tolik let a při čtení dosud nezažil žádný úspěch. Jednou z příčin je, že měl učitele, kteří nevyužívali literaturu, drama, hudbu nebo pohyb jako docela základní součásti pro výuku čtení, psaní, mluveného projevu a naslouchání. Tito učitelé nedovolili Charlesovi, aby objevoval takové způsoby osvojování gramotnosti, které by mu byly příjemné.

Jen náhodou se stalo, že se mu až v šestém ročníku naskytlo setkání s výukou odlišnou než dosud. Mnoho učitelů zjišťuje, že výuku technikám čtení a psaní od výchovy ke komunikaci oddělují uměle ti, kdo jen velmi zúženě chápou, v čem spočívá učení se gramotnosti. Divadlo je plné gramotnosti! Ve skutečnosti je divadlo skutečná gramotnost!

V posledním odstavci vyjadřujete obavu a říkáte: „Bohužel, pro Charlese to asi bude už pozdě.“ To je možné. Ale na druhou stranu, ve své nové škole třeba bude mít dost štěstí a dostane učitele, kteří si jsou vědomi toho, že musejí nalézat alternativní způsoby výuky čtení a psaní. Jako pedagogové musíme být všichni připraveni přemýšlet o čtení a o dovednostech v mateřštině a na-

učit se, že se k tomu hodí velmi různé a početné žánry a podoby textu. Mohou nám posloužit dramatické scénky o fyzikálních či matematických výzkumech, nebo poezie o biologii a chemii. Na jiné rovině, tito noví učitelé mohou Charlese seznámit s různými grafickými schémata (viz www.graphic.org, také popis Analogických grafických schémat in Buehl, 2001) a další strategie, které mu pomohou být kritickým čtenářem a pisatelem.

Tento případ vnáší další otázku vedle té, kterou jste vymezila Vy, Janice. Ano, učitelé by měli být pozorní a výchovně „vydatní“, ale musejí být také praví profesionálové. Musejí hodně číst, hovořit se svými kolegy a účastnit se učitelských konferencí, a tím získají obrovskou zásobárnu různých strategií, aby připravovali cesty pro rozvoj svých žáků.

V mnoha odborných pedagogických časopisech se nacházejí vynikající články o použití dramatu ve vyučování, které mohou jako úvod posloužit každému učiteli, který se o tento typ gramotnosti zajímá. Tyto články často líčí zkušenosti učitelů, kteří dychtivě hledají způsob, jak vtáhnout své žáky do učebních strategií a jak je získat pro některou z gramotností. Mohla byste si některé přečíst (např. McMaster, 1998, *The Reading Teacher*). Překvapuje mě, že se žáka podařilo přilákat ke čtení skrze divadlo až na konci šestého ročníku. Tento postup měl být vyzkoušen už dávno.

Na závěr bych ráda řekla, že vaše starostlivá povaha na mne udělala dojem. Stejně tak mě zaujala Vaše znalost dramatické gramotnosti a Vaše poznání, že zapojení do dramatu může pomáhat všem žákům a že žáci, kteří zápasí s gramotností čtení a psaní, založenou na vyjadřovacích kompetencích, mohou mít z toho prospěch.

Patricia Smith, pedagožka vzdělávající učitele na Universitě v Melbourne v Austrálii a dobrovolnice v programu Čtením a psáním ke kritickému myšlení.

Milá Janice, můžete se radovat z dobře odvedené práce. Rozpoznala jste, jak je důležité propojovat hodiny literatury s dramatizací, nabídla jste svým žákům různé přístupy k učení a vědění. To, že jste použila dramatické gramotnosti, pomohlo Charlesovi pochopit, co to znamená být úspěšný žák. Jste na správné cestě stát se vynikajícím pedagogem. Pojďme analyzovat, co se vlastně v Charlesovi odehrávalo. Dobří učitelé se vždy pozastaví a reflektují svou práci – hodiny, které byly takřka dokonalé, i ty, které nebyly tak zcela úspěšné. Mé profesní portfolio zahrnuje mnoho příkladů toho, co jsem během let zvládla dobře a co jsem naopak nezvládla, mé „jednou nahoře, jednou dole.“

Pojďme se nejprve podívat, jak nádherně se rozjasňuje Vaše vynikající porozumění mnohočetným gramotnostem a tomu, jak divadlo (jedna z mnoha gramotností) pomohlo Charlesovi, aby zakusil učení, jazyk i získávání gramotnosti pomocí nových, vzrušujících postupů. V tuto chvíli zkušeným čtenářem a pisatelem není. Podle



Svazek vrstevnic

všeho zatím nezažil úspěch jako gramotný člověk, pokud gramotností myslíme víc než dovednost číst a psát. Dnes víme, že je mnoho druhů gramotnosti (např. počítačová gramotnost, hudební, dramatická gramotnost, výtvarná gramotnost, způsobilost k vidění a vizuálnímu znázorňování, a další). Jak uvádí Tell: „Rozšiřujeme definici toho, co gramotnost znamená“ (1999, s.7).

Charles zažil úspěch díky dramatické gramotnosti. Potom se z něj vyklubal motivovaný žák. Výzkumy ukazují, že když mají žáci možnost pracovat v té formě komunikace, která jim je příjemná, stávají se z nich více motivovaní, aktivní žáci (Westreich, 2000). Podle mého názoru měl Charles vlohy k dramatickým uměním a Vy jste mu nabídla šanci objevit jedno z jeho nadání. Divadelní výchova mu také přinesla uznání od spolužáků a učitelů.

Co kdyby měl Charles další zvláštní dispozice a nadání (viz Gardner, 1983, 1993, 2000)? Co kdyby snadno zvládal různé stránky práce s počítači? Je možné, že by se mohl naučit psát v textovém editoru? Co když je nadějným hudebníkem anebo výtvarníkem? Tohle je způsob, jak by měl učitel přemýšlet – nacházet pro své žáky „co kdyby mohli“ a nikoli „tohle nezvládnou“.

Říkáte, že jste nechala Charlese pracovat v páru s vrstevníkem, ale že to nefungovalo. Měla jsem podobnou zkušenost. Teď se chci zamyslet nad tím, proč já zavádím pomocné vyučování vrstevníků u mých žáků. Vysvětluji jim, že všichni budeme zapojeni do vrstevnického vyučování po dobu šesti týdnů (žáci dobří a žáci, kteří potřebují jejich pomoc). Všichni podepíšeme smlouvu. Po šesti týdnech společně diskutujeme a vyhodnocujeme, co se dělalo. Někteří žáci chtějí i dále pokračovat v práci s partnerem a někteří ne. Respektuji rozhodnutí, které žáci učiní.

Na závěr se podívejme, jak je na tom Charles nyní. Ve Finsku není jednoduché spolupracovat s učitelem na vyšším stupni školy, pokud vyučujete na základním stupni. Domnívám se, že ve Spojených státech je to stejné. Žáci se přesunou do nového školního kontextu a neexistuje spolupráce mezi učitelem nižšího stupně a tím, kdo vyučuje starší žáky. Dobrý způsob, jak se tomuto problému vyhnout, představují portfolia vlastněná žáky. Když žáci postoupí na vyšší stupeň nebo přejdou na jinou školu,

portfolia si odnášejí s sebou. Portfolio dokumentuje studijní úspěchy, dosažené milníky, zájmy a potřeby.

Jakou radu Vám tedy mohu nabídnout, abyste už o Charlese nemusela mít takovou starost? Staňte se nejlepší učitelkou, jak jen to jde. Udělejte maximum pro každého žáka. Pokračujte ve studiu a sebevzdělávání. Jsem si jista, že budete skvělou učitelkou mnohočetných gramotností.

*Ann-Sofie Selin, učitelka základní školy,
Turku/Abo, Finland.*

Co říkají učitelé o psaní výukových případů a jejich sdílení?

Učitelé, kteří píší a sdílejí své případy s kolegy, jsou zjevně nadšení a obohaceni tím, že záměrně rozpoznávají výukové problémy, že píšou o rozpacích a o tom, jak nalézají možná řešení problému během diskuze s kolegy. Praktikové z Estonska, Rumunska a Spojených států hovoří o tom, jak je významné umět identifikovat výukový problém. A co více, během psaní o výukovém případě se jim daří dotlačit sebe sama k nějakým řešením svých problémů. Jeden učitel popisuje tuto aktivitu následujícím způsobem: „Potom co napíšu případ, mám v hlavě jasno v tom, jak budu sestavovat plán pro akci. Nakonec provedu reflexi toho, jak můj plán funguje.“

Zdá se, že psaní případových studií v učitelích posiluje jejich profesní sebevědomí. Dotázaní učitelé tvrdí, že při sdílení případů s ostatními získávají jistotu o tom, že patří ke své profesní skupině. Učitelé shledávají, že se jim díky psaní a diskuzi o případech daří zaměřovat na ty situace a žáky, kteří vyžadují pozornost. Vidí, že jsou to oni sami, kdo je zodpovědný a přitom schopný řešit problémy třídy. „Co jsem udělala správně? Co jsem udělala špatně? Co potřebuji změnit? Co jsem udělala tak, že to pomohlo? Udělala jsem něco škodlivého? Jak jsem přispěla k vzniku problému? Jak jsem přispěla k jeho řešení?“, ptala se jedna učitelka ve svém psaní.

A další poznámky: „Když sdílím výukové případy se svými kolegy, nabízejí mi pomoc. Říkají mi o podobných problémech, se kterými se setkali oni sami, a jak je vyřešili. Když se s kolegy bavíme o našich výukových případech, inspirujeme se navzájem k tomu, abychom pracovali co nejlépe“ (Richards & Gipe, 2000).

Vodítka pro psaní vašich vlastních výukových případů

Jako učitelé, kteří usilují o svůj stálý profesionální rozvoj, se můžete rozhodnout k tomu, že chcete psát a sdílet výukové případy, abyste zdokonalili své učitelské schopnosti a také proto, abyste posílili ducha kolegiality a vzájemné podpory mezi svými kolegy. Následující vodítka vám mohou pomoci ve snaze zahájit a vylepšit vaše případové psaní a vaše úsilí sdílet je s kolegy.

1. Nejdřív vytipujte některé problémy nebo série příbuzných problémů, které mají vliv na vaši výuku a na učení vašich žáků. Je důležité uvědomit si, že ne všechny příběhy o učení jsou případy. Případy si zaslouhují hlubší úvahu než zábavné anekdoty, jako například když jste zapoměli klíče od své třídy nebo o žáku střední školy, který trval na tom, že přednese vtíp, jenž obsahoval některá odvážná slova.

2. Sestavte si seznam problémů, které jste takto identifikovali. Například: pokusili jste se ve své jazykové třídě použít kooperativní strategie a žáci začali být příliš hluchí? Zkusili jste matematickou lekci, ve které žáci prováděli „volné psaní“ a čtyři z nich odmítli účast?

3. Pročtete si svůj seznam výukových obtíží a vyberte jednu, která je mimořádně problematická a důležitá pro vaši výuku a pro učení vašich žáků.

4. Diskutujte o svém výukovém problému se dvěma vyučujícími kolegy. Vyzvěte je, aby se vás na důležité okolnosti vašeho problému vptávali (např.: „Kolik žáků je ve skupině? V jakém ročníku vyučujete? Jak jste se pokusil/a vyřešit problém?“)

5. Pamatujte si, že psaní výukových případů je proces. Dobré psaní si žádá dost času. Úspěšní pisatelé vytvoří mnoho pracovních verzí svých výukových případů, dokud nejsou s konečnou podobou spokojeni.

6. K tomu, abyste si ujasnili a objevili své myšlenky, je dobré používat některých přípravných strategií pro psaní (např. pojmové mapy, časové osy, „volné psaní“, kresbičky, krátké náčrty).

7. Začněte psát váš případ tak, že krátce vysvětlíte situaci a souvislosti své výuky (např. městská škola, venkovská škola, skupina tří chlapců a jedné dívky).

8. Dostatečné informace o kontextu jsou sice nutné, ale soustřeďte se hlavně na informace, které se vztahují přímo k problému, jež popisujete ve svém případě.

9. Pište neformálním jazykem, nesnažte se o „vědecký“ tón.

10. Pište v první osobě.

11. Zahrňte do textu autentické rozhovory (např.: A tak jsem se Jeníka zeptala: „Už se dokážeš uklidnit a spolupracovat ve své skupině?“).

12. Napište nejméně dvě dvoustrany textu.

13. Zakončete svůj případ brainstormingem o možných řešeních svých výukových dilemat (např.: „První věcí, kterou jsem udělala, bylo, že jsem se zamyslela, čím jsem ke vzniku problému přispěla. Došlo mi, že jsem sama dostatečně neporozuměla vyučovacímu postupu,

kterého jsem použila. Tím pádem jsem žákům dávala jen nejasná vysvětlení a měla jsem sklon k tomu, abych se opakovala.“).

14. Dejte svému případu název. Ujistěte se, že titul odráží problémy, které se v případě projednávají.

15. Dokončený případ si přečtěte. Postavte se do role čtenáře, a nikoli pisatele případu. Dává vám případ smysl? Jsou zahrnuty důležité části případu?

16. Když jste se svou prací spokojeni, poproste jednoho nebo dva vyučující kolegy, aby si případ přečetli. Požádejte je o návrhy, co a jak by se mělo upravit, aby váš případ byl napsán jasně a působivě.

17. Podělte se o dokončený případ se skupinou kolegů (např. ve sborovně nebo na pedagogické radě). Požádejte své kolegy o návrhy možných řešení vašeho výukového dilematu (Richards, v tisku, Erlbaum Associates Publishers).

Resumé

Psaní výukových případů a také odpovědi na ně povzbuzují učitele k tomu, aby vědomě identifikovali výukové problémy a jejich možná řešení. Psaní případů také podporuje u učitelů reflektivní myšlení, povzbuzuje je k promyšlení alternativních metod pro řešení problémů. Psaní případů dále slouží jako nástroj pro analýzu učitelova profesního rozvoje. Navíc sdílení případů umožňuje učitelům podpořit jeden druhého v profesní komunitě. Tím, že se případy zaměřují na pedagogické nejasnosti a zvažují možná řešení, podporují kolegiální a pomáhající učitelům zaujmout pozici kompetentního pedagoga, který se snaží o neustálé zlepšování a růst.

Poté, co jste sepsali několik takových případů, budete je možná chtít sdílet s větším publikem. Nezapomeňte poslat svůj případ e-mailem autorce tohoto článku *jane-tusm@aol.com* - nabízím vám zpětnou vazbu. Pokud bude velký zájem, mohli bychom vytvořit webovou stránku, kde by učitelé ze zemí celého světa mohli sdílet své výukové případy a jejich řešení.

¹ „Teaching case“ je klíčový pojem celého článku. Jeho překlad jako „výukové případy“ není zcela přesný, protože pro obě slova existuje více významů. Vysvětlení tohoto pojmu je však vlastním cílem celé stati. Význam pojmu si proto buduje při promyšlení článku čtenář sám. Pozn. překl.

² V originálu je uveden pojem „buddy“, který nemá český ekvivalent. „Buddy system“ je výuková strategie, využívající kamarádské spolupráce dvou vrstevníků při učení.

³ Termín „literacy“ překládáme jako gramotnost. Míněna je tu gramotnost v širším významu než jen jako ovládnutí dovedností čtení a psaní. Jde spíše o soubor dovedností umožňujících zběhle a kvalitně vykonávat nějakou činnost, jak kulturní, tak i třeba přírodovědnou ap. (Pozn. překl.)

Odkazy

Analogy Graphic Organizers (www.graphic.org)

Buehl, D. (2001): *Analogy Graphic Organizer. Classroom strategies for interactive learning* (2nd ed.) (pp. 26–27). Newark, DE: IRA.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Česky: Gardner, H.: *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*, Portál, Praha 1999.

Gardner, H. (1993): *Multiple intelligencies: Theory into practice*, New York: Basic Books.

Gardner, H. (2000): *Can technology exploit our many ways of knowing?* In D. Gordon (Ed.), *The digital classroom: How technology is changing the way we teach and learn* (pp. 32–35), Cambridge, MA: The Harvard Educational Letter.

McMaster, J. (1998): „Doing“ literature: Using drama to build literacy classrooms: The segue for a few struggling readers, *The Reading Teacher*, 1 (7), 574–584.

Richards, J., & Gipe, J. (2000): *Elementary literacy lessons: Cases and commentaries from the field*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2000

Richards, J., Goldberg, M., & McKenna, M. (forthcoming): *Teaching for multiple literacies: K-8 cases and Commentaries*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Shulman, J. (Ed.). (1992): *Case methods in teacher education* (pp. 1 - 30), New York: Teachers College Press.

Shulman, L. (1992): *Toward a pedagogy of cases*. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teachers education* (pp. 1 - 30), New York: Teachers College Press.

Sykes, G. (1992): *Foreword*. In J. Shulman (Ed.), *Case methods in teacher education* (str. vii–ix), New York: Teachers College Press.

Tell, C. (1999, October): *Perspectives / Literacy - The pressure is on*. *Educational Leadership*, 57 (2).

Westreich, J. (2000): *High-tech kids: Trailblazers or guinea pigs?* In D. Gordon (Ed.), *The digital classroom: How technology is changing the way we teach and learn* (pp. 19–31). Cambridge, MA: Harvard Education Letter.

Autorka by si přála poděkovat dále uvedeným za jejich příspěvky k tomuto rukopisu:

Dr Patricia Smith, profesorka University of Melbourne, Melbourne, Australia, paní Ann-Sofie Selin, učitelka základní školy, Turku/Abo, Finsko a paní Janice Clark, studentka učitelství na University of Southern Mississippi, USA.

Janet C. Richardsová, PhD, je profesorkou jazyka a literatury na University of Southern Mississippi, a dobrovolnicí programu Reading and Writing for Critical Thinking.

Využití portfolia ve výuce argumentace

Zuzana Šaffková



Součástí přípravy učitelů anglického jazyka na Pedagogické fakultě Technické univerzity v Liberci je i kurz čtení a psaní, jehož cílem je seznámit studenty s technikami efektivní a přesvědčivé stavby písemného projevu a zároveň je naučit vyjádřit se písemně tak, aby jejich sdělení byla jasná,

logická a přitom neztratila nic na osobitosti. V prvních čtyřech semestrech kurzu se studenti seznamují se zásadami a strategiemi efektivního psaní jak z hlediska obsahu a struktury, tak i dikce písemného projevu. Důraz je kladen na rozvoj celého komplexu procesu výuky psaní i samotného učení se této dovednosti. V pátém semestru pak na tuto úvodní část navazuje kurz akademického čtení a psaní, ve kterém se studenti učí vymezit témata výzkumu, konzultovat odbornou literaturu, shromažďovat data, analyzovat je a prezentovat výsledky bádání v odborné stati. Kurz akademického čtení a psaní má za úkol připravit studenty nejen k sepsání diplomových prací, ale především zlepšit schopnost jejich odborného písemného vyjadřování.

Úvodní část kurzu je zakončena výukou argumentace, která patří mezi nejobtížnější, ale také nejpřitažlivější témata výuky jak pro studenty, tak i pro samotného učitele. Studenti dostanou prostor vyjádřit své názory a postoje k událostem, které se jich dotýkají, ale zároveň jsou vedeni k tomu, aby své názory dokázali náležitě a logicky prezentovat a přesvědčivě obhájit. Studenti rychle pochopí základní principy argumentace i nezbytnost uvedení relevantních faktů k podpoření svého postoje a zapojují se aktivně do diskusí, se snahou aplikovat to, co se naučili. Jakkoliv je zaujetí studentů pro zlepšení svých schopností správně a efektivně argumentovat nepochybné, otázkou zůstává, do jaké míry tento kurz přispívá k rozvoji jejich samostatného uvažování a schopnosti aplikace principů argumentace mimo třídu a bez podnětů učitele. Pochopí studenti skutečně podstatu logického uvažování? Uvědomí si nedostatky a využijí naopak přednosti svých vlastních myšlenkových pochodů ve stavbě argumentace nejen ve formě psaného projevu? Uvědomí si celý komplex procesu učení se principům argumentace tak, aby byli schopni ho využít v budoucím životě i ve své profesi učitele? Tyto otázky se staly základním impulsem pro hledání efektivnějších přístupů, které by v daleko větší míře poskytl studentům možnost zapojit se do procesu výuky a osvojit si dovednosti sebereflexe, dospět k samostatnosti v učení, rozvinout schopnost kritického myšlení a porozumět do hloubky principům argumentace. Výsledkem dlouhodobého, náročného, ale podnětného procesu zlepšování výuky argumentace bylo přepracování celého kurzu tak, aby jednotlivé aktivity od začátku až do konce semestru nabízely dostatek podnětů k sebereflexi, kritickému myšlení a samostatnému učení.

Nástrojem průběžného hodnocení těchto cílů a zároveň i prostředkem dokumentace dosažených výsledků se stalo portfolio.

Jak může portfolio přispět ke zlepšení kurzu psaní?

Obsah jednotlivých hodin kurzu čtení a psaní zaměřeného na argumentaci vychází z předpokladu, „že si studenti osvojí principy a metody argumentace jednoduše když budou argumentovat“⁷. Studenti jsou vystaveni různým životním situacím, které poskytují jednak kontext a jednak konflikt pro následné diskuse a písemné argumentace. Učí se rozlišovat předpoklady od faktů, analyzovat chyby v logickém uvažování, porozumět rozdílu mezi faktem, hodnotovým závěrem a subjektivním názorem a podporovat svá vlastní tvrzení. Využití portfolia přináší navíc další rozměr do procesu výuky, a tím je především intenzifikace takových strategií, jako je např. sebehodnocení, sledování vlastního pokroku, identifikace nedostatků, ale i předností v procesu prezentace vlastního názoru, rozhodování o zpracování, třídění a výběru dokumentace relevantní pro potřeby portfolia atd. Portfolio dává navíc i možnost vyučujícímu hodnotit studenty na konci semestru v podobě známek tak, jak je to předepsáno univerzitními předpisy. Role portfolia v programu výuky psaní je tedy dvojí: jednak je pro studenty prostředkem, který umožňuje analýzu a uvědomění si procesu učení se psaní, a jednak je i nástrojem hodnocení tohoto procesu, a to jak pro studenty, tak i pro učitele.

Portfolio může být definováno jako smysluplný soubor prací studentů, který ilustruje účast studenta v procesu učení se stejně tak jako v procesu samotné výuky. Stává se také důkazem efektivity vzdělávání, měřítkem výsledků práce studentů a nástrojem zpětné vazby. Portfolio pomáhá studentům spolupracovat s jejich kolegy i učitelem tak, že poskytuje prostor k diskusi nad otázkami, které se v procesu hodnocení dosažených výsledků mohou objevit. Pollard a Tann (1995)⁸ shrnují základní funkce portfolia při výuce, a to nejen argumentace, do čtyř základních oblastí:

- Portfolio identifikuje a potvrzuje to, čeho student dosáhl.
- Portfolio přispívá k rozvoji osobnostních vlastností tím, že dává studentům možnost uvědomit si a porozumět svým nedostatkům a naopak využít svých předností, a tak je motivuje k další práci.
- Portfolio napomáhá učitelům identifikovat celkový potenciál studentů, a tak hodnotit účinnost programů a vyučovacích metod.
- Portfolio poskytuje záznam a souhrnný doklad potřebný například pro inspekci, rodiče a další zainteresované osoby⁸.

Jak portfolio ve výuce psaní funguje?

Základní principy fungování portfolia byly uvedeny v soulad s obecnými i specifickými cíli kurzu psaní

a čtení na katedře angličtiny PF Technické univerzity v Liberci. **Hlavní cíle kurzu psaní** zaměřeného na výuku argumentace jsou na začátku semestru předmětem diskuse se studenty tak, aby studenti znali kompetence, ke kterým by se měli na konci semestru co možná nejvíce přiblížit. Tyto cíle navazují na dovednosti, kterých studenti dosáhli v předchozích kurzech, tj. dovednost účinné struktury psaní, logické podpory obecných tvrzení, vhodný výběr jazykových prostředků a strategií k dosažení souvislosti a návaznosti psaného projevu. Základní dovednosti psaní jsou dále rozšířeny o specifika argumentace, tj. identifikace a analýza domněnek, porozumění a využití induktivního a deduktivního myšlení, identifikace a odmítnutí chyb v logickém uvažování, využití faktů v argumentaci, akceptování protistrany, atd. Obecné cíle jsou průběžně modifikovány podle specifických cílů každé hodiny tak, aby splňovaly požadavky kurzu, ale byly také zvládnutelné pro studenty. Studenti se také seznamují s cílem využití portfolia jako prostředku hodnocení vlastního pokroku při osvojení si schopnosti argumentace.

Výběr materiálu pro portfolio odpovídá jednotlivým krokům, které vedou studenty k dosažení cílů kurzu. Materiál je vybrán tak, aby demonstroval proces učení, tj. nejen konečné produkty psaní, ale i dokumenty, které k výslednému produktu vedly. Jsou to závěry z diskusí, poznámky o článcích, které se vztahují k jednotlivým tématům, reflexe k argumentům i samotné výuce, sebereflexe, argumentativní eseje a osobní poznámky. Uspořádání a skladba portfolia však neznamená pouze „kupu materiálu, která je ohodnocena známkou, ale výsledné uznání se musí týkat jak výběru materiálu, o kterém si rozhodne sám student, vysvětlení důvodů tohoto rozhodnutí, tak i samotného obsahu portfolia“⁹. Protože však studentům chybí dostatečná zkušenost nejen s praxí argumentace i její písemné formy, stále ještě potřebují „vedení ve výběru toho, co má být zařazeno do portfolia, aby materiál skutečně dokumentoval jejich postupné zlepšení“¹⁰. Všechny materiály zařazený do portfolia je tedy předem dohodnutý tak, aby vytvářel jasný obraz rozvoje myšlení studentů, ale zároveň je individualizován podle osobnostních přístupů a potřeb jednotlivých studentů.

Hlavním podkladem pro **tematický obsah portfolia** je náplň sylabu kurzu čtení a psaní ve 4. semestru. Jeho cílem je vést studenty k pochopení a aplikaci zásad logické a strukturované argumentace, která ukazuje respekt pro důkaz, schopnost odmítnutí, ale zároveň uvážení argumentů protistrany a znalost etiky přesvědčování. Požadavky na logické uvažování dále vyžadují přesné a důvěryhodné zdroje evidence podporující názory a předpoklady. K dosažení těchto požadavků jsou v obsahu kurzu využity různé strategie, které zahrnují: diskuse, analýzy tematicky relevantních článků a ukázek, vzájemná hodnocení písemných projevů, vyhledávání zdrojů evidence, reflexe, atd.

Různé přístupy k **hodnocení** procesu učení se argumentací jsou v portfoliu vedeny dvěma směry. Jednak je portfolio nástrojem, který vede studenty k učení, ale také dokumentem, který ukazuje, čeho v učení dosáhli. Poskytuje tak možnost jak „sumárního“, tak i „formativního“ přístupu k hodnocení. „Formativní“ hodnocení probíhá formou analýzy dosažených výsledků, hodnocením vlastního zlepšení, srovnáváním úvodních očekávání s dosaženými výsledky, zkoumáním slabých i silných stránek svého úsilí. Hlavními nástroji analýzy jsou sebereflexe, volné psaní, vzájemné hodnocení mezi studenty, zodpovězení podněcujících otázek, atd. Reflexe jsou na konci semestru doplněny i „sumárním“ hodnocením, tedy oznámkováním, zpracovaným učitelem.

Popis využití portfolia v kurzu čtení a psaní na katedře anglického jazyka PF v Liberci naznačuje téměř ideální situaci, která ovlivňuje proces výuky tak, že role učitele je redukována na minimum ve prospěch plnohodnotného rozvoje potenciálu studentů. Realita ve skutečné třídě, se studenty různých osobnostních profilů a téměř shodného předchozího modelu vzdělávání však přináší celou řadu otázek a pochybností.

Jaké otázky z toho plynou?

Práce s portfoliem nabízí studentům dostatek příležitostí „pracovat s pravidly, experimentovat s novými přístupy k učení, zkoušet nové myšlenky, diskutovat nad úkoly, navrhnout si strategie práce ve škole“¹¹ a tak si osvojit kreativní a autonomní přístup k učení. Takovýto přístup k učení i samotné výuce však není vůbec v souladu s tradičními metodami, kterým byla většina těchto studentů vystavena na základních a středních školách. Jejich zkušenosti s hodnocením, které se týkalo především konečných produktů a jen velmi málo posuzovalo kvalitu procesu, který k těmto produktům vedl, přispěly k pomalému, někdy i neúplnému pochopení funkce portfolia, k omezené schopnosti sebereflexe, a především k nepřilíh samostatnému přístupu k práci s portfoliem. První otázkou tedy je, jak lépe zapojit studenty do samostatného výběru prací do portfolia? Jak docílit toho, aby byli schopni uvědomit si, že materiál v portfoliu není nutnou podmínkou pro výslednou známku či bodové hodnocení, ale záznamem jejich vývoje a podnětem možných zlepšení?

Druhá otázka se týká reflexí, které jsou pro studenty často nejtěžším úkolem. Jejich malá zkušenost s aktivitami zaměřenými na hodnocení vlastního procesu učení se stává bariérou pro detailní analýzy a důkladné zpětné vazby. I když jsou využívány tzv. „reflektivní formuláře“, které obsahují návodné otázky nebo začátky vět, jejichž dokončení vyžaduje reflexi, stále ještě jsou reflexe většinou povrchní, často bez osobního zájmu o hlubší pochopení jevu. Teprve až když si studenti vyzkouší a osvojí základní strategie reflektivního myšlení a jeho slovního vyjádření, jsou schopni strukturovat své myšlenky do hlubších a obsáhlejších reflexí.

Celá řada otázek vyvstává také při volbě tématu pro argumentaci a během argumentace samotné. Jakými strategiemi by bylo možné daleko lépe vést studenty k výběru náročného a zajímavého tématu, který by byl vhodný pro argumentaci? Jak zabránit tomu, aby studenti „nekopírovali“ obecně přijaté závěry, ale aby daleko více spoléhali na své vlastní názory?

Závěr

Je zřejmé, že samotná změna sylabu ještě není zárukou změny ve třídě. Portfolia některých studentů demonstrují nedostatečné pochopení jeho úlohy i obsahu samotného předmětu. Materiál těchto studentů ukazuje buď na neporozumění, nedostatek spolupráce či zaujetí. Jak jeden z nich uvádí ve své reflexi, portfolio jsou pro něj pouze jakési *desky se všemi úlohami, které jsme muse-li splnit během semestru*. Na druhé straně si ale většina studentů uvědomuje význam sebereflexe a kritického pohledu na vlastní práci. Reflexe celé řady studentů svědčí o tom, že i přes řadu problémů, které ještě čekají na svá řešení, má práce s portfoliem význam, a to nejen při výuce argumentace. Ve své závěrečné úvaze se zamýšlí studentka 2. ročníku nad smyslem celého kurzu a říká: *... je to pro mě užitečné vědět o chybách v logickém uvažování a umět je poznat v každodenních situacích, např. v novinách. Sama si více uvědomuji vlastní pochody myšlení a přemýšlím o tom, co říkám a proč. Všechno je to užitečné pro můj další život...*

Literatura:

⁷ Fahnestock, J. a M. Secor. *Teaching argument: A Theory of Types*. In: McDonald, J. C. *The Allyn&Bacon Sourcebook for College Writing Teachers*. USA: Allyn&Bacon. 1996

⁸ Pollard, A. a S. Tann. *Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassel Education. 1995

^{9,10} Brown, S. a P. Knight. *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan Page Ltd. 1995

¹¹ Argelado, R. J. et al. *Learning for Life. Creating Classrooms for Self-directed Learning*. USA: Corwin Press, Inc. 1996

Autorka je učitelkou na katedře angličtiny Pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci.

Čtení ve spacáku

Jana Feřteková

Večerní čtenářská dílna, kterou během školního roku realizuji s každou třídou z druhého stupně, je součástí širšího projektu výuky ke čtenářství. Její podstata je velice jednoduchá. Děti se sejdou v pět hodin ve škole, vezmou si spacák, oblíbenou knížku, učení na druhý den a suro-

viny na studenou večeri. Utáboří se ve třídě a mají před sebou dlouhý večer, kdy je v jejich čtenářských zálibách určitě nikdo nebude rušit. Základní podmínkou příjemně stráveného večera jsou společně dohodnutá pravidla chování. My vystačíme s několika základními: chovat se potichu, protože v naší škole bydlí dvě rodiny, chovat se k sobě hezky a ohleduplně, ticho po večerce. Pak můžeme přejít k samotnému programu. Ze začátku pracujeme společně s připraveným textem. Využívám toho, že mám k dispozici delší čas než vyučovací hodinu, a používám časově náročnější metody kritického myšlení. Například čtení s předvídáním, skládkové čtení nebo čtenářské kluby. Zkoušíme prvky dramatické výchovy – například si děti navzájem hrají „večernička“, zbytek času je věnován tichému čtení, případně povídání o tom, co jsme už přečetli. V tomto směru je to prostor zcela otevřený invenci učitele. Spát se jde v deset, druhý den ráno si dě-



Nocování ve škole

ti ve školní cvičné kuchyňce uvaří snídaní a do školy chodit nemusí, protože už tam jsou.

Smyslem této čtenářské dílny je jednak motivovat děti ke čtení nějakým mimořádným zážitkem, a tím určitě nocování ve škole je. Děti mají o takovou dílnu velký zájem. I když bývá účast dobrovolná, hlásí se obvykle skoro všichni. Třída, kterou jinak často vnímají jako místo, které je ohrožuje, se alespoň na tuhle noc pro ně stane útočištěm, bezpečným místem ve zhasnuté škole. Jsou ve školní budově, ale zároveň vlastně nejsou ve škole. Ocitnou se v situaci, na níž nejsou se spolužáky z běžného vyučování zvyklí. Musí se domluvit o těch nejobyčejnějších věcech. Kdo uklidí, kdo půjde ráno pro rohlíky, kdo udělá snídaní. Čeština, čtení a učení se pro ně tímto způsobem stávají zajímavým a vzrušujícím zážitkem, na který se těší.

Autorka je učitelkou na 2. st. ZŠ v Jankově.

Kurikulum pro prvouku ve 3. ročníku ZŠ

Monika Rochová

Každé téma jsem rozdělila na fázi Evokace, Uvědomění si významu a Reflexi. Samozřejmě jsem se snažila, aby byly tyto fáze obsaženy také v každé jednotlivé hodině, popř. bloku hodin.

Učební cíle pro 1. pololetí 3. ročníku:

Znalosti:

- Poznat zákonitosti vývoje lidské společnosti
Seznámení s nejdůležitějšími body jednotlivých témat
1. Pravěk: seznámení s „primitivním životem“ lidí (nástroje, obydlí, zdroj potravy apod.), pojem archeologie
 2. Pověsti: české pověsti a jejich návaznost, pojem pověst – pohádka
 3. Velkomoravská říše: první panovníci knížata (Rostislav, Svatopluk), křesťanství, Konstantin a Metoděj, význam písma, pojem historie
 4. Karel IV.: význam panovníka, rozkvet země, památky - gotika, univerzita

Postoje:

Výchova k vlastenectví a národní identitě
Sounáležitost s českou historií a zájem o ní
Pochopení tehdejší doby a života v ní. Osobní prožitek,

Dovednosti:

Rozvoj komunikace, spolupráce
Tvorba a obhajoba vlastních názorů a schopnost případné korekce
Aktivita při řešení problémů
Tolerovat názory druhých a pozorně naslouchat jiným
Třídít informace, hledat je, tvořit otázky
Umět se svobodně rozhodnout
Nacházet souvislosti mezi věcmi

Téma: PRAVĚK

1. týden: **Evokace**
Brainstorming – Co tě napadne, když se řekne „pravěk“?
Párové sdílení
Úryvek z knihy Lovci mamutů od E. Štorcha
Myšlenková mapa a kategorizace – Co vše chci vědět o pravěku?
2. týden: **Uvědomění**
Volné psaní – Kde se mohu o pravěku dozvědět?
Práce ve skupině: skupina se zabývá jednou kategorií (obydlí, nástroje, obživa, umění), encyklopedie
Tvorba plakátu: skupina dodá, co se dozvěděla.
Prezentace

3. týden: **Uvědomění**

Archeologie: Vyhledej, co to je a k čemu je?
Vycházka: Dalejské údolí – vyvěřeliny sopky. Výzkum horniny
Národní muzeum – archeologické vykopávky
VV: výroba nástrojů, malba na kameny, hliněné nádoby, šperk apod.
Výměnný obchod
Hra: tma, rozdělení ohně, jejich strachy a víra

4. týden: **Reflexe**

Samostatné čtení z učebnice – odpovědět na otázky
Volné psaní: Chtěl bych žít v pravěku? Pětílístek
Živý obraz: Pravěká osada
Portfolio: Co použijeme z toho, co jsme se naučili, na festival pro rodiče ve čtvrtletí?

Téma: POVĚSTI

1. týden: **Evokace**
Pokuste se od vašich blízkých zjistit nějakou pověst.
Prezentace zjištěných pověstí a moje pověst O Prokopovi.
Nacházet hlavní znaky a rozdíly pověstí a pohádky. Text O praotci Čechovi a text pohádky
Metodou práce ve skupině
Volné psaní: Jak by to dopadlo, kdyby měl praotec jiné jméno?
2. týden: **Uvědomění**
Práce s textem O Krokovi a jeho dcerách
Vyšehrad – výzkum
3. týden: **Uvědomění**
O Libuši a Přemyslovi, O Horymírovi, O Ječmínkovi
Skupiny nastudují texty, rozdají si role: role výběrčí úryvků, spisovatel, neverbální vykladač, vedoucí diskuse
Dramaticky ztvární.
4. týden: **Reflexe**
Volné psaní: Která pověst tě nejvíce zaujala a proč/čím?
Portfolio: Co použijeme na festival pro rodiče?

Úkol pro mě – Proč se jmenujeme Čechy? Kdo přeložil název Bohemia?

Téma: VELKOMORAVSKÁ ŘÍŠE

1. týden: **Evokace**
Nahlédnutí a čtení úryvků z kronik – Dalimilova, Kosmova, školní kronika, Dějiny země Koruny české, a další
Volné psaní: Co je to kronika a k čemu je? Ve skupinách (historický pramen)
Obohacená přednáška: Od pravěku přes Kelty k Bójům a Velkomoravské říši

2. týden: Uvědomění

Práce s učebnicí

1. písemné památky: ukázky staroslověnštiny – srovnání s češtinou

Otázka pro skupiny: Proč je vznik písma důležitý?

Otázka pro individuální práci: Proč je psaní důležité pro mě?

Čím se psalo, na co se psalo?

Zkusit psát Hlaholici brkem (druhy písem)

3. týden: Uvědomění

Text: Nejmocnější Svatopluk- pověst

Namaluj pověst a napiš, jaké bylo synovo poučení.

Expertní skupiny: Jak se žilo v této době?

Vytvoření plakátů a kritérií pro jejich hodnocení.

4. týden: Reflexe

Srovnání pravěku a Velké Moravy (mapa a časová přímka)

Příprava festivalu pro rodiče: výstavky, nástěnky, divadlo, literární práce

Kronika třídy! Plakáty

Téma: KAREL IV

1. týden: Evokace

K obrázkům památek (Karlštejn, UK, Karlův most, Hladová zeď a další) s krátkým komentářem přiřadit kartičky s názvem památky

Volné psaní: Charakterizuj panovníka, který dal tyto stavby vystavět.

Uvědomění

Obohacená přednáška o Karlu IV. (výchova, jeho politika, univerzita)

Expertní skupiny: práce s různými texty

2. týden: Uvědomění

Návštěva Karla IV., беседа s ním (osoba za něho převlečená)

3. týden: Uvědomění

Gotika (propojení s VV), procházka za památkami
Hlavní znaky staveb a malby



Učíme se navzájem

4. týden: Reflexe

Volné psaní: Význam Karla IV.

Skupinově: Soupis nejdůležitějších hesel o Karlu IV.

HODNOCENÍ

- ° Spolupráce (skupinová, aktivní)
- ° Testy (znalostní)
- ° Připravenost (na hodinu, pomůcky)

° Zapojení (do činnosti: aktivita v diskusích, kladení otázek)

° Samostatnost (vyhledávání informací, umět si poradit)

° Respektování pravidel třídy

° Nebát se VYTVOŘIT a OBHAJOVAT svůj NÁZOR (volné psaní, argumentace)

° Odpovědnost

° Sebereflexe

Komentář:

Výuka probíhá metodami kritického myšlení, neboť vedou k dosažení všech stanovených cílů, a to způsobem efektivním, hravým, tvořivým, kritickým. Tento způsob výuky dává žákům smysl a užitek, možnost vlastního prožitku a seberealizace. Důraz je kladen nejen na vědomosti, ale i na dovednosti potřebné pro život v dnešní přetechizované společnosti. Látka splňuje požadavky osnov, i když témata prohlubují, a to úměrně věku, požadavkům a zájmu dětí.

Způsob hodnocení umožňuje dětem poznat, za co jsou hodnoceny, co je kritériem konečné známky. Nejsou tolik stresováni, neboť každý má možnost vyniknout a ví, že vědomosti jsou důležité, ale když je neumí použít, jsou mu na nic, i když třeba v této chvíli za ně dostane jedničku.

Výuka je pro okolí otevřená. Prostřednictvím výstav, divadelních představení, portfolií mají rodiče možnost zhodnotit naši práci, pokrok a postoje k naučenému.

Autorka je učitelkou na 1. st. ZŠ Chlupova v Praze.

Třídění odpadů

Příprava na hodinu přírodovědy – ekologická výchova v 5. třídě ZŠ

Květa Kohoutová

EVOKACE:

3 rohy

3 plakáty – na každém napsaná otázka; děti obcházejí „roh“ a píší svá vyjádření k otázkám a také čtou, co napsali spolužáci.

1) Kam házíte odpad?

2) Co myslíš, proč má být odpad tříděn?

3) Jak můžeme lidi motivovat, aby odpad třídili?

UVĚDOMĚNÍ

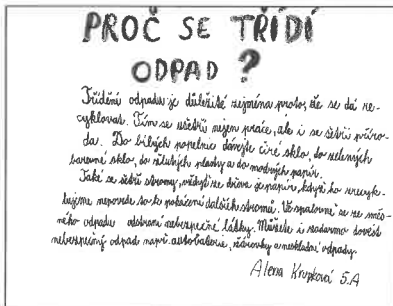
1. Shlédnutí filmu zapůjčeného z videotéky sružením TEREZA – „Odvěký problém (nejen) pana Nováka“

2. Co tě ve filmu zaujalo a proč?

3. Návrat k rohům – diskuse nad odpověďmi

REFLEXE

Každý má barevný papír v barvách třídících kontejnerů a na něj se pokusí napsat text (dopis, výzva apod.), který by podpořil jeho postoj k problematice „TŘÍDĚNÍ



ODPADŮ“. Má se zaměřit na fakta, přesvědčivé argumenty.

Texty pak vyvěsíme i s „rohovými plakáty“ ve třídě (nebo na chodbě pro ostatní školní kolemdoucí.)

Výzvy žáků 5. A:

MĚLI BYCHOM TŘÍDIT ODPAD?

Měli možná proto, aby byl pořádek. Možná proto, abychom pomohli přírodě. Chtěla bych, aby se třídil odpad – je to ekologické a slušné. My to doma děláme. Mě to docela baví. Je to prima zábava a ani to nedá práci. Jenom si musíte udělat zvláštní koš na plasty, papír, sklo a odpadky.

Když jdete vyhodit koš, tak to po cestě vyhodíte a máte dobrý pocit. Je to úplně jednoduché. Ve škole ho také třídíme. Tak co, rozhodli jste se třídít odpad? Jestli ano, gratuluji!

Lucie Papírníková

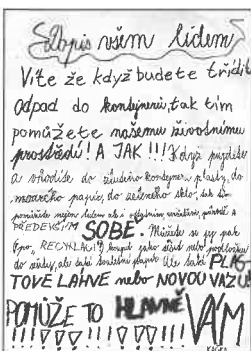
DOPIS VŠEM LIDEM

Víte, že když budete třídít odpad do kontejnerů, tak tím pomůžete našemu životnímu prostředí! A JAK!!! Když půjdete a vhodíte do žlutého kontejneru plasty, do modrého papír, do zeleného sklo, tak tím pomůžete nejen lidem, ale i ostatním – zvířatům, přírodě a PŘEDEVŠÍM SOBĚ. Můžete si jej pak (po „RECYKLACI“!) koupit jako sešit nebo podložku do sešitu, ale také toaletní papír. Ale také: plastové láhve nebo novou vázu!

POMŮŽE TO HLAVNĚ VÁM!!!

Kateřina Škvorová

POMOZTE PŘÍRODĚ



Určitě jste rádi, když někdo pro vás něco udělá. I příroda by byla ráda, abyste ji neničili. Můžete třídít i velké věci, odpady zadarmo. Pomůžete nejen sobě, ale i přírodě a lidem, kteří ji chrání. Máte určitě rádi hezké věci. Proto i okolí by mělo být hezké. Chraňte přírodu a lidi, kteří jsou nemocní. I vám se může něco stát.

Tereza Preiningerová

TŘÍDTE ODPAD!

Už jste určitě spotřebovali alespoň nějakou recyklovanou věc a bylo to velice příjemné. Je zbytečné plytvat novým materiálem a ničit ještě použitelný. Je úplně pri-

mitivní rozřídít odpad do popelnic. Pak se recykluje a je spousta dalšího.

Nebezpečný odpad dáváme zvlášť. Ostatní do smíšené popelnice. Starý nábytek a různý větší odpad odvezeme do sběru.

Adam Pospíšil

TŘÍDĚNÝ ODPAD

Na světě existují popelnice na papír, na plast, na sklo a také na všechno dohromady. Popelnice, které se používají na všechno dohromady, jsou skoro na každém rohu. Ale tříděné popelnice nejsou na každém rohu. A tak lidi místo, aby popošli o trochu dál, vyhodí radši všechno do jedné popelnice.

NEBUĐTE LÍNÍ A ŠETŘETE PŘÍRODU!

Tereza Manišová

Autorka je učitelkou na 1. st. ZŠ Rychnovská v Praze.
Hodina byla realizována 17.10. 2001.

Jak získat rodiče, aby porozuměli, co a proč ve škole dělám

Jana Králová



Po patnáctiletém působení ve speciálním školství jsem přešla na základní školu. Přecházela jsem trochu s obavami, ale zároveň s elánem a chutí vyučovat a učit „jinak“. Kladla jsem si jeden jediný cíl. Učit tak, jak bych si přála, aby byly učeny a vyučovány moje vlastní děti.

Z role matky i učitelky jsem věděla, co mi v současné době ve školním

dění chybí, co mi vadí, co chci, aby bylo jinak. Z toho jsem vycházela při plánování strategie práce s rodiči žáků mé třídy, kterou vedu od samého počátku, tzn. od prvního do současného 4. ročníku. Věděla jsem, že s rodiči musím pracovat úplně stejně jako s jejich dětmi. Vtáhnout je do každodenní činnosti ve třídě.

Od začátku jsem vedla rodiče k rovnému, otevřenému vztahu založenému na vzájemné komunikaci. Spolupráce s rodiči byla a je organizována na dvou úrovních.

1. Rodiče jsou maximálně zapojováni do aktivit třídy

a) v době vyučování

- mají možnost po dohodě přijít do hodin (a přicházejí)

b) mimoškolní akce

- za tři a čtvrt roku proběhlo velké množství akcí, rodiče se zúčastňují na základě dobrovolnosti a dle zájmů svých i dětí (divadelní a filmová představení, zájezdy do plaveckých bazénů – Slaný, Liberec, Příbram, vodácká výprava na Berounce, cyklistické

výpravy do okolí našeho města, týdenní lyžařský pobyt, týdenní turistický pobyt v Krkonoších a další)

- rodiče se účastní hlavně kvůli vlastním dětem, mnohdy k nabízeným aktivitám nijak neinklinují – voda, kola
- vypomohou materiálně – technické zabezpečení
- vypomohou finančně
- vypomohou svou přítomností, např. kontrolou na stanovišti při noční hře, nebo otec horolezec postaví provazovou lanovku.

Při mimoškolních aktivitách je i spousta času na vzájemné poznávání, vždyť i učitelka je normální člověk se svými radostmi i starostmi, a podobně je tomu i u rodičů.

2. Práce s rodiči na společných setkáních (obdoba tř. schůzek, konzultací)

- podobně jako s dětmi, i s rodiči byla stanovena pravidla
- a) setkání jsou stanovena v jiný termín, než je vyhlášen pro celou školu (rodiče neutíkají do jiných ročníků)
- b) rodiče počítají s délkou setkání, která je asi 2 - 3 hodiny
- c) setkání probíhá podle „zajetého“ scénáře, který se mění podle aktuálního stavu

I. minilekce – s rodiči praktikují obdobné metody jako s dětmi (losují barvu skupiny a v té následně pracují, volným psaním se vyjadřují k danému problému, na základě textu vyvozují diskusi a argumentují, s dětmi a s vyučující prohlížejí portfolia apod.)

II. organizační záležitosti – vzájemná diskuse týkající se života třídy

III. individuální konzultace rodičů o žákovi – někdy je zván i žák, ostatní rodiče v této „hluché“ době sledují video (všechny akce, které jsou uskutečňovány, jsou natáčeny)

- d) pokud se rodiče nemohou setkat se mnou a ostatními v daný termín, kontaktují mne osobně či telefonicky v jiný den v týdnu konání setkání (téměř nevyužíváno)

Domnívám se, že rodiče získávám pro spolupráci se školou spoustou volného času, kterou do své práce investuji, osobním přístupem, praxí, kterou jsem získala ve zvláštní škole a následným využitím při práci s pomalejšími a slabšími dětmi, novými postupy, metodami, získanými na kurzech RWCT. Odměnou a povzbuzením do další práce jsou reflexe od rodičů.

Rozumíte tomu, co a proč ve škole dělám? – výhrady, připomínky, názory, klady, zápory:

- je vidět, že Vás práce baví, proto baví i děti, učíte děti samostatnosti
- jsem spokojená a vaše schopnost pomoci i méně chápajícím dětem je skvělá
- syn doma hodně vypráví, co se ve škole děje, a také z debat na třídních schůzkách a na mimoškolních akcích mám představu o tom, jakým způsobem výuka probíhá. Myslím, že pro děti je to vynikající, např. prá-

ce ve skupinách je učí ke vzájemné spolupráci mezi sebou, čtenářská dílna je zase motivuje ke čtení různých knížek, které by jinak třeba ani neznaly, že i čtení svých slohových prací před celou třídou je přínosem (přestávají se stydět, třeba náš syn), a ty ostatní mají názor na práci ostatních. Také různé mimoškolní akce jsou pro děti přínosem, např. teď návštěva Prahy a následné použití ve vlastivědě (mapa). Vyučování je pestré, procvičování vlastivědy a přírodovědy je také dobře vedené, děti se nemusí doma učit nazpaměť text z učebnice. Takto procvičenou látku si určitě zapamatují lépe. Při srovnávání výuky na jiných školách nebo třídách jsme dospěli k závěru, že jsme lépe nemohli vybrat, škoda jen, že to bude jen na 1. stupni ZŠ. Děkujeme.

- všemu rozumím, výhrady ani připomínky nemáme, obdivuji Vás, co vše pro děti děláte a jak se jim věnujete i o svém vlastním volnu
- způsob výuky, kterým chcete dosáhnout toho, aby děti pochopily látku zajímavou a hravou formou, myslíme si, že děti jsou více aktivnější
- motivujete děti k větším výkonům
- jsem ráda, že většinu látky dcera pochopí ve škole, a myslím, že si ji dostatečně procvičíte, většinou zábavnou formou. Zdá se mi, že pro zvládnutí látky děláte sama maximum a nenecháváte práci na rodičích. Líbí se mi, že pro Vás není žádná „tabu“, na všechny otázky dětem odpovíte. Moc se mi líbilo řešení sexuální výchovy, někteří učitelé nejsou schopni tyto otázky řešit ani s 15letými žáky. Líbí se mi, že dcera chodí do školy ráda a nejneoblíbenější částí roku jsou prázdniny.

Autorka je učitelkou na 1. st. 3. ZŠ v Berouně.

Plánování školního roku

Pokus zatáhnout žáky do tvorby plánu učiva a podělit se o zodpovědnost

Josef Márc

Při přemýšlení nad **plánem výuky literatury ve druhém ročníku čtyřletého gymnázia** (a odpovídajících ročnících víceletého gymnázia) jsem se pokusil o následující:

1. proč by si žáci nemohli vybrat, co by je zajímalo (od výběru, rozhodnutí již není tak daleko k spolupodpovědnosti)
2. žáci by měli být schopni pracovat i s jinými texty, než je učebnice – a to jak naučnými, tak i beletristickými
 - a) schopnost je vyhledat
 - b) schopnost je interpretovat
 - c) schopnost je prezentovat (respektive prezentovat své interpretace)



3. žáci by měli být schopni vzájemně se učit, diskutovat, hodnotit se
4. žáci by se neměli bát ani literatury, ani sami sebe, ani svého okolí (možná by se zde mohlo objevit i trochu radosti)

Proto jsem připravil následující **soubor témat pro samostatná vystoupení** (původně jich bylo kolem šedesáti). Z tohoto souboru si již na konci prvního ročníku zvolil každý žák po jednom tématu, a protože míváme ve třídách žáků kolem třiceti, naplnila témata zvolená žáky obsah zhruba poloviny hodin literatury v ročníku (cca 60 hod za rok).

JAK MOHLA VYPADAT SAMOSTATNÁ VYSTOUPENÍ?

Návrh osnovy pro interpretaci díla (není závazný, pokud si žák vytvoří svou koncepci):

- důvody, proč si vybral své téma
- v minimální míře informace o autorovi (tři „věci“ ze života, tři díla – cca 2 minuty), samozřejmě pokud si nevybral biografické téma
- vlastní interpretace (cca 10 minut) – základem charakteristika hlavních postav a snaha postihnout způsob, jak autor utváří své hrdiny (ve snaze obejít klasické převyprávění děje)
- debata, poznámky, hodnocení, postřehy spolužáků, učitele (učitel se snaží vystupovat jako člen skupiny)
- žák zároveň využívá tabule, flipu, nástěnky

Pozn.: Vystoupení i s debatou trvala zpravidla kolem dvaceti minut, pokud se nad vystoupením rozproudila „smysluplná“ a hojně (různými žáky) obsazovaná diskuse, nepřerušoval jsem ji. Někteří žáci již předem přišli se žádostí prodloužit své vystoupení, zpravidla z důvodu, že využijí různých forem ukázek (audio, video, recitace, vlastní dramatizace).

CO NAPOVĚDĚL VÝBĚR TÉMAT?

- žáci si zpravidla volili témata pro ně již známá (jen jedna studentka si vybrala jako autora Flauberta, protože o něm nikdy dříve neslyšela), probíhala jakási předběžná evokace
- některá témata vznikala až v průběhu výběru, protože s nimi přišli žáci sami (J. Svátek)
- některá témata byla pro několikrát zájem rozdělena (Poe, Quo vadis)
- zřetelně větší zájem o interpretaci díla, a to především ze světové prózy

CO VLASTNĚ (ne) DĚLÁ V HODINÁCH LITERATURY UČITEL?

- učí se s ostatními
- nevykládá znovu látku, vyloženou formou samostatného vystoupení
- vytváří spojnici mezi tématy – osnovu, systém (literární historie)
- věnuje se tomu, co studenti nechtěli a co je považováno (považuje on sám) za důležité

- pokud některé téma studenty zaujalo a byl o ně zájem, pokouší se vést hodinu o tomto tématu z jiného úhlu než autor samostatného vystoupení
- vede čtenářské dílny (Poe, Čechov, Máchá, Neruda, Vrchlický)
- pracuje s ukázkami v Čítance
- organizuje exkurze (výstava E. A. Poe v Praze)
- připravuje písemné testy a hodnotí je

CO DÁL SE ZÁSObNÍKEM TÉMAT?

- může sloužit jako osnova (spoluosnova) školního roku
- je snad využíván i jako tahák pro lepší zapamatování (či určitou motivaci)
- je využíván pro práci s formulací hesla (názvem příspěvku) – obligátní otázka pro žáky zněla: jak byste Vy nazvali příspěvek o ...
- při opakování např. jako námět pro drobné slohové útvary (zpráva, recenze)
- motivuje pro výklad učitele i samotný výklad učitele
- žáci mají mít zásobníky témat neustále při sobě (alespoň na hodinách literatury)

Témata samostatné práce – literatura II.

1. Specifika národa se odrážejí v pohádkách (specifika národních pohádek)
2. Jen rychle pryč z Anglie – život a lásky a smrt anglických romantiků (Byron, Shelley a další)
3. Scott a být tak chvíli hrdinou (historický román ze středověku)
4. Bídníci, anebo raději beatnici (čemu dají přednost dnešní mladí)
5. Hugův životopis, především Victorův
6. Co potřebujeme, abychom se báli, Poe na počátku moderního hororu a detektivky
7. Poe, Havran a jak opravdu vzniká báseň
8. Puškin, Máchá – Být cikánem – nedostižný ideál? Romská problematika za romantismu.
9. Puškin, Lermontov a další – Lepší být mrtvý než starý?
10. Chudý chudák Tyl a raná česká bigamie (životopis)
11. Tyla české divadlo
12. Tyl versus Máchá
13. Máj versus Erbenovo Záhořovo lože
14. Máchova tvář
15. K. H. Máchá – On The Road
16. Máchovy deníky aneb role cenzury a dobrých mravů
17. Borovský aneb cesta do Alp (za trest)
18. Epigram – nejstručnější příspěvek k nejen českým charakterům
19. Erben a Němcová – jak hledali českou pohádku
20. Babička Boženy Němcové na Kafkově zámku (Franz K. si čte česky)
21. Motiv venkovské idyly v díle B. Němcové
22. Co to vlastně Němcová a další sbírali? Co je uschováno ve folklóru?
23. Obraz Boženy Němcové v české poezii a próze (Baar, Seifert, Halas...)
24. Ze zámku nebo z podzámčí (původ Boženy Němcové)
25. To jim to ale ten (Havel) Havlíček pěkně napsal – Havlíček publicistou

26. Erbenova Kytice ještě neuvadla
27. Jak se ten Páral páral s tím Stendhalem (Červení Milenci a černí vrazi nebo tak nějak)
28. Odhal se Stendhal – životopis
29. Olé, olé, onoré – biografie Honore de Balzac na základě Zweigova životopisu
30. Zola – Můžeme si mluvit do osudu aneb kdo za to může?
31. Zabiják alkohol aneb Toho taky dostal
32. Žaluji, pane prezidente (jaké povinnosti má spisovatel – Zola – a prezident a čtenář...)
33. Citlivě vychovaný Flaubert a jeho paní (Bovaryová)
34. Dickensovy nadějně vyhlídky aneb Ono to nešťastné dětství jednou skončí
35. Stevenson – Dvě tváře jediného těla, jediné duše (Jekyll a Hyde)
36. Jsem ještě línější než Oblomov! Je oblomovština jen pro Rusy?
37. Filozofie L. N. Tolstého – může to být lepší
38. Mistr povídky Anton Pavlovič (Čechov)
39. Hrály by Tři sestry ve Třech sestrách (Čechov – dramatik)
40. Revizor mrtvých duší – život a tvorba N. V. Gogola
41. Dostojevského není nikdy dost (biografie)
42. Vrchol ruského realismu – Zločin a trest Bratří Karamazových (romány Dostojevského)
43. Sienkiewicz – obraz Říma (Nerona) v Quo vadis
44. Sienkiewicz – obraz raného křesťanství v Quo vadis
45. O' Henry = O' Humor
46. Na Mississippi, to to teče – povídky Marka Twaina
47. Tudy chodil Jan Neruda – (Malostranské povídky v malostranských hospodách i ulicích)
48. Když Neruda zpíval, tak v pátek (Zpěvy páteční)
49. Jsme lvi anebo žáby v kleci (Nerudovy kosmické ideály v kosmickém věku)
50. Za Hálek létalo jaro z daleka a dnes? Jaro? Poezie? Hálek?
51. Světla – jméno, vesnice, literatura
52. Romaneto od sci-fi nedaleko
53. Výlety pana Broučka aneb Cestujeme s CK Vikárka
54. Jirásek jako tvůrce českého národního mýtu aneb Žižkovy děti jsou „trochu“ unavené
55. Zaživa do hrobu aneb Kdo donáší lépe než Sabina
56. Proč bychom se netěšili (libreta k českým operám – Sabina, Krásnohorská...)
57. Čtyřikrát a dost (intimní život Jana Nerudy)
58. Ti, co zapadli na východě (Čech) – Rais
59. Baar – strážce chodských tradic
60. Být, či nebýt furiantem aneb Tenhle punč platím já (Stroupežnický)
61. Zeyer – orientován i na Orient (cizí motivy v díle nového romantika Julia)
62. Amerika – dost veliký hrob pro Rudého muže (poesie a fejetony J. V. Sládka)
63. Copak dětem pod stromeček 1898? Knihu? Poesii? Sladké? 3x v jednom – Sládek
64. Hrajeme Williama česky (Translated by Joseph Wenceslaus Sweeter)
65. Dejte mi už svátek s katem Mydlářem (Josef S. a jeho historie)
66. Matěji, proč tě loutky milují. Na počátku bylo dřevo (M. Kopecký)
67. Kávu jediné od Maryši. Tak chutná, tak aromatická, tak úžasná – prostě firma Mrštík a bratr, Morava

68. Za co můžete dostat Goncourtovu cenu a dostali by ji bratři Goncourtové
69. Je těžké mít rád (svou) ženu? – misogyn Strindberg aneb Občas chladný Skandinávec
70. Národ sobě. Tak jsme si to divadlo postavili

Autor je učitelem na gymnáziu v Chomutově, lektorem KM.

K čemu mi v životě bude statistika? Prezentace a její hodnocení

Jana Borůvková

Učím na VOŠ Jihlava matematiku. Studenti studující obor Finance a řízení mají ve druhém ročníku předmět statistika. Zimní semestr je ukončen zápočtem, letní semestr zápočtem a zkouškou. Jednou z podmínek udělení zápočtu v zimním semestru je statistický výzkum: získání dat, výpočet charakteristik polohy a rozptýlenosti a prezentace získaných a vypočítaných výsledků.

Pro tuto podmínku udělení zápočtu jsem se rozhodla na základě častých otázek studentů: „K čemu mi tohle v životě bude?“ Uvědomila jsem si, že oni si z hodin statistiky odnášejí pouze několik algoritmů, jimiž spočítají zvolené charakteristiky. Po zkoušce rychle vše zapomenou, neboť většinou opravdu nerozumějí obsahu pojmů, které musí počítat. Proto jsem jim chtěla praktickým úkolem přiblížit situaci, kdy bude potřeba z množství dat získat charakteristické údaje a tím i pochopit, „k čemu jim tohle v životě bude“.

Cíle, které touto prací sleduji, jsou ovšem mnohem širší, vycházejí především z praktického zaměření výuky na naší škole:

- Studenti si vyzkoušejí sběr dat a jejich statistické zpracování v praxi. Mají tak možnost uvědomit si, že tyto znalosti jim v budoucím zaměstnání mohou být prospěšné, především tehdy, chtějí-li si vytvořit ucelený pohled na větší množství libovolných informací.
- Ukáže se také velká důležitost správného výběru respondentů, a jak výběr respondentů může ovlivnit výsledky. V praxi by to mělo studenty vést k tomu, aby zpracovávané podklady byly co možná nejúplnější.
- Vypočítané charakteristiky pro ně přestanou být čísly bez obsahu. Na konkrétních příkladech si musí uvědomit, co vlastně spočítali a zformulovat výsledky svých výpočtů do běžné řeči.
- Při prezentaci výsledků používáme Power Point. Studenti si připraví prezentaci včetně podkladů a seznámí své spolužáky se získanými výsledky. Mají zde prostor vyzkoušet si přednášku pro větší množství posluchačů a nutnost přesného, jasného a srozumitelného vyjadřování.



- Práce je zadaná skupině, ne jednotlivcům. Tím sledují nácvik týmové práce – studenti si sami musí rozdělit úkoly a každý odvést svůj díl práce. Vyzkoušejí si nezbytnost koordinace práce v týmu.
- Hodnocení všech prezentací by měli studenti provést sami, aby se učili hodnotit a vyjadřovat své názory.
- Hodnocení učitelem není jednostranné. Student má možnost ukázat mnohé své znalosti a dovednosti, nejen počítání charakteristik. Navíc při své práci není stresován atmosférou zkoušky.

Na počátku seznámím studenty se zdařilou prezentací jejich předchůdců a chci, aby sami řekli, co by měla dobrá prezentace obsahovat a co by se mělo hodnotit. Dohodneme se na tom, co musí prezentace splnit, aby byla uznána, a jak poznáme prezentaci, která nesplnila zadání. Také je nutné si říct, jak se bude dále postupovat v případě, že prezentace bude nevyhovující.

Letos si studenti stanovili následující kritéria:

- počet studentů ve skupině je maximálně 5, (doporučený počet byl 4-5),
- prezentace by měla být v Power Pointu,
- každý student osloví 20 – 30 respondentů,
- výběr respondentů by neměl zkreslit výsledky,
- prezentace musí obsahovat popis skupiny respondentů (věkové složení, pohlaví, vzdělání ad.),
- je nutné zpracovat nejméně 3 typy statistických znaků (diskrétní, spojitý a kvalitativní),
- zpracování musí obsahovat výpočet všech charakteristik polohy, které je pro daný statistický znak možné spočítat (modus, medián, aritmetický průměr, vážený aritmetický průměr) a zdůvodnění, která charakteristika je pro daný statistický znak nejvhodnější,
- pro spojitý statistický znak alespoň v jednom případě spočítat charakteristiky rozptýlenosti (rozptyl, populační směrodatnou odchylku, výběrovou směrodatnou odchylku, variační, percentilové, decilové a kvartilové rozpětí) a vysvětlit, co vypočítané charakteristiky vyjadřují,
- získané údaje prezentovat co možná nejnázorněji – správně zvolit tabulku nebo výstižný typ grafu (výsečový, histogram, polygon četností ...),
- při vlastní prezentaci se vyjadřovat stručně, jasně a přesně.

Jednotlivým kritériím jsme stanovili důležitost (maximální počet bodů, které je možné za splnění kritéria získat) a dohodli jsme se, že prezentace bude vyhovující, pokud splní kritéria na 80 %. V případě, že prezentace nebude vyhovující, musí být opravena a odevzdána v písemné formě (Word).

Tato podrobná příprava je velice důležitá. Je bezpodmínečně nutná k hodnocení prezentace. Není-li jednoznačně řečeno, co všechno se bude hodnotit, je hodnocení prezentace velmi obtížné a neobjektivní. Učitelé potom nezbude, než všechny prezentace označit za vyhovující a na příště tím „snížit latku“.

Dále stanovím datum prezentací a chci, aby mi studenti týden před vlastní prezentací odevzdali podklady a výpočty. Tak mohu jednak eliminovat případné chyby a nedostatky a jednak umožním studentům uvědomit si tyto chyby a nedostatky a do vlastní prezentace je odstranit, a tím na sobě ještě pracovat. Pokud by studenti na případné chyby byly upozorněni až při vlastní prezentaci, neměli by již prostor pro nápravu.

Před vlastní prezentací vyzvu posluchače, aby hodnotili prezentaci podle zadaných kritérií. Mohou též hodnotit téma prezentace. Chci, aby si také napsali, co je na konkrétní prezentaci nejvíce zaujalo, a jednu otázku.

Na závěr každé prezentace proběhne společná diskuse a zhodnocení. Tuto část práce považuji za nejobtížnější, protože studenti nejsou ochotni nebo možná schopni navzájem se hodnotit objektivně. Berou své spolužáky za „své lidi“, zatímco učitel je někdo „z druhého břehu“, a za správné je považováno své spolužáky nekritizovat. Mám pocit, že mezi studenty je člověk, který negativně hodnotí, považován za nepřítel. Skutečně jsem se setkala s tím, že studentka, která vyslovila svůj kritický názor, vyvolala ve třídě značnou nevoli.

Zcela jasně se ukazuje, že studenti nejsou na tento typ práce zvyklí. Při zadání úkolu působí značně bezradným dojmem. Pokud bych je v úvodu neseznámila s konkrétní prezentací, ve většině případů by si téměř nevěděli rady. Myslím si, že studenti umějí (v lepším případě) nastudovat teorii, ale aplikace v praxi jim činí značné potíže.

Závěrem bych se chtěla zastavit u otázky, jak byly stanovené cíle splněny. Na tuto otázku nedokážu vždy odpovědět. Nevím například jak zjistit, na kolik si studenti uvědomují užitečnost statistických metod. O většině cílů však mohu říci, že byly splněny nebo alespoň částečně splněny a ze samotných prezentací jsem měla velmi dobrý pocit. Myslím, že jsme společně udělali kus práce.

Autorka je učitelkou na VOŠ v Jihlavě.

Je dobré podporovat vzdělávání romských dětí?

Karin Marques

Vzdělávací projekty pro romskou minoritu. Takový nesmysl, vždyť Romové se nechtějí vzdělávat, nechtějí pracovat, jsou přece jiní a sem k nám vůbec nepatří, uslyšíte od velké většiny majoritní společnosti v České republice. Stejně reagovala většina Američanů před čtyřiceti lety, když přišla řeč na černošskou komunitu. Ovšem po nějaké době osvěty vládních i nevládních organizací si celá společnost, tedy každý její občan uvědomil, že tito lidé, odlišující se barvou pleti, etnickým

původem, kulturními návyky a vnímáním, neodejdou, ale budou tu zkrátka už napořád.

To bylo první stadium – akceptování trvalé přítomnosti „problematičtějších“ menšin.

Druhé stadium nastalo tehdy, když si občané většinové společnosti uvědomili, že investice do projektů na podporu vzdělávání a integraci menšin je v zájmu jejich vlastní bezpečnosti a prosperity. Po mnoha násilných nepokojích si občané uvědomili, že

nechtějí mít ve své ulici, čtvrti, městě někoho bez domova, bez vzdělání, bez práce, kdo utápí svoji frustraci v alkoholu tak dlouho, než se naštvě a vytlučě vám okna nebo vypálí dům. A že je lepší zaplatit jejich potomkům vzdělávací projekty vyrovnávající jejich sociokulturní handicap.



Takovými programy byly nulté přípravné třídy, které mimo jiné vyrovnávají i jazykový handicap. Situace, kdy mnozí předškoláci neovládají ještě v pěti letech dostatečně český jazyk, není nikterak přehnaná. Ale je snad zločin mluvit doma jiným jazykem než česky? Promiňte, ale u nás doma např. mluvíme anglicky a očekávám, že v romské rodině se bude mluvit romsky, nebo třeba slovensky. Proto MŠMT ČR akreditovalo program romských pedagogických asistentů, kteří působí jako etničtí a bilingvní poradci ve třídách s vysokou koncentrací romských dětí stejně tak, jako kdysi ve Spojených státech nastoupili do škol a místních zastupitelstev asistenti různých národnostních menšin. Obecně prospěšná společnost Nová škola vyškolila již 140 takových asistentů a koordinuje jejich činnost. Celorepublikově již působí přes 200 pedagogických asistentů.

Nová škola o. p. s., podobně jako kdysi ve Spojených státech, zavádí tzv. mentoringový program (Big brother). Spočívá v tom, že se romskému žákovi ZŠ, který se dobrovolně do programu přihlásí, najde mentor, neboli starší kamarád (středo- nebo vysokoškolák), který žáka nejen doučuje v klíčových předmětech, ale hlavně mu dává motivaci na cestě za vzděláním a pomáhá mu se ve spleť systému škol vůbec orientovat. Pěči, kterou běžní občané považují za samozřejmost, jako: co bylo ve škole, máš hotové úkoly, jdi se učit, pročti si ten katalog středních škol, jdeme se podívat na den otevřených dveří, ještě se můžeme odvolat apod., romští (stejně tak jako kdysi černošští) rodiče svému dítěti neposkytnou. Náš mentor tedy nahrazuje nezbytné rodinné zázemí, které provází cestu dítěte za vzděláním. Kariérní dny, které Nová škola pořádá např. ve spolupráci s GE Capital Bank, ukáží romským dětem různé podniky a lidi, kteří v nich pracují a dítěti přímo vysvětlí, co je potřeba se naučit, aby na takovém místě člověk mohl pracovat. Romským dětem se tak pomalu otvírají obzory a šance, že z nich nemusí nutně být jen kopáči a servírky. Často se dostanou do prostředí, o kterých nemají ani potuchy. Na rozdíl od romských rodičů rodiče bílých

dětí někde pracují a mají známé, kteří zase dělají něco jiného, a děti o tom běžně doma slyší.

Kdo tyto projekty financuje? Zatím nikdo z českého státního sektoru, ani nikdo z českého podnikatelského sektoru. Našimi nejvýznamnějšími partnery jsou zahraniční nadace, velké americké podniky a zastupitelské úřady vyspělých zemí. Někdy i soukromé osoby (např. pracovníci Radia Svobodná Evropa, což opět nejsou čeští občané).

Afroameričané se nevymanili z nuzných poměrů ghetta sami od sebe, jak si někdy lidé myslí, ale díky mnoha podpůrným programům, jako jsou ty zde zmíněné; a v neposlední řadě díky uzákoněné pozitivní diskriminaci – tzn. zavedení kvót na přijetí různých etnických skupin do škol a zaměstnání. Tento zákon byl ve Spojených státech postupně na různých úrovních přijat, aby pomohl sociokulturně znevýhodněným menšinám dostat se ve společenském žebříčku nahoru. Nebýt těchto programů, točili by se Afroameričané v začarovaném kruhu bída a nevzdělanosti dodnes.

Občané ČR zřejmě ještě nedospěli do prvního stadia – akceptování přítomnosti – a skutečně si mnoho z nich myslí, že řešením „problému“ je, že se Romové prostě vystěhují do Kanady a Velké Británie. Když nám dojde, že tady nezanedbatelná část z nich zůstane napořád, nastane druhé stadium – investice do podpůrných programů, a pak půjdeme po dlouhé cestě vedoucí až k uzákonění pozitivní diskriminace (affirmative action). Tento model je jistě kontroverzní a má mnohá proti, ale nikdo zatím lepší model, jak vytáhnout z bryndy etnické menšiny, nevymyslel.

Autorka je ředitelkou Nová škola o. p. s.

Kontakt: Veletržní 24, 170 05 Praha 7

tel. /fax: 02 203 972 81, 02 203 972 09

Program ŽIVLY

Václav Bratrych

Od roku 2000 pořádá pražská Agentura Koniklec cyklus informačních kampaní o čtyřech základních živlech. Jejich prostřednictvím chce prakticky a teoreticky seznámit širokou veřejnost s jejich širokým kontextem a významem (společenské, technické, přírodovědné a ekologické souvislosti), ale i s lidským negativním působením na životní prostředí.

Jedním z dalších důležitých momentů programu je důraz na rozvoj občanské společnosti, např. podpora partnerství mezi regiony v rámci ČR (s důrazem na výměnu připravených odpovídajících vědomostí, know-how a dovedností na obecní a okresní úrovni) a posílení institucionální a operační kapacity NNO.

Výchozím myšlenkovým průsečíkem jsou mj. dokumenty Agency 21 a cíle k výchově podle Trvale udrži-



telného života (TUŽ). Model Agendy 21 je využit především „technicky“ k volbě cílových skupin a pro jejich vzájemnou provázanost. Projekt také naplňuje cíle Státního programu ochrany přírody a krajiny.



Cena

Předkládaný projekt v rámci dlouhodobého programu soustřeďuje svou pozornost na několik významných, dosud opomíjených aspektů ekologické výchovy a obecně snah o lepší vztah lidí k přírodě a svému okolí.

Celý program poskytuje pro **talentované** děti z venkovských a okrajových regionů možnost (dostupnou dosud jen v centrech) rozvíjet své schopnosti, získávat

a předávat poznatky a vzorce chování při ochraně přírody a životního prostředí člověka. Zároveň s využitím těchto „opěrných bodů“ ve všech okresech ČR rozvíjí obdobné aktivity **pro nejširší veřejnost** formu předávání poznatků, komunikace a působení na zbylé cílové skupiny, vědomostní soutěže, výstav a mediálního působení.

Po stránce metodické kombinuje projekt osvědčenou metodu **dlouhodobé intenzivní práce** s dětskou komunitou (obdobně jak dětské oddíly a některé NNO) s **plošným působením** na celou síť škol v ČR a korespondenční aktivity. Výsledkem je intenzivní působení na široce založenou společenskou skupinu bez ohledu na marginální či centrální polohu daného místa.

Z hlediska specializace preferuje celý program **holistické pojetí** problematiky životního prostředí, na rozdíl od četných a priori specializovaných aktivit nebo sdružení. Ke **specializaci na jednotlivá dílčí témata pak** dochází v určité míře až v jednotlivých konkrétních činnostech pod vedením neobvykle širokého spektra externích spolupracovníků z výzkumné sféry a státní správy. Velký důraz je kladen na **vyváženost mezi teoretickou a praktickou, aktivní a pasivní formou** přístupu k problematice. Projekt i celý program proto na rozdíl od běžné školní výuky rozvíjí u účastníků schopnosti řečnické, grafické a stylistické. Dodržován je algoritmus *poznej – zpracuj – prezentuj*, bez kterého mnohé záslužné aktivity na poli ochrany přírody zůstávají veřejnosti v současné době neznámé.

Ne v neposlední míře je uplatňována **zásada řešení problémů na nejnižší možné správní úrovni**. Převážnou část kontaktu dětí se státní správou nepředstavují populární dětská slyšení na ministerské úrovni, ale pravidelná spolupráce (nebo alespoň kontakty) na komunální a obecní úrovni.



Myšlenky TUŽ v oblasti výchovy se týkají např. **získávání informací a znalostí, formování postojů a hodnotových systémů**:

- Vědomí sounáležitosti s přírodou, **úcta k životu** ve všech jeho formách i k přírodě jako celku.
- **Vyvážený důraz na jednotlivce a kolektiv** – sebedůvědomí každého jednotlivce založené na reálné možnosti svobodného rozhodování, spojené s vědomím sounáležitosti každého člověka s lidským společenstvím, s pocitem lásky k lidem, solidaritou a altruismem. Doplnění soutěživosti kooperací v zájmu dosažení společných hodnot a cílů.
- Důraz na **kvalitativní rozvoj lidské společnosti**, zaměřený především na zlepšování kvality života a lidských vztahů, rozvoj vědy, kultury, duchovního a intelektuálního života, rozvíjení a lepší využívání schopností lidí na základě přesvědčení, že jediným, prakticky neomezeným zdrojem je lidská tvořivost; předpokladem je ovšem uspokojování alespoň základních materiálních potřeb všech obyvatel této planety.
- Opatrnost při všech **zásazích do přírody i do společnosti**, vyvarování se činností, jejichž důsledky ve všech časových horizontech nemůžeme uspokojivě dohlédnout, doplnění racionálního myšlení intuicí a citem, sblížení vědeckého a uměleckého pohledu na svět, intenzivní důraz na rozvoj dalšího poznávání jednotlivostí a zejména vztahů mezi nimi.
- Respektování **dlouhodobých důsledků** lidských činností na základě rozvoje poznání a vědomí odpovědnosti vůči budoucím generacím.

Po již realizovaných programech k tématu Živel voda a země v roce 2000 a 2001, proběhne v roce 2002 celoroční projekt „Informační kampaň Vzduch, lidé a životní prostředí“. K její realizaci budeme vycházet z odborných podkladů **I. dílu edice Živly „Vzduch“ (publikace, video, CD-ROM)**, vydaných Agenturou Koniklec v roce 1998. Tento I. díl Edice Živly, na které se podílel kolektiv třiceti dvou autorů z odborných pracovišť a nevládních organizací (např. prof. B. Moldan, prof. J. Bednář MFF UK, prof. J. Buchar PřF UK, prof. P. Buryan VŠCHT, prof. F. Drkal ČVUT, RNDr. J. Petřík a RNDr. M. Patrik, Děti Země a další) se vedle částí věnovaných přírodním, technickým a společenským souvislostem především zabírá ve zvláštních kapitolách znečištěním, kvalitou, měřením a ochranou ovzduší. Texty obzvláště z posledně jmenovaných kapitol byly určující pro tvorbu koncepce celé kampaně tzn. obsahovou náplň jejích hlavních částí - projektů.

Hlavními projekty jsou

Celorepublikový projekt „Vzdušný oceán“ určený pro jednotlivce a kolektivy z řad žáků ZŠ a studentů gymnázií v České republice zaměřený na teoretické a praktické poznávání významu vzduchu pro člověka a negativní vliv člověka na něj; a na prezentaci dosažených výsledků na veřejnosti.

Celorepubliková vědomostní soutěž a „letní“ literární, výtvarná a fotografická soutěž koncipovaná tak, aby zaujala (zajímavá forma a témata, doplňující doprovodný materiál – fotografie a ilustrace a pod.), získala (motivace formou cen a prezentace v rozhlasu apod.) a zprostředkovala zábavnou formou naučnou složku s praktickou ochranou přírody a životního prostředí (komplex každoměsíčních otázek a zadání) velmi početné skupině návštěvníků internetových stránek Agentury Koniklec a posluchačů pořadů Českého rozhlasu.

Sněm dětí ČR pro životní prostředí (SDČR-ŽP), který je již devět let pracující sofistikovanou výběrovou vzdělávací aktivitou. Každý okres v České republice je zastoupen jedním dětským členem ve věku 13 až 17 let, zapojeným do celoroční činnosti mapované jeho zprávami (sedm měsíčních a jedna závěrečná) zasílanými do Agentury Koniklec. Dle úrovně těchto zpráv a na základě ústních zkoušek mohou členové sněmu obdržet speciální osvědčení-atestaci, podpořené dobrozdáním Výzkumného ústavu lesního hospodářství a myslivectví.

Podrobnější informace o celém programu (ukázky činnosti a dosažených úspěchů účastníků jednotlivých projektů) je možné vyhledat na internetových adresách (viz níže).

Kontakt: Václav Bratrych, Agentura Koniklec p. o. box 24 (Chelčického 12), 130 11 Praha 3, tel., fax. 02 /22 71 02 53, 22 71 93 18, 0603741160
e-mail: zivly@koniklec.cz, http://www.koniklec.cz, nebo www.zivly.koniklec.cz.

Pět zemí diskutovalo o kooperativní práci a jejím hodnocení

V projektu SAW se vede diskuse po e-mailu

V mezinárodním projektu SAW (School Around the World), v němž spolupracuje už několik českých učitelů biologie, matematiky nebo fyziky, proběhl od 15.10. do 2.11. 2001 **krátký mezinárodní seminář** po e-mailu (tzv. listserv, v němž se posílají zprávy vždy všem zúčastněným najednou). Mezi národy se sice diskutovalo v angličtině, ale u nás jsme to překládali pro všechny do češtiny, popř. české příspěvky do angličtiny.

Po tři týdny se společně **diskutovalo nad společným tématem „SKUPINOVÁ PRÁCE“**. Z národů v SAW diskutovali vždy 2-3 učitelé, ale mnoho dalších mohlo také jen „přihlížet“ nebo diskutovat na místní úrovni – např. jen v českém kole, aniž by odpovídali do mezinárodní diskuse. Každý týden 9 národů v SAW dostalo jednu otázku s třemi podbody, o ní si společně „popovídali“ tak, že každý účastník napsal svůj názor a e-mailem ho poslal zpět, tedy všem ostatním. Každý si tedy přečetl vše, co napsali ostatní.

První týden se diskutovalo o tom, „**Co vůbec je skupinová práce**“.

Další týden přišlo téma: „**Hodnocení skupinové práce**“.

Ve třetím týdnu bylo tématem „**Další vzdělávání učitelů a jejich rozvoj pro skupinovou práci**“.

Na první otázku o tom, „**Co vůbec je skupinová práce**“, odpovídaly národy takto:

Německo: Myslíme, že jde hlavně o kooperativní výuku. Ale máme problém s různými termíny, jimiž bývá nazývána – jde o různé typy práce, nebo pořád o tuto kooperativní? Skupinová práce je podle nás vhodná pro úlohy, ve kterých je vhodné využít pohledů z více stran na touž věc, anebo také když se téma dá rozdělit na více podtémat nebo podprojektů.

Chtěli bychom vědět víc o výsledcích výzkumů o skupinové práci; o tom, kdo jsou autoři Johnson and Johnson, o tom, jaké chyby se mohou stát při používání skupinové práce, a o podstatě skupinové práce.



Angličtí žáci

Skupinová práce je taková práce a učení, které není závislé na institucionalizovaném vztahu student-učitel. Skupinová práce vůbec nemá nic společného s tím, když „jedna osoba před třídou mluví a všichni ostatní ve třídě jí musejí naslouchat.“

- Skupinová práce bude úspěšná jen tehdy, když při ní nedochází ke ztrátám v učení. Učitel musí stanovit pravidla pro skupinovou práci, musí bedlivě sledovat všechny skupiny, aby se nedostaly mimo kontrolu nebo kdyby potřebovaly pomoc. Učitelé musejí mít práci dobře promyšlenou a držet ji pevně v rukou, když zejména na počátku práce nastává mnoho problémů. Musejí být připraveni na to, že u skupinové práce potřebují víc času na přípravu.
- Skupiny a třídy mohou být ke skupinové práci vyzvány, když se mají řešit nějaké opravdu velké problémy, které nikdo sám bez druhého vyřešit nemůže. Studenti bez zkušeností ve skupinové práci v úloze neuspějí. Ve fyzice je vhodná pro spoustu experimentů a výsledky by měly vyjít všem celkem stejně. V matematice se můžete rozdělit do skupin, které dostanou třeba úkol najít různými cestami první prvočísla, atp.



Francie: Ve Francii se skupinová práce zkouší už víc než třicet let – ovšem ve školách, ve kterých tomu byli učitelé nakloněni. Většina učitelů zažije skupinovou práci také už během svých učitelských kursů – když to zažili, půjde jim to líp. **Účinná je skupinová práce ve skupině 4-5 lidí**, v přírodovědě a v matematice. Při tom se dá zajistit, aby každý měl svůj úkol a byl aktivní. Každé zadání je tak připravené, aby pomáhalo skupině dosáhnout společného cíle. Proto musejí členové skupiny spolu stále komunikovat.

Navíc se musejí úkoly, role střídát, aby se rozvíjeli všichni studenti/žáci. (To se může dít v jedné skupině během práce, nebo i dlouhodobě.)

Skupinová práce vyžaduje od učitele precizní a dlouhé plánování daleko dopředu. To aby každá skupina měla opravdu dost autonomie, protože učitel nebude vždy po ruce.

Každá skupinová práce musí vést k produktu, k výsledku kooperace – psané dílo, ústní zpráva, výstavka... Takové společné dílo může být prvním stupněm k individuálnímu předvedení práce před ostatními.

Proto takové společné úsilí žáků je nutné, aby bylo od začátku úplně jasné, k čemu se míří a musí se velmi přesně rozumět cíli, postupu i přidělenému času.

Čím starší žáci jsou a čím víc mají zkušeností se skupinovou prací, tím méně je nutno definovat role a úkoly uvnitř skupiny. Organizují se sami a jsou nezávislí.

Skupinová práce se hodí v matematice, když se má zdokonalit postup pro analýzu a řešení problému.

Skupinová práce je vhodná v laboratorních pracích v přírodovědě, například když nemáme dost materiálu pro každého – pak ale nemáme dávat víc dětí než tři do skupiny.

V jiných předmětech se používá, když jde o výzkum na nějaké téma, zejména o aktuálních událostech nebo o historickém přístupu k tématu.

Pro skupinu je zajímavé konfrontovat své názory a myšlenky a způsoby uvažování, což znamená odvážit se prezentovat svůj názor, ale taky umět naslouchat a rozumět druhým, vyjadřovat se srozumitelně, snášet námítky a kritiku. Tyhle situace by měly pomoci vytvořit dovednost argumentace a zlepšit toleranci.

Dobry příklad z Francie: Jsou to TPE (kvalifikované úlohy pro individuální práci s dohledem učitele). Každý student 11. třídy stráví pololetí na projektu, který vypracovala skupina a který vede jak ke společnému produktu skupiny, tak k osobnímu výkonu. Bývá to výzkumový úkol, vede také k ústní prezentaci a každý student je hodnocen jednak za to, jak spolupracuje s ostatními, jednak za svůj osobní výkon.

Ve 12. třídě se takový dobrovolný úkol může stát součástí maturitní zkoušky (baccalauréatu) – maturita se totiž neskládá za 15 minut jako u nás, ale shromažďují se k ní různé výborné práce za celý rok a více.

Na všech stupních umožňuje skupinová práce zapojení každému žákovi, žák může dostávat rady od spolužáků a být jimi taky kontrolován, aby byl dost produktivní a účinný v práci. Takové dovednosti by se v žákovi ne-

odhalily a nepěstovaly, kdyby pracoval sám. Dostává tak podporu a povzbuzení.

Skupinová práce je dobrá cesta k tomu, aby se žáci naučili snášet rozmanitost druhých a aby docházeli k cílům svými různými cestami.

Portugalsko: Diskutovaly tu dvě skupiny studentů učitelství organizované kolem zkušených učitelek, které na fakultách vedou studentskou praxi. K nim se připojilo také několik začínajících učitelů.

Skupinovou práci chápou jako **spolupráci několika osob sdílejících společný cíl a společný úkol, který má být splněn v zájmu vytvoření společného produktu**. Vyskytují se při ní **úkoly, o které je nutné se podělit**, posiluje se socializace, studenti mají možnost sdílet své myšlenky a názory. Informace je nutné shromáždit, vybrat, roztřídit a uspořádat. **Všichni členové skupiny musí nést odpovědnost**. Plnění všech úkolů musí být perfektně koordinováno.

Příklady skupinové práce zahrnovaly: vyhledávání (sběr informací), prezentace (zprávy, záznamy), projek-



Pracují samostatně

tová práce, řešení problémů. Studenti učitelství zdůrazňují také skupinovou práci při plnění domácího úkolu. Skupinová práce je také nutnou součástí práce v laboratoři a práce na závěrečné zprávě o nějakém projektu nebo žákovském výzkumu.

Co se děti skupinovou prací **mají naučit**? Naučit se spolupracovat v zájmu dosažení společného cíle; sdílet myšlenky; chovat se kooperativně; vzájemně reagovat a ovlivňovat se; respektovat názory jiných; prohlubovat znalosti; učit se shromažďovat a třdit informace; budovat sebevědomí; učit se strukturovat své myšlení a práci; dosáhnout společného výsledku na základě původně různých názorů; být trpěliví; naučit se, jak se učit; vybudovat kompetence pro život ve společnosti; sdílet různé kultury; znát různé styly práce.

Podle učitelů zapojených v diskusi se ukazuje, že ve skupinovém kooperativním učení je velmi obtížné odlišit vzájemném (vrstevnické) učení od týmového učení.



Češi v prvním kole diskuse

Termíny pro skupinovou práci se u nás hodně různí. Někdy se žáci jen shromáždí do skupin, každý se stejným úkolem, jindy se opravdu pracuje týmově – děti mají své role k práci potřebné. Cílem takové práce je podpora tolerance, dovednosti naslouchat druhým, posilovat sebedůvěru dětí a samostatnost v jednání s druhými. Také vzájemná pomoc a lepší příležitost pro děti s potížemi v učení. Zlepšuje to i komunikaci, logické uvažování a dovednost prezentovat práci.

Skupinová práce si vyžaduje lepší načasování práce, je vhodná hlavně pro delší projekty. Děti se učí různě rychle a tak potřebují dost času. Práce však musí být příhodně vyhodnocována, aby se posilovala zodpovědnost každého za společný výsledek. Ne všechny děti snadno do skupinové práce vstupují. Hlavně talentovaní žáci s tím mívají potíže.

Kdy se skupinová práce hodí? Kdykoliv během výuky podle E-U-R. Podle některých učitelů se hodí více do předmětů společenských a do výchov, protože se v nich dá skupinová práce dobře nacvičit. Učitelé se naučí zadávat práci jednoznačně a vyhovět každému dítěti co do jeho předpokladů k práci.

Příklady: V biologii v 9. třídě Planety – znalosti o nich. Každá skupina dostane jednu planetu a najde si informace z různých zdrojů. Během hodin si žáci vyměňují informace, doplňují si navzájem, co nevěděli, různé fakta vysvětlují. V základech počítačů si žáci mohou provést rozbor součástí počítače nebo stavbu motherboardu. Dostanou tři role: čtenář (vždy přečte odstavec), vykladač („přeloží“ text do srozumitelného jazyka), zapisovatel (pro oba kolegy zapisuje poznámky pro další studium).

V matematice je dobré, když si děti takto opakují některé pojmy: dostanou do skupiny na lístečku pojem nebo situaci a žáci si připomínají navzájem, co znamená, o co jde, a tak si připomenou, co zapoměli. Skupinovou práci je možné dávat i za domácí úkol: například spočítat náklady na obílení školy nebo na položení linolea v celé škole.

Skupinová práce znamená také **výzvu pro učitele**: Musíme se spolu se žáky naučit, co to znamená spolupracovat! Dobře plánovat, precizně formulovat, dodat dost materiálu k práci, vytvořit a rozdat aktivizující role, rozmyslet si, co máme žáky naučit před zadáním, aby ho mohli plnit.

Česká skupina položila také novou otázku:

Co se žáky, kteří skupinovou práci nemají rádi? Bývají to ti nejtalentovanější.

K druhému kolu diskuse, o hodnocení skupinové práce, se dostaneme v příštím čísle KL.

Ondřej Hausenblas

Kolik máme zachovat autority ve škole?

Ondřej Hausenblas

Matematik Jiří Cerha (vyučoval na ČVUT) otiskl v časopise Masarykovy univerzity v Brně velmi zřetelně formulovaný článek „Některé důsledky příliš autoritativní výchovy“. Protože nás jako zastánce demokratické výchovy a kritického myšlení jistě otázka druhu a míry autority ve škole velmi přitahuje a někdy trápí, bylo by dobré si článek přečíst, máte-li kde. Nemáte-li, aspoň zde z něho předkládám některé myšlenky.

Začíná svým výkladem slov „feudální organizace“. To není exkurs do historie, ale reportáž z dneška: Jako je v rodině zvykem, že privilegovaná složka – rodiče – ovládá podřízenou složku – děti, tak i ve společnosti rozhodují jedni o druhých, o jejich dobru, o společném prospěchu, a nesou za to odpovědnost. Nakolik jsme demokratickou společností, se pozná podle toho, do jaké míry naše společnost opouští feudální a socialistické pořádky a do jaké míry se privilegované mocenské vrstvy dělí o rozhodování a odpovědnost s lidmi, s občany. A škola zde zanechává znatelné stopy na povaze člověka i na představách lidí o uspořádání společnosti. Jiří Cerha píše:

„Zdroj, ze kterého lze odvodit řadu potíží české společnosti, představuje příliš autoritativní výchova. Ta začíná namnoze už v rodinách a do absurdnosti ji někdy dovádí škola se svou přílišnou feudální strukturou. Ta vykazuje různé nedostatky, protože řídicí složka dokonale svou funkci plnit nedokáže. Selhává v oblasti svědomí (zneužívá svého postavení, posiluje vlastní nároky a zanedbává povinnosti), schopností (bagatelizuje problémy podřízené složky, kterým dobře nerozumí, poškozují ji přílišným potlačováním její aktivity, nadměrnou kontrolou a vyžadováním škodlivých či neuskutečnitelných úkolů) i moci (své požadavky nedovede vynutit). Systém se někdy dostává do krize, kdy podřízená složka většinu úkolů neplní. Aby se vyhnula sankcím, plnění formálně předstírá. Řídicí složka nedovede plnění vynutit, a aby neztratila tvář, předstírá, že prohřešky nevidí. Někdy se dokonce příslušníci podřízené složky baví tím, že řídicí složku schválně provokují. Vzniká Potěmkinova vesnice. Klasickým příkladem byl socialismus. Toto uspořádání však není cizí ani leckterým školám a rodinám.“

Možná řeknete, že tak to přece u vás ve škole není. U vás nejspíše ne. Ale myslíme na většinu škol. Jsme si jisti, že to tak není nikde? Možná dobře tušíme, že ve většině tříd se děti dosud cvičí právě v mazané hře s falešnou autoritou. Prvním předpokladem k autoritě je, že učitel má přirozené sebevědomí. Děti umějí přesně vycítit, jaké je učitelovo sebevědomí, a podle toho se chovají. Nafoukaného i ustrašeného učitele si „vychutnají“. Jak se ve třídě zachází s varováním a sankcemi? Někteří učitelé především vyhrožují, ale děti dobře vědí, že nakonec bu-

de trest mnohem slabší, nebo jen ojedinělý, rozhodně ne tak strašlivý, jak učitel v afektu falešně sliboval. Vyhrožuje se ve vaší škole, nebo se dává varování, o tom, že předem dohodnutá pravidla jsou právě porušována? A přijde přesná sankce? Teprve když dojde k poslednímu stupni narušování výuky, k přímé proti akci žáka, mohla by škola mít dohodnuté (mezi ředitelem, učiteli a ovšem i rodiči a žáky), že žák, který se např. v osmé třídě rozhodl přes všechna varování a sankce paní učitelce zbourat hodinu svými drzými řečmi, nespolutracujícím chozením po třídě a hlasitým hovorem, bude školníkem odveden do separace, dokud si to s ním nevyřídí ředitel podle předem známých a obávaných sankcí. Takové zařízení oddělí nejtěžšího rošťáka od třídy a zajistí, že náš hlavní cíl a program, totiž učit se, nebude rozbíjen. Určitě nechcete vypadat jako škola dětem nepřátelská – proto před třídou spory se žáky neprovazujete. V místech, kde se soustředí více dětí z takových rodin, které nespolutracující chování vychovávají a podporují, by se žáci a učitelé se zájmem o vzdělávání sotva uchytili.

Jiří Cerha výstižně pojmenovává rozhodující činitele, které vedou děti k odmítání školy:

Nízké společenské postavení (jsou ve škole „podřízenými“), plus nepříjemný charakter práce (je přinejmenším namáhavá, ne-li nezvládnutelná). Pokud se podřízený (žák) opakovaně nedokáže ve škole a ve svém učení prosadit, volí některou z následujících strategií:

Žák oslabuje společenské postavení učitelů a vedení školy – vyhledává selhání učitele, podezírání učitele ze zneužívání moci, zveličuje chyby. Vše vnímá jako nespravedlnost a tím bourá řád. Cerha píše: „Kritériem pravdivosti informací se stávají mezilidské tahanice.“ Kolik už jsme viděli tříd, ve kterých děti soustavně smlouvají s učitelem, jestli úkol byl nebo nebyl...

Žák rezignuje na hodnoty propagované školou a opírá své postavení o jiné hodnoty. Není hrdý na svůj studentský stav, ale vzdorně porušuje morálku v učení i v chování, aby získal uznání aspoň od podobně naladěných spolužáků.

Žák formálně plní požadavky: bifluje se, opisuje testy, využívá nápovědy. Rozhodující věcí se stává získání vysvědčení, diplomu, a k tomu je každý prostředek dobrý. J. Cerha cituje svědectví lidí, kteří studovali v USA: proč se tam neopisuje a nepodvádí?

Žák vyvíjí nekritickou solidaritu s vrstevníky, v odporu k učitelům a vzdělávání. Taková atmosféra pak ochromuje i ty, kteří by se učit mohli a chtěli. Šíří se nadávavost, podlamuje se sebevědomí, povinná je konformita s kolektivem spolužáků, a to právě v postojích a činech odporujících škole.

Jiří Cerha bezohledně připomíná prameny autoritářství v naší škole: Velké kolektivy stejně postavených jsou plně podřízeny vůdci v armádě, vlastní názor, myšlení,

jednání je zakázané. A důsledkem takového typu školství je stálá ustrašenost některých lidí, že se přijde na jejich chybu, strach vyjadřovat se svobodně, pěstování „zároháckého“ jednání, pomluv. Kdo se nenaučil v dětství prosadit jednáním, sahá v dospělosti po autoritě! Spolupráci neumí, a proto ji sabotuje. (Znáte hodně takových lidí kolem sebe? Na významných místech?) Lidé postrádají pocit spoluzodpovědnosti. Nepříjemnou práci přeruší, protože za výsledek necítí odpovědnost. Někteří lidé se i bojí zeptat. Nejsou ochotni investovat úsilí nebo peníze do zlepšování své kvalifikace! Protože nesnesou pomyšlení, že by zase byli v roli žáků.

Jiří Cerha trefně a bolestně pojmenovává i příčiny nedostatku podpory vědy a nedostatku oceňování práce učitelů u nás: znechucení školou se u lidí přesouvá na vše, co s ní souvisí. Aby lidé necítili znechucení, zavrhnou celou oblast a ani o ní myslit nechťejí. Mnoho odborníků považuje podle Cerhy pozornost vůči formě své výuky za plané řeči.

Důležité je, že J. Cerha upozorňuje, že důsledky autoritativní výchovy nelze odstranit rozumovými argumenty. Žákům nikdo nevysvětlí, že nemají zneužívat svobody, kterou jim dá učitel demokratický, že nemají opisovat, když to jde, nebo poničit, co jde. Dokud musí aktivita žáka směřovat k tomu, aby žák snižoval nároky školy, a ne k tomu, aby je iniciativně rozvíjel, dotud se spousta dětí nenaučí ani látce, ani způsobům, jak efektivně studovat. Dobří učitelé podle J. Cerhy v takové situaci nemají mnoho šancí. Jejich úsilí je ničeno celým systémem a vládnoucí atmosférou. Ve škole vládou letité stereotypy, převzaté od jiných. Učitelé se názorově velmi liší, ale nekoordinují se, a vedení je neřídí, příčiny potíží nikdy nehledá u sebe a změně se bojí. J. Cerha pamatuje výbuch nahromaděného studentského napětí v evropském školství v roce 1968 (někteří z nás taky). Já si myslím, že studentská aktivita v roce 89 nebyla výbuchem nahromaděného napětí ze školy. To nás možná teprve čeká. Ale je možné, že moderní doba, v níž se ani války už nevedou po frontách, ale anarchistickými izolovanými útoky, přináší i jiné způsoby odporu žáků ke škole – izolované akty teroru, křivácké cestičky pro sobce, a taky oprávněnou snahu úplně se docházce vyhnout.

Zní to hodně depresivně. Ale někteří učitelé v RWCT mají třídy, kde vládne jiný étos! Je dokonce i pár ředitelů a škol, kde se učitelé rozhodli vychovávat děti jinak než v podřízenosti. Na jedné velké škole v Praze 5 začali v listopadu zkoušet „aktivní setkání žáků“ podle E. Kjaergaarda a Rimy Martineniene (z knížky „Pětkrát hurá demokracii!“). Děti na druhém stupni se shromáždily v tělocvičně a ve skupinách sepsaly, co se jim na škole líbí a nelíbí, pak to nahlas před plénem (taky před učiteli) přečetly, a teď hledají spolu s vedením školy cesty k zlepšení. Je jasné, že i vedení, i učitelé sami se tváří v tvář žakovské pravdě musejí naučit nejednat autoritativně, ale dostát demokratickým očekáváním dětí a zvládnout spravedlivé vyjednávací postupy. Držím jim palce a doufám, že brzy budeme moct otisknout



zprávu o tom, jak se to celé dělá a daří. Až toho bude ve školách víc, můžeme si myslet, že demokracie zvítězila nad zupáctvím a falší.

Jiří Cerha: Některé důsledky příliš autoritativní výchovy, Universitas, revue MU v Brně, č. 3, 2001, str. 43-48

Setkání kultur

Nuina Rutová

Chtěla jsem jen něco malého na pojídání v tramvaji – oříšky nebo sušené meruňky, možná sezamové tyčinky. Když jsem vešla už za tmy do osvětleného a dobře vyhřátého krámků s kořením, byla v něm jen jakási stará paní a prodavač. Z jeho tónu se dalo na první poslech poznat, že už ji poněkolkáté ujišťuje, že tato směs koření na pečená masa od firmy Avokádo určitě odpovídá směsi, kterou koupila její přítelkyně u konkurenční firmy.

Mám už v ruce své tyčinky, ale hovor o tom, jak se na vepřovém docílí pomocí této směsi mahagonově hnědé až zlatavé kůrčičky, pokračuje tak dlouho, že po něm sáhnu, tedy po tom koření, přestože maso připravuji jen výjimečně.

Paní zaplatila, odešla a zůstala jsem v krámků sama.

„Pokud se chystáte péci maso,“ zní od pultu zlehýnka, „doporučím vám jeden recept. V mixéru rozdrtíte cibuli, maso lehce osolíte, opepříte, toho pepře stačí tak půl lžičky na kilo, pak nastroháte muškátový oříšek, taky půl lžičky – pozor, ne více, a umelete rozmarýn.“ Testuju své šuple s kořením, přestože držím něco na pečení již v ruce. Z toho, co jmenoval, mám doma všechno. Kromě rozmarýnu.

„Máte rozmarýn“, řekne jen tak mimochodem a už ho mele na pomyslném mlýnku, kterým bude sice propadávat, ale nemám se nechat vyrušit a mlít dále, tak jak to jen jde.

„Určitě máte doma taky takový ten soudeček“ – dodává. Soudeček máme a rozmarýn se nakonec hodí i na rybu. Tak kupuji rozmarýn.

Zvedaje hlavu od spodního regálu s písmenem R k písmenu A ovšem pokračuje: „Z téhle adžiky a oleje je dobré udělat si pastu, kterou potřete plátky vepřového a necháte ho přes noc odležet...“ odmlčí se jen na tak dlouho, aby se stačila vynořit živá představa. Exotické slovo adžika slyším v životě poprvé a začínám se chytat slov mně známějších: „Na každý plátek přijde už jen strouhaná niva – na ni plátek slaniny a všechno naskládáte do vymazaného pekáče a zapečete s plátký syra nahore. Ohromně jednoduché.“

Vsadil na adžiku a nepřidal jediný balíček navíc, byť jimi byl obklopen od podlahy až ke stropu, kde v nejvyšším patře citron, kopr, máta, oregano nebo chili barví tekutiny do žluta, do zelena nebo do růžova. Jediná na-

bídka z dalšího sortimentu zhroutila by mu celý výstup tak, že by zůstalo jen u tyčinek. Musel to vědět.

„Až budete mít hosty, snědí vám jídlo i s vidličkami. A to všechno jen díky téhle gruzínské adžice.“ Slovo adžika zní skoro jako jméno pro princeznu, kterou se stávám při představě spokojených hostů, a samolibá touha po úspěchu i nezvyklé chuti ze mne dělají v tomto krámků hospodyni, která se nadmíru vyzná a všechny recepty chce do detailu podržet v hlavě, proto je teď polohlasem učenlivě opakuje. „Ještě něco?“ – ozve se od pultu, aby hra byla formálně zakončena, neboť dobře ví, že pokračovat v ní by bylo jako natahovat původně dobrý film na špatný seriál.

„Děkuji, zaplatím.“ Schovávám koření a přemýšlím, kam s ním, až kouzlo tohoto krámků pomine a obloukem se vyhnu osvětleným flákům masa za výlohou naproti.

„Adžika se hodí i na zeleninu,“ rozléhá se krámkem, do kterého vstupuje další zákaznice.

„Adžika?“ Slyším údiv v jejím hlase. Předala jsem štafetu a jdu na tramvaj.

Co si myslím o čtenářském deníku

Hana Šundová

Co si myslím o čtenářském deníku

Jako volné pokračování povídání o čtenářských denících (KL č.5) posílám tentokrát názory tří svých studentek. Asi se zeptáte, jak jsem vybrala právě tyto tři dívky a jejich práce. Jednoduše. Byly tak ochotné, že pracovaly navíc a chtěly se se čtenáři Kritických listů o svoje zážitky podělit. Projevily tím, dle mého názoru, dosti velkou odvahou.

Eliška mi „nasadila brouka do hlavy“. Jak moc omezovat děti ve výběru čtené literatury?

Jen na vysvětlenou uvádím, že neomezují jedním povinným titulem, ale pouze obdobím, ve kterém bylo dílo napsáno. Z mnoha autorů si mohou vybrat jednoho a jeho knihu přečíst. V tomto postoji asi zůstanu neústupná. Kdyby můj češtinář na gymnáziu nebyl neústupný, těžko bych někdy objevila krásu Máchových, či Wolkerových básní.

Hana Šundová, učitelka na 2. st. ZŠ v Praze.

Co si myslím o čtenářském deníku

Můj názor na čtenářský deník je spíše kladný, ale samozřejmě má i své záporné stránky. Co je na něm dobré? No, já ho mám ráda, protože ráda čtu a vyprávím obsah knížky, ale na druhou stranu nemám moc ráda povinnou četbu. Cítím se utlačovaná tou knížkou, kterou musím přečíst. Když čtu svoji samovolně vybranou knížku, tak mám skvělý pocit: Vždycky se do knížky začtu. Když píšou čtenářský deník, tak mě napadá vždy strašně moc věcí. Čtenářský deník mám ráda a děkuji vám, paní učí-

telko, že nám jako jedna učitelka z mnoha dáváte tu možnost psát tyto deníky.

Eliška Grillová

Co si myslím o čtenářském deníku

Čtenářský deník je nový i tom, že v něm můžu vyjádřit své názory o tom, co si myslíme, že v životě má být správné.

Na každou větu odpovídám, jak to cítím a ne, jak to cítí ostatní. Kniha může být z patnáctého století, nebo ze současnosti, ale lidé a myšlení se moc nemění a chyby se stále opakují a já to můžu tímto způsobem vyjádřit a nejsem za to napomínaná někým jiným, někým, kdo si myslí něco jiného.

V každé knize jsou skryty názory autora a je na každém, aby si je tam našel. Čtenářský deník nám dává volnost názoru, který by jinde neuspěl

Je to moc dobrá věc, lepší než se učit nazpaměť data a životopisy spisovatelů.

Simona Baranová

Můj vztah k čtenářskému deníku

Já jsem opravdu moc ráda, že čtenářský deník píšeme (neříkám to, abych si šplhla). Je mnohem lepší, než abychom se učili z paměti nějaké spisovatele nebo dramatiky, protože při tom bychom se nenaučili lépe komunikovat např. s učitelem nebo s ostatními spolužáky. Normálně bych za rok přečetla maximálně tři knihy, ale takhle „musím“ přečíst čtyři, a když mám nějakou rozečtenou, jsem třeba v půlce a mám splněno těch povinných deset myšlenek, tak mi to nedá, abych tu knihu nedočetla do konce. Moc se mi líbí, jak mi o přestávce, než ho odevzdám, lidi ze třídy kritizují (nebo chválí) mou práci. Také je dobře, že nám tam vpisujete vaše názory (p. učitelko), protože se z nich dá vyčíst, jaký vztah máte k té osobě (ke mně), nebo jestli se vám ta práce zalíbila a odpovídá té známce, co jsem dostala. Dříve (s jinou uč.) jsme psali také čtenářský deník, ale stručný obsah. Tady tu možnost máme taky, ale jsem ráda, že je jedna z těch možností.

V myšlenkách můžeme napsat cokoli, co nás k citátu napadne a to je na tom snad to úplně nejlepší. Mám vztah k tomuto stylu psaní čtenářského deníku, vyhovuje mi a byla bych ráda, kdybychom si ho držely už napořád, ale to asi nejde.

Podle toho, co vím, tak vyhovuje a pomáhá k lepší známce z ČJ i těm, kterým to dosud moc nešlo. Moje nejoblíbenější a pro mě moc upřímná myšlenka je:

„Duše její kochala se ve vzpomínkách!“ Myslím, že každý z nás si občas zavzpomíná a pokud řekne, že ne, tak mu to ani náhodou neuvěřím.

Iva Filipová

Co čte 5.A?

Václav Štrupl

Jsme obyčejná kvinta jednoho obyčejného sídlištního gymnázia. Je nám 15 a 16 let a máme všelijaké starosti i radosti. Mnozí z nás rádi čtou knížky, občas si o nich ve škole povídáme, to nás inspiruje k tomu, co pěkného si někdy přečíst. Někteří z nás čtou jen knihy pro zasmání či pro pobavení, někteří z nás hledají v knihách poučení, jiní hltají informace o oboru, který je jejich koníčkem, a někteří se nad knížkami rádi zamýšlejí. Co člověk, to přístup k životu i k literatuře. Letos v září jsme byli na kurzu GO!, který pro naši třídu připravila Prázdňinová škola Lipnice. Jeden večer jsem strávila právě nad knížkami - naše společné přemítání a povídání o knihách nás přivedlo k tomu, že máme velký seznam osvědčených knižních titulů. Na nástěnku ve třídě máme dodnes archy papíru s různými kolonkami. Máte-li chuť, čtěte chvíli s námi výběr z titulů:

Kniha, která mne v poslední době ovlivnila

Rowlingová, J. K.: Harry Potter
Pratchett, Terry: Zeměplocha
Bach, Richard: Racek
Stone, Irving: Žízeň po životě
Život sira A. Fleminga
Høeg Peter: Cit slečny Emily pro sníh
John, Radek: Memento
Historie mistrovství světa ve fotbale
Znáte svého koně?

Kniha, ke které se vracím

Asprin, Robert: Další prima mýtus
Tolkien, J. R. R.: Pán prstenů
Doyle, A. C.: Pes baskervillský
Coelho, Paulo: Alchymista
McDonaldová, Betty: Vejce a já
Rudolf, Stanislav: Nebreč, Lucie
Otčenášek, Jan: Když v ráji přšelo
Topol, Jáchym: Miluju tě k zbláznění
Hrabě, Václav: Blues pro bláznivou holku

Kniha, kterou bych dala jako dárek

Exupéry, Antoin de Saint: Malý princ
Doyle, A. C.: Sherlock Holmes
Rut, Přemysl: V mámově postýlce
Giona, Jean: Muž, který sázel stromy
Prévert, Jacques: Pro tebe, má lásko
Adams, Richard: Daleká cesta za domovem

Kniha, která mě rozesmála

Jirotka, Zdeněk: Saturnin
Townsendová, Sue: Tajný deník Adriana Molea
Pawlovska, Halina: Proč jsem se neoběsila
Pratchett, Terry: Pátý elefant
Šabach, Petr: Hovno hoří
Ryan, Patrich: Jak jsem vyhrál válku
Žák, Jaroslav: Vydržte až do finišu
Šmíd, Zdeněk: Za písni severu
Rosten, Leo: Pan Kaplan má stále třídu rád

Kniha, která mě rozplakala

Waltari, Mika: Egyptan Sinuhet
Saroyan, Williams: Tracyho tygr
Simmel, J. M.: Láska je jen slovo
Deník Anny Frankové
May, Karl: Vinnetou
Gaarder, J.: Jako v zrcadle, jen v hádance
Remarque, E. M.: Nebe nezná vyvolených

Kniha mého srdce

Gaarder, J.: Tajemství karet
Pratchett, Terry: Magický prazdroj
Sboučková, Tereza: Indiánský běh
Seifert, Jaroslav: Třeba vám nesu růže
Thákur, Rabíndranáth: Naplnění života
Clarke, A. C.: Vesmírná odyssea

Z poslední sondy do duše pubertálního čtenáře vyplynulo, že mezi nejoblíbenější tituly patří četivé knihy typu detektivka, sci-fi, fantasy či humor, vyhledávané jsou i knihy o mladých lidech, ale někteří louskají i poezii či literaturu faktu. Nabízíme vám několik postřehů a drobných zamyšlení.

Ray Bradbury: Kaleidoskop (1989) Všechny sedmdesát žánrově a tematicky různorodých povídek vypráví o lidech, jejich povahách a pocitech, myšlenkách a ideálech, zkrátka o osudech obyčejných i všedních, které se pod autorovým sklíčkem fantazie stávají součástí magické mozaiky. R. Bradbury dokáže uchopit obyčejný námět, protkat ho pavučinkami tajemna a ukázat ze zcela nového úhlu pohledu. Je to mistr pera, beznadějně věřící v budoucnost lidstva na Zemi i mezi hvězdami, autor, který vytváří křehké básně v próze i hrůzostrašné příběhy prapodivných světů.

Přestože jsem tuto báječnou knihu četla již poměrně dávno, dodnes mi utkvěla v hlavě spousta nezapomenutelných příběhů. Často si v momentech, které mě nějak oslovují, připomínám sugestivní povídky a znovu o nich přemýšlím.

Barbora Báčová

Barbara Wood: Doktorka Samantha (2001)

Kniha je zasazena do 19. století, do doby, kdy lidé umírají z nedostatku hygieny, kdy jsou porodní bolesti považovány za boží trest a kdy si každý může koupit léky třeba se smrtícím účinkem. Vypráví o Samanthě Hargraveové, která se snaží získat možnost studovat na lékařské fakultě a chce si otevřít vlastní lékařskou praxi. To je ale v této době pro ženu téměř nemožné.

Knihu jsem si vybrala proto, že mám ráda příběhy z lékařského prostředí a sama chci být lékařkou. Byla to nejlepší kniha, jakou jsem kdy četla.

Veronika Grollová

Robert van Gulik: Tříkrát život a skutky soudce Ti (Odeon 1982)

Tři detektivní příběhy ze starobylé Číny od holandského spisovatele, který v této zemi působil řadu let, vypráví o čínském soudci jménem Ti. Detektivní romány tohoto spisovatele mne upoutaly brilantní detektivní zápletkou a poutavým barvitým vylíčením exotického prostředí. Autor také do svých příběhů nenápadně začleňuje popis života tehdejších lidí, jejich zvyků a tradic, a tak přibližuje Evropanům prostředí staré Číny. Nejsem žádným příznivcem čínské kultury, přesto mne staročínské příběhy překvapují a uchvacují svou atmosférou.

Petr Pospíšil

Lorna Hillová: Veronika tančí v Londýně (Albatros 1996)

Veronika je cílevědomá baletka, která je schopná obětovat tanci snad úplně všechno. Cílem je stát se primabalerínou a tančit v jednom z londýnských divadel. Kniha ukazuje, jak se lidé snaží dosáhnout svého cíle neustálým odřikáním. Není to ale všechno marné? Stojí nám to zato? Díky Verončiným příběhům a vylíčeným pocitům jsem přemýšlela o světě a určité zbytečnosti veškeré naší píle a bezhlavé honby za úspěchem.

Monika Boštičková

Terry Pratchett: Malí bohové (Talpress 2001)

Další z Pratchettových knih ze série Úžasná Zeměplocha, která proslavila Pratchetta po celém světě. Děj je dost složitý, v krátkosti ho můžeme nastínit asi takto. Na Zeměploše vznikají a zanikají bohové podle víry svých vyznavačů, když je víra silná, i bůh je silný, ale i naopak. Na Zeměploše existuje i kult boha Óma – je obrovský, slavný, obávaný. Hlavou vyznavačů Ómovy církve je diákon Vorbise. Problém je v tom, že lidé vyznávají církev, nikoli samotného boha, a tak se Óm šourá po světě v podobě malé jednooké želvy. Ale ještě mu zbývá naděje, protože má jednoho opravdového věřícího, je jím Bruta, novic s velkým mozkiem, ale malými kombináčními schopnostmi, shodou okolností je Vorbisovým sekretářem. Bruta se vydává do Efebe, chce hlásat pravdu nevěřícím, což je pro Óma velká naděje, ale Bruta začíná o své víře pochybovat a pro Óma nastávají krušné časy.

Terry Pratchett je vynikajícím spisovatelem fantasy a toto je jedno z jeho nejpovedenějších děl. Osobně mám za zlé, že postavy, které stvořil pro tuto knihu, nepoužil ještě i v jiných svých knihách. Nechal se totiž opět inspirovat skutečnými rysy lidské povahy. Vždyť takových Vorbisů, kteří se snaží zneužít své moci, a Ómů, kteří někoho získávají pro určitou myšlenku, ale pak ho opouštějí, je kolem nás spousta. Všechny Pratchetty knihy podávají věci tak, jak jsou i na světě.

David Lenc

Václav Hrabě: Blues pro bláznivou holku (Labyrint 1995)

Myslím, že oblíbenost veršů Václava Hraběte neklesá ani dnes. Myslím, že oblíbenost veršů Václava Hraběte neklesá ani dnes. Mě osobně fascinuje, jak dokázal vyjádřit krásnými slovy pravdivé a mnohdy smutné myšlenky. Nejedna ze čtenářů si uvědomí, že se svými starostmi a se svými problémy není docela sám, jak se mu to na začátku zdálo. Tato kniha mi přináší uklidnění, ulehčení a možná i jakési smutné porozumění našemu světu.

Petra Štátná

Stephen Hawking: Hledání teorie všeho (Aurora 1996)

Knihu o životě a objevech anglického fyzika Stephena Hawkinga napsala ve spolupráci s ním anglická spisovatelka Kitty Fergusová. Na pozadí jeho životního příběhu líčí také vývoj jeho vědeckého bádání. Stephen Hawking se zabýval především teorií černých děr, hypotézami o vzniku vesmíru a hledáním "teorie všeho". Přestože tyto otázky by mohly navodit pocit, že jde spíše o vědecké pojednání, není tomu tak. Kniha je velmi pochopitelná i pro fyzikální laiky a širokou veřejnost. Podstatná část díla vypovídá o Hawkingově postupující chorobě, se kterou dodnes bojuje a která mu vzala možnost mluvit, cítit a jakkoli se hýbat. I přesto se stal jedním z nejslavnějších fyziků 20. století a je svou houževnatostí, odhodláním a chutí do života příkladem pro všechny lidi.

Domnívám se, že tato kniha je kvalitní po všech stránkách a také je dobře vyvážená. Přečetl jsem ji jedním dechem a kromě toho, že mě obohatila o několik nových fyzikálních vědomostí, představila mi také člověka, který je pro všechny příkladem a který dokázal i přes svůj handicap a neustálou hrozbu smrti víc než většina ostatních lidí. Kniha je pro mě důležitá vyvoláním pocitu, že nikdy není tak špatně, aby nemohlo být hůř.

Fascinovalo mne například, jak se Hawking dovedl soustředit na svou práci a dokončit studium i po tom, kdy mu lékaři předpověděli pouhé dva roky života. Přesto i po třiceti letech Hawking stále žije a obohacuje světovou fyziku.

Václav Štrupl

Studenti Gymnázia Opatov v Praze 4.

K čemu mi ta čeština je, paní učitelko?

Jitka Kmentová

V příjemném podkroví Základní školy Táborská v Praze 4 se v průběhu listopadu třikrát scházela skoro třicetičlenná skupina zapálených a nápaditých učitelek a učitelů češtiny, aby společně hledali odpověď na otázku týkající se smyslu předmětu český jazyk a literatura.

Celý kurz nás provázela láska k dětem, učení i mateřštině, rádi jsme se zasmáli a vzájemně jsme se obohacovali pedagogickým optimismem a zkušenostmi získanými ve třídách. Zabývali jsme se mnoha tématy; zkoumali jsme např. co může předmět český jazyk udělat pro to, aby se z našich studentů a žáků stali lidé, kteří obstojí v Evropě 21. století. Shodli jsme se, že důležitější než gramatické výjimky pro naše žáky bude to, aby uměli komunikovat s lidmi, aby se dokázali vcítit do druhého člověka a dobře naslouchali, aby si vážili svých osobních kvalit a dokázali je rozvíjet, aby uměli číst s porozuměním a byli tvořiví a nápadití, aby měli potřebu hledat krásu a rozumět jí.

Část programu byla věnována výuce pravopisu, zamýšleli jsme se nad nesmyslností diktátů v hodinách češtiny a snažili jsme se přijít na to, jak účelně upozornit naše svěřence na to, co je v psaném projevu správně, a co ne. Nadchla nás myšlenka likvidace stále se opakujících chyb pomocí "šokové terapie". Před zraky celé třídy a s patřičným citovým nábojem vyhnat chybu z našich textů např. tím, že slovo tamnější na věky vyprovodíme ze světa upálením či odešleme slovo nejrozumější po vodě směrem k Severnímu moři. Shodli jsme se, že chceme-li naučit děti pravopis, musíme jim umožnit opakování, opakování a opakování, ale musíme zabránit tomu, aby v diktátové panice metaly jednu chybu za druhou, protože tak si fixují právě chybnou podobu slova. Proč hledat u našich svěřenců to, co neumějí či v čem si nejsou jistí, vyžadujeme, aby naopak psali jen to, co bezpečně znají, a dovolme jim, aby v případě nejistoty či pochybností vynechali v textu místo a posléze se poradili s Pravidly či mluvnicí. Jako červená nit se tímto oddílem táhla myšlenka, že jsme povinni naučit děti pracovat s jazykovými příručkami, které mohou být každému oporou i v době, kdy škola a učitel bude dávno za horami.

Další dílna byla věnována výuce syntaktického učiva. Snažili jsme se vypořádat s tím, že na základní škole nechceme vychovávat odborníky - bohemisty, ale uživatele jazyka, kteří nepotřebují objevovat v textu doplňky a příslovecná určení míry, ale kteří jsou schopni vyjádřit srozumitelně i tu nejsložitější myšlenku. Varovnou větou se nám stal objev JUDR. Ivo Jahelky: Obžalovaný viděl slepici sousedky Řezníčkové, a proto po ní házel kameny. Protože byla tlustá, bylo z ní hodně sádla. Potěšili jsme se vytvářením vlastních textů a společnými komunikačními hrami. Často jsme se vraceli i k myšlence, že čeština má také učit radosti ze života a z vlastního procesu tvoření. Největším přínosem pro všechny byly dozajista burzy nápadů, kdy jsme se mohli in-



spirovat myšlenkami kolegů a společně jsme dotvářeli některé zárodky pedagogických receptů.

Kurzem nás provázely i některé z metod RWCT, např. volné psaní, pětilístek, poslední slovo patří mně, dokončování textu, brainstorming, práce s asociacemi apod. Zdá se, že nemalým přínosem kurzu bylo, že se účastníci utvrdili v tom, že jejich smýšlení o výuce češtiny není kacířské a že se svými názory a metodami nejsou osamoceni. Na závěr nám dovozte, abychom se vrátily k poslední části našeho kurzu - snažili jsme se vyjádřit jednotlivými slovy odpověď na otázku K čemu ni ta čeština je? V paměti nám zůstalo např.: porozumě-

ní, přemýšlení, radost, láska k mateřštině, hledání cesty k lidem, čtení knih, legrace, tvoření, hledání, psaní, rozumět sám sobě, přesnost, zamilovat se, hovořit před lidmi, objevovat, vidět krásu ...

Ať je i vám a vašim studentům a žákům v hodinách češtiny dobře.

*Jitka Kmentová je učitelkou na gymnáziu v Praze,
Jana Feřteková na 2. st. ZŠ v Jankově.*

Na poslední chvíli

Článek, který byl publikován v prosincovém vydání týdeníku REFLEX (50/2001). Nesmírně nás potěšil.

Redace

ŽE DĚTI NEUMĚJÍ ČESKY? TO PŘECE UŽ DÁVNO VÍME!

PRŮZKUM ORGANIZOVANÝ V ZEMÍCH OECD KONSTATOVAL, ŽE ČEŠTÍ ŽÁCI NEJSOU SCHOPNI SPRÁVNĚ POROZUMĚT INFORMACÍM OBSAŽENÝM V PSANÉM TEXTU, A MINISTR ŠKOLSTVÍ EDUARD ZEMAN NELENIL A PROSTŘEDNICTVÍM MÉDIÍ VINU HODIL SE VŠÍM VŠUDY NA UČITELE. NELZE TO NAZVAT JINAK NEŽ NEOMALENOST. VINU NESE PŘINEJMENŠÍM VE STEJNÉ MÍŘE MINISTERSTVO A MINISTR ZEMAN OSOBNĚ.

Průzkumy vzdělanosti v zemích OECD se objevují v posledních letech pravidelně a s jejich výsledky vždycky šermuje především ta stra-

na, již hrají do karet. Před několika lety se dovolávali úspěchů v matematických testech ti, kteří se domnívají, že české školství není třeba reformovat, protože je lepší než to západoevropské. Zjištění, že naše děti toho sice dost umí, ale zároveň školu upřímně nenávidí, zase častěji zmiňovali reformisté a dodávali, že odpor ke škole ve svých důsledcích povede ke snížení vzdělanosti. Nejnovější výsledky jim dávají za pravdu, ale netvaříme se, že je to pro nás nová a překvapující informace. O tom, že naši základní školu opouštějí často pologramotní žáci, víme už dávno, jen s tím až na výjimky nejsme ochotní nic dělat.

OTOČTE VYUČOVÁNÍ NARUBY

Mantra stále dokola opakující, že naše školní osnovy jsou přetíženy fakty, se po létech omílání už naprosto vyprázdnila. Navíc nejde o skutečnou podstatu problému, ale pouze její projev. Česká škola po staletí postupuje podle neměnného schématu. Předpokládá, že když naučíme děti spoustu konkrétních faktů (pravopis, gramatiku, literární dějepis), začnou zajímavě psát a dobře číst - a díky těmto dovednostem budou schopné i dobře myslet a používat znalosti v praktickém životě. Výsledek je bohužel opačný. Děti přetížené spoustou informací, jejichž smysl nechápou, si obvykle vypěstují jediné - odpor ke škole. Existuje nějaké řešení? Jisté. Otočit vyučování naruby jako ponožku. Nezačínat informací, ale zá-



KRESBA MAREK DOUŠA

žitkem. Jestliže se děti budou ve svém každodenním školním životě setkávat se zajímavými problémy, jež jim budeme předkládat k řešení a přemýšlení, brzy zjistí, že se bez některých faktických znalostí neobejdou. Budou-li například chtít zapsat myšlenku, která je napadla při zajímavé hodině, samozřejmě zjistí, že musí znát gramatiku a vědět, kde mají a nemají napsat čárku. Je nutné změnit způsob vyučování, pouhým omezením faktografického učiva nedosáhne ničeho.

ŘEŠENÍ ZNÁME

Ministr Eduard Zeman obvinil ze špatných výsledků českých žáků konzervativní učitele. Je to nefér jednání. O čtenářské negramotnosti našich dětí se diskutuje mezi učitelskou veřejností už mnoho let a existují organizace, které našly fungující řešení. **Občanské sdružení Kritické myšlení** nabízí kurzy, v nichž prakticky ukazuje, jak obrátit tradiční vyučování naruby. Tento program platí americké nadace. **Občanské sdružení Aisis** v rozsáhlém vzdělávacím programu **Dokážu to?** předvádí učitelům, jak se k žákům chovat jako k partnerům a v programu **Trvalá obnova školy** vzdělává ředitele, bez nichž k žádné reálné změně nemůže dojít. Tyto programy velkoryse platí sponzor Philip Morris, a.s. Za deset let existence tisíce vynikajících kursů zorganizovalo **občanské sdružení Přátelé angažovaného učení**. Provoz této organizace si platí učitelé převážně z vlastní kapsy. Co praktického udělalo za stejnou dobu **ministerstvo**? Který kvalitní a fungující program organizuje a hradí, aby si mohl ministr Zeman dovolit učitele kritizovat? Občanská sdružení mají omezené možnosti. Dělají svou věc dobře, ale zasáhnou maximálně desítky škol a přinejlepším pár tisíc učitelů. Jen základních škol je u nás téměř pět tisíc. Ze sponzorských peněz a bez podpory státu nelze situaci změnit.

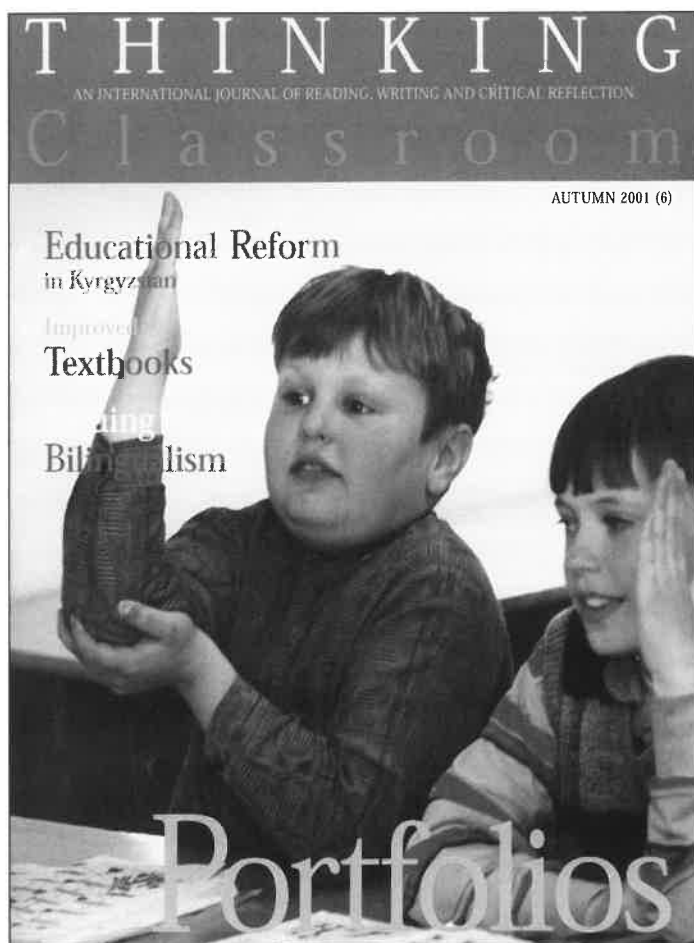
Ministerstvo často tvrdí, že nemůže zasahovat do práce škol přímo. To je pravda. Ale zorganizovalo snad alespoň mediální kampaň, v níž by jasně a zřetelně podpořilo ty, kteří už dnes o změny usilují? Řekl snad ministr někdy dostatečně nahlas a autoritativně, že současná podoba přijímacích zkoušek na střední školy deformuje způsob vyučování češtiny a vede ve svých důsledcích k pologramotnosti, kterou odhalila zpráva OECD? Jediné, na co se zmohl, je, že paušálně označil učitele češtiny za otroky mluvnice a pravopisu. Opravdu se domnívá, že tímhle způsobem prospívá reformě českého školství?

TOMÁŠ FEŘTEK



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

Thinking Classroom / Peremena No. 6



„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.“

Z obsahu 6. čísla

Dopis editorky Wendy Saul – o tom, jak napsat dobrý článek

Anketa: Jak se buduje respekt vůči různosti ve vaší třídě? Odpovědi z Arménie, Estonska, Ruska a USA

Tipy do výuky: Jak vytáhnout řepu neboli Aerobik pro mozky *Sergej I. Oficerov*

Recenze knížek: Učebnice jsou pro žáky *Evaldas Bakonis*

Recenze webových stránek: Vzděláváním překonáme tyranii dalek *Turgut Mustafajev*

Pro a proti: Přemítání o kritickém myšlení *Irina Nizovskaja*

Příběhy z výuky:
Portfolio jako nástroj pro výuku argumentace *Zuzana Šaffková*
Nápady jedné inspektorky...
Valeria Maricová

Potřebné výzkumy

Porozumět přepínání kódů, oceňovat dvojjazyčnost *Sarah J. Shin*

Lekce a hodiny

Ke kritickému myšlení pomocí dětských vyprávěnek a zážitků *Carol Lauritzen, Sharon B. Kletzien, Visnja Grozdanic*

Ve věci politiky

Má symfonie: Interview s Camillou Šaršekejevovou, ministryní vzdělávání v Kyrgyzstánu *Inna Valková*

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 je možno si objednat na adrese
Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5
e-mail: katerina.kubesova@ecn.cz

Mezinárodní síť RWCT

Albánie • Arménie • Azerbajdžán • Bělorusko • Bosna a Hercegovina • Bulharsko • Chorvatsko • Česká republika • Estonsko
• Gruzie • Guatemala • Jugoslávie • Kazachstán • Kosovo • Kyrgyzstán • Lotyšsko • Litva • Maďarsko • Makedonie •
Moldava • Mongolsko • Pákistán • Rumunsko • Rusko • Slovinsko • Tádžikistán • Ukrajina • Uzbekistán



Stánek myšlení na Veletrhu



Nová generace myslitelů I.



Počíváme aktivně



Výuka v salonu



Nová generace myslitelů II.



ÚSPĚŠNÝ A ŠČASTNÝ ROK 2002



Lektorky za pecí