

Kritické listy 7

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

jaro 2002



*Pocity na první
předání jsem jsem předávala sem
papír který jsem napsala tak jsem
měla docela strach proto že jsem si myslela
že mám reálnou dopis umada, také mám
nynadala.
Mamás reorganizoval naše cvičení tak
něl napil trochu se podle mě mamás
& slobida a trochu se podle mě samostla
zamislala.
Jo lech se aspoň trochu zamislala
namislala a ~~se~~ shusila lech se
... " hink, na svoji děti ~~se~~*

Porozumění, tvořivost a kritické myšlení

Pocity z plavání • Pyramidový příběh

Tygr a Kapusta

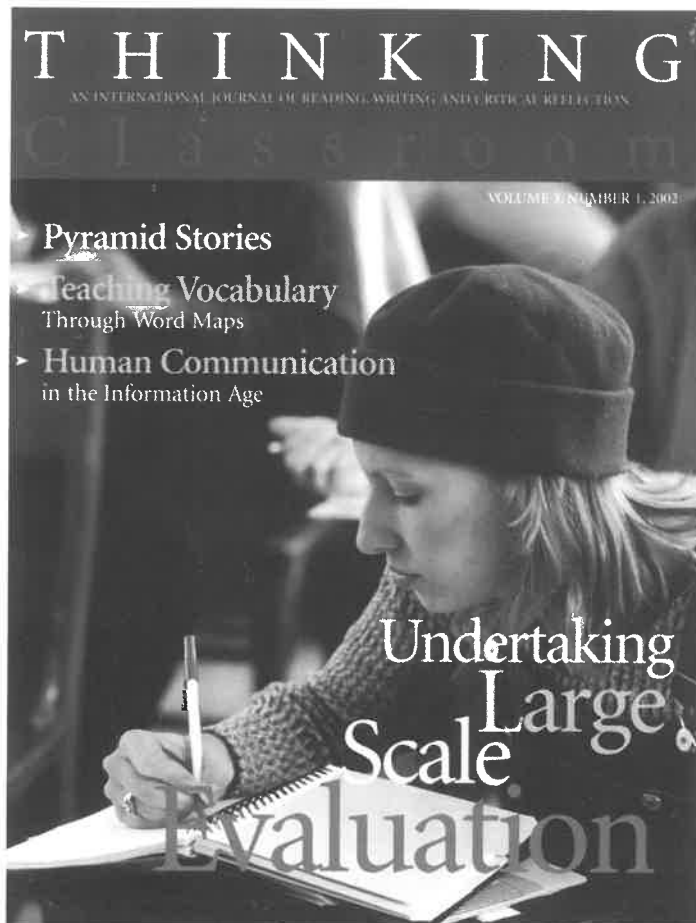
READING &
WRITING for
CRITICAL THINKING



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení

Thinking Classroom/Peremena 1/2002

„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

Thinking Classroom / Peremena č. 1 / 2002

Rady a nápady do výuky

Óda na Pětilístek – Irina Vikentěva

Pravidla pro skupinovou práci – Danguole Dauksieneová

Recenze knížek

Kritické vzdělávání na základě pedagogiky Paula Freira – Natalia A. Kravčenkova

Pro a proti

Na co je nám Slovníček pojmů – Irina Nizovskaja

Příběhy z výuky

Mapa slov pro dospívající: Nástroj pro účinnou výuku slovíček – Catherine Rosenbaumová

Potřebné výzkumy

Poznámky nad evaluací: Vodítka a pasti – Cory Heyman a Tery Salinger

Lekce a hodiny

Kritické myšlení a internet – Jekatěrina Sidorovová

Pyramidový příběh¹: Jak učinit psaní zajímavým – Olga O. Kimová a Rowan E. Wagner

Ve věci politiky

Lidská komunikace v informačním věku – Viktoria Daujote-Parkerieneová

¹ Překlad textu naleznete v tomto čísle Kritických listů.

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

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 e-mailem – naskenované v rozlišení 300 (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: hana.kostalova@ecn.cz

www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v dubnu 2002. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 20. 6. 2002. Vydalo o. s. Kritické myšlení 2002.

Prepress: Milan Job - DTP studio Příbram

Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram



Vážení čtenáři,

na otázku: „Co nového?“ můžeme odpovědět: „Vše při novém. Stále se něco děje.“ To, jak se program Čtením a psaním ke kritickému myšlení rozvinul a rozvíjí v České republice od roku 1997, jste mnozí mohli vidět na dynamické a pestré Slavnosti Kritického myšlení v lednu v divadle Na prádle. Tam jsme se sešli s učiteli, lektory, studenty, spolupracujícími organizacemi a příznivci, abychom oslavili pět let existence.

Na kurzech Kritického myšlení často zaznívá otázka, zda takovým způsobem mohou pracovat také malé děti v 1., 2. třídě. Texty Blanky Staňkové jsou určitě pádným argumentem, že ano. Naučíme-li děti pojmenovat problém, hledat řešení, stát si za svým názorem, nevyrostou z nich šedí a nejistí jedinci, ale zajímavé a sebejisté osobnosti.

Letošní školní rok ještě neskončil, my vám však již teď přinášíme nabídku, co dělat o prázdninách či po nich (letní školy, podzimní kurzy). Hana Košťálová na následující straně vyzývá k vaší certifikaci učitelské a lektorské. Já připojuji výzvu vám, čtenářům. Jak jsme již v předchozích číslech informovali, grant, který umožňuje vydávání Kritických listů, končí v letošním roce číslem 8. Chcete-li, abyste nadále dostávali informace o tom, co se děje, inspiraci v podobě lekcí a statí, staňte se členy Nabídkové a informační sítě RWCT - KM (přihláška a podmínky na www.kritickemysleni.cz).

A myšlenka na závěr: čemu věnujete pozornost, to narůstá. A tak - zastavte se na chvíli a uvědomte si, čemu chcete věnovat svůj čas a energii. Ať vám to přináší radost a sílu.

Světlé jaro,
Kateřina Kubešová

OBSAH

Úvodník, *K. Kubešová*

Co nového

| | |
|---|---|
| Kritickým listům, <i>P. Bloem</i> | 4 |
| Zamyšlení (dopis redakci), <i>E. Kašparová</i> | 4 |
| Akreditace MŠMT pro vzdělávací akce | 4 |
| Certifikace podle mezinárodního standardu již začala | 5 |
| Nový kurz RWCT pro vysokoškolské učitele, <i>O. Hausenblas</i> | 5 |
| Pozvánka na LŠ KM 2002 | 6 |
| Kurz KM pro nové zájemce - pozvánka | 7 |
| Projekt EQUAL, Člověk v tísní, <i>H. Košťálová</i> | 8 |
| Moje zkušenosti s využitím kritického myšlení, <i>M. Prášilová</i> | 8 |

Statí

| | |
|---|----|
| Přemýšlíme znovu o kritickém myšlení, <i>I. Nizovskaja</i> | 9 |
| Porozumění, tvořivost a kritické myšlení, <i>D. Klooster</i> | 11 |
| Proč nefungují programy pro kritické myšlení, <i>M. Adler</i> | 12 |
| Čo nám brání v počúvaní (diel II), <i>J. Palenčárová</i> | 13 |
| Tak jsme ochutnali aneb KM ve sborovně, <i>M. Zmrzlík</i> | 15 |

Lekce

| | |
|---|----|
| Pyramidový příběh, <i>O. Kimová, R. E. Wagner</i> | 17 |
| Jak přivést děti ke čtenářství, <i>B. Staňková</i> | 20 |
| Z mého života: Poslechově prožitková dílna, <i>Z. Rakušan</i> | 21 |
| Projektová výuka holocaustu v Hustopečích, <i>L. Kyncl</i> | 21 |
| Reflexe a sebereflexe, <i>J. Doležalová</i> | 23 |
| Hodnocení skupinové práce, <i>O. Hausenblas</i> | 25 |

Co se děje jinde

| | |
|---|----|
| Co je to CEP, <i>R. Slabáková</i> | 26 |
| Projekt VARIANTY, <i>T. Hirt</i> | 27 |
| Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a společnost CzechRA, <i>R. Wildová</i> | 29 |
| Projekt Heuréka, <i>I. Koudelková</i> | 30 |

Texty

| | |
|---|----|
| Kritické myšlení na plaveckém výcviku, <i>B. Staňková</i> | 30 |
| Fejeton: Tygr a kapusta, <i>N. Rutová</i> | 32 |
| Osobní záznamy nad četbou, <i>H. Košťálová</i> | 33 |

Pozvánky

| | |
|---|----|
| Kurzy RWCT | 34 |
| Akce SbS ČR | 34 |
| Pozvánka na konferenci do Prešova | 35 |
| Pozvánka na konferenci KM, SbS, ŠPZ | 36 |
| Přihláška na LŠ KM 2002 | 37 |

KRITICKÝM LISTŮM

Byli jsme velmi rádi, že jsme se v březnu 2002 mohli vrátit do České republiky. Během jednoho týdne (12.-20.3.) jsme navštívili řadu míst a akcí. V Kladně jsme se zúčastnili semináře pro pedagogické vysoké školy (Pat vedla dílnu Pozorování dětí a Literární kroužky, David vedl celodenní Dílnu psaní). Shlédlí jsme učitelky ve třídách (Jitku Kmentovou na gymnáziu v Praze, Janu Feřtekovou na ZŠ v Jankově), setkali se s mnoha lidmi a diskutovali nad jejich portfolii (Ondřej, Hana, Kateřina, Jiřina Majerová, Šárka Miková, Nina Rutová, Květa Kohoutová, Jitka Kmentová a Jana Feřteková). 18. března měl David přednášku na Karlově univerzitě „Pedagogická přesvědčení - pedagogické postupy“ (ne však tradiční!) pro velmi vstřícné a aktivní publikum, které zahrnovalo současné (a doufáme i budoucí) účastníky RWCT. Bylo skvělé vidět, jak je program úspěšný a jak zapojení/é učitelé/lky mění svou praxi, vzdělání svých žáků. Velkou radost jsme měli také ze setkání se starými přáteli a známými, lidmi, které už několik let nosíme ve svých srdcích.

*Pat Bloem
Americká dobrovolnice RWCT
pro Českou republiku a Guatemala*

Naše nové adresy:

Dr David Klooster
Hope College
English Department
126 East 10th St.
PO Box 9000
Holland, MI 49422-9000
klooster@hope.edu

Dr Patricia L. Bloem
Grand Valley State University
English Department
237 Lake Hron Hall
Allendale, MI 49 401
pbbloem@juno.com



DOPIS REDAKCI

Eva Kašparová

Zamyšlení

Setkání s RWCT pro mne znamenalo do současné chvíle řadu změn. Především jsem se setkala a seznámila s řadou zajímavých lidí, kteří obohatili můj profesní i osobní život. Čím? Svým pohledem na svět, na vzdělávání, na otázky týkající se učitelské profese.

Program sám je jediný, který v základních kurzech počítá s učiteli všech stupňů škol. Nerozlišuje, kdo je odkud. Zdá se mi úžasné, že tady vedle sebe mají možnost pracovat učitel zvláštní školy a profesor gymnázia, matematik vedle češtináře. Není totiž mnoho příležitostí poznat v praxi rozdílnosti a odlišnosti výchovně vzdělávací práce jednotlivých stupňů škol a jednotlivých aprobací. Jak jinak se dívá na řadu otázek učitel, který vyučuje žáčky 1. třídy, oproti profesoru gymnázia, který má před sebou budoucí maturanty! Ač se zpočátku seminaristům zdá, že spojení různých stupňů škol není pro semináře přínosem, nakonec se obvykle ukáže, že tato možnost je jedna z mála, na které se může učitel setkat s tolika názory, myšlenkami, pohledy, slyšet tolik různých odpovědí na jednu otázku.

Myslím, že se tady nejvíce naučíme toleranci, umění diskuse, vážit si stejně práce učitelů zvláštních škol jako středních, nevyvyšovat se vzděláním a odborností jeden nad druhého, respektovat se navzájem, přemýšlet i o zdánlivě nevýznamných věcech.

Učitelské povolání je povoláním náročným, ale krásným. RWCT nabízí učitelům jednu z cest, po které se dá jít na cestě vzdělání. A to, že se našlo tolik učitelů (a nejen učitelů), kteří se vydali po této cestě a nabídli ji svým žákům, to je úspěch kurzů RWCT. Zdá se, že lektori vědí, co nabízejí. Nikdo v kurzech nikoho nepřesvědčuje, jen se hledají odpovědi na položené otázky, společně se kousek po kousku odkrývají nové možnosti. Rozhodnout se musí každý sám. Přesně podle E – U – R.

Přeji proto koordinátorům, lektorům i účastníkům kurzů, aby se nám společně dařilo zavádět metody RWCT do praxe, hledat další možnosti, zatáčky, zákoutí a stoupání a společně se setkávat, radit si a pomáhat.

*Autorka je
ředitelka ZŠ v Boroticích,
lektorka KM a dramatické výchovy.*

Akreditace MŠMT pro vzdělávací akce

Hana Košťálová

Pokud jste lektory RWCT - KM a chcete, aby kurzy, které vedete, mohly být pořádány s akreditací MŠMT, musíme Vaše jméno a stručné údaje o Vás uvést v žádosti o akreditaci vzdělávací akce. Také každá modifikace základního kurzu musí být akreditována zvlášť. Takže pokud vedete například dílny psaní a máte je rozpracované na určitý počet hodin s určitým obsahem, je potřeba popsat takové vzdělávací akce poslat na MŠMT v žádosti o akreditaci. Též se stručnými údaji o všech lektorech, kteří se do akce zapojují. Proto se lektori prosím ozvěte, pokud jste tak již neučinili mailem, abychom se dohodli na postupu ve věci akreditace. Pište na: hana.kostalova@ecn.cz, a to co nejdříve!

Certifikace podle mezinárodního standardu již začala!

Hana Košťálová



V březnu byli certifikováni na doporučení Davida Kloostera a Patricie Bloem první certifikátoři. Jsou jimi: pro Prahu a okolí: Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas; pro západní Čechy: Kateřina Kubešová; pro jižní Čechy: Jiřina Majerová, Šárka Miková; pro Moravu, zvláště Vsetínsko: Saša Dobrovolná.

Bílá místa na mapě budou zatím pokrývat tito certifikátoři, ale adepti do dalších krajů se již připravují.

Prvními certifikovanými lektory se stali:

Všichni jmenovaní certifikátoři a dále Jana Feřteková, Jitka Kmentová, Květa Kohoutová, Nina Rutová.

Certifikátoři i lektori obdrží certifikáty od IRA - Mezinárodní čtenářské asociace. Učitelské certifikáty bude vydávat vždy domácí organizace RWCT, tedy v našem případě o.s. Kritické myšlení.

Pokud máte chuť získat certifikát vynikajícího učitele RWCT nebo lektora RWCT podle dosti náročného, ale rozumného mezinárodního standardu, vyhledejte si informace ve starších číslech KL, na www.kritickemysleni.cz si najdete dokumenty Standard učitele a Standard lektora, vyzkoušejte si sami, nakolik vaše práce standardu odpovídá, v případě nejasností se obračete na některého z výše uvedených certifikátorů nebo lektorů či na kancelář RWCT KM, e-mail: hana.kostalova@ecn.cz.

Nový kurz RWCT pro vysokoškolské učitele

Ondřej Hausenblas

Už vloni v lednu na setkání RWCT ve Vilnjusu jsme byli pozváni k tvorbě nového programového zaměření - mělo jít o kurzy zaměřené na studenty veškerého učitelství. Proč nevyškolit v kritickém myšlení rovnou budoucí učitele už při studiu na fakultách. Vznikl zárodek kurzu pro studenty s milým názvem C-TFUS (čti sí týfus) - Critical Thinking for Faculty and University Students, a vedle něho i záměr na seznamovací kurz nebo letní školu pro fakultní nebo ministerské hodnostáře, aby mohli poznat, čím je výuka KM důležitá a že je možné a přínosné v duchu RWCT vyučovat.

Letos v lednu na mezinárodním workshopu, který od 4.1. do 8.1. v Česku uspořádal Open Society Institute z New Yorku (s lokálním organizačním zajištěním od českého Kritického myšlení), jsme poznali rozvinutý návrh verze RWCT, která pomůže studentům a jejich učitelům kriticky myslet o vážných společenských problémech, které se jich osobně i společensky dotýkají - ale bez souběžné přípravy „jak tomu moderně vyučovat“. Je to varianta určená studentům neučitelských fakult. Delegation vysokoškolských učitelů z osmi zemí Střední a Východní Evropy se rozdělily tak, aby země měly svého člověka jak ve skupině pracující s kurzem pro studenty, tak ve skupině pracující šíření RWCT napříč obory vysokých škol. A pracovalo se metodami, které jsou obsaženy v samotném kurzu. K svým dosud nabytým dovednostem jsme tak mohli přidat například přípravu v psaní skutečně argumentativního eseje atp. Informativně jsme si prošli manuálem, který obsahuje výchozí (anglicky psané) texty s ústředním zaměřením na problematiku svobody a zodpovědnosti. Texty jsou určené ke kritickému promyšlení, autoři manuálu k nim navrhují vhodné metody, z nichž většinu známe ze základního kurzu RWCT. Metodologie obou směrů se bude ještě dopracovávat, a pro nás je zejména důležité, že značná volnost zůstane samotným národním koordinátorům pro realizaci v podmínkách příslušné země. Při závěrečném plánování jsme zvažovali, zda na nový program stačíme, co si bude žádat, kdo ho může provést. Počítáme s tím, že pokud získáme na program peníze, pak první generace zaškolujících lektorů se bude nabírat z řad těch učitelů VŠ, kteří mají základní, učitelský kurz RWCT za sebou. Teprve časem budou vyškoleni další učitelé-lektori: nestačí mít dobrou dovednost lektorování dospělých, je třeba ovládat přístupy RWCT. Kurz C-TFUS posiluje nikoli úzce oborové znalosti, nýbrž šíře myslící dovednosti studentů. To jistě některá vysokoškolská pracoviště ocení, protože si uvědomují, jak obtížné je pro jejich studenty porozumět vědeckým textům, naučit se myšlení i přijmout hodnoty vědy. Lektori budou mít možnost hledat a volit pro kurz i své texty a svá témata, která by studenti mohli počítovat jako přínosné nejen osobnostně, ale i z hlediska svých oborů.

Podstatnou, ale stále otevřenou otázkou zůstává financování kurzů. Jak dosud známe situaci v ČR, nedostatek nových zdrojů státních peněz může být velkým problémem. Tím víc bude záležet na moudrosti fakult samotných, a ovšem na tlaku veřejného mínění a na zájmu studentů. Novinkou, chystanou na mezinárodní úrovni, bude obsáhlý sborník základních výzkumových a teoretických statí, které by měly pro kurzy RWCT získat větší důvěru na akademické půdě, kde převládá středoevropské zaměření na pojmy, jejich systémy a na terminologii spíše než zaměření na procesy, na realizaci aktivit a na dovádění myšlenek k praktickým důsledkům v životě národa. Regionální pracovní konference k vysokoškolskému vzdělávání (jak se akce v českém překladu nazývala) otevřela hodně doširoka dveře vedoucí k jasnému a sdělnému myšlení. Uvidíme, kdo jimi vejde a kam zamíří.

Pozvánka na Letní školu KM 2002

Kdy:

11. - 18. 8. 2002

Místo konání: Vzdělávací a školicí centrum Hláska, Zlenice u Čerčan

Program:

Rádi bychom, aby se letní škola blížila co nejvíce veletrhu nápadů - měla by stát programově hodně na Vás, účastnících, na Vašich zkušenostech vtělených do dílen pro kolegy. Proto přihlašujte vlastní dílny do programu a upozorněte nás také na to, co kde zajímavého jste zažili a chtěli byste, abychom si to vyzkoušeli také na LŠ.

Kromě této domácí linie jsme jednali s lektory ze spřátelených programů o tom, co by nám mohli nabídnout, a dále bychom rádi přizvali lektory z jiných sfér než školských. Máme také tipy na zajímavé psychology, jejichž pohled na učení by nám mohl pomoci s některými problémy, na které sami nestačíme. Účastníci z VŠ by se měli soustředit na přípravu vysokoškolských kurzů rozvíjejících kritické myšlení studentů. **V průběhu LŠ chceme odstartovat proces mezinárodní certifikace lektorů i učitelů KM.** Podle vašeho zájmu se můžeme věnovat i problematice získávání peněz na školní projekty - jak projekty psát a předkládat potenciálním dárcům a co s tím souvisí.

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

Členové Informační a nabídkové sítě KM přihlášení do sítě do 31. 12. 2000 a ti, kdo se účastnili všech předešlých letních škol KM (Pavla 99, Podlesí 00, Zahrádky 01): 1 500,- Kč, členové Informační a nabídkové sítě KM, přihlášení do sítě po 31. 12. 2000: 2 500,- Kč. Nečlenové: 3 500,- Kč, studenti, důchodci, otcové a matky na rodičovské dovolené: 1 500,- Kč
Cena zahrnuje: ubytování, plnou penzi, nájem učeben a vybavení, přestávkové kávičky, náklady na lektory, pracovní a sportovní materiály. Co není zahrnuto: cestovné účastníků, pojištění.

Storno: do 30. 6. : 20%, do 20. 7. : 50%, do 4. 8. : 80% z uhrazené částky.

Přihlášky posílejte reálnou poštou do 30. 5. 2002 na adresu: Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5 (pokud možno ne doporučeně)

Přijaty budou jen ty přihlášky, u nichž bude přiložena kopie potvrzení o zaplacení kurzovného. Toto se netýká těch, kdo budou platit na základě faktury. Pokud se budete hlásit zároveň do Informační a nabídkové sítě KM, tak přiložte také přihlášku do sítě s kopií dokladu o zaplacení příspěvku. (Informace o síti na www.kritickemysleni.cz)

Přihlášky budou přijímány podle pořadí, v němž dorazí. Kapacita LŠ je pochopitelně omezena.

Jak se do Hlásky dostanete?

Busem / vlakem do Čerčan (z hlavního nádraží v Praze cca 50 min), z Čerčan vláčkem do Zlenic (3 stanice, cca 7 min). Z nádraží se dáte směrem od řeky a zabočíte doprava na cestu paralelní s tratí, ta vás dovede až k hotelu - červený panelák (typ "ubytovna ROH"), naproti je obchůdek, tzv. konzum.

Varianta pro dobrodruhy s batohy na zádech: ze Senohrab se můžete spustit k Sázavě, dále naproti Zlenicím u hotelu Kor-morán přebrodit Sázavu (malá voda) nebo si přivolat přívoz (větší voda). U přívozu se buď zeptáte, nebo dojdete ke kole-jím a dále jako ti, kdo přijdou vlakem.

Příjezd: 11.8. (neděle) do 18.00 hod - první společná večeře

Odjezd: 18.8. (neděle) po 12.00 hod - závěrečný společný oběd (osvědčení o absolvování letní školy budou předána až poslední den)

Ubytování: pokoje jsou dvoulůžkové, čerstvě rekonstruované, takže se sprchou a záchodem. Pokud byste chtěli třílůžkový pokoj, je třeba se nám včas ozvat. Třílůžkové pokoje mají jen sprchu, nikoli WC.

Den volna: výlety v turisticky atraktivní oblasti, pěšky, kolmo, po řece (má-li zrovna vodu - zapůjčení kanoe 500,- Kč / den).

Mimina a batolata: Rodiče, kteří chcete vzít sebou své malé dítě, zavolejte nebo napište nám před odesláním přihlášky.

Číslo akreditace MŠMT: 26099/2000-20-141

Bankovní spojení pro platbu:

ČSOB, Senovážné nám., Praha 1, č.ú.: 163 918 510 / 0300, variabilní symbol: 1118802

Přihlášení obdrží další informaci s upřesněním programu.

Kurz Kritického myšlení pro nové zájemce

Kdy:

Jeden všední den jednou za měsíc, začínáme v říjnu 2002, skončíme v červnu 2003. Budeme střídát dny (tedy někdy se sejdeme v pondělí, jindy v úterý, jindy ve středu atd., abyste, učitelé, nezmeškali stále stejný rozvrh).
Vždy od 9.00 do 17.00 hod.

Kde:

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

Cena:

- 3 500,- Kč základní
- 2 900,- Kč pro registrované členy sítě KM
- 2 000,- Kč pro studenty, rodiče na rodičovské dovolené, důchodce.

V ceně:

Pracovní materiály – příručky ke kurzu + pracovní texty, sepsané a namnožené výstupy z kurzů, příprava lektorů a lektorská práce, občerstvení – káva, čaj, voda, oběd ve školní jídelně, nájem školy.

Kurz je akreditován MŠMT, číslo akreditace: 26 099 / 2000 – 20 – 141. Účastníci obdrží osvědčení o absolvování kurzu.

Obsah kurzu

Třífázový model řízeného učení jako rámec pro aktivní učení žáků.**Metody práce s textem ve všech předmětech a se všemi dětmi:**

Poslední slovo patří mně, INSERT, Tabulka INSERT, Učíme se navzájem, Čtení s otázkami, Podvojný deník, Trojitý zápisník, T – graf, Srovnávací tabulka, Řízené čtení, Čtení s předvídáním, Osobní záznamy z četby, Interpretativní otázky, Čtenářské kroužky, Skládankové čtení.

Další aktivizační metody pro všechny předměty a všechny děti:

Brainstorming, myšlenková mapa – clustering, Pětílístek, Diamant, Pošta, Kmeny a kořeny, Volné psaní, Kostka, Interaktivní přednáška, Argumentativní esej.

Složitější kooperativní strategie:

Skládankové učení – expertní skupiny, domovské skupiny, Diskusní pavučina, Debata.

Bloomova taxonomie otázek a kognitivních cílů.

Šest myšlenských klobouků E. de Bono (podle zájmu účastníků).

Vyhodnocování a hodnocení jako součást učení: Portfolio, Sady kritérií pro kvalitní práci, Uznání / Otázka

Dílna čtení jako systém celoroční práce pro podporu čtenářství u dětí.

Dílna psaní – Od osobních poznámek k textu s promyšlenou stavbou a argumentací.

Jak budou účastníci v kurzu pracovat:

Kurz je postaven na prožitkovém učení, tzn. účastníci si sami vše vyzkoušejí a prožijí v ukázkových hodinách. Po nich bude následovat pedagogická reflexe a analýza hodin a činností. V každém bloku bude věnován čas na to, aby si účastníci naplánovali, jak využijí nové poznatky a dovednosti ve vlastních hodinách.

O přihlášky si pište na adresu: hana.kostalova@ecn.cz. Uzávěrka přihlášek je 15. 9. 2002.

Projekt EQUAL, Člověk v tísní

Hana Košťálová

Člověk v tísní pořádal v právě končícím školním roce projekt interkulturní výchovy Varianty (více na str. 27). Projekt měl tři vzdělávací sekce, a to pro základní, střední a vysoké školy. V každé sekci pracovala skupina učitelů na tom, jak realizovat interkulturní výchovu a vzdělávání na tom kterém stupni vzdělávacího systému.

Na tento projekt by měla navázat dlouhodobější (třiletá) práce v projektu EQUAL, jehož cílem je skrze překonání rasismu a xenofobie přispět k lepší zaměstnatelnosti minoritních skupin.

Podle plánu, který zatím není definitivní, bude zase těžiště práce v projektu spočívat ve vzdělávání učitelů, ale také ve vývoji. Např. by měly vzniknout standardy školy, která nediskriminuje, neponižuje, nepreferuje jednu na úkor druhých. Tyto standardy by měly sloužit jako nástroj analýzy (podklad pro sebeevaluaci) pro školy, které chtějí dávat rovné příležitosti všem a vychovávat děti k respektu k odlišnosti a k tomu, jak žít ve společnosti, která je kulturně velmi nehomogenní. Stejně tak by měly být formulovány kompetence učitele v multikulturní škole. V průběhu práce v seminářích vzniknou také ukázkové lekce k multikulturní výchově, které budou sebrány do antologie spolu se zajímavými a inspirativními texty.

Kritické myšlení se stalo oficiálním partnerem Člověka v tísní v projektu EQUAL v oblasti vysokých a základních škol. Pokud byste měli zájem o bližší informace, obraťte se na Hanu Košťálovou.

e-mail:

hana.kostalova@ecn.cz

Zkušenosti s využitím kritického myšlení pro manažery škol

Michaela Prášilová

Vážení čtenáři, jestlipak uhodnete, co je pro mě při lektorování vzdělávacích akcí pro manažery škol nejobtížnější?

Ráda vám to prozradím. Nejobtížnější je vytvořit takovou pracovní atmosféru, ve které se vedoucí pracovníci alespoň částečně oprostí ode všeho, co je momentálně v denní praxi tíží a svazuje. Hned na druhém místě je to vyřešení problému, jak taktně zjistit výchozí úroveň znalostí účastníků vzdělávací akce vzhledem k probíranému učivu. Na vysvětlenou dodávám: Představte si, že jste manažer školy, který přichází na vzdělávací akci rovnou z pracoviště a má plnou hlavu „školních“ záležitostí. Ještě stále vězíte v roli, která obnáší obrovskou odpovědnost, časový stres, pocit osamění a často i nutnost vypadat neomylně. Ta představa vám jako pedagogickým pracovníkům určitě nedělá potíže. A teď se najednou máte transformovat do role žáka. A dokonce je zkoumáno,

jaké jsou vaše vstupní znalosti. Při necitlivém přístupu lektora se může stát, že se vám nepodaří naladit se na tu správnou vzdělávací notu a celá akce pak pro vás není přínosná. Jak si s tímto nebezpečím má poradit lektor? Musí využít postupů, které navozují přátelskou a uvolněnou atmosféru, vedou ke spolupráci a výměně zkušeností, nechají prostor pro výrazné individuality, ale zároveň poskytují dostatek informací o složení studijní skupiny i o úrovni znalostí jejich jednotlivých členů.

Po absolvování prvních čtyř lekcí v rámci projektu „Kritické myšlení“ určeného učitelům vysokých škol a následném vyzkoušení nových poznatků v praxi jsem zjistila, že postupy využívané v rámci kritického myšlení jsou při vedení lekcí pro manažery škol optimální. Jejich použitím se mi podařilo v rámci výuky vyřešit následující situace.

Dokázala jsem zjistit, jak přišli manažeři škol na lekci připraveni a oni to, jak pevně věřím, nepovažovali za kontrolu. U tzv. specializačního vzdělávání manažerů škol pořádaného na PdF UP se totiž počítá se samostudiem a přípravou účastníků studia na lekci. To aby se na setkáních neztrácel čas s učivem, které lze samostatně nastudovat. Po obsahové stránce pak je průběh lekce přímo závislý na předpřípravě účastníků studia, ale také na specifických dřívějších znalostech a zkušenostech jednotlivých manažerů. Abych se seznámila s aktuálním stavem znalostí účastníků studia o dané problematice, využila jsem v evokační fázi výuky techniku volné psaní, rovněž kooperativní metodu pět rohů, při které se pracovní skupiny snažily zodpovědět položené otázky a také metody Insert, kde jsem cíleně zvolila text s obsahem provokujícím k nesouhlasu, abych u účastníků navodila potřebu argumentace.

Dále jsem za pomoci metodiky kritického myšlení došla zdárně překlenula ty „horké okamžiky“, v nichž se někteří účastníci studia nebyli ochotni oprostit od praktikismu, převládá u nich konzervatismus až odpor ke změně, a kdy také někteří z nich nebyli ochotni uznat nadřazení teorie nad empirií, zvláště šlo-li o teorii „cizozemskou“. Pomohly mi učební aktivity, ve kterých se jednalo o skupinové plnění úkolů a kdy měli účastníci studia dostatek času navzájem si vyjasňovat svá stanoviska. Nejeftivnější byly různé modifikace práce expertních skupin. Jak jsem si ověřila, účastníci studia byli mnohem vstřícnější k argumentaci kolegů než k přijetí hotových závěrů z odborné literatury nebo z úst lektorky. Rovněž se mi podařilo uvolnit pracovní atmosféru. Skupinové řešení problémů a výměna zkušeností a závěrů ve skupině totiž u některých studujících minimalizovaly tzv. obavu ze ztráty tváře. Díky vzájemné komunikaci členů pracovní skupiny při společném plnění zadaného úkolu mohl každý z nich problém závčas odhalit, pokud mu jeho současný stav poznání bránil správně dekódovat realitu. Role mluvčího skupiny pověřeného sdělit plenu názor celé skupiny pak vyhovovala i těm, kteří by sami neradi prezentovali pouze svůj názor. Naopak ti, kteří rádi vystoupili se svým podnětem či řešením, k tomu měli možnost v rámci práce s rychlejší modifikací tzv. po-



dvojného deníku (spočívá v podtrhování sledovaných míst a odpovídajícími glosami na okraji textu) a také při práci studijní skupiny s vyplněným listem nazvaným „Záznam z učení“. Že se mi podařilo uvolnit atmosféru, ve které vzdělávání probíhalo, jsem zjistila podle stále spontánnější diskuse ve skupinách, podle žertů, které například zaznívaly jen ve skupinách, ale potom už v celém plénu, a hlavně podle toho, že postupně všichni účastníci studia bez problémů prezentovali své názory před ostatními.

To jsou tedy mé první praktické zkušenosti s aplikací postupů kritického myšlení do vzdělávání manažerů škol. Mohu říci, že zkušenosti velmi pozitivní.

Autorka je učitelkou na katedře pedagogiky s celoškolskou působností na PdF UP v Olomouci. Je účastnicí probíhajícího kurzu RWCT pro vysoké školy. E-mail: prasilov@pdfnw.upol.cz

Přemýšlíme znovu o kritickém myšlení

O diskusi I. Nizovské s D. Kloosterem

Vzpomínáte si, co napsal David Klooster o tom, co je to kritické myšlení? Pokud ne a pokud doma nemáte KL 1 – 2 nebo Thinking Classroom (Peremenu) č. 4, můžete si Davidův článek oživit na www.kritickemyšleni.cz.

Připomínáme zde jen stručně pět základních charakteristik KM, jak je uvádí David Klooster ve svém článku:

1. kritické myšlení je nezávislé myšlení;
2. získání informace je východiskem, a nikoli až cílem kritického myšlení;
3. kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit;
4. kritické myšlení se pídí po rozumných argumentech;
5. kritické je myšlení myšlením ve společnosti.

David Klooster v tomtéž článku také řekl, co podle něho není kritické myšlení:

1. memorování čili paměťové učení
2. porozumění složitým myšlenkám
3. tvořivé nebo intuitivní myšlení

V TC/P č. 6 vyšel článek Iriny Nizovské „Přemýšlíme znovu o kritickém myšlení“, který částečně polemizuje s příspěvkem Davida Kloostera. Je zajímavé účastnit se aspoň zprostředkovaně jejich diskuse. Kdo má chuť, ať se se svými názory připojí!

Irina Nizovská velmi oceňuje zásadní přínos článku Davida Kloostera pro všechny, kdo jsou zapojeni do programu Reading and Writing for Critical Thinking, ale i pro ostatní, kdo se zabývá kritickým myšlením.

Irina Nizovská oceňuje, že se David Klooster pokusil ve svém článku:

- ujasnit smysl / význam kritického myšlení a definovat jeho podstatu;
- stanovit hranice tohoto pojmu;
- pojmenovat charakteristické znaky tohoto pojmu;
- umístit kritické myšlení mezi dalšími mentálními dovednostmi;
- vymežit kritické myšlení tak, aby mohlo být rozpoznáno ve sledu (v řadě) kognitivních činností.

Nizovská se zabývá dvěma aspekty kritického myšlení, jak je vymezuje David Klooster:

1. porozuměním / pochopením
2. tvořivým a intuitivním myšlením

Co se týče porozumění, Nizovská souhlasí s Kloosterem, že „když se snažíme porozumět tomu, jak někdo jiný uvažuje, nejprve je naše myšlení pasivní: jen přijímáme to, co někdo jiný už vymyslel“. Dále připomíná, že v Bloomově taxonomii patří porozumění (pochopení) mezi mentální dovednosti nižšího řádu.

Schopnost člověka porozumět se prokazuje na tom, jak je schopen transformovat materiál z jedné formy v jinou, např. vysvětlit jej nebo shrnout. Když učitel chce přezkontrolovat míru porozumění, obvykle se ptá žáků: „Co jste se dozvěděli? Řekněte to vlastními slovy.“ Rozumět znamená také předvídat další vývoj událostí. A skutečně, aktivity tohoto typu mohou jen stěží být nazývány kritickým myšlením, protože porozumění v tomto smyslu je převážně spojeno s reprodukcí nebo rekonstrukcí materiálu.

Podle mínění Nizovské není ale správné vymezovat snahu o pochopení myšlenek a výsledky těchto snah jen jako přípravu na myšlení vyššího řádu nebo jen jako první krok na cestě k poznání.

Upozorňuje na to, že často říkáme: „Jak hluboké porozumění problému!“ nebo „To je ale povrchní porozumění!“ Tyto výroky obsahují jedno z hodnotících kritérií týkajících se porozumění: hloubku porozumění předloženému materiálu. V tomto smyslu existuje podle Nizovské rozdíl mezi počátečním pochopením a hlubokým porozuměním.

Z toho je patrné, že **porozumění prochází různými fázemi, zahrnuje v sobě různé úrovně porozumění a je spojeno s vynaloženým mentálním úsilím**. Psycholožka Diane Halpernová definuje porozumění jako „proces přeměny povrchových struktur v hlubinné“ (Halpernová, 1984). Také ruští pedagogové se shodují v tom, že pochopení má mnoho stupňů (jako schodiště), mnoho stránek a mnoho dimenzí.

V Bloomově taxonomii je porozumění na druhém schůdku v sloupci myšlení nižšího řádu. Jedna účastnice kurzu RWCT v Rusku byla rozhořčená, protože trvala na tom, že ke skutečnému pochopení je třeba nejprve problém pořádně analyzovat. A podle Nizovské měla pravdu v tom, že hluboké porozumění vyžaduje myšlenkové dovednosti vyššího řádu, jako je právě analýza, která činí porozumění hlubším, a syntéza s hodnocením pak uka-

zují, zda k porozumění předloženému materiálu došlo. Pak ale můžeme říct, že porozumění není oddělitelné od kognitivních dovedností vyššího řádu.

Filozofové říkají, že „fenomén porozumění proniká všemi lidskými přístupy ke světu“ a že „potřeba porozumět vede k poznání“ (Kerimov, 1998).

Nizovská připomíná, že existují nejen různé úrovně porozumění, ale také **různé typy porozumění**. Srovnáme třeba porozumění vědeckému textu a beletristickému dílu. V prvním případě se zabýváme vědeckými hypotézami, termíny a pravidly, v druhém představami a uměleckými cestami k vyjádření nějakého významu. Abychom porozuměli vědecké informaci, zabýváme se fakty, pro porozumění literatuře je důležité pracovat s podtexty (se skrytými významy). A porozumění myšlenkám nám umožní porozumět celému dílu.

Tak jaký je tedy vztah mezi porozuměním a kritickým myšlením? Samozřejmě že první pochopení, k němuž dochází v raném stadiu ve chvíli, kdy informace byla předložena, není ukazatelem kritického myšlení. Ale neučíme prostřednictvím různých metod a strategií s cílem umožnit žákům porozumět lépe informacím, textu, slovům a jiným lidem? Diana Halpernová věří, že existuje přímé propojení mezi porozuměním a použitím speciálních metod a strategií, které podporují rozvoj kritického myšlení. Co se týká tvořivého myšlení, i tady se Nizovská zdráhá souhlasit s Davidem Kloosterem. Mistrovská díla v žádném případě nejsou masovým jevem v historii lidstva. Na druhou stranu slyšíme v každodenním životě výrazy jako: „tvořivý člověk“, „tvořivý přístup“. Lev Vygotský tvrdil, že „i dneska jsou vrcholná vyjádření tvořivosti přístupná jen několika vyvoleným geniům, ale v životě, který nás obklopuje, není tvořivost nezbytnou součástí existence, a vše, co přesahuje hranice rutiny a obsahuje aspoň kousek něčeho nového, má svůj původ v tvořivých procesech probíhajících v člověku.“ (Vygotský, 1997, str. 6) Možná můžeme souhlasit s pojetím populárním mezi moderními psychology, že „kdokoli, kdo má vyšší než průměrné intelektuální předpoklady a určité schopnosti, může vytvořit mistrovské dílo“. (Halpernová, 2000, str. 452) Můžeme také souhlasit s novými vzdělávacími koncepty, které jsou hluboce zakořeněné v humanistické psychologii a které usilují o rozvíjení schopnosti jednat „tady a teď“. Jerome Bruner popsal ve své knize právě tento typ vzdělávání založený na improvizaci, spekulacích a tvořivosti. Abraham Maslow ve své poslední knize se zabývá stejným tématem: „Měly by nás zajímat tvůrčí procesy, tedy tvůrčí cíle a tvořivá osobnost spíše než produkt tvoření.“ (Maslow, 1999, str. 100).

Mnoho účastníků programu RWCT může potvrdit, že používání metod a strategií RWCT jak v průběhu dílen, tak později ve výuce vede k rozvoji tvořivosti našich studentů a posluchačů. Proč tomu tak je? Snad že program sám jde za hranice dané kritickým myšlením?

Ale pokud se jak s tvořivým, tak s kritickým myšlením setkáváme denně, mají něco společného? Vezměme si dvě situace: představte si studenta, který náhle vhlédne

do toho, jak spočítat zadání v hodině matematiky, a Puškinovu volbu slov v nějaké opravdu velkolepé básni (mnohé verze jeho děl dokazují, že zvažoval různé možnosti). Liší se od sebe tyto procesy či fenomény? Probíhají na téže úrovni? A jak bychom o nich měli smýšlet – jako o tvořivém, nebo o kritickém myšlení?

Samozřejmě že intuice zastává významnou roli v tvůrčích procesech a způsobuje dojem, že tvorba je osvícení, elegantní a nezáměrné. Dobře ale známe takové pojmy jako „agonie tvorby“ a mnozí z nás vědí, kolik práce a každodenního úsilí stojí, když máme vyvinout něco nového a neobvyklého.

Podívejme se ještě jednou podrobně na to, co bezpochyby můžeme nazývat tvůrčí prací. Jaké místo v ní zaujímá kritické myšlení? Těžko můžeme spojovat vznik románů Fjodora Dostojevského, Lva Tolstého, Charlese Dickense a dalších velkých umělců s intuicí a náhlým, šťastným osvícením. Podrobná analýza, hodnocení každodenních problémů, zvažování historického a sociálního kontextu, zkoumání postav.... Opravdu se tu neobjevuje žádné kritické myšlení?

Kde tedy tvořivé myšlení končí a kritické myšlení začíná? Je to pouhá náhoda, že Diana Halpernová věnuje celou kapitolu své knihy *Introduction to Critical Thinking* (Úvod do kritického myšlení) procesům tvorby a tvořivému myšlení?

Určité pochybnosti se objevují u Kloosterova příkladu sportovní intuice. Copak nejsou zautomatizované pohyby fotbalisty výsledkem každodenního tréninku? Nekladl si během stovek tréninků mnoho otázek, které mu pomáhají rychle vyhodnotit situaci a vybrat si jedno z předem natrénovaných „tvořivých“ řešení? Nejsou to projevy kritického myšlení?

V závěru svého příspěvku děkuje Irina Nizovská Davidu Kloosterovi za jeho příspěvek a za to, že jí umožnil výměnu myšlenek mezi účastníky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Principem programu je otevřenost myšlenkám druhých, diskuse s nimi, vzájemné obohacování v takových diskusích – a diskuse jsou nekonečné, nejen o kritickém a tvořivém myšlení, ale v našem oboru vůbec. Čím víc si myslíme, že jsme se přiblížili cíli, tím rozsáhlejší a nekonečnější obzor se před námi otevírá.

K této zajímavé diskusi bychom rádi za českou redakci KL dodali:

Ruština podobně jako čeština nerozlišuje mezi porozuměním a porozuměním – a angličtina ano. V angličtině můžete použít slůvko „comprehension“ pro tu úroveň přípravného porozumění, kterou David Klooster nepovažuje za kritické myšlení. Složitější a komplexnější myšlenkovou operací je „understanding“ – to je to porozumění / pochopení, při kterém probíhá analýza myšlenky, její srovnání s jinými zkušenostmi myslitele, vyhodnocování, doptávání apod.

Polemickou glosu I. Nizovské z ThC č. 6 zpracovala pro KL Hana Košťálová. Odpověď D. Kloostera následuje.

Porozumění, tvořivost a kritické myšlení

David Klooster

Rád bych poděkoval Irině Nizovské za její odezvu na můj článek „Co je kritické myšlení“, který byl původně publikován ve čtvrtém čísle časopisu *Thinking Classroom*. Její rozvážná a přátelská kritika, uveřejněná v šestém čísle v rámci sekce nazvané Pro a proti, otevírá příležitost k dalšímu zamyšlení a diskusi.

Když moji studenti z univerzity odevzdají písemné práce, ptám se jich, na kterých částech práce by ještě zapracovali, kdyby měli více času, přičemž věřím, že autor si je obvykle vědom slabých stránek vlastní práce. A právě takovými dvěma částmi, na kterých bych dále pracoval, kdybych býval měl více času, se Nizovská v reakci na můj článek zabývá. Děkuji jí za uvážení komentář k mému článku a za poskytnutí příležitosti k dalšímu dialogu nad kritickým myšlením. Doufám, že následující komentář poslouží k vyjasnění těchto dvou názorů, které předkládá.

Nizovská se nejprve vyjadřuje k té části článku, která pojednává o porozumění (comprehension). Na tomto místě jsem naznačil, že porozumění se liší od kritického myšlení. Napsal jsem:

Někteří učitelé by mohli namítnout, že skutečné porozumění vyžaduje kritickou myšlenku, protože student musí převést myšlenku někoho jiného do svého vlastního jazyka a myšlenkového vzorce. Ale když se snažíme porozumět tomu, jak někdo jiný uvažuje, nejprve je naše myšlení pasivní: jen přejímáme to, co někdo jiný už vymyslel. Přijímáme to, co někdo jiný již vytvořil, spíše než abychom sami tvořili něco nového a originálního. Do doby, než jsou nově pochopené myšlenky vyzkoušeny, zhodnoceny, rozvíjeny a použity, student není zapojen do procesu kritického myšlení.

Nizovská se domnívá, že porozumění (understanding) skutečně tvoří důležitou součást kritického myšlení a ne pouhý předstupeň pro vyšší úroveň myšlení. Uvádí, zcela správně, že hovoříme o stupních porozumění (hlubší nebo povrchnější). S odvoláním na práci Halpernové a několika ruských pedagogů je zastáncem daleko bohatšího spektra pohledu na porozumění než poskytl můj článek. Následující **typy porozumění** – analýza, syntéza, hodnocení – jsou pevně spjaty s kritickým myšlením. Naprosto s ní souhlasím ve všech těchto ohledech týkajících se *porozumění* (understanding). Rozdíl, který jsem měl původně na mysli spočíval ve vymezení *první fáze porozumění* (comprehension) vůči kritickému myšlení. Mám pocit, že když se na začátku setkáme s myšlenkou,

textem nebo argumentem, naším prvním úkolem je porozumět tomu, co nám chtěl druhý člověk sdělit, a to co nejpřesněji a nejuplněji, jak je to jen možné. Tak, jak se snažíme přiblížit hlubšímu porozumění, převádíme danou myšlenku do svých vlastních slov, analyzujeme její části, porovnáváme ji s ostatními myšlenkami a aplikujeme ji v různých kontextech. Domnívám se, že první stadium má pasivnější a méně kritickou podobu než následující stadia celého procesu, s čímž Nizovská souhlasí. Přesto mi její ohlas napomáhá vyjasnit fakt, že i tato prvotní fáze nemá výhradně pasivní, nekritický charakter.

Mnozí teoretikové by mohli namítnout, že *všechn* smysl – význam *se tvoří*, ne pasivně přijímá. I tato první fáze, při níž dochází k soustředění našich názorů okolo toho, co vyslovil nebo mluvil někdo jiný, je aktivním procesem. Avšak já se domnívám, že učitelé, kteří se zajímají o kritické myšlení, si musí být vědomi toho, že v tradičních školách stačí dosáhnout pouze první fáze porozumění. Pokrokoví učitelé si na svých studentech cení těch typů hlubšího porozumění, které popsala Nizovská. Aby bylo možné od sebe oddělit hlubší, daleko komplexnější porozumění, které my oba považujeme za



hodnotné, je třeba jej rozlišit od povrchního porozumění, se kterým se spokojí na mnohých školách.

Daleko závažnější rozdíl v našich názorech může vyvstat okolo její druhé námítky. Je zřejmé, že kritické myšlení v sobě nese prvky tvořivosti. Mnoho z pedagogických metod opěvuje tvořivé myšlení a vybízí k němu. Když studenti vyjádří to, co se učí skrze poezii nebo

výtvarnictví, když k tomu využívají formy dramatu nebo vyprávění, když navrhuji a předvádějí multimediální pořady pro své spolužáky, rodiče a širší veřejnost, aby tak oslavili své učení, objevují se tvořivé prvky pedagogiky kritického myšlení, které jsou určeny všem ke shlednutí.

Existuje však ještě hlubší forma tvořivosti, která mi připadá být kvalitativně odlišná od kritického myšlení. Umění koncertního pianisty, tvořivost vynikajícího malíře, slovní obratnost básníka – tyto formy tvořivosti se zdají být odlišné v porovnání s kritickým myšlením. Jeden z rozdílů spočívá v tom, že větší část kritického myšlení probíhá vědomě a slouží mysliteli k metakognitivní analýze. Kritický čtenář či spisovatel může popsat proces svého myšlení, může identifikovat okamžiky průlomu v učení a skrze tuto reflexi a metapoznání je schopný si osvojit mentální návyky, které činí z kritického myšlení běžnou součástí našeho intelektuálního života.

Na druhé straně může tvořivý umělec při své práci postupovat nevědomě. Jen několik umělců nám může sdělit, co přesně dělají v momentě, kdy tvoří: jejich dílo je iracionální a spontánní povahy – což jsem v článku na-

zval „intuicí“. Shodují se Nizovskou v tom, že velcí spisovatelé jako Dostojevský, Tolstoj a Dickens patřili mezi výjimečné kritické myslitele stejně tak jako myslitele tvořivé. Není pochyb o tom, že každodenní cvičení sportovců i hudebníků vyžaduje kritickou disciplínu a pozorné myšlení, které způsobí, že jejich následné představení budí dojem nenáročnosti. Avšak mnoho muzikantů, básníků a tanečníků operuje v první řadě s těmi druhy inteligence, které jsou odlišné od kritického myšlení, jež vyžadujeme po studentech v hodinách matematiky, dějepisu, literatury nebo přírodovědy. To, že kritické myšlení v sobě kloubí tvořivé prvky a určitou míru kritické úvahy, ještě nutně neznamená, že kritické myšlení a tvořivé myšlení jsou jedním a tím samým.

Autorem je učitelem na Hope College (Holland, USA), dobrovolníkem RWCT pro ČR a Arménii. Z mezinárodního časopisu Thinking Classroom / Peremena (č.1/2002) přeložila Miroslava Haaková.

Proč nefungují programy pro kritické myšlení

Mortimer Adler

Americké vzdělávání v 20. století bylo plné sloganů a zaručených návodů. Byly to módní všeléky, které někdo někde vyrobil a z nichž se zakrátko stala celonárodní mánie. Prohlyly se celou zemí a pak odumřely, aniž za sebou zanechaly nějaký výsledek hodný paměti. Nejnovější a nejpochybnější z nich je mánie vytvářet programy k výuce kritického myšlení. K nim vznikají příručky a různé rádce „jak na to“, jako by bylo možné vyučovat myšlení samotnému, myšlení jako takovému, jako abstraktní dovednosti.

Vůbec nemusíme pochybovat o tom, že rozvíjet v myslích našich žáků dovednost přemýšlet – alespoň kriticky, když ne zároveň tvořivě – by mělo být hlavním cílem našeho základního školství. Pokud žáci nejsou cvičeni ke kritickému myšlení, žádný z jiných cílů povinného vzdělávání nemůže být naplněn. Žáci nemohou rozvinout své dovednosti vyjadřovací, matematické operace, postupy vědeckého zkoumání. Jejich porozumění důležitým myšlenkám a problémům se nebude rozšiřovat ani prohlubovat.

Omyl spočívá spíše v prostředku k dosažení cíle než v cíli samotném. Pro dnešní myšlení o vzdělávání je typické, že se hned vypracuje speciální program, jakmile se v popředí pozornosti vyskytne nějaký nový cíl a získá si pozornost veřejnosti.

Někdy to může být správný krok. Ale co se týče myšlení, je to úplně špatně. Řekl bych, že vyvíjet speciální program pro kritické myšlení je naprostá chiméra. Nemůže to fungovat.

Nic takového jako myšlení samo o sobě a pro sebe neexistuje. Jakékoliv myšlení kohokoliv z nás se může vést

jen o nějakém určitém předmětu, nebo je to myšlení, které provádíme v průběhu ostatních duševních procesů.

Nemůžeme se dobře naučit číst a psát, ani mluvit a poslouchat, aniž bychom se učili, jak tyto věci dělat s přemýšlením. Být bezmyšlenkovitým čtenářem (tedy někým, kdo čte a zároveň nijak nepřemýšlí) může sloužit pro potěšení nebo pro usnutí, ale nemůže to vést k rozmnožení poznatků, které jsme pochopili, ani k prohlubování chápání samotného. Totéž platí pro provádění matematických operací a pro zapojení se do vědeckého bádání. Tyto činnosti se nedají provádět bez myšlení, a pokud jsou tak prováděny, vzdělávací výsledek bude nulový.

Dobrá školní výuka bude zahrnovat hodně diskutování, proud otázek a odpovědí mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Pokud taková diskuse má mít nějaký vzdělávací přínos pro účastníky, musí je vtahovat do myšlení. Rozhodně to nemůže být bezmyšlenkovité žvatlání jako někde na večírku ani vzájemné nemyslicí přebíjení jednoho názoru nebo předsudku druhým, jak to známe z hospodských tlachů.

Ti, kdo mají mít z diskuse vzdělávací prospěch, budou muset být zapojeni v souhlasení nebo odporování, budou se přít a předkládat si argumenty všude tam, kde dojde k nesouhlasu. Budou zobecňovat a své zevšeobecnující výroky obhajovat nebo budou napadat tvrzení druhých. Posuzovat budou tak, že zváží pro a proti nebo že budou zkoumat platnost důvodů pro jedno či druhé tvrzení a budou rozhodovat, co je pravdivé a nepravdivé nebo více a méně pravděpodobné. Budou podrobovat důkladnému tázání konzistentnost různých přístupů k věci, budou se ptát po předpokladech a důsledcích toho, co se předkládá jako pravdivé nebo mylné. Budou se tázat na to, co lze z určitého tvrzení vyvozovat.

Tohle všecko je zcela jasně kritické myšlení, a to stejně tak u lidí, kteří diskutují, jako u těch, kdo čtou, píšou, mluví, naslouchají, propočítávají, něco zajišťují, testují, pozorují, měří, zkoušejí vyvodit závěry z toho, co bylo naměřeno a napozorováno. Všechna ta právě uvedená slova jsou tvary sloves vyjadřujících činnost myslí při myšlení. Tyto činnosti mohou být prováděny buď špatně, nebo dobře. Dobře je provádí jen ten, kdo si osvojil dovednosti k jejich provádění, a tyto dovednosti jsou u každé z činností ovládnuty jako návyk.

Jak se takové návyky intelektových dovedností utvářejí? Úplně stejně jako všechny návyky fyzických dovedností: Nikoli výukou s použitím učebnic, v nichž by byla stanovena pravidla a návody, ale koučováním, osobním vedením.

Před mnoha roky jsem vyučoval kurz logiky a používal jsem textů, v nichž byly sepsány zákony myšlení, pravidla, která je nutno respektovat při činění závěrů a při jejich posuzování i při tom, když se chceme vyhnout logickým omylům. Objevil jsem, že žáci, kteří jsou schopni získat v kurzu výborné známky, nebyli nakonec schopni myslet kriticky ani číst a diskutovat s přemýšlením o náročných

textech, které jim seminář předepisoval k povinné četbě. To je také důvod, proč se při přijímání na většinu vysokých škol (v USA) už nevyžaduje absolvování kurzu logiky.

Programy kritického myšlení, které se nyní propagují od Východu na Západ a obráceně, jsou jenom miniaturizované a zpřimitivizované kurzy logiky, jaký jsem tehdy v náročné formě vedl já. A budou stejně tak chabě připravovat studenty k přemýšlení v jiných oborech studia. Ani nenaučí učitele myslet kriticky. Takovou přípravu měli získat dřív, než vůbec začali učit.

Jak připravují naše lékařské a právnické fakulty budoucí praktiky k tomu, aby mysleli tak, jak právníci a lékaři myslet mají? Tím, že jim dávají kurz kritického myšlení? Nikoli, požadují od nich, aby se naučili přemýšlet o otázkách právních a lékařských ve všech kurzech, které se v těchto specializovaných studiích požadují, a potom ještě v období praxí v nemocnicích nebo advokátních kancelářích. Metodou pro takovou výuku je koučování, při němž jsou studentovy výkony opravovány, když jsou provedeny nedostatečně, a trvá se na správném provádění znova a znova, dokud se potřebné dovednosti nestanou dokonale usazeným návykem.

Omyl, který se skrývá za dnešní módou, spočívá v tom, že myšlení je dovednost, již je možné získat izolovaně od všech ostatních dovedností, které jsou nutné pro efektivní používání mysli a které jsou tudíž nutné při posuzování, při hledání důvodů, při řešení problémů, při vedení debaty, při obraně nebo odmítání závěrů.

A protože nejde o takový případ, neměli bychom vytvářet programy ke kritickému myšlení, přestože jsou namířeny ke vzdělávacímu cíli, s nímž všichni souhlasíme. Namísto toho bychom měli zařídit, aby studenti a žáci byli koučováni v každém z předmětů nebo kurzů, ve kterých je vyučují učitelé, kteří – jak doufáme – jsou schopni myslet. Takové koučování ovšem bude dbát na zákony myšlení, které bývají vyučovány v kurzech formální logiky. Ale nebude prohlašováno za efektivní jen proto, že žáci jsou pak schopni odříkávat lekce z logiky, kterých se účastnili.

Krátce řečeno, kdyby všechna výuka vyžadovala od žáků a studentů, aby mysleli o tom, čemu se učí, úplně by to stačilo. Vyučování, kterému se to nedaří, není ničím jiným než indoktrinací. Učení, které nevyužívá myšlení, není ničím jiným než memorováním nepochopených faktů, a vede k vytváření názorů, avšak nikoli k získávání skutečné znalosti a porozumění. K tomu, aby školy produkovaly občany a žáky schopné myslet dobře a kriticky ve všem, co dělají, nepotřebujeme žádný program kritického myšlení.

Přejato z webové stránky:

<http://www.philosophy.unimelb.edu.au/reason/critical/>

Přeložil Ondřej Hausenblas.

Čo nám bráni v počúvaní? – Diel II.

Jana Palenčárová

Přinášíme druhý díl článku Jany Palenčárové o aktivním naslouchání:

V pracovnej dielni pod názvom „Aktívne počúvanie – podpora komunikácie“ sme uvažovali o tom, čo nám bráni a čo nám pomáha pri počúvaní. K akým záverom sme dospeli?

Počúvanie zapnuté – vypnuté:

Ludia rýchlejšie myslia, ako rozprávajú. Znamená to, že **keď niekoho počúvame, máme veľa času na rozmýšľanie**. Často tento čas využívame na rozmýšľanie o *tom, čo si ja myslím o danej téme, uvažujem o svojej reakcii („čo bude od nás chcieť?“), o tom, aké mám ja skúsenosti s danou témou, o niečom úplne inom (o osobných problémoch, o tom, ako prebehol včerajší deň, o tom, čo ma dnes ešte čaká), o tom, kto hovorí (ako vyzerá, čo má oblečené) ...* namiesto toho, aby sme uvažovali o tom, čo nám druhý hovorí.

Počúvanie s predsudkami:

Pri každej verbálnej komunikačnej interakcii existujú **slová alebo slovné spojenia, pri ktorých ľudia prestávajú počúvať**. Slová ako „ja“, *parazitujúci, vyučovací proces, stratégia, konštruktívny režim, integrácia, plán, odborníci, povinnosť, často sa opakujúce výrazy – teda, vlastne, ehm, že (nepočúvam, sčítavam ich), vulgarizmy a cudzie výrazy...* zaručujú „nepočúvanie“. Začneme plánovať „obranu alebo protiútok“, resp. ignorovať hovoriaceho. A čo deti? Čo myslíte, pri ktorých slovách prestávajú počúvať? *Mustš..., ticho, dávaj pozor, počúvaj ma, je tvojou povinnosťou..., je to v školskom poriadku, opakujem ti..., vieš, že..., iní sú takí, a ty..., o chvíľu končíme..., pri všetkých rozkazoch, pokynoch a kritike.*

Počúvanie so zavretou myslou:

Niekedy rýchlo usúdime, že *nebudem to potrebovať, to sa ma netýka, viem, čo bude ďalej, nič prekvapujúce, je to veľmi náročné, nechápem to, nesúhlasím, klame, téma je nudná, hovoriaci ma nezaujíma*. Vtedy prestávame počúvať.

Vyrušované počúvanie:

Zvuky z vonkajšieho prostredia, teplota v miestnosti, únava, stres, psychická a fyzická nepohoda, vedľa mňa sa bavia, prílišná gestikulácia, rýchle tempo reči, vedľa mňa sedí niekto oveľa zaujímavejší ako hovoriaci, počúva... to všetko nám môže brániť vypočuť si, čo nám druhí chcú povedať.

Čo nám pomáha počúvať?

Počúvame telom: *uvoľnená pozícia tela, „otvorený“ postoj – čelom k hovoriacemu, kontakt očami, prikyvova-*

nie, ruka pod bradou, mierne naklonenie tela k partnerovi, fyzická pohoda – nie sme hladní, smädní, unavení...

Počúvame myslou: všimame si neverbálne prejavy, obzvlášť tón hlasu (city, humor), absolútne zameriame svoju pozornosť na rozprávača, usilujeme sa zapojiť všetky zmysly, získavané informácie konkretizujeme do predstáv a pretvárame ich do svojich konceptov.

Počúvame, ČO sa hovorí: usilujeme sa zachytiť hlavnú tému, dôležité fakty – selektujeme informácie, uvažujeme o téme a pripravujeme si doplňujúce otázky či odpovede, máme „otvorenú myseľ“ – myslíme trochu dopredu, analyzujeme, hodnotíme.

Počúvanie je dôležité, pretože: získavame informácie, doplňujeme si informácie, uistujeme sa, porovnávame, upravujeme či meníme svoje názory, obohacujeme si svoju slovnú zásobu, aktívne počúvanie nás posúva vpred, pomáha nám riešiť problémové situácie, lepšie chápať druhého, aktívne počúvanie „otvára ľudí“ – povzbudzuje ich k spontánnemu a úprimnému vyjadrovaniu názorov, postojov, myšlienok..., pozorným počúvaním ukazujeme iným, že si ich vážime, že oceňujeme ich vedomosti a skúsenosti, bez počúvania by nebolo komunikácie.

Aktivity na podporu počúvania

Aktivita č. 1

Téma: Cestovanie zvukom

Cieľ: Rozvíjať a zlepšiť komunikačnú zručnosť počúvať.

Identifikovať a pomenovať zvuky v prostredí alebo špecifické miesta charakterizované týmito zvukmi.

Pomôcky: Nahrávka príbehu s rôznymi zvukmi, magnetofón, obrázky charakterizujúce konkrétne zvuky v príbehu.

Forma práce: Kooperatívne vyučovanie – centrá počúvania.

Postup: Učiteľ nahrá na pásku akýkoľvek príbeh. Na mieste, kde je špecifický zvuk, použije zvukový efekt miesto slova, ktoré ho vystihuje. Za týmto efektom urobí krátku prestávku, aby žiaci mali možnosť zvuk identifikovať. Nerozptyľujú sa zapisovaním, koncentrujú sa na počúvanie a zapamätanie si čo najväčšieho počtu zvukov. Po vypočutí príbehu deti v skupinách (počúvacích centrách) diskutujú o tom, ktoré zvuky v príbehu počuli. Po práci v skupinách všetci spoločne rozoberajú počuté: zvuky adekvátne pomenúvajú a priradujú k nim vhodné obrázky. Pri tejto aktivite nezáleží na poradí zachytených zvukov, dôležité je čo najviac z nich rozoznať a správne ich pomenovať.

Príklad textu: „Vraciaš sa s rodičmi z výletu a v myslí si premietaš celý dnešný deň. Nezačal sa veľmi príjemne, lebo ráno tá prebralo (zvonenie budíka). Dolu si začul (vrčanie motora). Odkiaľsi z chodby sa ozvalo (štekание

psa). Všetci už vstali, aj tvoji malí súrodenci, pretože celý byt naplnil (detský smiech), (hudba z rádia) a (búchanie dverí). Rýchlo si vstal, obliekol sa a po raňajkách ste vyrazili. Spomínaš si, že cesty boli prepĺnené. Zastavili ste na červenú. Zrazu sa z vedľajšej cesty vyrútilo (nákladné auto). Počul si (škrípanie brzd) a (rinčanie skla). Stala sa nehoda. Zakrátko sa v diaľke ozvalo (húkanie sirény). Policajné autá boli o pár minút na mieste...



Aktivita č.2

Téma: Záhada unesenej chemičky

Cieľ: Rozvíjať a zlepšiť komunikačnú zručnosť počúvať. Dokázať zachytiť poradie jednotlivých zvukov v príbehu.

Pomôcky: Nahrávka príbehu so zvukmi, magnetofón, „zvuková“ automapa, obálky, fixy, šatky na oči.

Forma práce: Kooperatívne vyučovanie – centrá počúvania.

Postup: Úvod tejto aktivity je podobný ako v aktivite č. 1. Rozdiel je v tom, že deti počúvajú so zviazanými očami, aby sa dokázali vcítiť do roly hlavnej hrdinky príbehu a aby sa tak umocnil sluchový vnem zvukových efektov. V tejto aktivite je dôležité zachytiť poradie zvukov, preto je vhodné dať deťom možnosť vypočuť si ukážku dvakrát. Po jej odznení nasleduje diskusia v skupinách a vyznačenie trasy únosu vo „zvukovej“ automape. Tú dostane každá skupina zapečatenú v obálke pred začatím aktivity.

Text: „Simona je chemička, ktorá prišla na to, ako urobiť človeka neviditeľným. Skupina zločincov sa rozhodla získať záhadný vzorec, preto ju uniesli do tajného laboratória. Zakryli jej oči šatkou, posadili ju do auta a vyrazili. Oči mala síce zakryté, ale uši nie! Preto sa rozhodla po celú cestu pozorne počúvať všetky zvuky. Tie by neskôr mohli pomôcť polícii objaviť úkryt jej únoscov. Auto štartuje. Prvý zvuk, ktorý počuje, je (kostolný zvon). Auto spomaľuje a zatáča doprava. Simona v diaľke zachytí (hlasy zvierat v ZOO). Odrazu k nej dolahne

zvuk (hodiny na veži). Odbíjajú osem. Po krátkej chvíli tesne nad ňou zarachotí (zvuk lietadla). Potom dlho nepočuje nič. Je zúfalá. Náhle však začuje (detský krik a smiech). Žeby detské ihrisko? Alebo škola? Z myšlienok ju vytrhne zvuk (motorová píla) a (kukanie kukučky). Asi o desať minút auto zastavuje. Čo sa deje? (zvuk prechádzajúceho vlaku). Znova sa pohýňajú. Po chvíli však znova stoja a Simonu odrazu ťahajú z auta von. Posledné, čo počuje, kým vkročí do budovy, je (erdžanie kóni).“

Poznámka: Dokázat zachytiť poradie, napr. sled udalostí v príbehu, je cieľom podobnej aktivity. Deti si vypočujú príbeh, ktorý má aj komiksovú podobu. Ich úlohou je zoradiť v správnom slede jednotlivé obrázky komiksu, ktorý učiteľ vopred rozstrihá. Obtiažnosť, ale aj atraktívnosť uvedenej aktivity sa môže zvýšiť úlohou doplniť text do prázdnych bublín.

Aktivita č. 3

Téma: Rozprávkové hádanky

Cieľ: Rozvíjať a zlepšiť komunikačnú zručnosť počúvať. Spoznať rozprávkové postavy podľa opisu. Rozoznať detaily podporujúce identifikáciu postavy a detaily, ktoré do príbehu nepatria.

Pomôcky: Úryvky z rozprávok opisujúce známe rozprávkové postavy.

Forma práce: Kooperatívne vyučovanie – počúvacie centrá.

Postup: Učiteľ prečíta žiakom úryvok z rozprávky, v ktorom je dostatok detailov na identifikáciu známej rozprávkovej postavy. Úlohou žiakov je pozorne počúvať, aby na základe počutého dokázali spoznať, o ktorú postavu ide. V diskusii potom obhajujú dôvody svojej identifikácie.

V nasledujúcom úryvku je úloha o niečo ťažšia. Žiaci majú nielen spoznať postavu a detaily podporujúce jej identifikáciu, ale navyše nájsť vety, ktoré do danej rozprávky určite nepatria a prečo. Po práci v skupinách nasleduje spoločná diskusia.

Príklady textov:

„Jedného dňa ma mamička poslala za starou mamou, ktorá bola chorá, aby som jej odniesla koláč a iné dobrotky. Stará mama býva ďaleko v lese, takže som mala pred sebou dosť dlhú cestu. Keď som vošla do lesa, stretla som vlka. Spýtal sa ma, kam idem a čo nesiem v košíku. Potom som sa zastavila na lúke, aby som nazbierala kvety. Konečne som dorazila k domčeku starej mamy. Prekvapilo ma, že sú dvere otvorené. Starká ležala v posteli. Keď som sa jej spýtala, prečo má také veľké uši, povedala, že aby ma lepšie počula. Verte mi, ten deň bol ešte veľmi zaujímavý... Kto som?“

(Červená čiapočka)

„Keď som bola malé dievčatko, bola som veľmi šťastná, až kým mi nezomrela mamička a ocko sa znova neoženil. Moja macocha bola taká žiarlivá, že ma poslala do hlbokého lesa s poľovníkom, ktorému prikázala zabiť ma. Ale on to neurobil. Blúdila som lesom, kým som nenašla veľký zámok s mnohými miestnosťami. V strede stál stôl so siedmimi taniermi a sedem postielok pripravených na noc. Mala som šťastie, lebo sedem mužíkov mi dovolilo u nich bývať. Macocha sa veľmi nahnevala, keď zistila, že žijem. Zakliala ma a premenila na jablko. Viete, kto som a ako končí moja rozprávka?“

(Snehulienka)

Poznámka: Ešte zaujímavejšou sa stáva táto aktivita, keď deti v skupinách požiadame, aby vytvorili podobné úryvky ako hádanky pre svojich spolužiakov.

Autorka je učiteľkou na Katedře slovenského jazyka
Pedagogické fakulty Prešovské univerzity.
Email: palip@ke.telecom.cz

Tak jsme ochutnali aneb KM ve sborovně

Milan Zmrzlík

„Co jste to tu o víkendu měli za seanci? Co jste to tu zase kuchtili?“ Těm otázkám, které klade pan XY, důchodce kupující v naší školní jídelně již řadu let zbytky pro svá domácí zvířátka, zpočátku nerozumím. Teprve až mi potutelně ukáže prstem na malý plakátek přilepený na vstupních dveřích do pavilonu naší školní jídelny a družiny, pochopím. „Jó takhle, víte, v sobotu jsme tu v družině měli pro kantory kurz, v kterém se učitelé učí, jak učit děcka kriticky myslet. A ta ochutnávka, to znamená, že to byla jen část celého kurzu. Jenom jsme si ho trochu vyzkoušeli, ochutnali...“ „Aha.“ říká pan XY, nicméně hlavou krouť, jako že nic nepochopil. Tu „ochutnávku“, tu kupodivu chápe, ale ten zbytek... „Děcka učit kriticky myslet! Vždyť i tak jsou dost drzá!“, frfání si pro sebe pod nosem, ale už se díkybohu na nic neptá.

„Ochutnávkové dílně“ kurzu RWCT připravené Hankou Košťálovou a Ondřejem Hausenblasem pro učitele tří karvinských základních škol však hned tak neuniknu. Sedám si totiž v jídelně ke stolu se třemi z devíti kolegů, kteří se této dílny zúčastnili. Zaníceně diskutují o svých čerstvých zážitcích z vyučovacích hodin, kde si vyzkoušeli některé z nových metod. Je zajímavé, jak se tyto metody v hodinách hned při prvních pokusech osvědčily. Těší mne, jak je naši kantoři tvořivě využili. Mám ale trochu pocit, že jsou částečně pochopeny bez širšího kontextu. Nic naplat, osmihodinová, byť výborně připravená dílna, nemůže suplovat celý mnohadenní kurz. To jsem tušil již od začátku. Teď už vím, že bude dobré se k „ochutnávce“ co nejdříve vrátit na poradě – jednak

proto, abychom přenesli alespoň část našeho nadšení na ostatní kantory, jednak i proto, abychom ještě více naše nové poznatky ukotvili.

Úterní (prosincová) porada má tedy trochu jinou náplň, než bylo původně naplánováno. Její první dvě části probíhají podle tradičního schématu. Rekapitulace toho, co se stalo v předešlém měsíci, visí písemně zpracována na nástěnce ve sborovně. Zachycuje zřejmě vše důležité, poněvadž i když všichni kantoři vědí, že tento materiál je základním podkladem pro určování výše odměn, nikdo nemá potřebu ho jakýmkoliv způsobem doplnit. I s písemným plánem práce na měsíc prosinec, zveřejněným rovněž na nástěnce, se již všichni seznámili, dva jeho úkoly je však třeba trochu okomentovat. Jinak se těmito v podstatě rutinními záležitostmi není třeba zdržovat, takže ani ne po pěti minutách porady se dostáváme k tomu hlavnímu.

Tím měl být dnes pokus o přenos myšlenek a nápadů z první části dlouhodobějšího kurzu komunikačních dovedností, jehož se pravidelně zúčastňují tři naši pedagogové. Ale jak přenést v průběhu hodiny (či maximálně dvou hodin) prožitky z kvalitního celodenního tréninku?

Jak seznámit ostatní se všemi souvislostmi a vyvarovat se nechtěným zjednodušením. Nakonec přednášíme pouze pár věcných informací o kurzu samotném a navrhuje, aby byl podobný kurz s náplní upravenou podle naší potřeby (empatie, asertivita, popisný versus posuzující jazyk), který by lektorovaly pracovnice naší pedagogicko-psychologické poradny, realizován pro všechny zájemce ze školy v příštím kalendářním roce. Začít můžeme hned v lednu nebo v únoru. Učitelé souhlasí. Komunikační dovednosti jsou potřebné. Stále se potýkáme s problémy nejen při komunikaci s žáky, ale i s rodiči. Než aby nám v časovém stresu předávali informace o svém kurzu jeho účastníci, bude lepší, když podobně zaměřený kurz prožijeme na vlastní kůži sami a společně. (Snad to škola finančně utáhne!)

Takže je dost času vrátit se k RWCT, resp. k tomu, co s ním úzce souvisí. Na škole je kromě devíti účastníků letošní „ochutnávky“ i několik kantorů, kteří prošli celým kurzem, jak ho pro nás před lety (jak to utíká!) připravila naše tehdejší kolegyně Beata Paszová ještě před tím, než odešla z Karviné za svým budoucím manželem. Není tedy od věci v rychlém sledu vyjmenovat metody, s nimiž jsme se v sobotu díky našim lektorům seznámili. Ale od metod přecházíme k tomu, kam Kritické myšlení směřuje – ke konstruktivistickému pojetí vyučování.



Evokace:

„Na papír napište v bodech, jak chápete transmisivní a konstruktivistický přístup k vyučování.“ O těchto pojmech jsme již na škole diskutovali, a tak předpokládám, že se papíry naplní. I když Pavlova připomínka, abych mluvil česky a místo transmisivní řekl tradiční, mne dostává na zem, vždyť tak úplně jednoznačné synonymum to zase, milí kolegové, není. Jak se můj předpoklad podobá větám, které tak často my učitelé používáme. Třeba: „Nevím, proč to tak špatně napsali. Vždyť jsem jim to už několikrát vysvětloval!“ Nebo: „To už jsem vám přece říkal posledně.“ Transmise v praxi... Stanovených pět minut rychle uběhlo, učitelé dopsali.

Uvědomění si významu:

Rozdávám jednostránkový text o transmisivním a konstruktivistickém přístupu k vyučování. Když jsem zjistil, že žádný vhodný text nemohu najít, zkompiloval jsem ho z několika pedagogických publikací. Snad jsem se při tom nedopustil nějakého zásadního omylu. Chci, aby si články učitelé zpracovali metodou podvojněho deníku. Těm neznalým vysvětluji, o co jde, a ještě přidávám zásadu, že si ke každému přístupu (popsanému na celé polovině strany) mají vybrat k okomentování alespoň dva citáty. Pracujeme zaujatě a soustředěně. Teď by nás měli vidět naši žáci, byli by na nás hrdí.

Hotovo. Začínáme diskusi. Procházíme článek odstavec po odstavci. Čteme své citáty i své komentáře. Je to zajímavé, podnětné, obohacující... Třeba myšlenka o tom, že by bylo potřebné, aby si z hodin dělali žáci zápis individualizovaně, podle toho, co je pro ně nové a potřebné. Vždyť právě to nám

Hanka s Ondřejem nabízeli se závěrečnou tabulkou u IN-SERTu! Aha!

A zase se dostáváme k těm neměnným otázkám: Jak potom hodnotit? Jak a kdy se připravovat? A jak takovému přístupu naučit žáky? Neodpovídám. Není čas. A co hůře: často neznám odpovědi. Ale přesto jsem za ty otázky vděčný. Kde nejsou otázky, nemohou vznikat ani odpovědi. Posléze však přicházejí otázky, na které jsem čekal...

Proč to vůbec dělat? Je to skutečně ten přístup, který se po nás chce? Vždyť jsme pod tlakem přeplněných osnov, pod tlakem přípravy našich žáků na přijímačky. A i inspekce... Tak a jsme doma. Vždyť s českou školní inspekcí máme čerstvou zkušenost. Jsme po komplexní inspekci, každý z kantorů byl v nedávné době poctěn několika hospitacemi. Své prožitky, to, co jsme si z inspekce odnesli pozitivního, ale i to, co nám vadilo, jsme společně rozebírali již při pedagogické radě. To jsem však mohl své kolegy informovat o výsledcích „komplexky“ pouze



dosti obecně, to jsem ještě neměl písemnou zprávu. Ale teď je to jiné...

Pro každého učitele jsem připravil kopii té části inspekční zprávy, která ho osobně bude jistě hodně zajímat, protože se týká té oblasti předmětů, při jejichž vyučování byl inspekci navštíven. Úkolem je vypsát pozitiva i negativa zmíněná v tomto textu. Všichni se do této činnosti pouštějí s viditelným zájmem a soustředěním. Mají samozřejmě možnost přečíst si kdykoliv celou zprávu, ale znáte to – dennodenní kantorské povinnosti a základní závěry už slyšeli... Teď je to ale jiné... Sledovat hodnocení inspekce z pohledu čerstvé diskuse o moderním přístupu k vyučování stojí určitě za to. Již první nahlas zveřejněné zjištění je pro všechny příjemné: „A jsou tam vůbec negativa?“ „Jsou, samozřejmě že jsou, jen je třeba je najít...“

A tak vybíráme z jednotlivých oblastí to, co inspekce ocenila, i to, co se jí líbilo méně. Pozitiva jsou často spojena s metodami projektu Začít spolu, ale i s dalšími moderními postupy na 1. i 2. stupni, jako negativní formulaci vnímáme zejména větu o tendenci k frontálnímu vyučování přetrvávající v některých předmětech, nalézáme i další nedostatky...

Pozitivně je hodnoceno to, co má blíže ke konstruktivistickému pojetí. Poptávka státu vyjádřená ve zprávě jeho kontrolní instituce je jednoznačná. A to je příjemné zjištění. Všichni se na tom shodujeme.

A reflexe? Můj přísný supervizore, chceš reflexi? Nestačí ti jako dostatečná reflexe naše předchozí společné zjištění? Tak dobrá. I reflexi jsem měl připravenou. Myslel jsem, že si volným psaním napíšeme každý za sebe pokračování věty: „Při dnešní pracovní poradě jsem pochopil (a), že ...“ Ale nenapsali jsme. Za hodinku měly začít schůzky (je třeba si odpočinout) a taky někdo musí převzít počítač koupený opět z prostředků získaných od sponzorů, který nám právě přivezli. Takže jsme skončili bez reflexe...

Bez reflexe... Mám pocit, že jsme připraveni dělat vše proto, aby se na naší škole z ochutnávky stávalo co nejčastěji oblíbené menu. (Ačkoli dobře víme, jak je to složitě.)

Transmisivní a konstruktivistický přístup k vyučování

Tradiční vzdělávání je **transmisivní**. Vnímá výuku jako přenos poznatků od těch, kteří vědí, k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale. Je tedy založeno na **přenosu (transmisii) hotových poznatků z učitelovy mysli**, učebnic, encyklopedií, monografií či elektronických médií **do paměti žáků**. V zásadě je orientováno na fakta a výsledky, méně již na porozumění učivu. Může přispívat k rozvoji paměti, nekultivuje však dostatečně myšlení a dává minimální podněty k rozvoji tvořivosti. Učení je prezentováno jako pasivní přijímání informací na rozdíl od reálného přirozeného učení, které spočívá v aktivním zmocňování se (které je evidentní třeba při učení v době předškolní).

Informace, které se žáci naučí nazpaměť bez aktivního propojení se svými zájmy a dřívějšími poznatky, se často stávají „netečnými myšlenkami“, které se vznášejí v naprosté izolaci od orientačních poznatků, pomocí nichž

člověk řeší skutečné problémy běžného života. Výsledkem takto nepropojeného učení je skutečnost, že žáci často (a velmi brzy) nedovedou použít, co se naučili.

Z transmisivního pojetí vyučování vyplývají jednoznačné důsledky pro činnost učitele i žáků ve třídě. Z toho, že pro transmisii je neefektivnější spojnici spojnice učitel – žák, se odvíjí jak postavení a role učitele ve výuce (= učitel je garantem pravdy), tak také převládající typ uspořádání výuky (= frontální vyučování, pokud se objevuje skupinová práce, tak pouze jako zpestření hodiny).

Transmisivní přístupy k vyučování jsou úrodnou půdou formalismu ve vzdělávání.

Konstruktivistický přístup vychází z toho, že poznatky jsou v postatě nepřenositelné. Přenosné jsou pouze informace. Poznatky jako takové vznikají až v mysli poznávajícího člověka (jsou to jeho individuální konstrukty). Jejich vytváření se sice opírá o informace, je však podmíněno vlastními zkušenostmi a předchozími představami žáka. Úkolem učitele je pomoci žákům nalézt vztahy mezi novými informacemi a starými zkušenostmi a pomoci jim nové informace setřídít. Proces asimilace a přetváření nových informací tak, aby byly v souladu s našimi dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schémata, a zároveň (na druhé straně) přizpůsobování a měnění naší mentální informační struktury tak, aby odrážela, co jsme se z nové informační struktury naučili, je konstruováním poznatků.

V praxi to znamená, že jsou voleny takové způsoby práce, které nejdříve umožňují žákům vyvolat do „pracovní paměti“ myšlenky nebo dovednosti, které mohou s probíraným tématem souviset. Aktivací dosavadních znalostí žáků zvyšujeme jejich připravenost k učení nových pojmů a zároveň tím učitel získává cenné informace o tom, koho a co je třeba doučit. To je úkolem úvodní části hodiny, kterou v konceptu „kritického myšlení“ nazýváme evokací. V další části hodiny nazývané uvědomění si (nebo budování) významu pak žáci objevují, (re) **konstruují** a upevňují si nové významy a pochopení. Po té by mělo následovat procvičení a aplikace učiva, prostřednictvím nichž žák nový poznatek zakotvuje pevněji do své mysli. Následuje reflexe toho, co se jednotlivec (sám pro sebe) naučil a co nového se chce ještě dozvědět.

I z konstruktivistického pojetí vyučování vyplývají důsledky pro postavení a roli učitele (stává se spíše režisérem, garantem metody) i žáků ve výuce. Kromě individuální práce žáka tu mnohem více než u tradičního modelu vyučování získávají význam i interakce mezi žáky navzájem.

*Autor je ředitelem na ZŠ Mendelova v Karviné,
lektorem programu Začít spolu.*

Pyramidový příběh

Olga O. Kimová a Rowan E. Wagner

Studenti většinou nebývají právě nadšeni, dostanou-li za úkol něco napsat. Ve většině škol studenti nejprve společně vytvoří osnovu kompozice a podle ní pak doma nebo ve třídě sloh zpracují. Svě práce odevzdají učitelé,



který slohy oznámkuje a někdy před třídou přečte nejlepší či „modelové“ práce.

Ovšem studenti, jejichž práce učitel nevybral, se často cítí odstrčeni. Jako by jejich práce nestály za řeč. Byly jejich myšlenky špatné, nebo nebyly dost dobré?

Abychom u studentů zvýšili zájem o samotný proces psaní a zároveň jim ulehčili převádění jejich myšlenek na papír, musíme jako učitelé dobře promýšlet strukturu svých hodin. Metoda, kterou zde nabízíme, nám pomůže zabránit vzniku zmiňovaných negativních emocí. Díky ní bude pro autora samotný proces psaní zajímavější. Těto metodě říkáme „pyramidový příběh.“ Doufáme, že i vám pomůže překonat různé obtíže spojené s hodinami slohu.

Tato metoda má tři fáze. Studenti nejprve vyplní pyramidu (skupinová práce), pak si sepíší své myšlenky na papír (samostatná práce) a ve třetí fázi spolu diskutují o tom, co vytvořili (skupinová práce).

S touto metodou jsme se seznámili na setkání Anglického klubu, které vedl Rowan Wagner, dobrovolník Peace Corps. Tento přístup byl pro nás nový a velmi zajímavý. Předpokládali jsme, že by se dal využít ve všech předmětech s dětmi jakéhokoliv věku. Já jsem jej jako učitelka angličtiny využila pro psaní kompozic. Později jsem zjistila, že ho mohu použít i při opakování dřívě probíraných slovíček nebo gramatiky. Toto je příklad využití pyramidového příběhu při procvičování minulého prostého času (simple past) v hodině angličtiny v šesté třídě.

Předmět: anglický jazyk

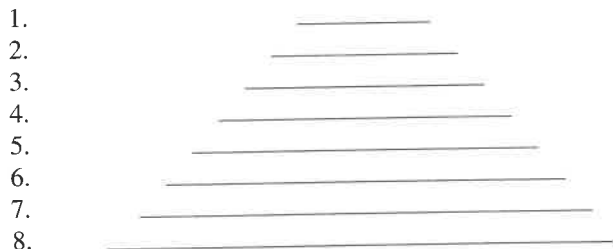
Ročník: šestý

Téma: upevnění použití minulého prostého času u anglických sloves

Cíle hodiny: rozšířit porozumění minulého prostého času, procvičit tento čas. Rozvíjet u studentů schopnost logicky myslet. Naučit studenty definovat problém a najít jeho řešení.

Popis aktivity:

Před začátkem hodiny učitel namaluje na tabuli (na kus papíru) následující schéma:



Učitel řekne studentům, že v této hodině budou pracovat stejným způsobem jako skuteční spisovatelé a budou psát své vlastní příběhy. K tomu jim pomůže, když nejprve společně vyplní schéma, které je na tabuli.

Před vyplňováním pyramidy studenty vyzvu, aby sepsali pravidla, která budou závazná pro všechny. Naše pravidla vypadají následovně:

1. Jen zdvihnutá ruka dává právo odpovědět.
2. Během hodiny dávej pozor a buď aktivní.
3. Buď tolerantní k názorům ostatních.
4. Poslouchej toho, kdo mluví, a nepřerušuj ho.

Po sepsání pravidel vyzvu studenty, aby vyplnili pyramidu.

1. Na první řádek napiš jméno své **postavy** (může to být člověk, zvíře, zelenina nebo neživá věc, která se ve tvém příběhu objeví).
2. Na druhém řádku dvěma slovy **popiš svou postavu** (vzhled, věk, osobnostní rysy a vlastnosti).
3. Na třetí řádek napiš tři slova, která **popisují, kde se tvůj příběh odehrává** (země, místo, veřejné prostranství).
4. Na čtvrtý řádek napiš čtyři slova, která **vystihují zápletku tvého příběhu** (peníze, někdo se ztratil, chudoba, setkání, láska).
5. Na pátý řádek napiš pět slov, která **popisují první událost** (co způsobilo konflikt nebo zápletku tvého příběhu).
6. Na šestý řádek napiš šest slov, která **popisují druhou událost** (jak se změní hlavní postava nebo její okolí poté, co se objeví konflikt).
7. Na sedmý řádek napiš sedm slov, která **popisují třetí událost** (co kdo udělal pro vyřešení konfliktu).
8. Na osmý řádek napiš osm slov, která **popisují rozuzlení zápletky**.

Z vypracovaných osnov vybereme tu, která se studentům nejvíce líbí. Tu pak napíšeš na do schématu na tabuli. Toto je výsledná pyramida, kterou moji studenti společně vytvořili:

1. Jeana (pes)
2. chytrá, hodná
3. vesnice, jezero, křoví
4. skučec, zranění, smutná, zírát
5. hlad, chvění, zima, opustit, ztratit
6. packa, krev, říznutí, plechovka, čumák, jídlo
7. dům, běžet, štěkat, auto, silnice, slzy, zeptat se
8. nakrmit, kabát, bouda, procházet se, stavět, hlídat, ovčák, kosti

1. Jeana (a dog)
2. Clever, kind
3. Village, lake, bush
4. Whine, wound, sad, gaze
5. hunger, shiver, cold, abandon, lose
6. Paw, blood, cut, tin, nose, food
7. House, run, bark, car, road, tears, ask
8. Feed, coat, kennel, walk, build, guard, shepherd, bones

Když dokončíme pyramidu, vyzvu studenty, aby podle klíčových slov z pyramidy napsali svůj vlastní příběh. Při vytváření textu mohou studenti přesouvat slova, gramaticky je měnit (číslo, pád, čas) nebo dokonce nahrazovat podstatná jména slovesy, přídavnými jmény atp. Například slovo smutná (sad) mohou studenti podle svých záměrů v textu nahradit za „smutně“ (sadly), ro-

zesmutnět“ (sadden) nebo „smutek“ (sadness). Jediné, čeho se musí držet, je původní význam slova. To dává studentům při psaní větší svobodu. Dalším důležitým úkolem je, aby studenti použili co nejvíce slov v minulém prostém čase.

Studenti na svých příbězích pracují 10 či 15 minut. Po té každý autor prezentuje svou verzi příběhu. Toto je jeden ze studentských příběhů sepsaných podle pyramidy:

Mám psa. Jmenuje se Jeana. Je velmi chytrá a hodná. Loni jsem jela s rodiči navštívit svou babičku, která žije na vesnici. Jednoho dne jsme se šli koupat k jezeru a uslyšeli jsme, jak poblíž břehu něco skučí. V křoví jsme našli štěně, které skučelo hlady a třásl se zimou. Říkali jsme si, že se asi ztratilo, nebo že ho někdo opustil.

Když jsme štěně zvedli ze země, viděli jsme na jeho pance krev. Jeho zranění bylo velmi malé. Pod dalším keřem jsme našli plechovku s ostrým okrajem. Štěně mělo na čumáčku zbytky jídla. Pak si táta všiml, že na nás smutně zírá velká fena.

Vzali jsme štěně a vrátili se do babiččina domu. Ta velká fena utíkala za námi. Když přebíhala přes silnici, málem ji přejelo auto. Zastavila se u branky a začala štěkat, jako by nás prosila, abychom ji štěně vrátili. Měla oči plné slz. Rozhodli jsme se, že psí mámu také vezmeme dovnitř.

Štěněti jsme dali jméno Jack a jeho mámě Jeana. Babička je oba nakrmila a máma ošetřila ránu. Táta postavil boudu. Já jsem do ní dala starý kabát. Rádi se se svými novými přáteli procházíme. Jeana hlídá dům a Jack dělá ovčáka našim husám. Potěší je, když dostanou velkou kost.

I have a dog. Her name is Jeana. She is clever and kind. Last year my parents and I went to visit my granny, who lives in a village. One day we went to bathe in a lake and heard something whining not far from the water's edge. In the bushes we found a small puppy whining with hunger and shivering with cold. We thought it had got lost, or somebody had abandoned it.

We picked up the puppy and saw blood on its paw. The wound was very small. Under the next bush we found a tin with a sharp edge. There were traces of food on the puppy's nose. Then Father saw a big dog gazing at us sadly.

We took the puppy and went to Granny's house. The big dog ran after us. While she was crossing the road, a car nearly ran over her. The dog stopped by the gate, and began to bark, as if asking us to give the puppy back to her. Her eyes were full of tears. We decided to take in the mother too. We called the puppy Jack, and its mother Jeana. Granny fed them both, and Mother cured the wound. Father built a kennel. I brought an old coat for it. We like walking with

our new friends. Jeana guards the house, and Jack shepherds geese. They are happy when they get a big bone.

Studenti si vyslechli všechny příběhy a analyzovali všechny situace. Co si myslí o problému opuštěných zvířat? Co by udělali, kdyby jim rodiče nedovolili mít doma zvíře? Co by udělali, kdyby našli štěně nebo kotě bez domova?

S použitím popsané metody jsme procvičovali gramatiku a současně jsme rozvíjeli kritické myšlení. Studenti ze slov společné pyramidy vytvořili několik různých, koherentních textů. Tímto způsobem se studenti učí dát průchod své fantazii při zachování určitých pravidel.

Tato metoda pomáhá překonávat některé problémy, se kterými se při učení setkáváme. Za prvé, každý student se aktivně účastní dění ve třídě. Pyramida je pro některé z nich nepostradatelnou oporou, pro jiné je pouze příležitostí volně zaznamenávat své nápady, aniž by museli marnit čas sestavováním faktů. Díky tomu, že pyramida vzniká spontánně, nepoužívají studenti v hodinách nic,

co by si připravili doma. Je pravdou, že někteří studenti napíší jen pár vět, zatímco ostatní vytvoří celý příběh. Nejdůležitější ale je, že každý student má příležitost pracovat podle svých schopností.

Během mé hodiny angličtiny někteří studenti psali příběhy o druhých, jiní popisovali situace, které sami prožili nebo ty, jichž se stali svědky. Nezávisle

na míře jejich aktivity v hodině a formě psaní, kterou zvolili, se všichni studenti snažili co nejlépe vyjádřit svůj vztah ke zvířatům. Jistě studenti během hodiny plnili také jazykové úkoly, ale ty byly propojeny s opravdu podstatnými problémy. Ukázalo se, že studium jazyka je v životě studentů důležité. Jinak řečeno, bylo něčím víc než jen psaním příběhu kvůli získání známky.

Tato metoda může být vedle učení jazyků aplikována i v jiných předmětech (ekonomii, zeměpis, sociologii, dějepise atp.). Spoluautor tohoto článku Rowan Wagner ji často používá v hodinách valeologie (např. zdravý životní styl), ekonomie a sociologie. Jeho studenti definují globální problémy a snaží se pro ně najít řešení. Při hodinách valeologie se hovořilo například o problému tuberkulózy, AIDS, různých přístupech k hygieně, o správném stravování a zdravém životním stylu. Po aktivitě pyramidových příběhů se při skupinových diskusích hovořilo o různých aspektech problému: o příčinách infekce, o jejím šíření a o dostupných preventivních opatřeních. Děti přemýšlely nad tím, jaké důsledky může mít zanedbávání vlastního zdraví, a o tom, jak je důležité nabízet morální pomoc nakaženým a nemocným. Pyramidové příběhy pomáhají studentům vyjadřovat jejich vlastní myšlenky a názory k diskutovanému problému. Navíc mohou pomoci při hledání podstaty problému



a jeho možných řešení. Během diskusí se většinou objeví široké spektrum názorů. Studenti pro sebe objeví něco zcela nového, něco, co jim v jejich budoucích životech může být skutečně prospěšné. V takových hodinách se učí nenechávat žádné otázky či problémy bez odpovědi, protože jejich úkolem je najít přijatelné řešení. Díky tomu děti samy dojdou k závěru, že žádný problém není nepřekonatelný. A když si díky příběhům, které samy vymyslely, ujasní své názory, bude pro ně jednodušší udržet si takové postoje i ve skutečném životě. Doufáme, že vám tato metoda pomůže oživit a zefektivnit vaše hodiny. Přejeme vám mnoho zdaru ve vaší výuce.

Olga O. Kimová pracovala jako učitelka angličtiny na Prvním gymnáziu v Kordaji v Kazachstánu.

V současnosti pracuje jako tvůrkyně materiálu pro sociální mobilizaci pro Mezinárodní federaci organizací Červeného kříže a půlměsíce.

Rowan E. Wagner, někdejší dobrovolník pro obecní zdraví Peace Corps v Kazachstánu.

V současnosti pracuje jako tvůrce obecného programu pro zdraví pro americký Červený kříž ve střední Asii.

Z mezinárodního časopisu Thinking Classroom / Peremena (č. 1/2002) přeložila Tereza Foltýnová.

Jak přivést děti ke čtenářství

Blanka Staňková

Při výuce čtení na 1. stupni je silně zakořeněný postup nácviku čtení od písmene, přes slabiky, slova až po věty. Žáci jsou nuceni číst nesmyslné věty jenom proto, aby si zdokonalili techniku čtení. Snad všichni rodiče zažili u svých prvňáčků zklamání z toho, že si hned nemohou přečíst pohádku nebo časopis. Jejich prvotní velký zájem o čtení velice rychle opadá a nastupuje otázka: „A k čemu mi to čtení vlastně je?“ V naší škole k nácviku čtení přistupujeme obráceně. Hned **od počátku musí mít čtení smysl**. My se neučíme číst proto, že je to v osnovách 1. třídy, my čtení potřebujeme jako prostředek na cestě za poznáním. Jestliže toto děti přijmou, pak mají chuť a potřebu číst a tím si zpětně zdokonalují i techniku čtení. Jednou z možných cest, jak hned od počátku hledat smysl čtení, je **Čtenářská dílna**. Po svých pětiletých zkušenostech mohu říci, že se u všech dětí viditelně zvýšil zájem o čtení. Také daleko intenzivněji začaly číst děti dyslektické. Ve čtenářské dílně se odstranily, nebo spíše se nezdůrazňují rozdíly v technice čtení. Žáci nejsou zkoušeni ze čtení, pracují individuálním tempem a o své knize a pocitech, které při čtení mají, mohou vyprávět a diskutovat s ostatními. To znamená, že i slabší čtenáři se do Čtenářské dílny aktivně zapojují a jsou kladně hodnoceni, a to nejen z mé strany, ale i ze strany spolužáků. A úspěch, který zažívají, je velice povzbudí pro další čtení. Zde právě nacházejí odpověď na otázku, proč číst. Uvedu další příklady toho, jak je možné hledat smysl čtení.

Aničku, silnou dyslektičku, jsem dostala na začátku 4. třídy. Do té doby nečetla knížky a stále drilovala techniku čtení. Samozřejmě ji to nebavilo a čtení byl pro ni strašák. Domluvily jsme se, že se pokusí přečíst knížku D. Mrázkové – Neplač muchomůrko (hodně ilustrací, velice málo textu, ale s dějem). Nikdy jsem ji nenutila, aby četla nahlas. I množství přečteného textu bylo pouze na ní. Zpočátku četla jen ve čtenářské dílně a její jedinou povinností bylo pravidelně psát podvojný deník*/, kde se zamýšlela nad tím, co právě přečetla, i kdyby to byl jen jeden odstavec. Nejdříve psala obsah přečteného, ale později díky mým psaným otázkám začala o textu i hlouběji přemýšlet. Velice ráda si se mnou takto dopisovala. Knihu přečetla a připravila si o ní povídání. Vzhledem k tomu, že ostatní žáci knihu neznali, poslouchali ji soustředěně i výborní čtenáři a o knize s ní diskutovali. V závěru pak byla Anička od dětí pochválena. Na konci čtvrtého ročníku měla přečteno 5 knih a co pro mě bylo podstatné, četla si sama večer doma v posteli. Našla si svůj smysl čtení. Nemusím snad ani zdůrazňovat, že s množstvím přečtených knih se začala zdokonalovat i její technika čtení.

V první třídě jsem pracovala se slabikářem Prodos. Byl úžasný v tom, že se jedná o jeden příběh, takže jsme ho četli opravdu jako knihu. Po každé kapitole ještě následovala práce s textem, kde jsme se vraceli k přečtenému textu a zároveň jsme museli odpovídat na spousty větečných otázek. Jednou jsme měli otázku: „Plave rak?“ Děti se dohadovaly – vznikly dva tábory. V té chvíli jsem měla dvě možnosti: 1. klasickou – odpovědět jim, 2. nabídnout jim cestu, kde informaci získají. Rozhodla jsem se pro druhou možnost a rozdala jim encyklopedie. Podotýkám, že byl listopad v 1. třídě. Znali jsme jen pár písmenek, ale děti se do řešení problému vrhly s nadšením. Vysvětlili jsme si, jak hledat v encyklopedii (dle osnov učivo konce 2. ročníku) a nakonec jsme odpověď vypátrali. Strávili jsme tím celou vyučovací hodinu, ale děti pracovaly s nadšením a v tu chvíli otázka smyslnosti čtení měla jednoduchou odpověď. Dokonce je opravdu zlobilo, že neznalost některých písmen je při řešení zdržovala. V závěru se samy děti shodly na tom, že čtení potřebujeme k získávání informací. Tedy opět jsme našli jeho smysl. Možná by někteří učitelé namítli, jak při tomto způsobu výuky můžeme plnit osnovy. Můžeme. Vždyť my jsme se s nadšením naučili část učiva pro druhý ročník, tedy máme do budoucna náskok.

Píší o tom, jak je důležité, aby čtení hned od počátku mělo smysl. Druhou **důležitou podmínkou rozvoje čtenářství je o knihách hovořit**. Nejde však o převyprávění obsahu, ale o pocity hlavních hrdinů, o to, co si děti myslí o chování postav, jejich vlastnostech, o to, zda jsou schopny nebo ochotny se s některým hrdinou ztotožnit, jak ony by v dané situaci reagovaly a jestli i ony mají stejnou nebo podobnou zkušenost. Musím říci, že takové rozhovory děti milují. Říkají tomu: „Hraní si s člán-

*/ Technika, při které si žáci vypisují na jednu polovinu listu citáty, které je v textu zaujaly, a na druhou polovinu komentáře, proč je to zaujalo.

kem.“ Bez tohoto „hraní“ si ani já, ani děti nedokážeme hodinu čtení představit. A začít se dá a musí již v 1. třídě. Hodiny čtení mohou být nekonečnou inspirací nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Autorka je učitelkou na ZŠ Chlupova v Praze a lektorkou KM.

Z mého života: Poslechově prožitková dílna

Zdeněk Rakušan

Následující dílna byla realizována v listopadu 2000 v rámci „LEPORELA“ – cyklu interaktivních pořadů při Klubu Hudební mládeže v Liberci a oddělení pro děti a mládež Státní vědecké knihovny v Liberci.

Záměrem autorů této dílny bylo přiblížit jejím účastníkům jedno z klíčových děl Bedřicha Smetany, smyčcový kvartet č. 1 „Z mého života“, a to způsobem, který by jim zprostředkoval co nejhlubší osobní prožitek z poslechu této skladby.

Cílová skupina: studenti různých typů středních škol

Výchovně vzdělávací cíle: poskytnutí konkrétní poslechové zkušenosti; rozvoj hudebního citění a posluchačských dovedností; zprostředkování silného citového pro-



žitku z poslechu jako motivace k vlastnímu objevování umělecké hudby.

Program dílny:

1. Individuální práce: vytvoř koncepci své vlastní čtyřvěté skladby „Z mého života“. Napiš stručně program jednotlivých vět; možno též výtvarně znázornit – co je komu bližší. Kdo chce, může sdělit ostatním.

2. Práce ve dvojicích: vyhledej v encyklopediích (byli jsme v knihovně) všechny podstatné momenty Smetanova života, které se mohly objevit v programu jeho skladby „Z mého života“. Společné zhodnocení v celé skupině.

3. Komentovaný poslech jednotlivých vět skladby. Vedoucí dílny podá před poslechem každé věty stručný výklad. Účastníci si individuálně činí poznámky:

a) co mě během poslechu zaujalo, na kterých místech jsem se do poslechu nejvíc ponořil, čím mě poslech obohatil apod.,

b) nápady na co možná nejvýstižnější jednoslovnou charakteristiku každé jednotlivé věty.

4. Společná reflexe poslechu na základě poznámek a posléze reflexe celé dílny.

Autor je studentem učitelství na PdF UP v Olomouci.

Projektová výuka holocaustu v Hustopečích

Libor Kyncl

Když se zeptáte dětí ve škole, a je mnohdy jedno, zda je základní nebo střední, na holocaust, dočkáte se většinou dvojí reakce: první skupina nechápevě čeká, co bude dál, protože toto slovo buď nikdy neslyšela, nebo si pod ním nepředstaví nic uchopitelného. Druhá skupina má tendenci stáhnout se do pasivity, neboť obsah slova alespoň zčásti zná a ví o jeho tragičnosti. Téma, jež se v poslední době stále více popularizuje, se začíná dostávat i do škol. Mohli jsme zaznamenat jeho zařazení (někdy jen spíše sporadické zmínění) do učebnic dějepisu i občanské nauky, texty o holocaustu se objevují i v literárních čítankách.

Od doby, kdy jsme se na naší škole začali holocaustu věnovat soustavněji, prošli naši studenti zřejmým vývojem. Lehce se to dá poznat na následujícím metodickém postupu. Užil jsem ho v několika třídách v letech 1997 – 1999. Ve 4. ročníku gymnázia máme dlouhodobé téma Česká próza po roce 1945. Jednu z hodin začnu bez sdělení dílčího tématu sérií otázek: Máte rádi svá křestní jména? Líbí se vám? Podle čeho vám je rodiče vybírali? Co je vedlo právě k tomuto výběru? Jaká podoba vašeho jména je vám milá? Společně se shodneme nejen na tom, že jejich jména byla vybírána s láskou a přáním, aby z nich i jejich nositelé měli radost a potěšení, ale že si pod některými jmény můžeme vybavit (např. díky jejich zvukomalebosti či odvozenosti) také vlastnosti člověka, jenž se tak jmenuje.



Následuje úkol: Zkuste bez velkého rozmýšlení říkat vlastnosti bytosti, která se jmenuje: Žlababa, Matratea, Špulda Šuplík ad. Studenti navrhnou své postřehy a zdůvodňují jejich oprávněnost. Objevují se charakteristiky lidské i jakýchsi pohádkových postav. Další úkol je pěti-minutové volné psaní: Pište, jaká bude bytost, jež se jmenuje Treblinka. (Technická poznámka: Je třeba žáky upozornit, aby ten, kdo pojem Treblinka zná, ostatním nijak nenapovídal. On sám psát smí, ale nemusí.) Po uplynutí času vyzývám studenty, aby svoje texty přečetli. Je to pro ně mnohdy hořké překvapení, když se na závěr dozví pravý obsah jména, jež mnohdy přičítali milé, příjemné pohádkové bytosti, křehké tanečnici či roztočilému koktajícímu skřítkovi. Celá tato aktivita mi slouží jako evokace k druhé části hodiny, kdy se společně věnujeme knize **Richarda Glazara Treblinka, slovo jak z dětské říkanky.**

V pozdějších letech jsem již tento postup neužíval, neboť procento těch, kteří pravý obsah pojmu Treblinka znali, bylo vysoké. Tato vyšší informovanost našich studentů o holocaustu je alespoň zčásti ovlivněna soustavným pedagogickým snažením a projektovou výukou na škole.

Na začátku byl rok 2000, kdy jsem absolvoval v Památníku Terezín třídní seminář pro učitele „Jak vyučovat o holocaustu“. Zdejší Vzdělávací oddělení pro učitele vytvořilo zajímavý projekt popularizace terezínského ghetta a holocaustu. Jeho pracovníci dokáží na seminářích nejen velmi detailně informovat, ale hlavně zaujmout, oslovit, získat pro téma a nadchnout. V Terezíně si mnozí učitelé uvědomují, že právě místo pro výuku holocaustu je právě zde. Z Terezína jsem odjížděl s plnou taškou materiálů, knížek, poznámek a předsevzetí.

Pokračování je nasnadě. Pro návštěvu terezínské pevnosti jsem získal skupinu studentů třetího ročníku. Na podzim 2001 jsme s několika dalšími studenty SOŠ Klobouky vyjeli do Prahy (Židovské Město) a do Terezína. Pracovníci Vzdělávacího oddělení se o nás skvěle postarali. Měli jsme zde přednášky, besedu s panem Glasem, který jako kluk v ghettu byl, zhlédli jsme několik filmů, pracovali ve skupinách na konkrétních úkolech a poté své výsledky prezentovali ostatním. Bydleli jsme v Magdeburských kasárnách, v místnostech, kde za války žili Židé. Prožitek z toho všeho byl neopakovatelný.

„Zásadním rozdílem byla výuka v terénu... Ve vyučování většinou čekáme, až hodina skončí, na exkurzi v Terezíně jsem si přála zůstat ještě alespoň o pár dní víc. Bohužel to nešlo a zřejmě bych to nezvládla i psychicky, protože v Terezíně na vás dopadne to, co se zde před půlstoletím událo.“

(Veronika Štátná, 4. roč. SOŠ Klobouky)

„Exkurze v Terezíně byla daleko náročnější než obyčejné prohlídky města. Místní lidé nás tak dokázali „vtáhnout do minulosti“, že se mi první den jen těžce usínalo při představě, že v našem pokoji neležely čtyři osoby, ale padesát nemocných, někdy i umírajících lidí.“

(David Kotek, 3. A)



„A pak už jsme, ale jenom tak soukromě při čaji v kuchynce, bilancovali. Ano. Prožili jsme si to. Vnímali atmosféru, vyzkoušeli, ohmatali. Mohli jsme se setkat s člověkem, s neuvěřitelným a nejživějším důkazem, a jeho prostřednictvím setřást šablony, jež dodnes určovaly náš pohled na holocaust, a objevit subjektivitu. Řečenou. Podbarvenou emocemi. List papíru ani oprátka nemůže vyprávět tak jako člověk. Člověk není symbol. Člověk je otevřená duše. Proč tedy z milionů těchto duší udělali symboly, mrtvá čísla v mrtvých deskách? A proč někdo miliony těchto otevřených duší zavřel a mučil do nekonečného konce? Díky pobytu v Terezíně se nebojíme ptát, nebojíme se hledat a nebojíme se najít odpověď. A nebojíme se o ní přemýšlet.“

(Magda Kurdíková, 3. A)

„V Terezíně jsme strávili tři dny plné nových informací, pocitů a názorů. Myslím, že nesmíme zapomínat na minulost, ať už byla jakákoli. Nesmíme připustit, aby se hrůzy války opakovaly. Lidé z celého světa, kteří se vztyčenou pravicí vzývají největší vrahy minulého století a hlásí se k jejich odkazu, by s námi měli prožít ty nezapomenutelné dny v Terezíně. Byl bych nesmírně zvědav, jaký by byl jejich názor potom.“

(výňatek z článku do Nového života – Martin Tomeš, 3. A)

Návštěva Terezína byla součástí širšího projektu: **Intolerance, holocaust Židů za 2. světové války**. Jedna část představovala pokus o vytvoření odborné studentské práce o holocaustu Židů za 2. světové války v kontextu doby i světa. Asi 30 studentů se rozdělilo do sedmi skupin, z nichž každá měla vymezeno téma. Práce, která trvala asi 4 měsíce, byla velmi intenzivní, studenti si opatřili bohatou odbornou literaturu včetně článků a sborníků. Každá skupina vytvořila jednu kapitolu společné odborné práce. V současné době už jen doladujeme návaznost jednotlivých kapitol, úvod, závěr a obrazové přílohy. Druhá část projektu je mnohem náročnější. Chtěli jsme sestavit antologii literárních ukázek o holocaustu Židů. Podařilo se nám pro spolupráci získat 13 základních a středních škol z celé ČR. Žáci a studenti pod vedením svých učitelů hledali v knihovnách krásnou literaturu o holocaustu, četli ji a vybírali z ní ukázky. Svoji volbu konzultovali jak mezi sebou, tak e-mailem s partnerskými školami.

„Každou četbou se člověk svým způsobem vzdělává. Já osobně bych knihy s židovskou tematikou nikdy nevyhledávala. Když vás však něco nadchne, tak se k tomu dostanete, ani nevíte jak. Když jsem si knihu B. Apitze *Nahý mezi vlky* přečetla před terezínskou exkurzí, přišla mně jako dobrý příběh plný strachu, obav a zoufalství. Když jsem ji četla potom znovu ještě jednou, měla jsem už jiný názor. Byl to sice pořád ten příběh, ale už jsem ho chápala jinak. Už jsem věděla, jak strašné to muselo být...“ (Veronika Štátná)

Vybrané ukázky pak studenti přepsali na počítači a poslali na naši školu. Zde byla centrála pro jejich shromáždění. Skutečnost předčila naše očekávání. 17 učitelů a 117 žáků ze 14 škol shromáždilo ukázky z 63 knih! Naši septimáni vytvořili korektorskou skupinu, jež měla všechny texty pročíst, najít chyby nebo odlišnosti od originálu a opravit je. Po nedávném skončení jejich práce jsem jim položil dvě otázky:

Co obnášela práce korektora? „*Koncentraci a klid (ve škole jsem ho neměl, tak jsem vše opravoval doma). Potom to šlo samo. Při kontrole nevnímám obsah textu, proto jsem si ho vždy přečetl ještě před opravou.*“ (Filip Svoboda) „*Musel jsem se soustředit na text, několikrát se mi ale stalo, že si mě text získal natolik, že jsem si ho musel přečíst ještě jednou... Korektora jsem dělal rád, především proto, že jsem se něčemu přiučil.*“ (Lukáš Galousek)

Oslovil Tě některý z textů? „*Několikrát jsem se přistihl, že přemýšlím nad tím, co si lidé za války museli prožít. Líbil se mi text Richarda Glazara *Treblinka*.*“ (Jaroslav Novák) „*Děj jsem většinou moc nevnímala – soustředila jsem se na opravování chyb, ale „chytíl“ mě úryvek z knihy *Modlitba pro Kateřinu Horowitzovou*. Jednak poutavým stylem autora, jednak – a to hlavně – krutou a děsivou pravdou o životě Židů za války. Chystám se tuto knihu přečíst.*“ (Silva Loskotová)

V současné době probíhají závěrečné práce na přetvoření antologie v čítanku: Studenti píší k ukázkám úvodní informace, medailony autorů, hlavně ale pracujeme na otázkách a úkolech pro budoucí uživatele čítanky. Chceme vytvořit některé metodické návrhy pro práci s ukázkami, které by mohly být pro učitele inspirací. Objevují se zde i metody a postupy kritického myšlení, které naši studenti znají z hodin českého jazyka a dějepisu.

V této chvíli čítanka obnáší přes 220 stran textu, k nimž přibývají návrhy na vedení hodin. Jakmile bude „**Čítanka literatury o holocaustu Židů za druhé světové války**“ hotová, chceme ji nabídnout základním i středním školám k zakoupení jak v podobě tištěné, tak jako CD ROM. Víme, že nebude absolutně bezchybná, vždyť nejsme profesionální spisovatelé ani vydavatelé, ale bude to bezesporu nejrozsáhlejší monotematická čítanka o holocaustu v češtině. Učitelé si v ní najdou jak klasické texty o židovském tématu (Čapek, Feuchtwanger, Franková, Frýd, Grosman, Lustig, Orten, Wiesel), tak i novátorské autory a jejich netradiční pojetí (Henryk Grynberg, Edgar Hilsenrath, Hana Krallová, Ladislav Martinec, komiks Arta Spiegelmana ad.).

Projektové vyučování se na naší škole velmi osvědčuje. Dává do souvislosti obory, jež by jinak zůstaly izolovány v různých vyučovacích předmětech. Vede studenty k samostatnější práci, hledání informací, jejich uchope- ní, obhájení vlastního názoru před ostatními. Je názorné, radostnější a dokáže aktéry přitáhnout. Zvyšuje jejich čtenářskou gramotnost. Na druhou stranu je náročnější na čas učitele i žáků, na přípravu. Nese ale ovoce například v tom, že žáci sami začnou o určitém tématu chtít vědět víc, vyhledávají si informace, pídí se, čtou. To je pak naše odměna za vynaložené úsilí.

Projekty vznikaly za finanční podpory MŠMT a OSF.

Kontakty:

Vzdělávací oddělení Památníku Terežín: Naďa Štulcová, 0416/782577; e-mail: stulcova@pamatnik-terezin.cz

Čítanka literatury o holocaustu:

L. Kyncl, 0626/411335; L-kyncl@gymhust.cz

Autor je učitelem na Gymnáziu T. G. Masaryka v Hustopečích, lektorem KM.

Reflexe a sebereflexe

Formy reflexe a sebereflexe na vysoké škole

Jana Doležalová

Reflektování a hodnocení vlastní práce je nutnou součástí jakékoliv činnosti, platí to i v učitelském povolání.



Bez toho nemůže splnit všechny požadavky, které jsou kladeny na vyučování (Kyriacou, 136).

Také pro zhodnocení vzdělávacího působení, pro jeho intenzivnější dopad na studenty ve škole či na účastníky

| poř. semináře | téma | použité metody | poznámky a hodnocení |
|---------------|--|---|---|
| 1. | a) Kryštof Kolumbus b) tři fáze výuky | - Brainstorming - I.N.S.E.R.T. - Vím - Chci vědět - Dozvěděl jsem se - Volné psaní | <i>Líbil se mi výběr textu. Byl pro mne docela problém napsat, co si myslím o K.K., pomohla mi dost diskuse o něm.</i> |
| 2. | a) O víle a pasáčkovi b) čtení-psaní-mluvená komunikace c) rozhodovací procesy | - brainstorming - řízené čtení - rozhodovací tabulky - tvořivé psaní | <i>Rozčlenění textu na části se mi zdá dost efektivní řešení. Rozhodovací tabulka může žákům usnadnit volbu, má dalekosáhlé důsledky i do praktického života (ne každý však bude chtít výsledky zveřejnit). Bylo zajímavé, jak daleko jsme ve svých fantaziích došli.</i> |

kurzů má reflexe a sebereflexe jich samotných velký význam. Jejich přínos spočívá v tom, že zmíněné procesy navozují přemýšlení o obsahu výuky, o použitých prostředcích, o činnostech a o hodnocení sebe samého v tomto procesu. Dochází k ujasňování si postojů k uvedeným prvkům výuky, vyvstávají nové myšlenky, otázky atp.

Současně se sebereflexí probíhají tzv. metakognitivní procesy zaměřené na vlastní proces učení ve smyslu „umím..., ještě mi nejde..., měl jsem potíže při..., líbilo se mi...“ atp. To vše studenta více vtahuje do učení, činí ho angažovanějším na vlastním učení a aktivnějším při volbě dalších strategií a postupů. Tím se stává proces učení efektivnější.

Na seminářích se studenty v pedagogických disciplínách i v kurzech RWCT pro učitele proto využívám různé varianty a formy reflexe a sebereflexe. Protože se mi osvědčily, ráda bych se o ně podělila s ostatními.

Volné seberefektivní poznámky

Na konci semináře věnuji čas tomu, aby si studenti zapísali poznámky reflektující výuku a sebe samého. Vyjadřují se v nich nejen k tomu, co probíráme, ale také jakým způsobem pracujeme, hodnotí vlastní činnost, snaží se postihnout své názory na postupy, k obsahu atp. Tyto zápisy využívají na konci semestru pro zpracování závěrečné reflexe výuky.

Reflexivní tabulka metod

Tzv. reflexivní tabulku metod využívám především na kurzech RWCT a při výběrovém semináři „Aktivizační metody ve vyučování“. Tabulka zaměřuje pozornost účastníků především na použité vyučovací metody a strategie. Je tomu tak proto, že pro učitele i pro studenty jsou nové a je jim tudíž třeba věnovat zvýšenou pozornost. Zaměří se více na pochopení principů a podminek, za kterých jsou nejúčinnější.

Reflexivní poznámky v tabulce jsou dále užitečné pro následnou analýzu procesu, a tím i pro promyšlenější aplikaci těchto prostředků do praxe, která se očekává. Zápisky slouží rovněž pro závěrečnou reflexi seminářů nebo kurzu. Mohou být zajímavé pro porovnání společně realizovaných hodin a vlastní vyučovací hodiny.

Reflexe v roli

K provedení reflexe lze přidělit role, z jejichž pozice je vyhodnocován obsah i metody právě prožitých výuky. Ten-

to způsob přináší jedinci nové úhly pohledu, ke kterým by se jinak třeba ani nedopracoval.

Postupujeme tak, že hned na začátku výuky rozdáme role. Pro jejich přidělení využíváme různé způsoby: podle čísel, podle barev, obrázků, předmětu, losováním, dle vlastní volby atp. Je vhodné, když účastníci dostanou na kartě popis příslušné role. Od samého počátku výuky potom sledují dění už v roli a mohou si k němu činit poznámky. V závěru výuky se sejdou skupiny (podle rolí), diskutují o výuce a vypracovávají hodnocení procesu a argumenty pro své výroky z pohledu přidělené role. I když někdy vnitřně nesouhlasí s názorem „role“, musí se podrobit. To však jedinci umožní vidět jevy z různých úhlů pohledu.

Musím přiznat, že i pro mne jako vyučujícího jsou výsledky takto pojaté reflexe dobrou zpětnou vazbou. Zdá se totiž, že se účastníci cítí v roli bezpečně, což je znát na kvalitě výpovědí.

K této formě reflexe využívám následujících rolí:

1. **optimisté** a
2. **pesimisté** (hodnotí výuku z hlediska charakteristik takto založených osob)
3. **lovci perel** (hledají v právě prožité výuce jevy podstatné, hodnotné, kvalitní)
4. **pragmatici** (hledají ve výuce prvky ihned použitelné)
5. **nevěřící Tomášové** (upozorňují na rysy, o kterých pochybují, že by byly dobré, použitelné či kvalitní, vyslovují důvody, proč některé prvky nelze použít, na jejich úskalí atp.)
6. **ředitel, který si přeje na škole inovace**
7. **ředitel, který je zastáncem tradiční školy**
8. **učitel – inovátor**
9. **učitel – tradicionalista**

Mé zkušenosti hovoří o tom, že reflexe v roli je vždy velmi bohatá, zajímavá i zábavná a vyvolává diskusi.

Provádění reflexí a sebereflexí přispívá k tomu, aby se živelná a intuitivní činnost v této oblasti stala systematickou a účinnější.

*Autorka je učitelkou na katedře pedagogiky a psychologie na PF UHK Hradec Králové, lektorkou KM.
e-mail: jana.dolezalova@uhk.cz*

Hodnocení skupinové práce

Mezinárodní diskuse při kooperativní práci II. pokračování

Ondřej Hausenblas



V mezinárodním projektu SAW (podívejte se na www.kriticke-mysleni.cz/SAW) proběhl vloni od 15.10. do 2.11. 2001 krátký mezinárodní seminář po e-mailu. V minulém čísle jsme přinesli zprávu o prvním kole, tentokrát dáváme zprávu o druhém kole otázek.

Z národů zapojených v SAW diskutovali vždy 2 až 3 učitelé a někteří přihlížeči.

Odpovědi z Francie:

Jaká je role hodnocení ve skupinové práci?

V pojetí francouzských účastníků diskuse se skupinová práce hodnotí podle konečného produktu: Byly naplněny cíle skupinové práce, například byl zadaný úkol pečlivě splněn? V tomto stadiu není možné hodnotit práci každého studenta zvlášť a ani to ještě není cílem. Jednotlivci mohou být prověřeni a hodnoceni později, v jiných situacích, ve kterých mají možnost využít dovednosti rozvíjené skupinovou prací.

Co musí učitel dělat, aby hodnotil skupinovou práci opravdu efektivně?

Učitel by měl být facilitátorem pro setkání všech skupin a měl by zajistit, aby myšlenky a výsledky práce jednotlivých skupin byly prezentovány ostatním: ústní prezentací (jedním zástupcem z každé skupiny), písemnou prezentací (zpráva, plakát ad.). Během práce by měl učitel být také aktivním pozorovatelem, který sleduje každou skupinu zvlášť, aby mohl v případě potřeby zaktivizovat či usměrnit jednotlivé členy skupiny a jejich vklad do společné práce; tento typ pozorování by neměl vést k ukvapenému hodnocení jednotlivců, jelikož takové hodnocení by postrádalo objektivitu a bylo by tudíž bezcenné.

Které stránky učení by měly být hodnoceny při skupinové práci?

Schopnost spolupracovat; komunikativní dovednosti; kladení vhodných otázek; přínos co se týče konstruktivních podnětů (myšlenek).

Odpovědi z Německa:

Příklad 1. Po několik let prováděli žáci druhého stupně na naší škole mnoho fyzikálních pokusů, neboť jsme disponovali vybavením pro nejméně devět skupin a tak bylo možné, aby na stejném pokusu pracovaly skupiny po třech až čtyřech žácích i ve třídách s velkým počtem žáků.

Každý člen skupiny měl konkrétní úlohu, kterou plnil po dobu jednoho pokusu. Při každém následujícím pokusu se úlohy vždy prostřídaly. Úlohy (role, funkce): organizátor, zapisovatel, asistent, pozorovatel (obsazována pouze ve čtyřčlenných skupinách). Po skončení pokusu musel každý žák zodpovědět několik otázek.

Hodnocení prováděl učitel tak, že zkontroloval správnost odpovědí. Za skupinovou práci byli všichni členové skupiny hodnoceni stejnou známkou.

Příklad 2. Několik let jsem pracoval na německé internátní škole v Dánsku. Po jeden projektový týden školního roku pracovali žáci devátého a desátého ročníku soustředěně na projektu, ke kterému po delší dobu shromažďovali podklady.

Minulý rok tak bylo vyhlášeno téma „Dvacáté století v Evropě“.

Po představení hlavního tématu si žáci vybrali partnery, se kterými chtěli pracovat. Po několik týdnů shromažďovali materiály a poté, šest týdnů před projektovým týdnem, uvedli konkrétní téma, které si vybrali, např. „Berlínská zeď“, „Vývoj letadel ve dvacátém století“ nebo „Konzumace alkoholu v Dánsku a Německu ve dvacátém století“.

Každé skupině byli přiděleni dva učitelé coby poradci a posuzovatelé, kteří byli žákům vždy k dispozici, zvláště během projektového týdne.

Žáci měli tři úkoly:

Přednáška o zpracovaném tématu; předvedení praktické části projektu (např. model Berlínské zdi); psaní deníku zachycujícího postup práce.

Hodnocení bylo provedeno následujícím způsobem:

Během projektového týdne si učitelé dělali záznamy o způsobu práce žáků: jak intenzivně na projektu pracovali, jak využili vymezený čas (sedm hodin denně), efektivita práce s prameny (knihy a jiné materiály), zda dosáhli cílů, které si sami stanovili, úroveň spolupráce během skupinové práce, zda si navzájem pomáhali, zda diskutovali o různých způsobech dosažení vytyčených cílů.

Na konci týdne se uskutečnila prezentace všech témat (20-30 min na téma), na kterou byli přizváni rodiče a učitelé. Typy prezentací: přednáška, hra v roli, žáky natočená videokazeta.

Pro hodnocení prezentací byla stanovena tato kritéria: úvod; kreativita; originalita; ústní projev; zapojení všech členů skupiny; spolupráce během prezentace; obsah; srozumitelnost tématu.

Závěrečné hodnocení vypracovali učitelé písemně hlavně proto, aby poskytli studentům podklady pro zkvalitnění budoucí práce. Jednotliví studenti byli také hodnoceni známkou. Vše bylo žákům vysvětleno.

Skupinovou práci je nutné hodnotit, neboť každý žák chce a měl by vědět, do jaké míry úspěšně on a jeho skupina splnila zadání.

Učitelé musí své žáky seznámit s kritérii hodnocení před začátkem práce. Protože naším cílem by mělo být zpro-



středkovat žákům poznání, že skupinová práce může být efektivnějším způsobem učení, je důležité dbát na zkvalitnění práce všech zúčastněných. Toho může být dosaženo ústním či písemným vysvětlením, sotva však prostřednictvím známek.

Myslím, že druhý příklad skupinové práce, který jsem uvedl výše, vysvětluje některé aspekty a principy hodnocení skupinové práce.

Udělení stejné známky všem členům skupiny má svá pro i proti. V takovém případě se může ve skupině vygenerovat velký, až příliš velký tlak na dokončení úkolu. Na druhé straně existuje nebezpečí, že dobří žáci se budou cítit nespravedlivě ohodnoceni horší známkou, než si zaslouží. Obecně vzato, učitelé by měli založit své rozhodnutí o tom, jak známkovat skupinovou práci, na pečlivém průzkumu postojů žáků ke skupinové práci.

Odpovědi od Čechů:

Mezi Čechy bylo hodně rozdílů. Někdo říkal, že si s úlohou hodnocení ve skupinové práci neví moc rady. Hodnocení ve skupinové práci mu nepřipadá jako významný motivující prostředek pro děti. Spíše je k práci vede to, že v tak blízké spolupráci snadno odhalují různé poznatky jeden o druhém. Hodnocením, nebo spíše přínosem pro ně je potom také to, že získávají uznání od druhých, od spolužáků, takže hodnocení pro děti veledůležité je, ale ne to, které jim jako skupině dává učitel.

Jiní učitelé však o roli hodnocení nepochybovali:

Je to důležitá zpětná vazba pro jedince i skupinu, dítě i tým potřebují zvědět, co dělat příště líp. Učitel by měl děti co nejvíc znát a připravovat jim úlohy „na tělo“. Žáci s potížemi v učení by neměli být ve stejné skupině, ale zároveň je důležité, aby je ti schopnější nepodceňovali. Učitel musí ty schopnější vést k tomu, aby se neposmívali, ale pomáhali slabším.

Měli bychom hodnotit, jak jedinec přispívá k celkovému dílu, ale také úsilí, které sám vynakládá pro svou roli nebo část úkolu.

Raději nedáváme známky. Spíše říkáme nebo píšeme dětem své hodnocení jako věty. Tak můžeme říkat nejen to, co se dětem podařilo a nepodařilo, ale také jak pokračovat, co zlepšit, jak líp kooperovat.

Používáme také sebehodnocení žáků. Ale musejí se tomu naučit. Naučit se hodnotit objektivně práci svoji, práci celé skupiny, ale ze svého pohledu i práci učitele při této činnosti. Velice rády děti hodnotí tento způsob práce písemnou formou (nemusí se podepsat). Objevíme při tom i své chyby (např. rušivé momenty pro práci žáků, vstupování do práce, nejasnost při zadání úkolů apod.). Při hodnocení „klidu při práci, nerušení ostatních“ jsme zpočátku u mladších dětí používaly razítka na ruku, obrázky, jako motivaci pro udržení klidu. Postupem času se žáci tuto zásadu naučili dodržovat i bez této motivace. Nadále však zůstává součástí celkového hodnocení práce skupiny.

Před začátkem práce je třeba stanovit jasná pravidla, jak budeme hodnotit a co budeme hodnotit. (Nejen po strán-

ce obsahové, „co umím, co jsem dokázal“, ale i jak spolupracuji s ostatním apod.)

Podle těchto pravidel pak opravdu práci hodnotit. (V tomto případě má pak hodnocení pro žáka stejnou – ne-li větší hodnotu než hodnocení v běžné výuce).

Individuální přínos žáka pro práci skupiny se hodnotí velmi špatně. Každý žák má jiné schopnosti a právě s ohledem na tuto skutečnost musíme jeho přínos hodnotit. Hodnotit se dá však snaha svou práci pomoci celé skupině. Nebo naopak nezáměr, záměrné narušování práce druhých apod. Hodnocení by nemělo žáka odrazovat, ale probouzet v něm zájem o další práci.

Mezinárodní on-line seminář pokračoval i letos, od 28. března. Zda přinesl zajímavé výsledky, se dozvíte v příštím čísle KL.

Kontakt: SAW (Schools Around the World)

www.kritickemysleni.cz/SAW

e-mail: hausen@ecn.cz

Co je to CEP a proč by mohl být zajímavý pro příznivce programu RWCT?

Radmila Slabáková

Civic Education Project

(Projekt výchovou k občanství) i RWCT (Čtením a psaním ke kritickému myšlení) fungují jako nezá-



vislé mezinárodní organizace. Oba programy vycházejí z přesvědčení, že demokratická společnost vyžaduje kriticky myslící a informované osobnosti. Oba si kladou za cíl podporovat rozvoj vzdělání, RWCT především formou praktických kurzů pro učitele všech stupňů škol, CEP v oblasti vysokého a odborného školství. Oba se uplatnily jako jedny z prvních v českém, resp. československém prostředí a v současnosti tvoří širokou síť zahrnující země střední a východní Evropy, k nimž se postupně přidává i Asie. CEP je starší – v roce 1991 (tedy o 6 let dříve než projekt RWCT) byl zahájen Visiting Lecturer Program, jehož cílem bylo vysílat zahraniční lektory do zemí střední a východní Evropy, kteří zde měli pomáhat s reformou vysokého školství v oborech jako politologie, ekonomie, evropská studia, historie, lidská práva, mezinárodní vztahy, právo, politické vědy, sociologie apod. Od roku 1994 pak přibyl Eastern Scholar Program (od roku 2001 Local Faculty Fellow Program), jehož hlavní misí se stalo zabránit „odlivu mozků“ podporou mladých asistentů ze zemí střední a východní Evropy, kteří získali vzdělání a titul na zahraničních univerzitách a kteří se rozhodli i přes nevýhodné finanční a profesní podmínky působit na univerzitách domácích.

Programy CEP poskytovaly cílenou podporu zaměřenou na jednotlivce ve formě stipendia, finančního obnosu na



nákup odborné literatury pro katedrovou nebo univerzitní knihovnu a finanční podpory na kopírování materiálů určených pro výuku. V posledních letech se programu CEP Česká a Slovenská republika účastnilo 10 - 15 členů; účastníkem programu je možné být nejdéle dva roky. Neocenitelný přínos však představovala možnost účastnit se celé řady akademických, odborných a společenských aktivit jak v rámci CEP domácího, tak v rámci široké sítě víc než 200 CEP Fellows. Podobně jako program RWCT (činný ve více než 26 zemích) funguje CEP v současnosti ve 23 zemích střední a východní Evropy i Asie a vytváří tak rozvinutou informační databázi umožňující vzájemnou participaci na mezinárodních konferencích, odborných kolokviích či výměnné přednáškové činnosti jak účastníků programu, tak jejich studentů.

V tomto akademickém roce 2001 - 2002 byl v České a Slovenské republice zahájen **PhD Studies Support Program**, jehož hlavním cílem je poskytnout individuální podporu interním doktorandům. A právě tento program se svým pedagogickým a odborným zaměřením nejvíce podobá RWCT. Jeho náplní je organizovat workshopy, kde doktorandy seznamují jak s metodami a technikami výuky, tak s možnostmi postupu při své odborné práci. Školiteli jsou nejčastěji právě účastníci CEPu.

Tento model – soustředění se na metodologii výuky, dovednosti učitele, výměnu zkušeností s ostatními kolegy, snaha zlepšit obsahy kurzů a způsob jejich vedení, včetně sylabů, evaluace, hodnocení, snaha rozvíjet kritické a analytické dovednosti – se stal hlavní náplní **Faculty Development Programu** (FDP), který od akademického roku 2002 - 2003, spolu s programem **Network Development** (NDP), nahradí ve střední Evropě Visiting Lecturer Program a Local Faculty Fellow Program. Zatímco v centru pozornosti FDP bude i nadále nejmladší generace odborníků v sociálních vědách, NDP se soustředí především na budování sítě zkušenějších odborníků, spojených buď oborem nebo předmětem zájmu.

Oba nové programy CEP jsou zatím v počátcích, ale už teď je jasné, že vzájemné spolupráci mezi CEP a RWCT nic nebrání, ba naopak, že samé podstaty jejich činnosti a cíle je jejich spolupráce víc než žádoucí.

*Autorka je učitelkou na katedře historie
FF UP v Olomouci.*

Projekt VARIANTY

Tomáš Hirt

Počátkem roku 2001 rozšířila *Spoolečnost při ČT – Člověk v tísni*, o. p. s. své aktivity i do oblasti vzdělávání, a sice prostřednictvím projektu *Varianty*, který je orientován na zavádění principů interkulturního vzdělávání do českého vzdělávacího systému. Projekt je financován



z prostředků Evropské unie (program PHARE) a supervizi nad jeho plněním provádí Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR spolu s Mezirezortní komisí pro záležitosti romské komunity. Na projektu spolupracuje i Kritické myšlení, o. s.

Co je interkulturní vzdělávání

Model interkulturního (resp. multikulturního) vzdělávání se v Západní Evropě a v Severní Americe začíná rozvíjet od konce 60. let v souvislosti s konceptem multikulturalismu, který reflektuje novou společenskou situaci vzniklou v důsledku rozpadu koloniálních impérií, v důsledku stále výraznější emancipace různých sociokulturních skupin odlišných od jednotlivých národních (resp. státních) masových kultur a v důsledku problémů s integrací přistěhovalců ze zemí třetího světa. Ideálem multikulturních teorií je společnost založená na nekonfliktní a rovnoprávné koexistenci různých kulturních, etnických, náboženských nebo jiných skupin, tedy takové společenské uspořádání, v němž jsou minimalizovány projevy jakékoli diskriminace, rasismu a xenofobie. Koncept multikulturní společnosti je alternativou ke společnosti založené na monokulturním modelu národních států, politickým projektem, který upřednostňuje pestrost hodnot, norem a idejí před ideologickou či kulturní homogenitou.

Interkulturní vzdělávání je v této souvislosti vnímáno jako jeden z nástrojů k vytváření multikulturní společnosti, čili jako cesta k rozvoji pluralitní občanské společnosti založené na principu soběrovnosti a rovnoprávnosti jedinců i skupin. Vychází z přesvědčení, že mnohé z negativních stereotypů, na kterých je založeno předsudečné jednání vůči minoritním skupinám, jsou dětem a mladým lidem vtištěny v rámci vzdělávacího procesu, který je v národních státech orientován takřka výhradně na předávání majoritní (národní) kultury a jejích hodnot. Obecným cílem interkulturního vzdělávání je proto zprostředkovat žákům nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám, rozvíjet v nich smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vést je k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti a otevírat před nimi cestu k porozumění různým způsobům života, myšlení a vnímání světa.

Interkulturní vzdělávání v ČR

Do oblasti českého školství se téma interkulturního vzdělávání dostává až v porevolučním období, a to většinou prostřednictvím různých mezinárodních či nevládních aktivit, ale i prostřednictvím zatím nedokončených systémových úprav. Důvodem je jednak požadavek EU, aby principy interkulturního vzdělávání nebyly při školské reformě opomenuty, a jednak nová společenská situace v ČR, kdy se ke slovu hlásí různé dosud marginalizované sociokulturní skupiny, narůstá zde počet cizinců a příslušníci majority vykazují zjevné rysy nepřipravenosti se s touto novou situací tolerantně vypořádat. Český vzdělávací systém se však navzdory mnoha různým

projektům zaměřeným na problematiku interkulturního vzdělávání proměňuje jen pozvolna: stále zcela dominuje hledisko majoritní – české národní – kultury (předává se jediný – kulturně podmíněný – pohled na svět), v oblasti metod výuky převažuje frontální výklad či samostudium, klade se nadměrný důraz na *znalosti*, přičemž sféra *dovedností* a zejména oblast *postojů*, jež jsou pro schopnost nekonfliktního mezikulturního soužití klíčové, zůstávají spíše opomíjeny.

Cíle a výstupy projektu Varianty

Projekt Varianty si v tomto kontextu klade za cíl analyzovat možnosti interkulturního vzdělávání v ČR a podílet se na zavádění tohoto typu vzdělávání do studijních programů na úrovni základního, středního i vysokého školství, a to prostřednictvím:

- a) podpory systémových změn
- b) vzdělávání učitelů
- c) publikace podpůrných materiálů a
- d) poskytování informačního servisu pro učitele.

Na úrovni *základního školství* byla v rámci projektu Varianty v souvislosti s chystaným rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání vypracována kapitola věnovaná „průřezovému“ tématu interkulturního vzdělávání, která je k dispozici na webových stránkách projektu. V návaznosti na obsah jmenované kapitoly je uskutečňována pilotní implementace principů interkulturního vzdělávání do školních vzdělávacích programů na vybraných základních školách. Ve spolupráci s Britskou radou rovněž probíhá série konzultačních setkání s pracovníky krajských pedagogických center zodpovědnými za oblast interkulturního vzdělávání na úrovni jednotlivých krajů.

V oblasti *středního školství* bylo za prioritní stanoveno vytvoření souboru podpůrných materiálů k výuce na středních školách, které budou sloužit jako pomůcka při začleňování interkulturních prvků do středoškolské výuky. V současné době je proto připravován manuál interkulturního vzdělávání na středních školách, dokončuje se učebnice Kulturní a sociální antropologie pro střední školy a natáčí se série tří filmových dokumentů o menšinách v ČR. Materiály budou ověřovány v praxi a jejich zveřejnění se plánuje na červen letošního roku.

Na úrovni *vysokého školství* se projekt Varianty soustřeďuje na oblast didaktiky jednotlivých studijních oborů na pedagogických fakultách. Výchozí ideou je přesvědčení, že alternativní metody výuky (kritické myšlení, dramatická výchova, kooperativní vyučování, osobnostně sociální výcvik) snáze umožňují působit na oblast dovedností a postojů, čili na oblast, která je pro interkulturní vzdělávání nezbytná. V současnosti probíhá roční cyklus tréninkově-konzultačních setkání, jehož cílem je ve spolupráci s oborovými didaktiky z různých fakult formulovat a ověřovat možnosti interkulturního vzdělávání v rámci oborové didaktiky na vysokých školách pedagogického zaměření.

Informační servis projektu Varianty

Vzhledem k tomu, že interkulturní vzdělávání je tématem, které je v oblasti českého školství doposud jen zřídka frekventované, byl v rámci projektu Varianty vytvořen internetový servis pro učitele, jehož smyslem je *usnadnit základoškolským, středoškolským i vysokoškolským pedagogům orientaci v nové tematické oblasti*.

Hlavní službou, která je učitelům na internetové stránce projektu Varianty poskytována, je *databáze materiálů k výuce* (plány lekcí, texty, články, obrázky, odkazy). Určena je učitelům na všech stupních škol jako příležitost získávat inspiraci od svých kolegů v oblasti interkulturního vzdělávání a jako možnost sdílet podklady k výuce. Materiály jsou členěny do tří kategorií podle věku vzdělávaného, podle typu materiálu a podle konkrétního tématu, k němuž se vztahuje. Vkládání i prohlížení jednotlivých materiálů v databázi je umožněno každému návštěvníkovi.

Další částí servisu pro učitele je *fórum školních zkušeností*, jehož cílem je formou internetové konference zprostředkovat učitelům a odborníkům v oblasti pedagogiky možnost diskutovat otázky týkající se interkulturního vzdělávání, využívání různých postupů a metod, vytváření školního vzdělávacího programu, ale i praktické záležitosti chodu školní výuky.

K dispozici je rovněž seznam základní *literatury* vztahující se k tématu, přehled klíčových *pojmu* z oblasti multikulturalismu včetně nástinu základních koncepcí a teorií vztahujících se k problematice interkulturního vzdělávání, dále informace o různých *menšinách v ČR* a přehled zajímavých internetových *odkazů*.



Bližší informace o projektu Varianty naleznete na www.varianty.cz. Uvítáme rovněž jakékoli náměty, komentáře, připomínky či návrhy případné spolupráce.

Kontakt: varianty@pinf.cz

Autor je koordinátorem projektu Equal (Člověk v tísni), učí na Fakultě humanitních studií v Plzni.

Rozvoj čtení a čtenářství v ČR a Společnost CzechRA

Radka Wildová

Čtenářství vyjadřuje aktivní vztah k četbě a literatuře vůbec. Je vnímáno jako důležitý faktor kultivace a socializace jedince, a proto se dá předpokládat, že jeho úroveň do jisté míry ovlivňuje i celkovou vzdělanost národa.

Empirická šetření provedená v posledních letech naznačují, že rozvoj čtenářství (ale i čtenářské gramotnosti) vyžaduje výraznější podporu. (Viz výsledky mezinárodních výzkumů čtenářství 1994, 2001.) Tato podpora by kromě podstatné proměny výuky čtení a způsobu jeho využití ve škole měla zahrnovat spolupráci širší zainteresované veřejnosti – rodičů, knihovníků, nakladatelů, ale i médií atd.

Aktivitami na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti se dlouhodobě a systematicky zabývá, vedle iniciativ zanícených učitelů, např. Klub dětských knihoven, Sukova knihovna, o. s. Kritické myšlení, Česká sekce IBBY a v neposlední řadě také Společnost pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA), která právě v posledním období podstatně proměňuje svou koncepci a činnost a kterou bychom proto rádi, prostřednictvím tohoto článku, představili.

Společnost pro podporu a rozvoj čtenářství (CzechRA – Czech Reading Association) vznikla v roce 1993. Jejím cílem je podporovat rozvoj čtení a čtenářství na všech úrovních prostřednictvím zapojení co nejširší veřejnosti. V roce 2000 byl ustanoven nový výbor, který ihned zahájil spolupráci s Českou sekcí IBBY, se Společností Dyslexie, Klubem dětských knihoven a s některými pedagogickými fakultami a pedagogickými centry pro další vzdělávání učitelů v praxi.

CzechRA, společně se svými partnery, organizuje aktivity, které směřují k naplnění jejího poslání a zahrnují co nejširší spektrum cílových skupin – budoucí učitele a učitele v praxi, rodičovskou veřejnost, knihovníky a odborné pracovníky, kteří se problematikou čtení a čtenářství zabývají. Mezi její nejvýznamnější aktivity patřil evropský kongres o čtení pořádaný v Praze v roce 1996, kterého se zúčastnilo téměř 1000 odborníků z třiceti zemí světa.

V současné době program aktivit obsahuje přednáškovou činnost, odborné semináře, přípravu odborných publikací, spolupráci na výzkumné činnosti a osvětovou činnost pro rodiče a širší veřejnost.

Z již realizovaných aktivit můžeme jmenovat např. pravidelné odborné semináře o rozvoji čtení ve školách (společně se Společností Dyslexie), konferenci „Dětské čtenářství a funkce dětské literatury“ (společně s Českou sekcí IBBY), přednášky pro studenty a učitele v praxi konané na UK PedF a PedF JČU České Budějovice, spo-

lupráci na pilotním šetření mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti – PIRLS (spolupráce s ÚIV), přípravu článků pro odbornou veřejnost (Učitelé listy, Učitelé noviny) atd.

V letošním roce CzechRA připravila program, jehož stěžejní aktivitou je účast na **veletrhu Svět knihy 9.5.2002 v Praze**, kde seznámí se svou činností na podporu čtenářství odbornou veřejnost a zároveň představí své partnery a formy spolupráce s nimi. Součástí účasti na veletrhu je i příprava „kulatého stolu“ s jednotlivými partnerskými organizacemi a s dalšími cílovými skupinami (nakladatelé, média, zástupci škol a rodičů atd.), jehož cílem bude otevření problematiky nezbytnosti cílené podpory rozvoje čtenářství pro co nejširší veřejnost.

V letošním roce by členové Výboru CzechRA rádi dokončili proces přijetí této společnosti do Mezinárodní organizace podporující rozvoj čtení (IRA). Po úspěšném dokončení by měla vzniknout členská základna, zahrnující co nejširší, v této problematice zainteresovanou veřejnost.

Členové Výboru srdečně vítají zájemce o problematiku čtení a čtenářství na jednotlivých akcích, zároveň jsou otevření efektivní spolupráci ve smyslu stanoveného cíle této společnosti.

Kontakt: www.czechra.czweb.org

*Autorka je předsedkyní CzechRA,
učitelkou na PedF UK v Praze.*

Program 2002

9. květen 2002 – CzechRA na veletrhu „Svět knihy“ (prezentace CzechRA a jejích partnerů, kulatý stůl zaměřený na nezbytnost podpory rozvoje čtenářství v ČR)
garance: dr. R. Wildová, CSc.

květen 2002 – přednáška na UK PedF – „Výsledky mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti desetiletých žáků – PIRLS“
garance: dr. R. Wildová, CSc.

červen 2002 – přednáška „Rozvoj čtení na 1. st. ZŠ“ – Pedagogické centrum – Cheb (akce pro učitelskou a rodičovskou veřejnost)
garance: dr. R. Wildová, CSc.

září 2002 – celostátní setkání didaktiků prvopočátečního čtení a psaní na PedF MU Brno (příp. UK PedF Praha)
garance: dr. R. Wildová, CSc.

říjen 2002 – Rodinné čtení na ZŠ (akce pro žáky a rodiče) – ZŠ Korunovačnická – Praha 7, ZŠ Choceň
garance: Bobina Blažková

listopad 2002 – Rodinné čtení na MŠ (akce pro děti a rodiče) – Praha
garance: doc. dr. E. Opravilová, CSc.

prosinec 2002 – Aktivní metody při rozvoji čtení a čtenářství v 1. roč. ZŠ (dílna pro studenty ped. fakult a učitele v praxi) – Hradec Králové
garance: Mgr. J. Doležalová

Projekt Heuréka aneb Je třeba vykládat dětem fyziku?

RNDr. Irena Koudelková

Je třeba vykládat dětem fyziku? Jsem si vědoma toho, že položit takovou otázku učitelské veřejnosti, zvláště když na ni odpovím NE, je hodně velkým kacířstvím. Pokusím se však svůj názor vysvětlit.

Jsem totiž přesvědčena, že na základní škole není třeba vykládat fyziku, že je možné vést děti tak, aby si prakticky všechny fyzikální poznatky a zákonitosti objevovaly samy.

Již jedenáctým rokem běží na Základní škole Červený vrch v Praze 6 projekt Heuréka, který vychází právě z této myšlenky. Děti se učí pozorovat, popisovat a postupně i vysvětlovat pokusy, které si v převážné míře dělají samy – ať už ve škole nebo jako dobrovolné domácí úkoly. Učí se formulovat hypotézy, obhajovat vlastní názory, ale i poslouchat názory spolužáků. Poznávají, že v procesu objevování není chyba něčím, za co je třeba se stydět, ale že je zákonitým a nutným prvkem tohoto procesu.

Projekt Heuréka tedy využívá heuristickou metodu výuky, ale ne jako jednu z mnoha metod používaných při vyučování, ale jako systém, ve kterém děti tímto způsobem pracují.

Výsledky (například v olympiádách nebo v přijímacích zkouškách na SŠ), kterých dosahují děti vedené, jsou velmi dobré. Přesto však podle mého názoru nejsou nejpodstatnější. Mnohem důležitější je pro mne změna přístupu dětí k řešení problémů, k přemýšlení vůbec. Děti nečekají pasivně, až jim někdo něco vyloží, aby se to naučily (nebo nenaučily) a velice rychle zapomněly, ale aktivně se do procesu poznávání zapojují. Jejich znalosti jsou v tomto případě samozřejmě mnohem trvalejší. Změna přístupu dětí k výuce se projevuje nejen ve fyzice, ale i v dalších předmětech. Žáci chtějí vědět, „proč to tak je“, nechtějí se učit látku nazpaměť. Musím přiznat, že s tím mívají u některých vyučujících problémy.

Setkáváme se ještě s jedním problémem. Takto vedená výuka je náročná pro ty děti (bývají to zvláště děvčata), které jsou zvyklé se doma učit, memorovat poučky, data, vzorce, a které jsou zvyklé za takto naučené vědomosti získávat výborné známky. Zcela opačná situace je v případech tzv. zlobivých, neukázněných dětí nebo dětí s poruchami učení. Tyto děti mají ve fyzice možnost se aktivně účastnit výuky, řešit zajímavé problémy, tedy pracují a nezlobí.

Podle projektu Heuréka učí již vyučující na dalších osmi školách v ČR a jejich zkušenosti jsou obdobné jako ty, o kterých jsem zde hovořila. Některé prvky projektu Heuréka naši učitelé zavádějí do výuky i na středních ško-



lách a dokonce i na Matematicko-fyzikální fakultě UK při přípravě budoucích učitelů fyziky.

Samozřejmě, že výuka vedená tímto způsobem klade na učitele obrovské nároky – a to jak na jeho odborné, tak hlavně na osobnostní kvality. Učitel sice při tomto způsobu práce „pouze“ připraví dětem vhodné pomůcky k pokusům, předloží problém k řešení apod. a pak už jen jako režisér řídí práci dětí, jejich diskusi atd. Nemusím ale asi příliš zdůrazňovat, že takto pojatá role učitele je mnohem obtížnější jak na přípravu, tak na pohotovost a pružnost během hodiny. Nikdy nevíte, na co se vás děti zeptají, na jaký problém při své objevitelské práci narazí. Učiteli se také mnohokrát stane, že žáci jsou lepší než on, že problém, který on sám řešil dlouho, obtížně, žáci vyřeší mnohem elegantněji za chvíli. To by snad ale mělo být základní snahou všech učitelů, aby jejich žáci byli lepší, než jsou oni sami.

Vzhledem k tomu, že učit podle projektu Heuréka je třeba se učit, pořádně pro zájemce několikrát do roka víkendové semináře, na kterých řešíme fyzikální problémy, ale třeba i otázky týkající se osobnosti učitele a žáka. Účastníci těchto seminářů (v současné době je to už asi 25 lidí – učitelů všech typů škol, doktorandů a studentů učitelství) se tak svými nápady a názory podílejí na zkvalitňování projektu Heuréka, stávají se jeho spoluautory. Velkou výhodou tohoto projektu je podle mého názoru i to, že v základní autorském kolektivu jsou nejen učitelé základních a vysokých škol, ale i odborníci z praxe a z výzkumných ústavů, kteří dobře vědí, jaké znalosti a schopnosti by měli mít lidé, kteří budou v příštích desetiletích posouvat hranice lidského poznání zase o kousek dál.

Pokud byste měli zájem dozvědět se o našem projektu více, přijít se podívat na děti, které si objevují fyziku, navštívit některý ze seminářů, případně byste se do projektu chtěli přímo zapojit, ozvěte se.

Kontakt:

Irena Koudelková, Základní škola Červený vrch
Alžírská 680, Praha 6, e-mail: koudelkova@zscvrch.cz
Autorka je učitelkou na ZŠ v Praze.

Kritické myšlení na plaveckém výcviku

Ukázka využití kritického
myšlení v praxi

Blanka Staňková

Od února jsme začali chodit v rámci TV na plavecký výcvik. Všechny děti¹ se velmi těšily, i když pocily z toho, že neumějí



¹ Žáci 2.ročníku, kteří metodami RWCT pracují od 1. třídy

Milá paní učitelko
 Chtěly bychom, abyste by
 trochu hodnější a abyste
 nám vše vysvětlila, co
 máme dělat. A to ne
 úvaním a povely. Kdybyste
 se usmívala, šlo by nám
 to líp.

V Praze 8.3. 2002

Balčková, Trošková, Čoulová

plavat, byly smíšené. Otázky typu „Zvládnou to?“ „Neutopím se?“, byly na denním pořádku. Přesvědčila jsem je, že na výcviku jsou profesionálové, kteří s možností neplavců počítají a jistě mají k dispozici takové metody, kterými je plavat naučí. Moje děti mi věří, a proto všechny se k prvnímu výcviku dostavily v očekávání příjemných zážitků.

Bohužel jsem se velice mylila. Hned v první hodině byl přístup plavčic velice neoborný. Na děti křičely, dávaly jim hned od počátku najevo, jak jsou neschopné. Jejich sebevědomí ničili každým povel. I když se mi chování plavčic vůbec nezamlouvalo, nechtěla jsem hned první hodinu zasahovat do způsobu jejich výuky. Stále jsem se utěšovala představou, že se v další hodině vše změní. Při druhé hodině jsem si vzala plavky a ještě s kolegyní jsme plavaly mezi dětmi a dodávaly jsme jim odvalu v dalším pokračování. Přiznávám, že bylo několik dětí, které při výcviku plakaly. Při povzbuzování pomáhali i rodiče, kteří s námi na plavání byli. Již po druhé hodině některé děti veřejně informovaly spolužáky o tom, že je na plavání už nikdo nevidí. Proto jsem celý další týden dětem dodávala odvalu a snažila se je přesvědčit, že útek nic neřeší.

Přepsané výpovědi dětí o plavání: Jaké je plavání?

V plavání se mi daří dobře, ale nejde mi moc potápění.

Paní učitelka na mě řve a vůbec mi to nevysvětlí.

Je to tam prima, ale paní učitelky by tam mohly být hodnější. Nemají právo na nás křičet. Oldu tahala za ruku a křičela, že to neumí.

Já se těch učitelek bojím.

Mně se nelíbí, jak na nás křičí. Já si myslím, že by se k nám měly chovat jako k dospělým.

I přes mé velké snažení přišly před třetí hodinou plavání do školy dvě třetiny dětí. Zbytek měl střevní potíže. Když mi během první hodiny zkolabovaly další dvě holčičky (nevolnost, bolení břicha) a další dvě měly v no-

týsku omluvu, že nemohou plavat, rozhodla jsem se k ráznému kroku. Diskuse na téma plavání byla velice emotivní a všichni se shodli na tom, že by nejraději plavání zrušili. Vysvětlila jsem jim, že není řešení vymyslet výmluvu, ale že je potřeba tento problém řešit, protože plavat se naučit chceme. Děti samy přišly na myšlenku, že jednotlivým plavčicím napíšeme dopis. Strávili jsme nad dopisem dvě vyučovací hodiny. Každá skupina měla za úkol napsat takový dopis, aby nebyl urážející a obsahoval i náměty, jak k zlepšení vztahů mohou pomoci samy děti. Příkládám okopírované dopisy.

Děti se zpočátku velice uklidnily, protože jsme našli společné řešení. Postupně však začaly přemýšlet o tom, kdo plavčicím dopis předá. Zde nastaly další problémy, protože si začaly vybavovat reakci rodičů a dostaly strach. Nakonec se mi je podařilo přesvědčit, že když jich bude více a budou se navzájem podporovat, nebude to tak bezvýhodné. Kupodivu děti na to přistoupily. Bylo mi velmi příjemné, že si jako skupina věří. Přesto cestou na plavání padaly dotazy typu: Neutopí nás?! Nezbijí nás? Ubezpečila jsem je o tom, že stále jsem tam ještě já a v případě nouze zasáhnu. Do této akce se zapojila i maminka, která s námi jela. Teď bych chtěla přepsat pocity dětí při předávání dopisů.

Jak jste se cítili při předávání?

Já bych to nepředala. Já jsem se bála. Vlastně jsme se báli skoro všichni.

Já jsem se trochu bála, protože jsme měli přísnou učitelku. Já bych ten dopis určitě nedala.

Cítila jsem se špatně, protože se těch učitelek bojím.

Když jsem předávala ten náš papír, který jsme napsali, tak jsem měla docela strach, protože jsem si myslela, že nám za ten dopis vynadají, také nám vynadaly.

Klevalo se mi srdce. Byl jsem rozrušený.

Bála jsem se, protože jsem byla sama. Kdyby tam byla Lidka a Kristýna, určitě bych se nebála.

Měla jsem z toho nervy, ale pak jsem to přece zvládla.

Pociky z Plavání

Já bych to nepředala. Já jsem se bála. Vlastně jsme se báli skoro všichni. Já jsem se trochu bála, protože jsme měli přísnou učitelku. Já bych ten dopis určitě nedala. Cítila jsem se špatně, protože se těch učitelek bojím. Když jsem předávala ten náš papír, který jsme napsali, tak jsem měla docela strach, protože jsem si myslela, že nám za ten dopis vynadají, také nám vynadaly. Klevalo se mi srdce. Byl jsem rozrušený. Bála jsem se, protože jsem byla sama. Kdyby tam byla Lidka a Kristýna, určitě bych se nebála. Měla jsem z toho nervy, ale pak jsem to přece zvládla.

terka

Když jsem ten dopis předávala, cítila jsem se hrozně a málem jsem se rozbrečela.

Protože před předáním dopisů měly děti velký strach, ubezpečila jsem je, že chytrý člověk si informaci přečte a začne o ní přemýšlet. To, že dopisy předáme těsně před hodinou, byl nápad dětí; já jsem preferovala myšlenku dát dopisy po výuce. Ony argumentovaly tím, že náprava může být okamžitá. Chtěla jsem je ochránit, ale ony, i když těžce, „zvítězily“.

Reakce dospělých, tedy plavčic, byla přinejmenším zářející. Cupovaly dopis na kousky, házely je bez čtení do koše.

Jak reagovala vaše cvičitelka?

Špatně, protože se jí to nelíbilo, křičela na mě.

Špatně, protože na nás křičela a nic nám nevysvětlila.

Dobře, protože nám to vysvětlila, takže reagovala docela dobře.

Na nás reagovala naše cvičitelka tak půl napůl, trochu se podle mě na nás zlobila a trochu se podle mě zamyslela. Myslím si, že byla smutná, protože jsme to nepochopili, asi tak jako ona, protože ona se zachovala dobře.

Já bych se nebál to předat, protože se změnila, že na nás tolik nekřičela.

Naše paní cvičitelka se zachovala docela dobře, vysvětlila nám, že není přísná.

My jsme jí ten dopis nedali, ale pak se nás zeptala, jestli pro ni máme dopis, a my jsme řekli „ano“. Dopis jsme jí nedali, protože jsme se jí báli.

Já jsem se bála, báli jsme se všichni, naštěstí se zlepšila. Tak jsme to nechali ležet. A pak se zeptala, jestli také dostala dopis. Tak jsme řekli, že ano. Ona řekla, že kdyby dostala ten dopis, tak by se teprve uvidělo, jak umí křičet. Pak jsme si všechno vysvětlili.

Byla jsem velice nemile překvapena reakcí plavčic. Sedmileté děti si dovolily hodnotit práci dospělých. Jaká drzost. Nikdo nevzal na vědomí, jakou odvalu musely ty malé děti v boji s dospělými prokázat. Trhání dopisů na kousky, vyšetřování, kdo si to dovolil – z mého pohledu psychický teror.

A následné reakce dětí? Co byste dělaly vy na jejich místě?

Já bych na ty zákazníky byla hodná.

Zkusil bych to po dobrém.

Kdybych byla paní cvičitelkou, tak bych byla tvrdá, ale když by něco nechápali, tak bych jim to vysvětlila a nekřičela bych.

Já bych se zachovala tak, že bych na ně nekřičela tak moc, i kdyžby něco nevěděli.

Zachoval bych se jako ona.

Já bych se aspoň trochu zamyslela, zkusila bych to a nekřičela bych na svoje děti, které učím.

Určitě bych neřval, ale slušně vysvětloval, s klidem.

Já bych jim to vysvětlila, jako ta naše. Vysvětlila bych jim, že se snažím na ně křičet a že by mě jinak neslyšeli a pak bych se asi trochu zlepšila.

Vysvětlila bych to dětem a snažila bych se to napravit.

Velice mile mě udivil závěr dětí. Sice jsme musely vytrpět několik nepříjemných chvil, ale skoro všechny plavčice se v hodině zlepšily. Některé skupiny se i ve výuce zasmály. Není to bezva?!

Při dalším hovoru jsme se dostali na téma, jak by to probíhalo s dospělými – samozřejmě jinak, dokonce došlo i na téma, kdyby to byl člen vlády nebo pan prezident, co by se dělo.

Děti se shodly na tom, že jsme zákazníci a je jedno, jestli jsme děti nebo dospělí nebo dokonce významný činitel. V tomto případě jsme rovnocenní zákazníci a máme stejná práva jako ostatní. Pohlazení na mou duši. Z těchto dětí, ač malých, už nikdy nebudou ovce. Hurá!

Autorka je učitelkou na ZŠ v Praze, lektorkou KM.

FEJETON

Tygr a Kapusta

Nina Rutová

„Nekritizuj, co neznáš,“ vrací se z dětských úst trojhlasně moje rčení, když zakazuju svému nejstaršímu jít na chat a ostatní děti ho hájí.

Máme měsíc starý počítač a takřka všechno je na něm nové, nevyzkoušené, takže nekritizovatelné.

Co ještě budu muset vidět a slyšet, abych získala vlastní věrohodné argumenty a nevychovávala děti autoritativně a z pozice síly?

Co všechno budu muset na vlastní kůži poznat, aby má slova pramenila ze zkušenosti, a ne z předsudků?

Co všechno budu muset ještě zažít, abych se mohla chovat podle svého vlastního rčení a nekritizovala to, co neznám?

A kde na to brát čas, když jsou tři a valí se na mě tu Pokémoni, tu Dračák, pak zas mobily a počítačové hry, značkové oblečení a teď ještě tenhle chat... Je právě tak čas uložit je do postele a konečně napsat fejeton.

„Než přečteš pohádku, můžu jít na ten chat?“ Ptá se už zase nejstarší.

„Nemůžeš. Pohádku budeš číst ty a chatovat jdu já.“ Vlastní argumenty musím při tomhle způsobu výchovy sebrat dřív, než bude pozdě.

„To jsem zvědavá, co na tom máte,“ uzavírám a cestou z kuchyně do pracovny odhazuju všechny předsudky a komentáře o ztrátě času, vlastních prožitcích, virtuální realitě a závislostech nejružnějšího druhu.

Jdu na nezávazný pokec a vybízejí mě k přezdívkě. Tak třeba **Kapusta**.

„Ahojte všichni,“ říká host 4323. „Nazdar Draculo,“ zdraví Quipe. Ta jména jsou nějak nesourodá, napadá mě, než zachytím zoufalé volání Aluscy: „Halóóóó je tu někdo, kdo si se mnou pokeká?“

„Jsem tu, Alusco, poprvé a moc to neumím,“ odpovídám Alusce.

„Jednou to musí být poprvé. Máš krásné jméno, Kapusto,“ vmísí se do hovoru Tygr a já pocituji lehké šimrání a pýchu.

„Nejenom jméno,“ odvážu se, aby šel hovor rychleji.

„No jen se Kapusto rozpovídej,“ říká Tygr a děti vedle v pokoji mi začnou vadit.

Ale Alusca našťestí pořád volá: „Halooooo je tu někdo?“ Musím jí na pomoc.

„Co řveš, Alusco, přece vidíš, že je tu plno!“

„Pojď si šeptat,“ vyzývá mne Tygr.

„Nemůžu, neumím to,“ odpovídám.

Alusca: „Jo, je tu plno, ale nikdo si se mnou nepovídá.“

Nevím, jestli má Alusca na mysli tuhle místnost nebo tu, odkud chatuje, ale to se třeba vyjeví.

„Kolik je ti let, Alusco,“ ptám se.

„Dvacet a Tobě?“

„Dvacet čtyři.“ Odpovídá Tygr místo mě.

„Co tu děláš, Alusco?“ Ptám se.

„Nechce se mi učit angličtina.“

„Tak to zkus anglicky tady. Třeba tě to bude víc bavit!“

Tygr: „Kapusto, nevychovávej. Ahoj Alusco, máš krásné jméno. Nechceš si šeptat?“

Alusca: „Chci, Tygře.“

Alusca si jde šeptat s Tygrem, mně se chce bůhvíproč plakat a argumenty, proč nechatovat, jsou náhle nevyslovitelné.

Nevíte něco o Tygrovi?

10. 2. 2002

Osobní záznamy nad četbou

**František Koukolík, Jana Drtilová: Život s deprivan-
ty I, Zlo na každý den.**

**Fotografie Lubomír Kotek. Vydalo nakladatelství Ga-
lén, edice Makropulos, Praha 2001, 390 stran.**

Někde jsem slyšela, že se Mayo-
vé systematicky zbavovali těch
nejsilnějších a nejstrategičtěji
myslících mužů tak, že pořádali
týmová sportovní klání (ve své
nevědomosti si představuju něco
jako fotbal): vítězné mužstvo by-
lo za odměnu posláno k bohům.
Tak populace degenerovala, až se
stala životaneschopnou. Vyspělá
civilizace zanikla.



Tahle spekulace se mi zdála hodně nepravděpodobná –
bylo by vůbec představitelné, aby život šel proti pudu
k přežití? Aby se stala taková chyba programu? Kulturní
– nerefléktovaná – regulaci různými zvyky a dnes již
nemotivovanými pravidly si totiž představuju jako tako-
vou, která nějak život ulehčuje, zabezpečuje jeho trvání,
předchází potížím (např. pravidla kašrutu rozhodně ne-
vznikla samoúčelně, i když dnes už jejich dodržování má
smysl hodně vzdálený původním praktickým motivům).

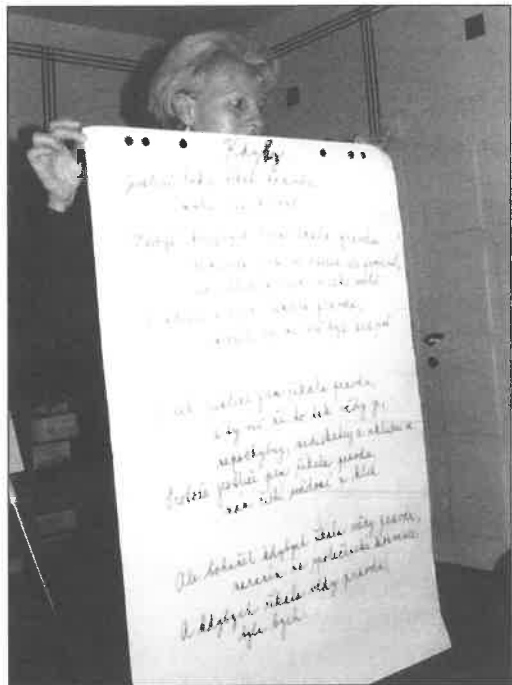
Nad knihou Františka Koukolíka a Jany Drtilové mě na-
padlo, jestli není západní civilizace (a díky sesíťování ce-
lý svět) také takovým sebevrahem? Televizní firmy, vý-
robci filmů s násilím a pornografickými obsahy,
producenti tabákových výrobků či alkoholu, jejich di-
stributoři a prodejci bohatnou na tom, že se civilizace
stává hloupější, násilničtější, neschopnější hodnotného
života. A marně se rozhlížíme po nástroji, který by sebe-
destruktivní trendy civilizace účinně brzdil.

V jednadvacátém století existuje pár zdrojů mimořádné-
ho bohatství: tabák a jiné drogy, porno a výroba běčko-
vých filmů k nim patří. Bohatí bohatnou zneužíváním
člověčích pudů, jejichž některé projevy se lidská kultura
snažila regulovat tak, aby se stala opravdu lidskou. Ma-
sové zneužívání tužeb pramenících z naší pudovosti
umožňuje ovládat davu – skrze instantní neproblematic-
ké uspokojování jednotlivého člověka se formuje masa,
v níž je neobyčejná síla (především kupní, ale třeba i vo-
ličská). Lidstvu chybí srovnatelně masový pud sebezá-
chovy, který by mu umožnil vzepřít se smrtící manipula-
ci a udržet život ve formě homo sapiens. Někteří
vzdělání, zodpovědní a altruističtí jedinci upozorňují na
nebezpečí, ale sobečtí (nebo jen normální?) držitelé eko-
nomické, politické a mediální moci ignorují nebo бага-
telizují taková varování – řídit se jimi by znamenalo
vzdát se zisků, vlivu a moci. A tak stále rychleji přibývá
více či méně patologických jedinců i celých skupin, je-
jichž chování je destruktivní. Ti, kdo by to mohli ovliv-
nit (majíce na to nástroje), to měnit nemohou: připravili
by se o moc. Opevňují se namísto toho ve svých sídlech,
stavějí si kanceláře vysoko nad násilnickými davu, ne-
chodí do nebezpečných zón měst, nejezdí metrem, mají
své osobní strážce. Produkují úhledné krabičky s cigare-
tami, tupě krvavé filmy, sem tam s trochou perverzního
sexu, popř. se elegantně přiživují na vzdálené smrti chu-
dáka s probodanými žilami.

V knize se dočítám, že existuje nespočet důkazů
o zhoubném vlivu masové spotřeby násilí a legálních
drog. Výsledky letitých výzkumů se ovšem jen s obtíže-
mi dostávají na veřejnost, a když už, tak se vždycky na-
jde někdo, kdo je zlehčí, zpochybní a zamlží. Z knihy
jednoznačně vyplývá např. toto: Televizním násilím se
zabývají tisíce studií, rozbořem více než 3000 (!) z nich
se prokázalo, že (a jak) televizní násilí opravdu poško-
zuje diváky jako jedince, následně jejich sociální okolí,
které může být různě široké. (Koukolík, Drtilová, str.
289) Jak jsem pochopila z knihy, mnohé studie probíha-
ly jako longitudinální a provádějí se minimálně od šede-
sátých let 20. století. Nechápu, jak je možné, že třeba ve
veřejných diskusích s Ludvíkem Vaculíkem o zákazu vy-
sílání neetických a násilnických projekcí argumentovali
jeho mnozí oponenti tím, že vliv televizního násilí není
prokázán. Musejí to být buď totální ignoranti, nebo lidé
šoubyznisem zaplacení. Že ale naše civilizace nemá dost



síly zastavit jejich diletantství nebo záměrné škůdcovství, považuju za znak její sebezničující degenerace. Kromě mediálního násilí se kniha věnuje podrobně vlivu kuřáctví na lidstvo. V souvislosti s kouřením se mluví o rakovině a o menší porodní váze dětí. Rakovina ale postihuje kuřáky obvykle ve vyšším věku a vypadá jako problém jednotlivého kuřáka (Chceš si zničit zdraví? Tvoje věc!). Nízká porodní váha obvykle zůstává ne zcela srozumitelným heslem: proč by měla vadit? Obvykle se ale nemluví o tom, co píše Koukolík a Dřtilová na straně 264: „Räsänen a kol. (1999) v souboru 11 017 lidí (5636 mužů a 5382 žen), kteří byli sledováni již před narozením, a to od šestého měsíce svého nitroděložního vývoje až do věku 28 let, potvrdili, že kouření těhotných žen očekávajících syny dvojnásobně zvyšuje riziko, že se jejich synové dopustí násilného trestného činu nebo jejich většího počtu, a to i při statistickém „odečtení“ všech dalších vlivů, které mohou k násilnickému chování přispět. Jestliže se kouření těhotné ženy očekávající syna kombinuje se skupinou dalších nepříznivých vlivů, stoupá riziko, že se (synové) dopustí násilného trestného



činu nebo jejich většího počtu čtrnáctkrát. K nenásilným trestným činům tento vztah prokázán nebyl.“ Reklam na cigarety, zacílených na zatím nejmladší (nejperspektivnější) konzumentskou věkovou kategorii je v Praze zrovna plné metro: dvanáctiletí Pražané přece jezdí hlavně metrem. Nepochybně je taková reklama výsledkem mohutných zkoumání financovaných z peněz obětí tabákových firem. A nepochybně je efektivní.

Celkový dojem z četby knihy není, jak vidíte, moc povzbudivý. Profesionálové – učitelé by ji číst měli. Kromě toho, že je v ní plno jinak těžko dostupných informací, je nad ní také o čem přemýšlet.

Hana Košťálová

Kurzy RWCT

Aktuální!

Třebíč: Setkání absolventů kurzu z roku 2000/01. Uskuteční se **31.5. a 1.6.02.**

Chomutov: Kurz RWCT pro nové zájemce. Začíná v **dubnu 2002.** Lektor Josef Márc.

Školní rok 2002/2003

Český Krumlov

Kurz RWCT pro nové zájemce
Lektorky Jiřina Majerová, Šárka Míková a hostující lektoři.

Nymburk

Kurz RWCT pro nové zájemce
Pořádá Služba školet Nymburk. Lektorský tým KM.

Praha, ZŠ Tábořská

Kurz RWCT pro nové zájemce
Zahájení v říjnu (*oznámení zde v KL)
Lektorský tým KM.

Příbram

Pokračovací kurz pro dřívější absolventy základních kurzů (Dobříš 01, PC Příbram 01, PC Příbram 02, 1. ZŠ Příbram).
Lektorka Eva Kašparová a hostující lektoři.

AKCE SbS ČR

14. -15.5. Praha

Komunikace s dětmi

Účastníci si osvojí efektivní postupy, jak dětem správně a pozorně naslouchat, naučí se prostřednictvím správné komunikace podporovat u dětí jejich pojetí a chápání.
Lektor: Pavla Koudelková, Iveta Němečková

22.5. Praha

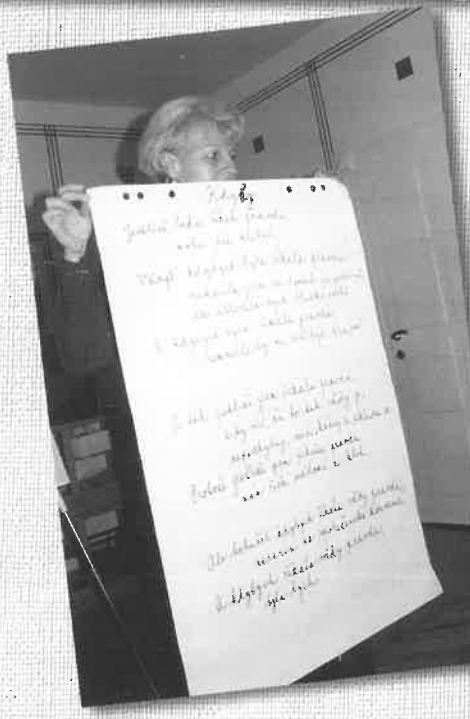
Přístupy občanské společnosti vůči menšinám a marginálním skupinám

Účastníci se seznámí s obsahem, metodami a přístupy práce s marginálními skupinami, vymezením pojmů skupina, komunita, marginální skupina a seznámí se s některými metodami a principy komunitní práce.
Lektor: Alexandra Blažková

V případě zájmu kontaktujte Lucii Rástočnou
lucie.rastocna@sbscr.cz nebo tel./fax: 02/66 106 260
www.sbscr.cz



A máme vás !





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 a efektivní systém, který je velmi **snadno použitelný přímo ve škole.**

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

Které kvality žákovu učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

Aktivizaci žáků • Celoživotní učení • Schopnost vyjadřování • Utváření názoru a argumentace pro něj • Rozvoj čtenářství • Kritická práce s informacemi • Trvalost osvojení informací • Schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • Spolupráce a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

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

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

Mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom / Peremena

Členství v Informační a nabídkové síti KM

Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi



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

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5
tel. / fax / záznamník: 02 / 51 62 11 18
e-mail: hana.kostalova@ecn.cz
www.kritickemyšleni.cz