Kritické listy 9

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

podzim 2002

Duhová konference

Jak byl vyvinut třífázový model učení

Kritické myšlení ve výuce přírodovědy

Zkusme pojmenovat strach

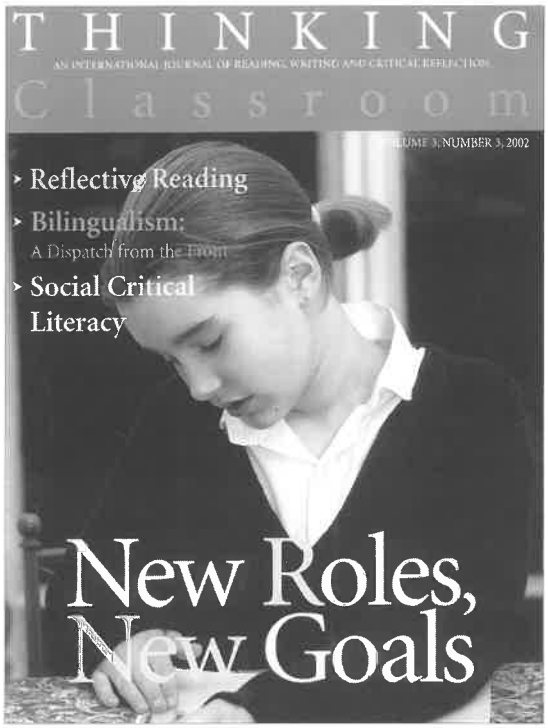
3 otázky pro rodiče

I z reformy se může stát mrtvá ideologie

Letní školy KM 2003

READING & WRITING for CRITICAL THINKING

Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



Obsah 3. čísla, roč. 3, Thinking Classroom / Peremena

Dopis editorky (Olga Varšaverová)

Co nového? Projekty, programy, konference

Kdopak to mluví?
Jak udržet diskusi ve třídě u věci? Odpovědi z Litvy, Rumunska, Ruska, Lotyšska

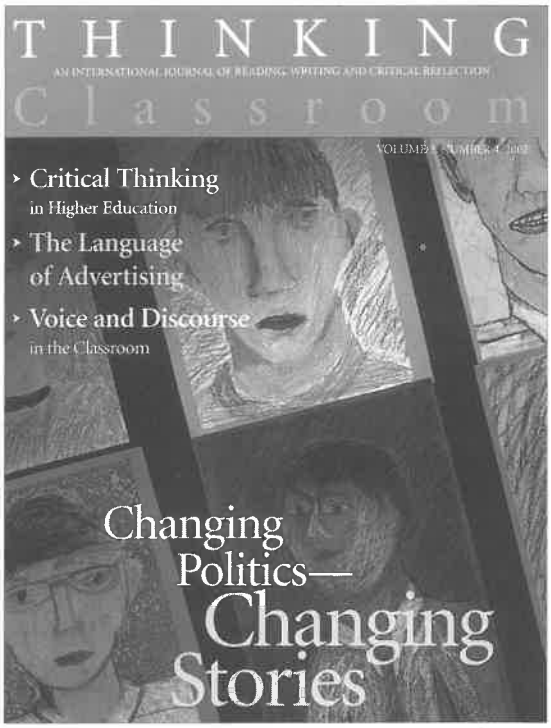
Rady a nápady do výuky
Pomáháme žákům analyzovat jejich psaní – Raimonda Jariene
Více nástrojů do vašich dílen psaní – Wendy Saul
Hra na pozorovanou – George Hunt

Pro a proti
Čí znalosti? Které znalosti? Úvahy nad vzděláváním učitelů – Ondřej Hausenblas

Praktické úvahy
Pěstujeme zodpovědné občany pro budoucí časy: Sociálně-kritická gramotnost – Howard L. Mould
Inspirace a podpora pro nadané děti – Laima Sruoginis
Hluk v hodinách: Překážka, nebo příležitost? - Igor Zagašev

Lekce a hodiny
Kritické myšlení o umění – Sergej Lysenko
Reflexivní čtení: Nástroj k porozumění – Ildikó Bárdossy, Margit Dudás, Csilla Pethöné Nagy, Erika Priskinné Rizner

Ve věci politiky
Nové role, nové cíle: Přemyslet vzdělávací paradigma – Jeremy Parrot
Dvojjazyčnost: Depeše z fronty – Roman Aliev a Natalie Kazhe



Obsah 4. čísla, roč. 3, Thinking Classroom / Peremena

Dopis editorky (Wendy Saul)

Co nového? Konference, ceny, společné podniky, certifikace

Kdopak to mluví?
Moji studenti si asi myslí, že učení končí v momentě, kdy vyjdou ze třídy. A přitom je v knihovně tolik vynikajících i zábavných knížek, které navazují na učivo, ale nevím, jak žáky motivovat, aby je četli. Jak vy podporujete čtení?

Reflexe
Ideální sloh versus školní pořádek – Zoe Randall
Nic na čtení – Tinatin Valieva (studentka)
Publikování v Bosně a Hercegovině – Muhamed Sarajlic

Multikultura a politická korektnost v knížkách pro děti: pohled z Indie – Sandya Rao

Lekce a hodiny
Od hudby ke kultuře– Galina Muromceva
Využití reklamy k výuce kritického myšlení – Susan J. Behrens a Leslie Levin

Ve věci politiky
Inovativní přístupy k výuce a k učení ve vysokoškolském vzdělávání: Opatrný, ale rozhodný pokrok – Sergej Zair-Bek
Tváří v tvář novému kurikulu, v němž se vyžadují strategie kritického myšlení – Yevonne Pollock

Mezinárodní časopis (v angličtině nebo v ruštině) si můžete objednat e-mailem na adrese kritickemysleni@ecn.cz, anebo dopisem na Kritické myšlení, Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5. Cena jednoho čísla je 60,- Kč

Jak posílat příspěvky do Kritických listů?

Příspěvky posílejte e-mailem na dresu: **nina.rutova@volny.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).

Kritické listy - pro členy Informační a nabídkové sítě RWCT - KM. NEPRODEJNÉ
Edičně připravily Nina Rutová a Hana Košťálová.
Redakční rada: Kamila Bergmannová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Jana Kargerová, Jitka Kmentová, Květa Kohoutová, Hana Košťálová, Nikola Křístek, Jiřina Stang, Petr Novotný, Jana Palenčárová, Vladimíra Strculová.
Adresa: Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5, tel. pondělí a středa dopoledne 222328144. e-mail: kritickemysleni@ecn.cz; www.kritickemysleni.cz Vyšlo v prosinci 2002. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 5. 2. 2003.
Vydalo o.s. Kritické myšlení 2002. Na obálce: Draga Šaričová (6 let) - pastel - ZUŠ Praha 6, ateliér Heleny Mikešové.
Prepress: Karel Čapek Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram

Dvě nedorozumění

Po několika seminářích kritického myšlení měla jsem, poněkud jednostranně vyčerpaná, strávit večer v nepedagogické společnosti. V zájmu zachování zdravého odstupu od toho, čím se stále více zabývám (školstvím), těším se občas na společnost, kde mi organizovaná činnost formující osobnost člověka „nehrozí".

Po chvíli konverzace se ovšem řeč stočila na to, co právě dělám. Okamžik pro tento úvodník byl osudový. Půvabná dáma v krásných šatech zbystřila pozornost: „Cože to děláte?"

Intonujíc do výrazné tečky, abych vzápětí mohla pochválit její šaty, zopakuji, že „lektorku programu, který se jmenuje Čtením a psaním ke kritickému myšlení." Můj nádech přerušil bezmála obviňující výkřik: „Tak to jste vy?! A Začít spolu taky děláte?!" I když tuším, že si nijak nepolepším, odpovídám po pravdě, že je to program, který je Kritickému myšlení velmi blízký, a že chystáme společnou knihu. Nasadí poněkud učitelský výraz: „Výborně! To mi určitě vysvětlíte, do čeho se náš ředitel asi tak mohl zbláznit! Já už mu x let dělám na škole dramaťárnu, projekty, v zeměpise vyrábíme s dětmi nabídkové katalogy pro cestovní kanceláře, jindy zas píšeme encyklopedii o zvířatech, dávno učivo nerozděluju jen na předměty, pracujeme ve skupinách... A myslíte, že se za ty roky přišel podívat, co a jak dělám? Ani jednou. Myslíte, že je v pořádku, že aniž ví, jak učím, chce mě teď nahnat na nějaké Začít spolu nebo Kritické myšlení? Celé roky jsem k tomu, co dělám, žádné školení nepotřebovala, a najednou ho potřebuju? Celé roky jsem bezproblémová, a najednou mám problémy a musím se jít školit? Navíc ve věcech, které dávno dělám i bez školení?" Uleví se mi, že láva jejích argumentů není namířena ani tak proti našim programům, jako spíš proti řediteli, který v tomto případě asi pochybil. „On je výborný ředitel, manažerské schopnosti má skvělé, ale copak mi může něco doporučovat a přitom nevědět, jak učím?!" Chudák ředitel, jde mi hlavou, myslí to asi dobře, a místo aby mu učitelka s tak velkou mírou zaujatosti byla oporou, má teď z ní nepřítele! A zdá se, že naše programy též.

Ale jak náš rozhovor přitlumil na emocích a nabíral na věcnosti, loučíme se s příslibem, že já se přijdu podívat do jejího vyučování a ona zase navštíví některou z našich dílen.

Ve vyučování (u něhož byl se mnou i pan ředitel) měly děti především rychle a správně odpovídat na otázky: „Jak se jmenoval vojevůdce Leopolda II.?" „Vymyslel to K. B. Presl." „Z jakého do jakého města jezdila drezína?" „Napsala to B. Němcová." Vyučování připomínalo televizní soutěž. A to i v té části, kde bylo dovoleno pracovat ve skupině. Nejrychlejší napsal odpověď a běžel s ní ke stolu paní učitelky. Zbylé členy ve skupině ke spolupráci nepotřeboval, ale bod navíc získala celá skupina. V literární výchově soutěž pokračovala: „Já vám přečtu ukázku a vy mi na papírku přinesete název a autora díla." Obstála jsem. Úryvek totiž obsahoval slovo *dudy*.

(Přemýšlím, kolik let mi trvalo, než jsem pochopila, v čem může být škola jiná a kolik let uplynulo, než jsem první „jinou" hodinu připravila pro ostatní.)

Nebýt toho náhodného setkání a velké míry otevřenosti paní učitelky, nedorozumění mohlo zůstat dvojí: Na základě nedostatku komunikace mezi ředitelem a onou učitelkou mohly být předem negativně přijímány programy, které „za nic nemohou". Druhé nedorozumění mohlo přetrvávat, kdyby se paní učitelka měla i nadále domnívat, že to, čemu učíme, ona už dávno dělá. Stačilo uznat, že její způsob výuky musí být pro ni velmi náročný, ale zároveň ji upozornit, že principům pedagogiky vycházející z dítěte, neodpovídá; paní učitelka se tedy nemusí obávat, že by ji někdo v našich kursech vyučoval něčemu, co ona už „dávno praktikuje".

Zdá se, že jedno nedorozumění je příkladem toho, že bariéry vznikají dříve, než se stačíme setkat. (Ať už ředitelé se svými učiteli nebo učitelé s lektory našeho vzdělávacího programu.) K druhému nedorozumění dochází, když má učitel dojem, že vše, co mu naše kursy nabízejí, už dávno dělá. Jedno nedorozumění nastává z poruchy komunikace, druhé je z nepochopení. K překonávání obého by mohl a měl sloužit i tento časopis.

Nina Rutová

Úvodník, *N. Rutová*

Stalo se

Lektoři KM se sešli v Unhošti, *H. Košťálová* 4
Duhová konference - tři programy v jedné škole, *O. Hausenblas* 5
Prohlášení na závěr konference 6
S verši Ch. Morgensterna, *E. Kašparová* 7

Co nového u nás

Akreditace 8
O certifikaci 8

Co nového jinde

Vzdělávání a zdraví jako partneři, *H. Košťálová* 9
Romské děti nastupují na střední školy, *K. Marques* 11
Inovácie v škole 2002, *J. Kmentová, V. Beran, N. Rutová* 12
Jak byl vyvinut třífázový model učení, *H. Košťálová, J. Steelová* 15
EUR očami učiteľov, *A. Petrasová* 17

Lekce a komentáře

Modelová příprava z geografie, *M. Marada* 20
Kritické myšlení ve výuce přírodovědy, *T. Pyl* 24
Matematika ve 4. ročníku gymnázia, *J. Škrobánková* 27
Helemese, já to dokážu! *N. Parish* 29
Dílna psaní v 5. ročníku ZŠ, *J. Králová* 32
Zkusme pojmenovat strach, *V. Strculová* 33
Portfolio ve 3. ročníku základní školy, *A. Tomková, V. Strculová* 36
Psaní v cizím jazyce, *A. Rušarová* 37
Klonování v angličtině, *H. Němcová* 39

Škola v literatuře

Kapitola z dosud nepojmenované knihy, *P. Rut* 40

Rodiče a my

Anketa KL - 3 otázky pro rodiče 42
Jak myslet kriticky s rodiči, *B. Staňková* 43
Rada rodičů v Portlandu, *H. Košťálová* 44

Texty

Argumentační esej na gymnáziu, *J. Kmentová* 45
AE, *K. Bergmannová* 47

Přečetli jsme

David Gruber: Řečnické triky, *J. Kollárová* 47
Petra Hůlová: Paměť mojí babičce, *J. Kmentová* 48

Z redakční pošty

Kam mě posunul kurs RWCT?, *P. Besedová* 49
I z reformy se může stát mrtvá ideologie, *J. Feťeková* 50
O elitářství, *Z. Bělecký* 50

Nabídky

Varianty - Interkulturní vzdělávání 51
Varianty - přihláška 52
CD - ROM Čítanka o holocaustu 53
Ke kořenům naší ústavnosti 54
Z katalogu SbS ČR 54
Letní školy KM 2003 56
Přihláška k certifikaci 56
Přehled kursů H. Grecmanové, E. Urbanovské, P. Novotného 57
Informační a nabídková síť programu RWCT 57
Přihláška do sítě RWCT - KM 58

Posilující výpisky z četby

Zdeněk Kratochvíl - Výchova, zřejmost, vědomí (Herrmann a synové, 1995, 199 str.) 6, 14, 35, 39, 46

STALO SE

Lektoři KM se sešli v Unhošti

Hana Košťálová

Koncem září 2002 se sešla skupina čtyřiadvaceti lektorů programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení na druhém pracovním setkání (minulé se uskutečnilo vloni v září v Čelákovicích).

I. Celý jeden den setkání jsme věnovali **plánování a promýšlení strategie** dalšího rozvíjení programu RWCT u nás. Předkládáme vám výsledky naší práce ve velmi zhuštěné podobě:

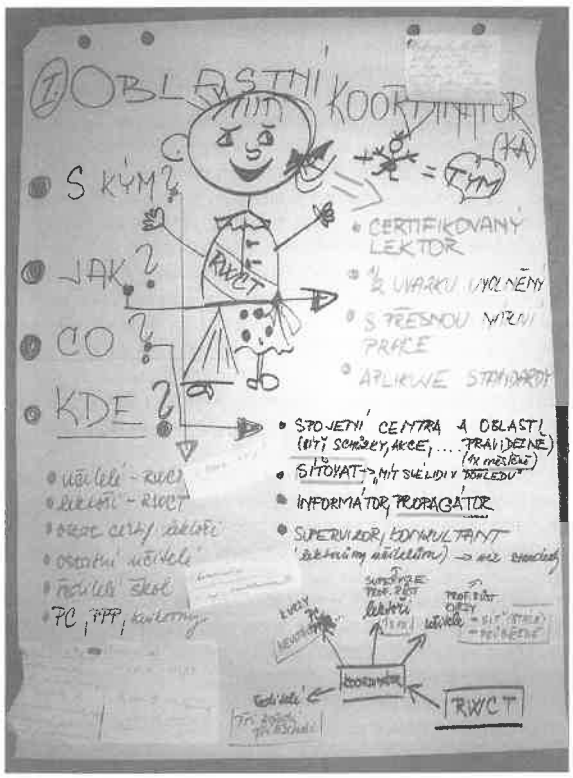
Co očekáváme sami od sebe jako od lektorů aneb Jak by měla vypadat práce lektora KM (ideální stav)

Pracujeme se Standardy lektora RWCT a procházíme procesem certifikace – umíme plánovat adaptace RWCT pro různé cílové skupiny podle jejich potřeb (kursy na míru) – umíme vyhodnocovat vlastní práci – setkáváme se na pravidelných setkáních – sdílíme své dobré nápady i problémy jak přímo v dílnách, tak zprostředkovaně (publikace) – neustále inovujeme svou práci (neopakujeme stále dokola základní formu kursu) – umíme pracovat se zadavatelem (např. školou) – podporujeme odborně své účastníky i po skončení kursu – informujeme pravidelně centrum KM o své činnosti – sdružujeme se v regionech a vytváříme hnízda s regionálním koordinátorem, pravidelně se v hnízdech setkáváme – dále se vzděláváme – snažíme se proniknout s programem i na zatím bílá místa – vedeme základní dokumentaci o účastnících kursů – vedeme si svá lektorská portfolia s reflexí naší práce – povzbuzujeme účastníky k tomu, aby pracovali s Mezinárodními standardy práce učitele RWCT – vyvíjíme nové moduly, dílny.

Kam je třeba napřít organizační síly

- Vytvořit lepší a funkčnější informační systém mezi lektory navzájem i pro veřejnost
- Pracovat na vzniku regionálních hnízd KM s regionálním koordinátorem
- Vyvinout systém práce s Mezinárodními standardy RWCT
- Lépe spolupracovat v regionech s možnými partnery (PC, služby školám, knihovny, ped – psy poradny)
- Vytvořit systém vnitřní evaluace práce lektorů (mimo Standardy)

II. Na setkání jsme se věnovali problematice **hodnocení** a vyhodnocování. Šárka Miková a Jiřina Stang si pro nás připravily s precizností sobě vlastní dílnu k hodnocení, jejíž součástí byl i vývoj první verze vlastní dílny k hodnocení s využitím materiálů, které nám lektorky poskytly. Znovu jsme si povzdechli, jak široká a nesnadno zpracovatelná je tematika hodnocení, zároveň jsme si uvědomili, jak nás každá dobře vedená lekce všechny nesmírně obohacuje a dává nám nalézat nové cesty k pochopení hodnocení. Doufám, že ze zárodků, které v dílně vznikly, vyrostou stejně inspirativní lekce, jako byla ta vedená Šárkou a Jiřinou.



III. Trošku času nám zbylo i na výměnu zkušeností, jednak o přestávkách, jednak večer. Ale cítili jsme, že bychom spolu o lektorování rádi mluvili více. Ne všechno se ale dá během tří dní stihnout.

IV. Stejně načatá zůstala problematika dobrých analýz ukázkových lekcí, jíž jsme původně chtěli věnovat mnohem větší prostor, než se nám nakonec zdařilo. Lektorům posíláme podrobnější výklad o analýze na „lektorské disketě".

V. Na okraji programu setkání se ocitly i peníze – totiž diskuse o grantech a grantových projektech. Potěšující je, že se někteří lektoři už odhodlali grantové projekty podávat a mohli se o své zkušenosti podělit s ostatními. (Doporučujeme vybrat si seminář k této problematice v nabídce SbS ČR uveřejněné zde v čísle.)

Výsledky tohoto setkání lektorů se ocitly v Rukověti lektora RWCT, kterou dostali všichni lektoři programu. V evidenci práce lektorů by měly nastat změny – s nárůstem počtu lektorů a se zvyšující se potřebou být vzájemně informovaní o tom, co se kde událo nebo chystá, vzroste míra nezbytných administrativních opatření. Doufáme, že prospějí zvyšování kvality práce lektorů a tedy kvality celého programu, která je dána do značné míry právě dobrou lektorskou prací.

Další setkání lektorů se uskuteční opět třetí týden v září, přesněji 18. – 20. 9. 2003.
Lektoři, rezervujte si termín!

Duhová konference - tři programy v jedné škole

Ondřej Hausenblas

Konference proběhla v areálu České zemědělské univerzity v Suchdole, Praha 6, 17. - 19. 10. 2002. Příjemné prostředí v Konferenčním centru, učebnách, zasedačkách svědčilo jednak o tom, že zemědělství je přece jen považováno v Česku za významnější než např. učitelství, jednak o tom, že se o účastníky výborně starali spolupracovníci SbS. Díky sponzorovi, kterého získal program ŠPZ, dostali účastníci různé „papírové" materiály, KM obstarávalo lektory dílen.

U tabulí s plakáty našich tří programů si účastníci mohli vzít nebo kupovat časopisy, knižní publikace i brožurky a letáky. Kromě toho se od sblížených projektů dozvídali o dalších aktivitách: projekt Heuréka, projekt Nanečisto, výzkumy PISA.

Dostavili se i pozvaní hosté: dr. K. Tomek, ředitel odboru základního vzdělávání na MŠMT, dr. J. Jeřábek, ředitel VÚP, E. Millerová z MŠMT, ÚŠI M. Kalábová z ČŠI.

První den – plenární – se nesl v obecnějším duchu, ale byl přínosný: účastníci ve zpětných vazbách ocenili význam údajů o uskutečněných výzkumech úspěšnosti dětí v některých našich programech. Také živá informace o tom, jak základní škola v Karviné propojuje všechny tři programy – v podání pana ředitele Zmrzlíka – byla pro posluchače opravdu poutavá. V panelových diskusích se probírala naléhavá témata jako rámcový a školní vzdělávací program, propojení učitelských fakult a škol, práce programů v jedné škole a průzkumy týkající se zapojování romských dětí do běžné školy.

Další dny byly zcela konkrétní – dílny a kuloáry podle programu. Sice jsme přebíhali mezi fakultními budovami, ale trocha pohybu snad neuškodí. Ve čtvrtek večer jsme si poslechli romskou kapelu Midel z Plzně a odvážnější nebo zkušenější si i zatancovali. V dílnách se sešli lidé s rozmanitou, ale značnou zkušeností. Práci, úvahám i plánům určitě pomáhalo to, že prakticky každý měl reálnou zkušenost se změnou, s moderním vzděláváním, s problémy kolem něho. Řeč tedy byla velmi věcná a mířila stále kupředu. Slepých diskusních příspěvků nebo řečníků, kteří nemají vypínač, bylo opravdu zanedbatelně. Myslím, že je patrný kladný vliv toho, že učitelé, lektoři, partneři kolem našich programů mají své myšlenky věcně uspořádané, jsou už zvyklí prezentovat a sdílet s ostatními. Posouzení je ostatně na každém z účastníků: má pocit, že se dílna nebo diskuse někam a k něčemu dobrala? Co k tomu přispívalo a co tomu zabraňovalo?

V závěrečných zpětných vazbách se účastnictvo pochvalně zmiňovalo nejčastěji o tom, jak je pro ně důležité získávat náměty, nápady, pohledy z jiných pramenů, jednak o tom, že se setkali s novými i starými kolegy(němi) a že získali další kontakty.

Příprava na fyziku

Někteří se zmínili i o tom, jak je důležité, že činnosti na konferenci jim dávají smysl, zapadají do smysluplného celku nebo takový celek objasňují. Výhrady byly mírné, laskavé, spíše nečetné, obvykle k některým problémům daným místem konání: doprava, vzdálenosti ubytování i pracovišť.

Z jednání vzešly nejen nové zkušenosti o tom, že je možné a prospěšné, když se blízké programy setkají a shledají, co mají společného a čím se mohou obohatit navzájem. Sestavili jsme také společné stanovisko, které jsme si přečetli na závěrečném setkání v sobotu po obědě. S tímto stanoviskem jsme se obrátili na ministryni školství, učitelské fakulty, na významné osobnosti a na další programy. Těšíme se, že za nějaký čas - snad jednou za dva roky – se nám podaří znovu takové setkání uspořádat.

Prohlášení na závěr konference tří vzdělávacích programů v jedné škole

(Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Škola podporující zdraví, Začít spolu, Suchdol 17. - 19.10. 2002)

Výsledky výzkumů, které byly představeny na konferenci, ukazují, že inovující programy jsou pro změnu školy a vzdělávání nezbytné. Tím jsou nezbytné i pro naplňování nových cílů státní vzdělávací politiky i pro úspěch nově vznikajících rámcových vzdělávacích programů. Školy, které realizují programy orientované na dítě, umožňují svými principy a metodami inkluzivní vzdělávání, dávají šanci všem dětem bez rozdílu pohlaví, náboženství, rasy a sociokulturního zázemí. Ukazuje se, že nejlepších výsledků ve výchově sociálních dovedností a zároveň i výsledků akademických dosahují ty školy, které si koncepčně vybírají z programů to, co jim nejvíce pomáhá při cestě ke stanoveným cílům. Zkušenosti škol a učitelů, kteří aktivně vstoupili do některého z našich vzdělávacích programů a vnášejí změny přímo do výuky a do třídy, ukazují, že k dosažení cílů nestačí, aby byly vyhlášeny vnější podmínky pro změnu (třeba rámcové), nýbrž že je potřeba, aby učitelé i celé školy ve změně dostávaly promyšlenou a dlouhodobou odbornou i finanční podporu.

Dále vyzýváme pedagogické fakulty, aby připravovaly takové učitele, kteří dokážou realizovat nové cíle vzdělávání. Dokud se tak nestane, budou jejich funkci suplovat učitelé, ředitelé a realizátoři inovujících programů.

Výklad textu a péče o řeč

... Vzdělání je výchovou, pokud odolá pokušením využít řeč jako svůj pouhý nástroj.
Výchova je především vzděláním řeči. Pravopisné normy jsou formálním okrajem tohoto vzdělání.
Kultura řeči, to je schopnost vyjadřovat zkušenost i schopnost rozumět. Není úkolem výkladů právě péče o řeč, ve vzájemném pobývání nás mezi sebou i s výkladovými problémy? Není porozumění básni nebo výklad jiné knihy péčí o naši řeč? Není výklad světa péčí o naši schopnost vyjadřovat to, co je ve světě; není péče o náš vztah k bytí světa péčí o řeč bytí?

Z. Kratochvíl: Výchova, zřejmost, vědomí (str.139)

S verši Ch. Morgensterna

Eva Kašparová

Výstup z dílny
Duhová konference, 19. 10. 2002

Pro ty, kteří se této dílny zúčastnili, ale i pro ty, kteří si chtějí pohrát se slovy.

Co jste si představili pod neznámými slovy vy, kteří jste v dílně pracovali, a co ve skutečnosti znamenají:

Farinatom
- menší molekule, multikulturní manželství, atom molekuly, pan Farin, rychlý atom, démonická bytost z Persie, hudební dechový nástroj
- přístroj na zjišťování škrobu v obilných zrnech

Hodochrona
- celoroční hostina, záhadný přístroj na měření času, neuskutečněná hostina, uspořádání hodů v kalendáři, chronická hodovnice
- křivka, vyjadřující závislost doby příchodu jednotlivých zemětřesných vln k seizmografu na jeho vzdálenosti od epicentra zemětřesení

Rubor
- jméno, tvar připomínající zubra, pohyb na pásech z gumy, ďábel, dekultivační stroj, oboustrannost, rubání kamene z jiné planety, opak jména Lubor, dlouhý plášť s kapucí
- zčervenání, zarudnutí tkáně (při zánětu) způsobené překrvením

Tripus
- trio, třetí, příslušník kmene Tři ústa, blázen, pravěké zvíře s třemi rohy, soc. triáda exist. latentně nenaplněným vztahem, zvíře podobné slepici
- 1.třínožka 2. ant. obětní nádoba se třemi nožkami

Zenana
- zelenina, jméno egyptské bohyně země, chůva pečující o děti zemědělců, noční bar, pohanský svátek – dnes příjemný, chutný, žena Zemana, čarodějnice z Tibetu, Anička – zen-buddhismus, koření, východní relaxace
- ? můj Slovník cizích slov termín neobsahuje

Jak jste se dopracovali k vysvětlením?

- Srozumitelná část slova
- Inspirace slabikami
- Zvuková stránka
- Dřívější zkušenosti
- Podobnost s latinou
- Ironie v nás – humor
- Prvotní asociace
- Vyvolání představy

Co je to umělý jazyk, umělá řeč a proč a kdy vzniká?

- Vytvořený na základě analýzy předchozího jazyka
- Nepřirozený vývoj, nepoužívaný jazyk
- Záměr
- Usnadnění komunikace
- Nemusí být verbální
- Řada znaků, termínů pro určitý účel (skupiny) – nerozumí nám ostatní
- Nevyhovuje většinově užívaná řeč
- Nestačí současné, tak…
- Různá přeložitelnost pro všechny
- Člověk není ve své kůži, nenašel se

Zjistili jsme, že v každém z nás dřímají prazáklady různých jazyků, a také jsme si to prakticky vyzkoušeli, vzpomínáte… Po přečtení veršů Ch. Morgensterna Veliké Lalulá již bylo snadné přeložit absolutní báseň do češtiny a zdramatizovat její děj.

Veliké Lalulá

Kraklakvakve? Koranere!
Ksonsirýři - guelira:
Brifsi, brafsi; gutužere:
gasti, dasti, kra…
Lalu lalu lalu lalu la!

Chandraradar sísajádra
tesku tes py pi?
Vahapádra, pryvešádra
klukpukpici li?
Lalu lalu lalu lalu la!

Sochoškrt sic kalcisumpa
senmemysagart (;) !
Bimoň sod: Quocitem Vumpa
Kleso Klaso Klart (!)
Lalu lalu lalu lalu la!

(Ch.Morgenstern: Beránek měsíc. SNKLU, Praha 1965, přel. Josef Hiršal a Bohumila Grögrová)

Jak poznám absolutní báseň?

- Pomíjí jakýkoliv daný jazyk a utváří jazyk zcela nový
- Není soustavou pojmů, ale zvuků
- Řeč ne nepodobná hudbě
- Slova vyvolávající pocity a představy
- Rozum je vystřídán fantazií

Tak tedy hodně pěkných chvil s básníkem, který se nebál fantazie a uměl si hrát se vším, co bylo kolem něj.

Autorka je ředitelka ZŠ, lektorka KM.

CO NOVÉHO U NÁS

Osvědčení o způsobilosti vzdělávacího zařízení (akreditace)

O.s. KM získalo od MŠMT osvědčení, jinak řečeno akreditaci, k pořádání vzdělávacích akcí.
Máme toto číslo akreditace: 28178/2002-25-24. Platí do 15. 11. 2004.

Vztahuje se k následujícím vzdělávacím akcím:

- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - základní kurs (základní kurs RWCT bez dílen čtení a psaní, 64 hodin)
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - rozšířený kurs (základní kurs včetně dílen čtení a psaní, 80 hodin)
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - zkrácený kurs (kurs v deseti čtyřhodinových blocích)
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - minimální kurs (kurs v osmi tříhodinových setkáních)
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - seznamovací kurs (jednodenní seminář)
- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - letní škola (týdenní setkání – 60 hodin výuky)
- Konference programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení
- Čtenářská dílna programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (jednodenní seminář)
- Dílna psaní programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (jednodenní seminář)

Adaptace a rozšiřující kursy

- Čtením a psaním ke kritickému myšlení - kurs pro lektory
- K čemu mi ta čeština vlastně bude, paní učitelko?
- Od události k titulku a zase zpět
- Šest myslitelských klobouků aneb Jak myslíme
- Povídka zevnitř
- Písemná reflexe jako zdroj sebeuvědomění
- Dramatické projekty a kritické myšlení
- Východiska pro hodnocení v oblasti motivace
- Šikana
- Pracovní listy
- Kurikulum pro rozvíjení kritického myšlení a dalších klíčových kompetencí
- Magická matematika

Prostředky na krytí nákladů certifikační procedury

Hana Košťálová

Znovu k certifikaci podle Mezinárodního standardu RWCT

V minulém čísle Kritických listů jsme otiskli na straně 7 – 8 zpřesňující informace o systému profesního (odborného) růstu v programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Ve stejném čísle jsme uveřejnili přihlášku k získání certifikátu učitele RWCT. Komu číslo chybí a rád by si zmiňovaný materiál přečetl, může jej dostat elektronickou poštou (pište na adresu: kritickemysleni@ecn.cz).

Podařilo se nám získat omezenou částku na krytí finančních nároků na certifikaci učitelů. Učitel – adept může získat od nás podporu na dvě konzultační setkání s lektorem. Počítáme s částkou 1000,- Kč a další částku ve výši ceny lektorovy jízdenky veřejnou dopravou na první konzultační osobní setkání.

Co obnáší konzultační setkání:

- společná příprava adepta i certifikujícího lektora (konzultace na dálku v období přípravy na osobní setkání a pozorování adeptovy výuky);
- návštěva certifikujícího lektora v adeptově výuce (osobní rozhovor před hodinou, rozhovor po hodině, prohlídka portfolia).

Pokud certifikující lektor shledá, že adept naplňuje svou výukou požadavky všech „Mezinárodních standardů učitele RWCT", napíše doporučující dopis, v němž popíše důvody, proč doporučuje adepta k certifikaci. Doporučující dopis zašle do koordinačního centra (do kanceláře o.s. Kritické myšlení). Nápovědu, jak psát doporučující dopis, můžete získat na výše uvedené mailové adrese.

Pokud certifikující lektor shledá, že v adeptově práci jsou ještě nějaké slabiny ve srovnání se Standardy, doporučí mu, co a jak zlepšovat. Dohodnou se také na dalším osobním konzultačním setkání. Na druhé setkání může adept získat od KM opět 1000,- Kč, ale již nedostane částku na lektorovo jízdné. Pokud i tentokrát shledá certifikující lektor významné odchylky adeptovy práce od požadavků Standardů, učiní o tom zápis, který odešle jak adeptovi, tak kanceláři KM. Může se dohodnout s adeptem na dalších setkáních, ale na ta již žádný finanční příspěvek od o.s. KM nezíská. Adept má pochopitelně právo se k závěrům certifikujícího lektora vyjádřit. Případné spory řeší společná porada nejméně tří certifikátorů.

K certifikaci lektorské se můžete přihlásit až tehdy, když získáte certifikát učitele. Pro certifikační proceduru lektorskou nemáme vyčleněné žádné finanční prostředky, protože se domníváme, že lektoři mají větší šanci vydělat si svou lektorskou prací na náklady certifikace.

Certifikátoři:
Saša Dobrovolná, Ondřej Hausenblas, Hana Košťálová, Šárka Miková, Jiřina Stang
Certifikovaní lektoři:
Všichni jmenovaní certifikátoři, a dále:
Jana Feřteková, Jitka Kmentová, Květa Kohoutová, Nina Rutová.
V nejbližší době (patrně dříve, než toto číslo KL vyjde), získají učitelský certifikát Dagmar Bulanová, Anna Chocholová, Eva Kašparová, Monika Rochová, Blanka Staňková, Vladimíra Strculová, Zdena Tuzarová.
Na získání certifikátu se dále připravuje dvanáct dalších učitelů a lektorů.

Zájemci o učitelskou certifikaci, vyplňte přihlášku a pošlete do kanceláře KM. Vzhledem k omezené kapacitě (čas certifikujících lektorů, peníze) budeme žádosti vyřizovat v pořadí, v jakém přijdou, a podle momentálních možností. S každým žadatelem se spojíme.

CO NOVÉHO JINDE

Evropská konference „Vzdělávání a zdraví jako partneři"

Hana Košťálová

Nejprve je třeba říct, co je program Škola podporující zdraví, protože právě ten u nás představuje partnerství vzdělávání a zdraví a vysílal na konferenci relativně početnou delegaci. Někteří z vás se s programem ŠPZ možná seznámili na Duhové konferenci, kterou jsme společně (ještě s programem Začít spolu - SbS ČR) organizovali v říjnu 2002.

Podpora zdraví není v tomto programu chápána jen jako podpora fyzického zdraví, ale řídí se tzv. celostní (holistickou) filosofií zdraví, k níž se navíc přidává i moment interakční. Jinak řečeno, zdraví se pojímá jako jednota zdraví fyzického, psychického a sociálního, a jednotlivé aspekty zdraví nelze oddělit, protože se navzájem bezprostředně ovlivňují. To není nic překvapivého, zajímavé to začne být, když na tomto základě budujeme program školy. Holistická a interakční filosofie zdraví je dobrým vodítkem pro naše rozhodování o tom, co a jak ve škole zařídit jinak – tak, aby život ve škole neohrožoval žádnou ze složek zdraví, ale aby je dokonce podporoval.

V České republice byl program ŠPZ asi první, který vnášel mezi školské inovátory vědomí, že účinná proměna školy vyžaduje cílenou spolupráci všech, kdo ve škole žijí nebo s ní mají něco společného, že je to neoddělitelná proměna prostředí, vnitřních i vnějších vztahů a výuky / učení.

Škola, která se chce přihlásit do sítě škol podporujících zdraví, musí nejprve zpracovat analýzu své situace vzhledem ke třem pilířům programu a k zásadám, do kterých je každý pilíř rozpracován v metodické rukověti Program podpory zdraví ve škole (vydal Portál v roce 1998). Na této analýze pak škola vystaví svůj projekt rozvoje, v němž zachytí ve střednědobé perspektivě (obvykle pět let), čeho by chtěla dosáhnout, v čem se chce zlepšit. Součástí rozvojového projektu jsou i prováděcí plány – ty pokrývají v detailu kratší období (obvykle jeden rok). Školy musejí pravidelně vyhodnocovat (evaluovat) výsledky své práce a upravovat podle toho své plány a strategie.

Evropská konference „Vzdělávání a zdraví jako partneři" (Evropská konference k propojení vzdělávání s podporou zdraví) se konala 25. – 27. 9. 2002 v Holandsku v malém přímořském městečku Egmond aan Zee nedaleko Amsterodamu. Konference se soustředila na sedmero témat:

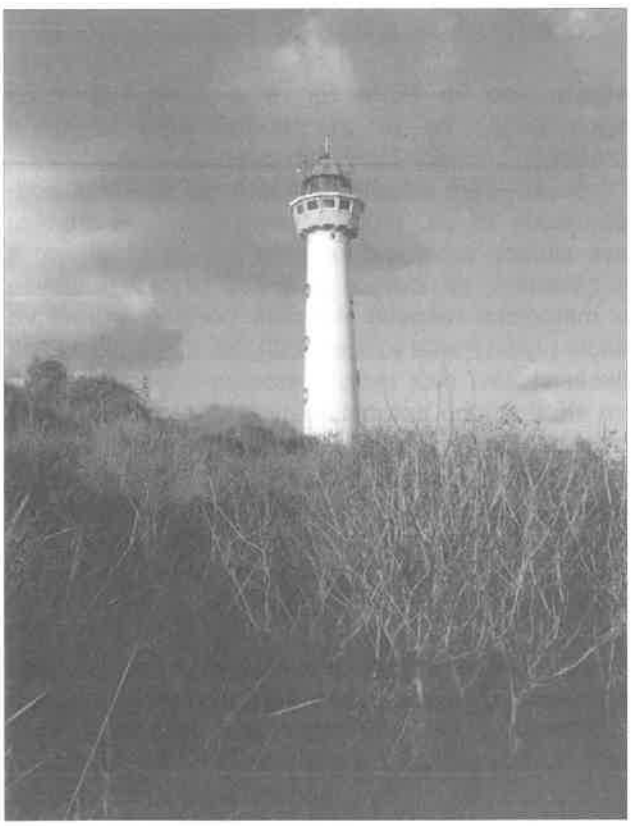
Efektivita ŠPZ; Politika; „Velká témata" neboli Koncepty (sem patřily například životní dovednosti, výchova k občanství apod.); Učitelé (trénink učitelů pro podporu zdraví, pohoda pro učitele); Kurikulum; Partnerství; Aktivní účast.

Co bylo pro mě na konferenci nejzajímavější:

a) Zjištění, jak pokročilé jsou některé státy ve spolupráci programu ŠPZ a státních orgánů a institucí (spolupráce je opravdu partnerská, „stát" si uvědomuje, že program naplňuje jeden ze strategických cílů moderních společností – jímž je právě podpora zdraví, a obě strany pracují pro program s maximálním zaujetím a nasazením). Na konferenci byla sekce vyhrazená setkání „decision makers", tedy těch, kdo ovlivňují rozhodnutí významná pro fungování celých systémů ve státě. Za Českou republiku se ho zúčastnili z MŠMT dr. Eva Millerová a dr. Karel Tomek, a dva pracovníci z Ministerstva zdravotnictví ČR.

b) Zjištění, jak pokročilé je v některých státech přemýšlení o moderním vzdělávání a jak daleko je jeho realizace na úrovni třídy (třídní vzdělávací programy, jejich cíle a využívané strategie). Bohužel jsem neměla příležitost zjistit, jak fungují v jiných zemích celé školy podporující zdraví.

c) Drobné nápady podporující pohodu a zdraví učitelů (např. telefonní linka pomáhající čtyřiadvacet hodin denně učitelům s řešením profesních problémů).



Maják na břehu moře

Rozhovor s Karlem Tomkem

Členem české delegace byl také **dr. Karel Tomek**, ředitel odboru předškolního, základního a zájmového vzdělávání MŠMT.
Požádala jsem ho o rozhovor pro Kritické listy.

KL: Pane Tomku, náš program (RWCT) pořádal nedávno pracovní setkání lektorů. Sešli se tam skvělí a obětaví lektoři (pohříchu spíše lektorky). V diskusi se znovu potvrdilo, že lektorovat při plném úvazku je velmi vyčerpávající a ohrožuje to všechny složky zdraví učitele - lektora. Musí totiž v první řadě plnit svou roli učitele, dále bere na sebe roli lektora, ale ke všemu se pro obě role musí neustále vzdělávat. Nejpozději po pár letech je takový učitel – lektor úplně vyčerpaný. Nemyslíte, že by se tato situace mohla nějak systémově řešit? Tento problém se netýká jen „našich" (RWCT) lektorů, ale lektorů všech programů (ŠPZ, SbS ČR, Dokážu to? ...)

K.T.: Vidím jedinou cestu, jak z toho ven. Řešením je učinit zásadní rozhodnutí: jsem učitel dětí, a jsem učitel dospělých. To jsou dvě role. Každá zaslouží plnou pozornost toho, kdo ji naplňuje. Rozhodnutí pak spočívá v tom, redukovat práci ve škole jen na půl úvazku a zbytek času věnovat práci pro dospělé, tedy lektorování. Půlúvazek ve škole je možné kumulovat do tří dní a dva dny v týdnu pak zbydou na vedení seminářů a dílen. Práce lektora je velmi cenná a ne každý ji zvládá, každý seminář vyžaduje pečlivou přípravu, a proto tato práce zasluhuje i řádné finanční ocenění. Lektoři by tedy neměli mít obavu o existenci. Nevládní organizace, jako je ta vaše, by zde mohly odvést velký kus záslužné práce, kdyby učily své lektory včas se rozhodovat o tom, kterou cestou se chtějí vydat, jak méně bolestně skloubit různé profesní role.

KL: Tady na konferenci se v dílně „Co ohrožuje zdraví učitelů" hovořilo o učitelské „Help line" – telefonní lince první pomoci pro učitele. Tuto linku zavedli tam, kde se snaží udržet zejména mladé učitele ve školství (podobně jako u nás mají velký odpad učitelů mezi prvním a pátým rokem profesního života). Ve Skotsku a Anglii o tuto linku pečuje nevládní nezisková organizace, financuje ji ale v plném rozsahu ministerstvo vzdělávání. Co tomu říkáte?

K.T.: Mně se to zdá jako skvělý nápad! Učitelé stojí před svými žáky sami, je pro ně těžké sdílet bezprostředně dojmy nebo problémy s kolegy, potíže se hromadí a po čase může vzniknout v učitelích dojem, že jediným východiskem je odchod ze školství. Ti učitelé, kteří se naučili vyhledávat podporu ve spolcích a asociacích a zúčastňují se různých setkání, ne nadarmo za velký přínos takových akcí

Poster české delegace

považují „dobití baterek". A to je právě ono: ne vždy je možné potkat se s naslouchajícími kolegy právě ve chvíli, kdy to učitel potřebuje, a pak upadá do pocitu beznaděje. Učitelská linka by jim jistě velmi pomohla. Můžeme společně uvažovat, co se v této věci dá podniknout.

KL: Pane Tomku, jste dva roky pracovníkem ministerstva školství. Můžete mi říct, jakou stopu byste rád zanechal na cestě českého školství k jeho moderní podobě?

K.T.: No to je jednoznačné! Určitě je to dotažení práce na dvouúrovňovém kurikulu. Jedna úroveň je ta rámcová, státem stanovené Rámcové vzdělávací programy pro všechny stupně vzdělávání od mateřin po střední školy a odborné vzdělávání. Druhou úroveň představuje rozpracování rámcových programů do podoby školních vzdělávacích programů a školních kurikulí. Považuji tento záměr za klíčový pro uvolnění tvořivosti učitelů i ředitelů, čímž se následně zvýší efektivita vzdělávání ve školách. Vím, že dotáhnout tuto myšlenku do konce bude ještě nesnadný proces. Víte, já se na to dívám tak: dneska si mnozí stěžují na to, že nejsou na práci s RVP a na zpracování školních vzdělávacích programů dost připraveni. Ale kdy budeme připraveni dost? Věřím, že je třeba program spustit a tlačit na školy, aby opravdu začaly něco dělat, ne aby pořád jen vyčkávaly. Určitě půjdeme cestou pokusu a omylu, ale tak se přece každý učí. Vyžaduje to ovšem jedno: musíme mít na ředitelských postech špičkové manažery, a my je máme, ale je jich zatím málo. Musejí být špičkami v oblasti kurikulární, musejí umět vést lidi a musejí umět řídit školu jako instituci. Lidé ve škole musejí důvěřovat řediteli a ten zase musí důvěřovat jim a svěřovat jim pravomoci. Musí umět vytvářet podmínky pro změnu – pak může nastat rychlý a nezvratný proces. Zdůrazňuji slovo nezvratný – když jsem opustil svou školu a po dvou letech do ní přišla inspekce, škola velmi dobře obstála – to jsem teprve považovat za důkaz mé dobré práce. Práce manažera v organizaci by neměla padnout s jeho odchodem. Ředitel ve škole musí vyjasnit koncepci a směřování školy a pak musí umět pro tu koncepci vybrat lidi. Tomu všemu se musejí mnozí naši ředitelé naučit, protože to jsou klíčové podmínky pro zavedení a fungování školního kurikula vycházejícího z RVP.

KL: Děkuji vám za rozhovor.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

Romské děti nastupují na střední školy

Karin Marques

Kdo, co?

Obecně prospěšná společnost Nová škola připravuje děti se specifickými potřebami pro studium na středních školách. Mezi tyto děti patří zejména příslušníci menšin. Ze skupiny 10 žáků se letos 6 umístilo na střední škole s maturitou a 4 na středním odborném učilišti s možností maturity. Mezi nimi i Maruška Ličartovská ze ZŠ Havlíčkovo náměstí v Praze 3. Maruška má jedenáct sourozenců a oba její rodiče jsou v invalidním důchodu. Do projektu Nové školy byla přijata coby žačka 8. třídy ZŠ v září 2000. V roce 2002 úspěšně složila přijímací zkoušky na Střední odbornou školu služeb v Praze. Jednou by chtěla pracovat jako sociální pracovnice a pomáhat Romům. Dominik Štipák, jehož snem je pracovat jako psycholog, byl po dvou letech v projektu přijat na Pedagogické lyceum v Berouně.

Proč?

Cílem projektu Integrace je odstranění znevýhodnění dětí ve školách na základě jejich kulturního či sociálního původu. Rodičům romských dětí se v minulosti nedostalo plnohodnotného vzdělání, protože byli ve valné většině automaticky zařazováni do zvláštních škol, často jen z důvodu neznalosti češtiny. Cesta na střední školu byla tedy pro ně uzavřena. V mnoha

případech je pro romské rodiče těžké vést svoje děti ke vzdělání, když s ním sami nemají prakticky žádnou zkušenost.

Jak?
Také proto je jedním z principů, na nichž projekt Integrace funguje, forma mentoringu. Mentor je důvěrník dítěte, jeho zkušený a spolehlivý rádce. Jedním z mentorů Nové školy, kteří provázejí cestu znevýhodněných dětí za vzděláním, je Mariana Koláčková, studentka FF a PedF UK. Ve svém volném čase se věnuje Natálii, jejíž rodiče se do ČR přistěhovali teprve nedávno. Neorientují se tedy ve zdejším systému školství a Natálce by těžko poradili, jakou školu si vybrat a jak se na ni připravit.

Kromě výuky češtiny a matematiky jsou součástí projektu klubové aktivity (např. výlety, hry, návštěvy divadel a výstav, víkendová vyučování v přírodě), které pomáhají dětem v motivaci k učení, ve výběru povolání, vhodné školy, orientaci v systému škol a v neposlední řadě v sociální a osobnostní výchově. Ve spolupráci se sponzory a partnery Nová škola organizuje pro děti kariérní dny, tzn. exkurze do různých podniků a organizací (např. GE Capital Bank, Linklaters).

Kolik?
Výběr žáků probíhá na základních školách v Praze prostřednictvím ředitelů a výchovných poradců. Po prvním roce projektu, jímž byl školní rok 2000/2001, byli čtyři žáci přijati na střední školy s maturitou.

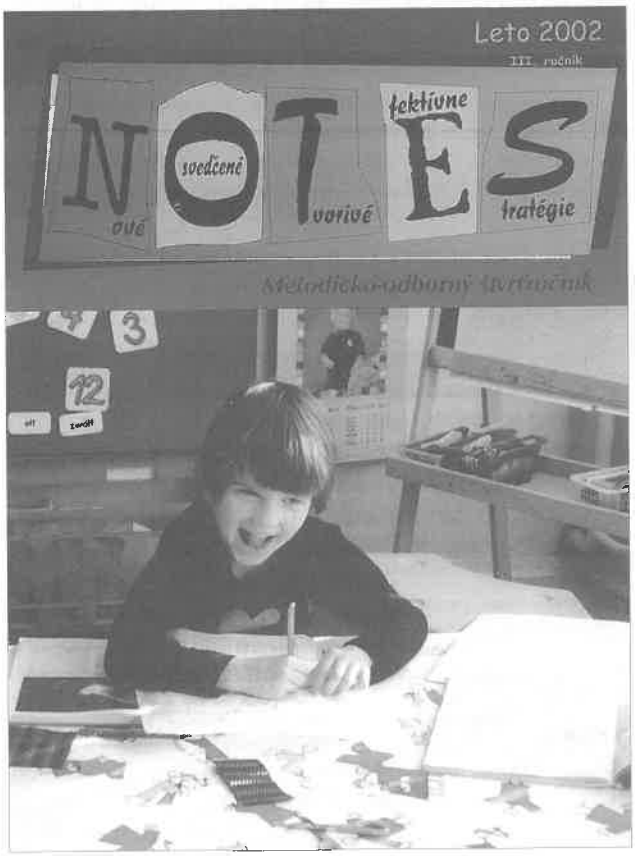
Ve školním roce 2001/2002 bylo do projektu začleněno čtyřiadvacet žáků. V průběhu školního roku se počty studentů ustálily na deseti z 8. a deseti z 9. tříd. Ze skupiny deseti žáků se šest umístilo na střední škole s maturitou a čtyři na středním odborném učilišti s možností maturity.

Pro školní rok 2002/2003 se přihlásilo více než 30 dětí z osmých tříd, které mají o projekt Integrace zájem.

Za co?
Projekt realizuje obecně prospěšná společnost Nová škola. Hlavním sponzorem projektu je GE Capital Fund. Projekt spolufinancuje zaměstnanecký fond RFE/RL, jazyková škola AKCENT, velvyslanectví Norského království a městská část Praha 7.

Autorka je učitelka,
pracuje v Nové škole o.p.s. Praha.
www.novaskola.org

Inovácie v škole 2002



Orava - Sdružení pro demokracii ve vzdělávání - ve spolupráci s University of Northern Iowa pořádalo na břehu Štrbského plesa 15.-17. listopadu 3. celoslovenskou konferenci s mezinárodní účastí **„Inovácie v škole"**. Pro 200 účastníků bylo připraveno víc než třicet dílen a čtyři plenární setkání.

Kromě polských a amerických hostů se konference zúčastnili také čeští lektoři (Jitka Kmentová, Nina Rutová, Blanka Staňková a Vladimíra Strculová), koordinátorka (Hana Košťálová) a ředitel ZŠ Táborská (Vít Beran). Dobře připravené dílny našich lektorů (jejichž tématy byla dětská práva, kritéria hodnocení a mediální výchova) i vystoupení Víta Berana v mezinárodním panelu o decentralizaci vzdělávání byly slovenskými pedagogy přijaty velmi vstřícně, cenili si kromě témat také nápaditosti a struktury dílen.

Z konference vám přinášíme rozhovor Hany Košťálové s Jeannie Steelovou, jednou z dobrovolnic programu RWCT a spoluředitelkou programu, a postřehy některých českých účastníků.

Združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní má čtvrtletník NOTES

Vít Beran - Několik postřehů a srovnání

Byl jsem překvapen, že vznik Združenie Orava spadá do počátku devadesátých let. V té době sice již v Čechách vznikalo například PAU (Přátelé angažovaného učení), ale spojení se zahraničními odborníky a dárci bylo málo.

Koncepce slovenského školství má zřejmě také jepičí trvání – od voleb do voleb. Velký nedostatek peněz má vliv na provoz škol, jejich personální zajištění a nabídku.

Velkou kvalitativní změnou – řízenou shora – prošlo Polsko. Na první pohled může polská cesta změny vypadat jako omezující direktiva. Ale systémovou změnu nelze sestavovat z nahodilostí.

Pro všechny slovenské školy je nastavena jedna laťka základního učiva a měřítkem kvality školy jsou dosažené znalosti. Takzvanou „přidanou hodnotu", kompetence, které žáci ve škole získávají a rozvíjejí, však na Slovensku evaluovat také neumějí. Slovenská školní inspekce navštěvuje školy častěji než v Čechách. Pro žáky má připravenou baterii znalostních testů a další sady dotazníků má pro žáky, rodiče, učitele, ředitele. Dotazník pro učitele má sedmdesát otázek.

V Čechách se mnoho lektorů rekrutuje z řad základoškolských učitelů. Potvrdila to i nedávno konaná Duhová konference (tři programy v jedné škole). Na Slovensku vedlo dílny mnoho vysokoškolských učitelů a některé dílny připomínaly spíše odborné semináře.

Několik desítek škol vystavovalo v kongresovém sálu své panely. Prezentovali na nich školní projekty nebo i celé programy škol a připomnělo mi to celostátním setkání PAU ve Fulneku na jaře 2002. (Výrazně odlišným programem mne zaujal panel Tatranské alternativní školy z Popradu.)

Jako ředitel školy jsem si udělal pro sebe závěr, že slovenské i české školství mají mnoho společného, ale že je znát, že v Čechách je více prostředků na provoz i rozvoj škol a že je nastartována kvalitativní změna efektivnějším směrem: k získávání životních dovedností – kompetencí a k větší autonomii učitelů i škol.

Jitka Kmentová - Co mne potěšilo

Především jsem byla potěšena velkou účastí učitelů z praxe, kteří se pokoušejí uplatňovat inovační pedagogické postupy ve svých třídách, a značným množstvím vysokoškolských učitelů mezi nimi. Překvapilo mne, že celoslovenského zasedání učitelů se zúčastnili i představitelé Slovenské rady rodičovských sdružení.

V panelové diskusi na téma decentralizace ve školství jsem se dozvěděla, že v Polsku jsou mnohem dále než my – mají již vypracovaný kariérní řád učitelů a také systém přechodu z jednotlivých stupňů škol na druhý je přehlednější než u nás (stát stanovil závazné standardy pro každý stupeň škol, je vypracován i systém testů, který prověřuje nezávisle na škole úroveň znalostí a dovedností).

Jako lektorka jsem kromě vstřícné atmosféry a plného pracovního nasazení cítila velký zájem o téma hodnocení ve škole, stejně jako u nás je to ještě málo propracovaná oblast. Oceňuji, že mnoho učitelů připravilo dílny pro své kolegy, že se chtěli rozdělit o své materiály a nápady. Potřebu sdílení potvrdily i diskuse kolem sedmnácti kulatých stolů (obdoba naší burzy nápadů).

Nina Rutová - deník

Pátek: 16.30.-18.00

Inovační strategie a jejich efektivní využití - lektorka Mary Melvin, základoškolská, později vysokoškolská učitelka z USA (Ohio), dnes již v důchodu.

Příjemně neambiciózní dílna. Je dostatek času na to, abychom si v šestičlenné skupince povídali, co kdo z nás dělá. S lidmi ze skupinky se pak zdravím až do konce konference. Po lektorce posíláme vzkazy VŠ učitelům do Kosova. Klidně by je tam mohli třídit a kategorizovat. Ale je možné, že lektorka chce „jen" podpořit pocit sounáležitosti.

19.30 - Večer s hosty

V pětiminutovém vstupu představuji KM a dávám najevo, jak je to nemožný úkol, když základní kurs trvá 80 hodin. Zbylé dny konference mne oslovuje stále stejná paní učitelka. Směje se vždy už zdaleka a pokřikuje: „Zkraťte kurs na dvě hodiny. Více času nemám!" Snad ji osloví alespoň slušné zacházení, dobré jídlo a únosný komfort bazénu. Duch vane, kudy chce.

Sobota: 10.30 - 12.30

Vedu dílnu „Od události k titulku a zase zpět" a do poznámek si píšu: „Nevyzývej neznámé účastníky, aby si šli psát, kam chtějí. Nedodrží čas a ostatní čekají." Dostávám nabídku k publikování své dílny.

15.00 - 16.30

Komunikace a rétorika v ZŠ a SŠ. Lektorka Natália Ihnátková.

V dílně o komunikaci jsme seděli tak, že jsme na sebe vzájemně neviděli. Jak mnoho z pravidel komunikace napoví již rozvržení nábytku v místnosti. Škoda.

17.00 - 18.30

Kritické myšlení a slovní úlohy z matematiky. Lektor Matúš Harminc, PF UPJŠ Košice.

Lektorovo předčítání z knihy A. A. Nosova: Víťa Malejev ve škole a doma.

Spisovatel popisuje s humorem logické pochody v chlapcově hlavě při řešení matematické úlohy. Vladka s Blankou už mají nápad, jak text využijí ve svém vyučování.

Celá dílna byla však bohužel příkladem, jak to může vypadat, když se formální prostředky používají bez vztahu k cíli. Při večerní recepci je naštěstí možné o tom s lektorem pohovořit a rozcházíme se v dobrém.

Neděle 8.30 - 10.00

Integrování globálních témat do výchovy k občanství. Lektoři: Barbara Miller, Zuzana Šranková, Marcela Maslová.

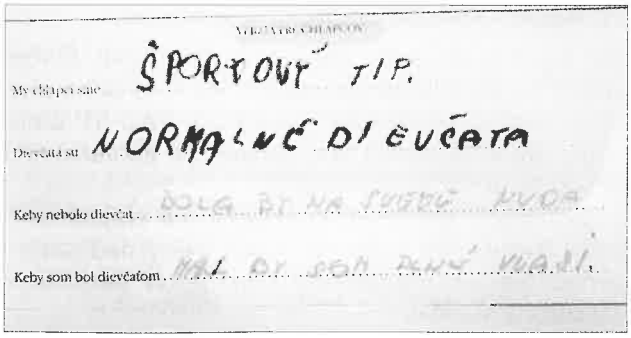
Dobře strukturovaná pracovní dílna, ve které lektorky splní, co slíbily v anotaci. Sami přicházíme na to, jak případové studie z jiných zemí mohou poskytnout základ pro produktivní diskusi o místních nebo celospolečenských tématech.

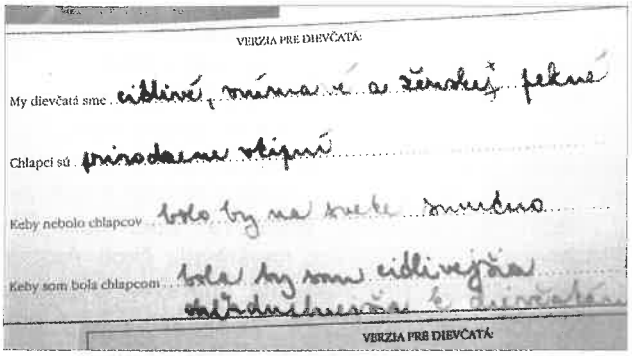
Závěrečných kulatých stolů je 17 a každý z nás si může vybrat téma, které ho nejvíc zajímá.

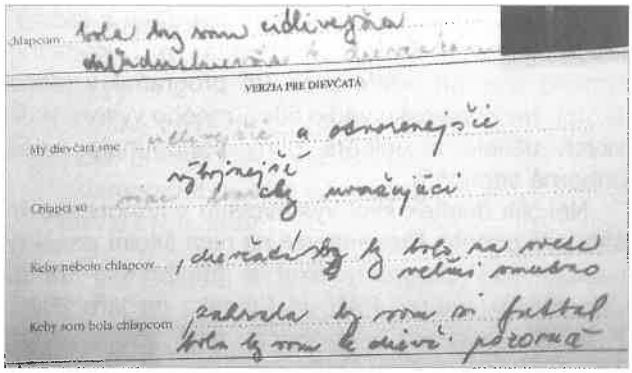
Už se těším, že se kulaté stoly objeví na příštím Veletrhu Kritického myšlení.

Mezinárodně i bez angličtiny (nebo ruštiny) !
Konference Inovácie v škole proběhla již potřetí a jistě se bude konat zase příští rok. Je to jediná zahraniční konference, která je pro nás jazykově stále ještě bez problémů (a pro americké lektory mají slovenské organizátorky dobré tlumočení). Ani cena jízdenky a dokonce ani účastnický poplatek (letos 300,- Sk) není nedostupný. A zkušenosti, které zde můžete získat, jsou opravdu v lecčems jiné než ty, o které se můžete obohatit na učitelských setkáních u nás. Myslím, že by stálo za úvahu zapsat si konferenci do diáře na příští rok a zúčastnit se jí. Termín je již tradiční, vždy víkend kolem 17. listopadu. Webová adresa Združenie Orava: www.zdruzenieorava.sk

Práci slovenských kolegyň jste mohli částečně poznat v KL, kde pravidelně publikují, čas od času je můžete potkat na našich akcích v Česku. Pro blízkost prostorovou, kulturní i jazykovou plánujeme další společné akce.







Ukázka práce dětí ze slovenské školy

Vzdělání a obec

Jak může stát určovat, jak má vypadat vzdělání? Jak státní moc ví, co je pro lidi dobré?
Jak rozpozná, kdy se tak opravdu děje, od toho, kdy je to jenom přetvářka, která umí vyjít s mocí?
Jak může stát rozhodovat o podobě vzdělání v situaci, kdy společnost je pluralitní (např. nábožensky, ale jinde třeba i rasově)?...
Filosofové nemohou vymyslet, jak má vypadat obecné vzdělání, a pak to poradit obci nebo jí to vnutit. Filosofové a všichni vzdělanci však musí neustále nutit státní moc k tomu, aby jí nárokované vzdělání, které sleduje cíle zčásti tradiční a zčásti utilitární, bylo dostatečně otevřené také pro bytostný náhled a z něj plynoucí odpovědnost; dokonce aby bylo otevřené pro pluralitu takových náhledů. Jedině tak může vzdělání obci sloužit nejen k udržování a k prosperitě, ale i ke vzdělání čili kultuře obce.

Z. Kratochvíl: Výchova, zřejmost, vědomí (str.105-106)

O tom, jak byl vyvinut třífázový model procesu učení EUR, a o mnoha dalších věcech přemýšlela Jeannie Steelová

Zachytila a zpracovala Hana Košťálová

Kurt Meredith, Jeannie Steelová

Na konferenci Inovácie v škole jsem se potkala se dvěma ze čtyř ředitelů programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení - s Jeannie Steelovou, která pracovala v roce 1997/98 jako dobrovolná lektorka v Česku, a s jejím mužem Kurtem Meredithem. Kdo prošel programem RWCT, zná jejich jména z příruček, se kterými v kursu pracujeme.

Jeannie a Kurta přivedla otázka jednoho ze slovenských ministrů školství: „A jak vy vlastně ve Spojených státech učíte demokracii?" na Slovensko už v první polovině devadesátých let. Přivezli sebou „Projekt Orava", jehož cílem bylo nabídnout učitelům takové pedagogické přístupy, strategie a metody a takové cesty řízení školy a spolupráce s komunitou, které vnášejí do každodenního života třídy i školy praktickou demokracii.

Z Projektu Orava časem vzniklo Občanske združenie Orava pre demokraciu vo vzdělávaní. Poskytuje řadu programů (vzdělávání pro učitele základních škol, mateřských škol, pro řídící pracovníky ve školství, pro speciální pedagogy, knihovnické pracovníky, podporuje změny v pregraduálním vzdělávání a ve spolupráci rodiny a školy). Z Projektu Orava se ale také vyvinul ve spolupráci s dalšími dvěma řediteli (Charlesem Templem a Scottem Walterem) a desítkami dobrovolných lektorů náš program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.

Jak v programech Projektu Orava, tak v našem RWCT se staví na třífázovém modelu procesu učení (mezi účastníky programu známý jako EUR). Všichni jej využíváme, ale napadlo mě, že asi nevíme, kde se vzal. Stopa vedla k Jeannie Steelové, a tak jsem si s ní dala schůzku.

HK: Jeannie, rámec učení **evokace – uvědomění si významu – reflexe** prostupuje celým programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Pomáhá nám plánovat výuku, a když jej jako učitelé dostatečně zažijeme, stává se naší „pedagogickou přirozeností". Přestáváme na EUR myslet, ale plánujeme výuku tak, aby respektovala přirozené pochody, které probíhají v mozku učícího se člověka. Naše výuka se stává efektivní, protože sleduje potřeby učícího se jedince – dává mu dost intelektuálních i emocionálních stimulů, a to cestou, která vzbuzuje žákův zájem o učení. Díky metodám, kterými realizujeme jednotlivé fáze, získávají žáci příležitost trénovat dovednosti klíčové pro život v demokratické společnosti, ale krom toho si osvojí velké množství faktických informací v souvislostech. Mohla bys mi říct něco o historii třífázového modelu učení?

JS: Řeknu ti, co o tom vím, i když jen ze svého pohledu. Před třiceti lety jsem vyučovala na druhém stupni jedné základní školy ve Virginii a krom toho jsem si dělala na Virginijské univerzitě doktorát. A taky jsem hodně učila v kursech dalšího vzdělávání učitelů. Na univerzitě mě vedl Thomas H. Estes, u nás známý odborník na obsahy vzdělávání. Ten vyvinul model učení, v němž byla první fází anticipace, pak bylo uvědomování významu jako v našem pozdějším modelu a nakonec byla kontemplace. Jeho přemýšlení o učení mě velmi ovlivnilo, protože učitelé v té době volali po nějaké pomůcce, která by jim usnadnila plánování učebního procesu, aby probíhal efektivně, tedy aby se žáci opravdu něčemu trvale naučili. Řada pomůcek modelů procesu učení existovala již v té době, ale měly třeba pět nebo dokonce sedm fází, a to bylo pro praktické použití příliš složité. Silně jsem to prožívala s učiteli v kursech dalšího vzdělávání, kde jsme toto téma hodně probírali. Takže to byl jeden ze zdrojů mého přemýšlení o tom, co se teď šíří jako rámec EUR. To ale nebylo všechno.

Spolupráce s psychology

Do školy, kde jsem tehdy učila, docházela řada chlapců s velkými vzdělávacími potížemi. Mnozí z nich byli velmi špatní čtenáři, někteří dokonce nečetli vůbec. Školská rada v našem okresu se rozhodla spolupracovat s dětskými psychology a psychology učení na tom, aby se dětem dostalo co největší péče a podpory. Učitelům přišli na pomoc tzv. tutoři – a tak jsme se setkali s Kurtem, tehdy ovšem jen pracovně. Kurt vnášel do společného přemýšlení psychologický pohled a zkoumal, jak musí být organizována výuka, aby skutečně probíhalo u dětí učení. Hodně jsme spolu začali pracovat v kursech dalšího vzdělávání, v nichž jsme se o své poznatky dělili s dalšími kolegy. Ohromně důležité bylo, když jsme si uvědomili, že první fází učení nemá být anticipace (předjímání učiva), ale evokace (vybavování, co vše už o dané věci vím nebo si myslím, že vím). Takže to máme už nejméně dva

zdroje pro EUR: mého učitele Thomase a mého současného manžela Kurta – a samozřejmě nekonečně hodin diskusí, pokusů, vyhodnocování, plánování. Abych ti řekla pravdu, sama se dodnes učím a dozvídám o EUR stále nové a nové věci, pořád mi dochází něco, co jsem si dříve neuvědomovala. Ale abych se vrátila ke vzpomínkám.

Psaní jako nástroj myšlení a učení

Nejen pro EUR, ale pro celý můj profesní život a pro Projekt Orava i pro RWCT byla klíčová ještě jedna moje zkušenost: Virginijská univerzita pořádala, a dosud pořádá, letní školu psaní, která trvá celé prázdniny, tedy dva a půl měsíce. Za touto akcí je přesvědčení, že učitel psaní musí být sám dobrým pisatelem, zkušeným autorem, a tím se nestane jinak, než že prostě píše. Já jsem se ve svém PhD. programu velmi soustřeďovala na otázku, jak psaní souvisí s učením a s rozvíjením schopnosti myslet, dokonce kriticky myslet, jak psaní podporuje tuhle klíčovou dovednost. Na letní škole psaní jsem se naučila efektivně využívat různých psacích strategií, jako je třeba kostka, a propojit je s modelem procesu učení. Jak psaní, tak model učení mají přispět k tomu, aby se děti učily lépe, účinněji, se zaujetím a tak, jak to odpovídá jejich psychickým možnostem.

Učitel sám řídí změnu výuky

Pro mě je na třífázovém modelu učení fascinující to, že je vlastně strašně jednoduchý, ale může být i hodně komplikovaný. Učitelé jsou mimořádně zodpovědní lidé a neženou se bezhlavě do mohutných experimentů a přestavby něčeho, co jim jakž takž funguje. S EUR nemusejí riskovat, mohou jít jen tak daleko, jak si sami troufnou. Mohou model realizovat nejprve v té nejjednodušší formě v jedné vyučovací hodině. A hned vidí, na žácích, jestli to funguje nebo ne. A příště mohou přidat. Jak se postupně, svým tempem, s modelem sbližují, zjišťují, že má nepřeberné množství konkrétních realizací, že to není jen jednoduchá a nudná lineární struktura nebo neživé dogma.

Od výuky k učení, od zaměření na učivo k zaměření na žáka

A co hlavně: začnou si uvědomovat, že to **není model výuky, ale model učení**. A to je velká změna paradigmatu ve vzdělávání: neplánujeme výuku, ale učení. Nemyslíme (jen) na to, jak odučit obsahy, ale na to, jak zařídit, **aby se žák naučil**. To jsou dvě diametrálně odlišné věci, dva odlišné pohledy a přístupy, dvě neslučitelná paradigmata.

EUR ve světě

Zajímavé je, že EUR funguje všude, kde ho zatím učitelé vyzkoušeli. Pamatuješ si asi, že jste v roce 1997 s RWCT začínali jako skupina devíti zemí s přibližně stejným kulturním zázemím. Teď je v projektu států skoro třicet a přidávají se takové země jako Guatemala nebo Thajsko, kde jsme s Kurtem těsně před touto konferencí otevřeli první běh kursu pro učitele barmských dětí v utečeneckých táborech. Začínat v nové zemi s RWCT je vždycky dobrodružství – nikdy předem nevíme, jak to dopadne, neznáme dokonale místní podmínky a často máme jen zprostředkované zprávy o potřebách místních lidí. Býváme velmi napjatí, jak naši nabídku přijmou. Přeci jen jsme Američané a to mnohde vzbuzuje apriorní nedůvěru. Ke své radosti opakovaně zjišťujeme, že třífázovému modelu EUR nejen že všude učitelé porozumí, ale dost rychle ho zapracují do svého přemýšlení o výuce a učení. Zjišťují ve svých třídách, že „to" funguje. To je pro mě zásadní zpráva – model je použitelný všude díky tomu, že vychází z přirozených funkcí lidského mozku. Neméně důležité pro nás je, co všechno se můžeme sami naučit od účastníků programu. Třeba v Thajsku učitelé nemají skoro vůbec žádné materiály – nelze tam rozmnožit jediný text, nemají knihy a nic, co by je nahradilo. Ve škole, což je zastřešená konstrukce s jedinou obrovskou místností, se schází sedmdesát až sto dětí najednou. To jsou podmínky, o kterých se nám opravdu ani nezdá. Děti se ale chtějí učit stejně dychtivě jako jejich učitelé. Chtějí za každou cenu překonat všechny nesnáze, protože věří, že se jednoho dne všichni do Barmy vrátí. Pak tyto děti, vychované v utečeneckých táborech jako svobodné, přemýšlivé osobnosti, převezmou správu věcí své země do rukou a přinesou klid a demokracii.

HK: Jeannie, moc ti děkuju za pěkné vyprávění a těším se, že přijedeš v létě na letní školu pro lektory a pokročilé účastníky podělit se s nimi o své zážitky a zkušenosti.

Uvědomění si významu *(metafory)*

- je rozsvěcování lamp na starých zámeckých schodech, které vedou k hradu poznání
- je to dozrálý plod na stromu poznání
- je nalezení majáku v mlze nevědomosti
- je horolezec, který stanul na vrcholu hory
- je nalezení klíče ke třinácté komnatě
- člověk přichází k obzoru, ke kterému toužil dojít (a vidí další, neboť obzor je pomyslná čára, která se vzdaluje stejným tempem, jakým se k ní přibližujeme)

Kurs RWCT, Nový Jičín 2001/2002

Rámec pre vyučovanie a učenie - EUR očami učiteľov

Alica Petrasová

V priebehu dvoch rokov (september 2000 - jún 2002) prebiehalo na Metodickom centre v Prešove v spolupráci so Združením Orava pre demokraciu vo vzdelávaní špecializačné inovačné štúdium učiteľov 1. stupňa základných škôl prešovského a košického kraja pod názvom: „Inovačné stratégie podporujúce myslenie a učenie". Na zabezpečenie vysokej úrovne bola počas celého priebehu zabezpečená lektorská činnosť prizvaných odborníkov s teoretickými a praktickými skúsenosťami v prezentovanom obsahu učiva (vysokoškolskí učitelia, pracovníci MC v Prešove a ďalší lektori Združenia Orava, ktorí sú držiteľmi osvedčení o absolvovaní prípravy na vedenie seminárov).

Metodologický postup a popis vzorky

Na zistenie efektívnosti Rámca pre vyučovanie a učenie (EUR) vo výučbe žiakov na 1. stupni ZŠ sme sa rozhodli uskutočniť dotazníkový prieskum.

Použili sme upravený diagnostický dotazník Viery Onderčovej (2001). Zo siedmich položiek dotazníka 2 tvorili otvorené otázky a 5 otázok vyžadovalo od respondentov škálovanú odpoveď. Dotazník sme realizovali so skupinou učiteľov špecializačného inovačného štúdia 1. stupňa základných škôl prešovského a košického kraja pod názvom: „Inovačné stratégie podporujúce myslenie a učenie". Pokúsili sme sa zistiť pozitíva a prípadné negatíva edukačnej stratégie EUR, ktorú frekventanti aplikovali do výučby dvoma meraniami – **vstupným** (september 2000) a **výstupným** (jún 2002).

Celkový počet respondentov tvorilo 24 žien. Všetci respondenti mali potrebnú kvalifikáciu – Učiteľstvo pre 1. stupeň ZŠ, keďže išlo o špecializačné invovačné štúdium, kde je tento predpoklad podmienkou štúdia.

Hypotézy:

1. Predpokladali sme, že edukačnú stratégiu EUR budú učitelia hodnotiť ako viac realizovateľnú v praxi na konci vzdelávania oproti začiatočnému očakávaniu.
2. Predpokladali sme, že hodnotenia učiteľov týkajúcich sa rozvíjania žiackych zručností budú viac pozitívnejšie na konci vzdelávania, ako na jeho začiatku.

Analýza výsledkov a ich interpretácia

Tabuľka 1 ukazuje na optimistické vyjadrenia respondentov k možnosti aplikácie Rámca pre učenie a vyučovanie v praxi tak pri vstupných, ako aj výstupných meraniach. Je potešiteľné, že ani jeden z učiteľov pri obidvoch meraniach neuviedol, že EUR sa v praxi nedá využiť. Výpovede respondentov sú potvrdením našej prvej hypotézy, ktorou sme vyjadrili očakávania pozitívnejšieho prijatia a úspešnej realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie (EUR) učiteľmi vo výstupných meraniach. Až 41,7 % účastníkov pri výstupných meraniach uviedlo, že túto edukačnú stratégiu môže vo svojej praxi využiť často, oproti 16,6 %, ktoré sme získali na začiatku meraní.

Na otázku, v čom učitelia vidia výhody tohto spôsobu edukácie pri výučbe ich žiakov, odpovedali respondenti pri výstupných meraniach nasledovne:

- zapamätajú si učivo na dlhšiu dobu,
- aktívna účasť väčšiny žiakov na vyučovacom procese,
- rozširuje sa slovná zásoba,
- rozvíjanie partnerstva a spolupráce medzi žiakmi a medzi učiteľom a žiakmi,
- vyššia motivácia k učeniu,
- rozvíjanie komunikačných zručností,
- osvojovanie si iných spôsobov myslenia a činností,
- zapájanie do činností všetkých,
- zvyšovanie tvorivosti,
- zlepšenie klímy triedy,
- získavanie zručností pri práci s textom,
- akceptácia rozmanitých myšlienok, nápadov a názorov,
- väčšie uplatnenie v sebahodnotení,
- rozvíjanie schopností ako sa učiť, sebavzdelávanie.

Tabuľka 1
Porovnanie využitia Rámca pre učenie a vyučovanie (EUR) v praxi

	Edukačnú stratégiu EUR môžem vo svojej praxi využiť:									
	vždy		**často**		niekedy		zriedkakedy		nikdy	
	Vs	Vý	**Vs**	**Vý**	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý
P	0	0	**4**	**10**	18	14	2	0	0	0
%	0	0	**16,6**	**41,7**	75,0	58,3	8,3	0	0	0

Poznámky: P – počet učiteľov % - percentuálny priemer Vs – vstupné merania Vý – výstupné merania

Na základe týchto odpovedí môžeme konštatovať, že sa nám opäť potvrdila tá skutočnosť, že učitelia pozitívne prijali stratégiu EUR.

Okrem výhod uplatnenia edukačnej stratégie EUR v praxi nás zaujímali aj jej nevýhody, prípadne obmedzenia. V jednej z otvorených otázok sa mali učitelia vyjadriť práve k tomuto problému. Z ich odpovedí pri výstupných meraniach uvádzame:

- náročný na prípravu materiálov,
- slovná zásoba žiakov je na nízkej úrovni, čo kladie na učiteľa väčšie časové nároky na prípravu a uvádzanie metód a techník do výučby,
- nedostatok literatúry pre učiteľov,
- nedostatok vhodných textov pre žiakov,
- veľký počet žiakov spôsobuje v triede väčšiu hlučnosť pri aplikácii týchto metód a techník.

Základným problémom zavádzania nových metód do práce je učiteľova časová tieseň pri príprave na vyučovaciu hodinu. Väčšina učiteľov sa zhodla na tom, že môžu učiť efektívnejšie a zaujímavejšie, ale na to potrebujú viacej času, väčšiu a náročnejšiu prípravu.

Tabuľka 2
Porovnanie náročnosti Rámca pre učenie a vyučovanie v etape prípravy učiteľa na vyučovanie

	Edukačná stratégia si vyžaduje od učiteľa v etape prípravy:							
	veľa námahy		primeranú námahu		menej námahy		žiadnu námahu	
	Vs	**Vý**	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý
P	**12**	**6**	12	16	0	0	0	0
%	**50,0**	**25,0**	50	66,7	0	0	0	0

Poznámky: P – počet učiteľov % - percentuálny priemer Vs – vstupné merania Vý – výstupné merania

Ako ukazujú výsledky, táto stratégia je pomerne náročná na prácu učiteľa. Až 50,0 % učiteľov bolo pri vstupných meraniach presvedčená, že si vyžaduje od učiteľa v etape prípravy veľa námahy. Je potešiteľné zistenie, že po dvoch rokoch aplikácie si to myslela už iba polovica, teda 25,0 % účastníkov.

Tabuľka 3
Porovnanie pozície učiteľa v etape realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie na vyučovaní

	Pozícia učiteľa v etape realizácie je:							
	pasívna		zdanlivo pasívna		aktívna		zdanlivo aktívna	
	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý
P	16	0	17	21	6	3	0	0
%	4,2	0	70,8	87,5	25,0	12,5	0	0

Poznámky: P – počet učiteľov % - percentuálny priemer Vs – vstupné merania Vý – výstupné merania

Tabuľka 4
Porovnanie pozície žiaka v etape realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie na vyučovaní

	Pozícia žiaka v etape realizácie je:							
	celý čas aktívna		občas aktívna		občas pasívna		celý čas pasívna	
	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý
P	22	24	2	0	0	0	0	0
%	91,7	100	8,3	0	0	0	0	0

Poznámky: P – počet učiteľov % - percentuálny priemer Vs – vstupné merania Vý – výstupné merania

Učitelia v obidvoch časových intervaloch zhodne konštatovali (pozri Tabuľku 4), že pozícia žiaka v etape realizácie Rámca pre učenie a vyučovanie je prevažne celý čas aktívna. Pri vstupných meraniech o tom bolo presvedčených 91,7 % učiteľov, pri výstupných meraniach až 100 % respondentov. Nasledujúce zistenie vyznieva pre edukačnú stratégiu EUR veľmi pozitívne.

Tabuľka 5
Porovnanie názorov učiteľov o získavaní zručností žiakov pri aplikácii Rámca pre učenie a vyučovanie (EUR)

	Žiak sa okrem učiva pri takomto vyučovaní naučí:									
	slabo		dostatočne		dobre		veľmi dobre		výborne	
	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý	Vs	Vý
K P	0	0	2	0	13	7	**7**	**12**	2	5
%	0	0	8,3	0	54,2	29,2	**29,2**	**50,0**	8,3	20,8
Prem.	0	0	0	0	6	2	13	16	5	6
	0	0	0	0	25,0	8,3	54,2	66,7	20,8	25,0
S	0	0	0	0	6	2	13	12	**5**	**10**
	0	0	0	0	25,0	8,3	54,2	50,0	**20,8**	**41,7**
Pres.	0	0	2	0	16	8	**4**	**11**	2	5
	0	0	8,3	0	66,7	33,4	**16,7**	**45,8**	8,3	20,8
V seba	0	0	1	0	4	3	16	16	3	5
	0	0	4,2	0	16,7	12,5	66,7	66,7	12,5	20,8
V druhých	0	0	1	0	10	9	11	12	2	3
	0	0	4,2	0	41,7	37,5	45,8	50,0	8,3	12,5
Poč.	0	0	0	0	6	4	12	14	6	6
	0	0	0	0	25,0	16,7	50,0	58,3	25,0	25,0
U	0	0	2	0	15,0	3	6	10	**1**	**11**
	0	0	8,3	0	62,5	12,5	25,0	41,7	**4,2**	**45,8**

Poznámky: K – komunikovať Prem. – premýšľať S – spolupracovať Pres. – presadzovať sa
V seba – vážiť si seba samého V druhých – vážiť si druhých Poč. – počúvať U – učiť sa učiť P – počet učiteľov
% - percentuálny priemer Vs – vstupné merania Vý – výstupné merania

Zvýraznené časti Tabuľky 5 poukazujú na posun v názoroch respondentov pri porovnávaní vstupných a výstupných meraní hlavne pri rozvíjaní takých zručností žiakov ako sú komunikácia, vzájomná spolupráca, presadzovanie sa a učenie sa ako sa učiť (metakognitívne učenie).

Záver

Výsledky prieskumu ukazujú, že edukačnú stratégiu EUR je možné úspešne aplikovať v triedach v rámci bežne organizovaného vyučovacieho dňa. Ukazuje sa, že zmeny zasahujú nielen vyučovací proces po stránke didaktickej, ale taktiež významnou mierou vplývajú na zmeny sociálne, ktoré vedú k novým postojom, novému chovaniu a novej rovnováhe vo vzťahoch v triede.

Odpovede respondentov nás presviedčajú, že učitelia prejavujú dostatok záujmu a odvahy uplatňovať nové edukačné postupy vo výučbe. Pritom si však oveľa vážnejšie ako kedykoľvek predtým uvedomujeme, že stojíme pred strmým kopcom. Naša práca nebude ľahká a nemáme zaručené, že budeme úspešní. Je preto veľmi dôležité, čo škola poskytne novej generácii v budúcnosti a aký to bude mať pre nich zmysel. Pri neformálnych stretnutiach s učiteľmi zisťujeme, že ešte na mnohých školách stále prevažujú vyučovacie metódy a postupy, ktorých prvoradým cieľom je zabezpečenie disciplíny, prevláda frontálne vyučovanie a memorovanie.

Veríme, že s trpezlivosťou a úsilím je možné postupne premieňať školu, kde všetky deti budú mať možnosť uplatniť sa, zažiť skutočný úspech a vykonávať užitočné veci, rozmýšľať nad zmysluplnými témami. To všetko ich môže priviesť k poznaniu, že škola je miestom, kde sa každý deň môžu naučiť niečo nové a zaujímavé.

Literatúra:
Onderčová, V.: Učiteľ a rozvoj kritického myslenia žiakov. In: Pedagogická profesia v kontexte aktuálnych spoločenských zmien. FHPV, Prešov 2001

Autorka je vysokoškolská učitelka,
e – mail: petrasov@unipo.sk

LEKCE A KOMENTÁŘE

Modelová příprava z geografie

Miroslav Marada

Příprava učitele na vyučovací hodinu je velice individuální záležitost. Pojetí přípravy sice všeobecně musí vycházet z platných koncepcí MŠMT a uznávaných filozofií vzdělávání, ale závisí také na pedagogické erudici a lidských kvalitách učitele. Obecně se dá prohlásit, že zkušený učitel věnuje přípravě méně času než začínající pedagog, neboť dokáže lépe odhadovat situaci ve třídě, lépe improvizuje podle konkrétních podmínek apod. Ptáme-li se, zda vůbec vytvářet přípravy na vyučování, uveďme, než si odpovíme, malou paralelu s nácvikem dramatu. Herci nacvičující Shakespearovu hru se musí nejprve pečlivě naučit text, přednes a gesta, musí si uvědomit, jak na sebe navazují a spolu s režisérem si naplánují, jak se budou pohybovat apod. Pokud by si tyto základní prvky dramatu nenaplánovali, zamýšleného výsledku by nedosáhli – nebyla by to Shakespearova tragédie, ale chaos. Nikdo by nevěděl, co má dělat, aby tragédie vyzněla s patřičným účinkem. Na druhé straně však divadelní režiséři často tvrdí, že „jejich" hra je po patnácti reprízách poněkud jiná, než když ji shlédli při premiéře. Ano, i když měli herci dobrý plán (vědí text, návaznosti, jak přednášet, pohybovat se), nevyhnou se drobným odchylkám. Někdo řekne narážku jiným slovosledem, přijde na scénu o vteřinku později, nezareaguje tak pohotově. Přesto je představení úspěšné, neboť jeho *rámec je jasně daný* a všichni směřují, byť třeba s drobnými odchylkami, ke společně stanovenému cíli.

Práce učitele se v řadě prvků podobá právě divadelnímu představení. Přípravu před hodinou můžeme přirovnat ke zkouškám divadelní hry, kdy si učitel rozmýšlí cíl svého snažení („představení") a způsob jeho naplnění. Bez této promyšlené strategie se uspokojení z výsledku pravděpodobně nedostaví. Učiteli se totiž může snadno stát, že bude třeba „skákat" z tématu „Shakespearovy tragédie" na téma „Shakespearovy komedie" a naopak, nebo že zvolí taková gesta a prezentaci (učební činnosti), že se žáci nic nenaučí. Šlo by prostě o „přehlídku" momentálních, třeba i nesouvisejících nápadů. Učitel by si pak na konci hodiny uvědomil, že vůbec neměl příležitost zjistit, zda „hra" na žáky nějak působí, zda je obohatila, neboť celou dobu mluvil on a žáky do hodiny vůbec nezapojil. Je ale také pravda, že i dobře rozmyšlený plán hodiny musí učitel často upravovat a měnit podle momentálních podmínek ve třídě. Jednotlivé „obrazy hry" například zkrátí či prodlouží. Tyto drobné odchylky ale nevadí, protože učitel je vždy dělá s vědomím stanoveného rámce, se snahou *směřovat k vytčenému cíli hodiny*. Sled „scén" vede ke stanovené „pointě hry". Domnívám se, že bez tohoto promyšlení učitelova působení v hodině je pravděpodobnost problémů při vyučování mnohem vyšší. Rozdíl mezi hercem a učitelem tedy samozřejmě existuje. Jde především o to, že hercovo působení je pasivní, nezapojuje diváka aktivně do hry. Učitel zapojuje žáky do vyučování aktivně, aby se něčemu naučili. Pokud se nám podařilo přesvědčit vás o smyslu přípravy učitele na vyučování, poskytujeme vám zde jeden z možných postupů jejího vypracování.

Závažným problémem (učitele zeměpisu zvláště) je **stanovení obsahu vzdělávání (výběr učiva)**. Geografie jako komplexní vědecký obor využívá řady poznatků z jiných, dílčích vědeckých disciplín (např. geologie, fyziky atmosféry, sociologie, ekonomie, politologie aj.). Její faktografická báze je tedy velmi široká. Posluchači mají většinou tendenci sdělit žákům skoro vše, co se na svých vysokoškolských přednáškách dozvěděli. Vede to k přetěžování žáků i ke zdržování v ročním časovém plánu výuky. Jak tedy účinně vybírat obsah? Zajímavý návod, vycházející z pedagogického konstruktivismu, poskytuje např. psycholog Jerome Bruner. Obsah výuky člení na (a) *zobecnění* (tvrzení, vztahy, doslovně generalizace), (b) *pojmy* (koncepty) a (c) *fakta*. Bruner tvrdí, že ve výběru učiva má být kladen důraz na zobecnění, uvádějící do vztahu hlavní pojmy, neboť **zobecnění tvoří kostru obsahu**. Žáci jsou pomocí nich schopni dávat pojmy do vzájemných souvislostí a lépe se jim tak učí. Fakta Bruner chápe jako izolované informace o jednotlivých konkrétních případech, které se většinou dají vyhledat v dostupných zdrojích. Svůj koncept, ověřený psychologickými výzkumy, přirovnává ke stromu, jehož kmen tvoří zobecnění, jednotlivé větve pojmy a množství lístků pak fakta vztahující se k jednotlivým pojmům (větvím). Chcete-li účinně vybírat obsah výuky, zaměřte se vždy na „kmen" a „větve". „Lístků" je velké množství, vybírejte z nich jen ty, které nejsilněji „přirůstají" k vybraným důležitým pojmům (větvím). V příkladu uvedeném níže jsme obsah tématu „Skandinávie" nejprve evokovali pomocí **pojmové mapy**. Významné pojmy jsme dali

do souvislostí a stanovili tak zobecněná tvrzení a klíčové pojmy. Při výběru těchto zobecnění a pojmů z pojmové mapy jsme se vždy ptali: K čemu má daný prvek sloužit? Budou žáci na tyto znalosti navazovat v budoucnu? Využijí tento obsah v životě? V rámci přípravy na hodinu je také nutné zvážit návaznost na předchozí znalosti žáků. V případě Skandinávie můžeme např. navázat na řadu pojmů z obecné geomorfologie (trog, fjord apod.). V metodické části přípravy je pak třeba myslet na zařazení takové učební činnosti, která by vedla k zopakování těchto pojmů.

Obsah vzdělávání také musí vycházet z oficiálních, právně závazných dokumentů MŠMT ČR, tj. z tzv. vzdělávacích standardů. Tyto standardy jsou ale stanoveny velmi rámcově a umožňují tak učiteli ve výběru učiva poměrně značnou volnost. Výběr je tedy především na učiteli, a proto je potřeba provést ho zodpovědně a pečlivě.

Jak postupovat při výběru učiva?

(a) Vyberte hlavní tvrzení a pojmy, např. pomocí pojmové mapy.

(b) Ptejte se, zda jsou vybraná tvrzení a pojmy opravdu důležité. Proč jim mají děti rozumět a umět je používat? Proveďte případnou redukci vybraného obsahu.

Na základě analýzy obsahu pak můžeme přistoupit ke **stanovení cílů výuky**. Cíle výuky se dají formulovat na různé úrovni obecnosti. Učitel by měl nejprve provést rozvahu nad jednotlivými tematickými celky a v dlouhodobých obecných cílech těchto celků stanovit, které kompetence bude v tom kterém celku procvičovat. V případě celku Regionální geografie Evropy to může být např. cíl „Žák získá kladný postoj k myšlence evropanství". Tyto dlouhodobé cíle jsou formulovány velmi obecně a jejich naplnění se dá hodnotit až po delší době (a ještě poměrně obtížně). Z tohoto všeobecného cíle pak vycházejí obecné cíle podcelků (např. západní Evropa) a cíle jednotlivých hodin. Ke každé hodině je pak stanovena řada **specifických**, velmi konkrétních a **dobře hodnotitelných cílů**.

Předcházející odstavec už naznačil hlavní **význam cílů výuky** – udávají jasný záměr učení (pro učitele i pro žáka, které **znalosti, dovednosti a postoje** si máme osvojit), jsou **nástrojem výběru obsahu** a jsou formulovány tak, že se dají **hodnotit**. Hodnotitelnost cíle se poměrně snadno zajistí formulací „Žák dovede..." a připojením vhodného slovesa. Např. sloveso „pochopí" se poměrně nesnadno ověřuje, zatímco spojení „dovede vysvětlit vlastními slovy s použitím schématu" lze ověřovat jednoduše. Intelektovou náročnost obsaženou ve slovese určuje i náročnost cíle. „Vyjmenovat" je jistě jednodušší než „porovnat" či „zhodnotit". Náročnost cíle se také může měnit při spojení stejného slovesa s obsahem. Např. vysvětlit vlastními slovy pojem moréna je jistě jednodušší než vysvětlit pojem demografická revoluce.

Při formulování cílů dbejte na následující kritéria:

(a) Cíl výuky jasně stanovuje, čemu má žák porozumět a jak má získané znalosti umět používat. Nestanovujte pouze snadné cíle na úrovni prosté reprodukce. Snažte se, aby si žáci osvojili také různé dovednosti a postoje.

(b) Cíl je formulován tak, aby byl **hodnotitelný** (evaluovatelný). Obsahuje co žák dovede na konci vyučovacího procesu a **za jakých podmínek** („vyjmenuje bez použití atlasu...", „uvede tři největší...", dovede posoudit předložený územní plán" atd.).

Po stanovení obsahu a cílů výuky přistoupíme k výběru učebních činností. Existuje celá řada vyučovacích metod a organizačních forem výuky. Klasifikace učebních činností však není v tuto chvíli důležitá, důležitý je jejich vhodný výběr. Pomohou vám opět výukové cíle a činnosti v nich obsažené. Je-li v cíli formulováno, že žák dovede porovnat data v tabulce, zvolte činnost, ve které budou žáci předložená data porovnávat. Vy jim řekněte návod, jak postupovat při porovnávání dat, ale neříkejte jim hned výsledek porovnání. Tím byste je učili poslouchat výklad, nikoliv porovnávat. Snad tento (možná až příliš triviální) příklad přibližuje postup při výběru učebních činností.

Volte pro svoji hodinu vždy několik učebních činností směřujících ke stanovenému cíli a dbejte na to, aby žáci v hodinách hodně pracovali. Tím se nejvíce naučí. Učitel je pak jakýmsi koordinátorem učení, během práce ve skupinách může pomáhat slabším žákům, může průběžně sledovat a hodnotit práci žáků i skupin a svými krátkými „minilekcemi" (výkladem) může shrnovat a upřesňovat výsledky. Vhodný vodítkem pro konstrukci vaší hodiny je **tzv. třífázový model učení (evokace – uvědomění si významu – reflexe)**.

Součástí vaší výuky bude jistě i **výklad**. Pro začínajícího učitele je vhodné připravit si osnovu svého výkladu s uvedením klíčových tvrzení, popř. faktů, dat atd.

Do přípravy uveďte i **přibližný časový rozsah** jednotlivých činností. Umožní vám to lépe sledovat vývoj hodiny a upravovat tempo výuky dříve než tři minuty před zvoněním. V závěru metodické části přípravy si sepište **potřebné učební pomůcky a zdroje informací a dat** (nástěnná mapa, rozmnožený text z publikace X, str. Y, učebna s videopřehrávačem apod.).

Při výběru učebních činností zohledněte především následující:

(a) Žáci se nejvíce naučí vlastní činností, popř. vzájemným vysvětlováním si látky.

(b) Každá zvolená učební činnost by měla vycházet ze stanovených cílů, neměla by tedy učení odvádět jiným směrem.

(c) Činnosti je třeba střídat, neboť schopnost dětí udržet pozornost je limitována cca 7 minutami.

Další fází přípravy je **rozvaha způsobu hodnocení** výkonů studentů. I tady vám pomohou cíle (ovšem dobře naformulované). Na jejich základě můžete stanovit, co a jakým způsobem hodnotit. Zda formou testu, ústním zkoušením, vypracováním eseje za domácí úkol či přednesením referátu apod.

Poslední částí přípravy by mělo být **hodnocení hodiny** vašima očima. Do přípravy si (samozřejmě až po skončení hodiny) zapište své postřehy. Reflektujte, zda učební činnosti byly vybrány vhodně, co dělalo žákům problémy, kteří žáci v něčem zaostávali, jestli jste vykládali a zadávali práci srozumitelně, zda se vám dařilo řídit práci ve skupinách atd. Jednoduše co se vám zdařilo a co ne. Jednou za čas je dobré nechat napsat reflexi vaší práce žákům. Poskytne vám to jiný pohled na vaši práci i na vaše žáky. Na konec přípravy si můžete zapsat shrnutí vašich postřehů pro budoucí plánování – co se vám zdá jako vhodné používat a čeho se vyvarovat, kteří žáci vyžadují zvláštní přístup apod.

Jako příklad možné struktury přípravy vám předkládáme modelovou přípravu na téma Skandinávie.

Název hodiny: Skandinávie

Tematický celek: Regionální geografie Evropy

Třída: II. D **Časový rozsah:** 2 VH **Datum:** 5. 2. 2002

Obecný cíl hodiny: Žák dovede vysvětlit vliv přírodních podmínek na územní organizaci společnosti, jejích aktivit a na život obyvatelstva ve Skandinávii.

Specifické cíle:

- Žák dovede na základě obecných znalostí o litosféře vysvětlit vlastními slovy pojem štít, na mapě lokalizovat Baltský štít, uvede geologické souvislosti výskytu nerostných surovin a lokalizuje místa jejich výskytu.
- S použitím náčrtku v učebnici žák dovede vysvětlit vznik ledovcového reliéfu a pojmy trog, moréna, kar a fjord.
- Žák dovede vlastními slovy vysvětlit princip fungování Severoatlantského proudu a určit jeho dopady na podnebí ve Skandinávii.
- Žák dovede lokalizovat hlavní střediska osídlení, služeb, průmyslu, těžby přírodních zdrojů a hlavní dopravní tahy (*) a dovede zdůvodnit jejich územní organizaci.
- Žák dovede vyjmenovat obecně hlavní oblasti zájmu cestovního ruchu ve Skandinávii, diskutovat jejich význam v regionálním rozvoji oblastí a lokalizovat 3 národní parky a 5 středisek CR.
- Žák dovede rámcově vymezit jádrové a periferní oblasti Skandinávie a na základě posouzení jejich geografické polohy dovede diskutovat jejich uplatnění v národním hospodářství států Skandinávie a v evropské ekonomice.
- Žák dovede posoudit vliv přírodních podmínek na život obyvatel Skandinávie a na základě novinového článku diskutovat problémy života v odlehlých polárních oblastech.

(*) viz seznam požadovaných místopisných názvů

Potřebné pomůcky, zdroje informací:

Nástěnná mapa Skandinávie obecně zeměpisná, blokdiagram glaciální reliéf; kopie klimadiagramu Labradoru a Laponska, tabulka exportu skandinávských zemí na folii pro meotar; kopie článku z Lidé a Země

Návaznost na starší látku:

glaciální reliéf (ledovec, trog, kar, moréna, ledovcové jezero, fjord)

klimatogeografičtí činitelé, subpolární a mírné podnebí; mořské proudy, režimy odtoku

tundra, severské lesy

Učební činnosti / úkoly:	Působení učitele:	Čas
žáci si samostatně evokují pojem „Skandinávie", pak se výsledky společně sepíší na tabuli	úkol: Napište si volným psaním co se vám vybaví, řekne-li se „Skandinávie"; společný soupis evokací na tabuli	10´
žáci si samostatně dělají poznámky	minilekce „Baltský štít" a nerostné suroviny obecně vázané na staré horniny	5´
žáci diktují z mapy učiteli lokality těžby surovin	úloha: Najděte v mapě hlavní zdroje surovin; diktované lokality učitel ukazuje na nástěnné mapě	5´
žáci vypracovávají úlohu, spolupracují se sousedem v lavici	promítnutí blokdiagramu ledovcového údolí s geomorfologickými pojmy a zadání úkolu: - Vzpomeňte si, co znamenají pojmy ledovcové jezero, trog, kar, moréna, fjord. - Výsledky diskutujte ve dvojicích a společně napište definice těchto pojmů.	15´
čtení vypracovaných definic, vždy aspoň dvě pro porovnání, oprava	upřesnění definic a jejich oprava v sešitech	5´
žáci porovnají klimadiagram a ve dvojici, později spolu s učitelem diskutují konkrétní dopady Severoatlantského proudu na podnebí Skandinávie	rozdání klimadiagramu z oblasti Labradoru a ze severu Norska (ze stejné rovnoběžky); zadání úlohy: porovnat klimadiagramy, ve dvojicích popsat rozdíly a vyvodit důvody těchto rozdílů	15´
žáci si během výkladu pořizují v bodech zápis do levé poloviny stránky v sešitě	Shrnující výklad na téma přírodní podmínky Skandinávie s využitím zopakovaných pojmů	5´
žáci vstupují do řízené diskuse	úkol: Která hospodářská odvětví lze s těmito podmínkami rozvíjet? – řízená diskuse, učitel zapisuje strukturovaně návrhy na tabuli (struktura: typy zemědělství, lesnictví, rybolov, odvětví průmyslu, odvětví služeb)	10´
žáci samostatně plní úkol	stručný komentář zápisu; úkol: přepište ho do pravé poloviny stránky sešitu a spojte SG položky s FG podmínkami v levé polovině	10´
žáci s použitím svých znalostí z minulé hodiny a atlasu vypracují náčrt a porovnají ho se sousedem v lavici; po porovnání jej případně doplní	úkol: s použitím atlasu proveďte do sešitu náčrt Skandinávie s vyznačením severního polárního kruhu, státních hranic, hlavních center osídlení, průmyslu a služeb, s hlavními oblastmi intenzivního a extenzivního zemědělství, lesnictví, rybolovu a CR a s hlavními dopravními tahy; ve dvojicích porovnejte své nákresy	15´
žáci diktují zakreslené prvky učiteli	lokalizace hlavních prvků na nástěnné mapě, vyvěšení seznamu požadovaných místopisných pojmů	5´
žáci se pokusí vymezit oblasti, doplnění náčrtku v sešitech	řízená diskuse – vymezení jádrových a periferních oblastí států Skandinávie, lokalizace na nástěnné mapě; diskuse o jejich geografické poloze	10´
výsledky diskuse žáci ve dvojicích porovnají s promítnutou tabulkou	úkol: Jak se může Skandinávie uplatňovat v mezinárodním obchodě? – diskuse a promítnutí tabulky hlavních exportních komodit	10´
žáci si po částech čtou text v cca 6členných skupinách, pak každý sdělí, co ho nejvíce zaujalo a ostatní diskutují proč právě uvedená informace	čtení článku z Lidé a Země o životě za polárním kruhem ve skupinách + diskuse	30´
	Dcv.: Napište krátkou esej (0,5 strany) o rozdílech života za polárním kruhem a u nás. Termín: příští hodinu	-

Způsob a možnosti hodnocení:

- průběžné hodnocení práce ve skupinách a během diskuse
- ústní zkoušení vycházející z cílů ve 3 následujících hodinách
- otázky vycházející z cílů budou v testu Evropa

Hodnocení učení žáků:	**Hodnocení působení učitele:**
Pepíkovi dělá problém číst klimadiagram, Maruška a Zdeňka problém s náčrtkem	žáci dobře pracovali, zdá se, že je hodina bavila
diskuse ve skupinách byla účinnější než práce v párech	přehledný výklad může být vzhledem k dosud menší pohotovosti žáků delší
všichni mají problém se samostatným zápisem při výkladu	práce ve skupinách je účinná, ale obtížně se hodnotí, jak na to?

Závěry pro budoucí práci:

zaměřit se na zaostávající žáky, snažit se trénovat výpis z textu a záznam výkladu, zamyslet se nad kritérii hodnocení práce ve skupinách

Autor je vysokoškolský učitel, lektor KM.

Kritické myšlení ve výuce přírodovědy

Taisiya Pyl

Když se žáci snaží vyřešit nějaké učební zadání, nějaký problém, potřebují mít důvěru v to, že úloha řešit jde, že je možné ji pochopit a tedy vysvětlit. Vysvětlení musí být dostatečně jednoduché, mělo by odpovídat platným teoriím nebo o nich diskutovat a využívat jejich termínů a mělo by se dát dokázat pokusem. Žáci v páté třídě jsou právě na přechodu mezi mladším a středním školním věkem (podobně jako u nás, pozn. překl.) a jejich vědomosti se utvářejí v představách: od vizuálních představ k jejich vyjádření slovy, s pomocí určitých termínů. Množství informací, které se tito žáci podle osnov mají naučit, by si těžko osvojili bez analýzy, bez zobecňování, systemizace a bez určování vztahů příčiny a následku – tedy bez toho, že by látku zpracovávali teoreticky. K tomu se neocenitelně hodí, když žáci mohou zkoumat a objevovat.

Jakou roli má při organizaci výzkumových činností učitel? V ideálním případě:
- zaměřuje úsilí žáků daným směrem
- podporuje otevřenou diskusi
- vytváří podmínky, které povzbuzují žáky k jejich vlastním rozhodnutím
- dává žákům příležitost, aby vyvozovali vlastní závěry
- na základě dosavadních podmínek vytváří nové příležitosti k poznávání

Nabízím jako příklad plán lekce, který ukazuje, jak mohu povzbuzovat žáky k výzkumu. Lekce se týká významného přírodního jevu – větru. Definujeme si ho jako horizontální pohyb vzduchu v nejnižší vrstvě atmosféry. Aby učitel mohl předvést důležitost větru, může připomenout nějaký napínavý, dramatický jev. Například se zmíní o tom, že při smrštích a hurikánech zahyne dvakrát více lidí než při zemětřesení. Když přijde smršť, snažíte se automaticky co nejrychleji schovat. Teprve později vás napadne otázka, odkud se smršť vlastně vzala. Opravdu, z jakých známých nebo neznámých, blízkých nebo vzdálených míst se berou větrné smrště? Kde se bere mráz nebo vedro, pára nebo sucho, které s větrem přicházejí? Kde se vzala ta ničivá síla větru? K tomu, abych pomohla žákům bádat o těchto jevech, využívám metod a přístupů kritického myšlení.

Téma: Pohyb větru
Ročník: 5.
Čas: jedna vyučovací hodina
Cíl: Prohloubit porozumění žáků v tom, co je stálý vertikální a horizontální pohyb vzduchu (uvnitř troposféry), co jsou jeho příčiny, a také rozvinout dovednosti zkoumání.

Na začátku hodiny jsem rozdělila třídu do pěti skupin po pěti žácích a začala jsem lekci příběhem.

„Kdysi šel jeden člověk po silnici a potkal tři muže. Pozdravil je, popřál jim dobrého zdraví a šel dál. Ale ti tři se začali přít: kterému z nás ten pocestný přál dobré zdraví? Hádali se a hádali a nemohli se dohodnout. Tak se otočili, běželi za mužem a zeptali se: Komu z nás patřilo tvé přání? Ten člověk se jich však zeptal: A kdo jste? Jeden muž řekl: Já jsem Slunce. Druhý odpověděl: Já jsem Mráz. A třetí odvětil: Já jsem Vítr. Ten pocestný chvíli dumal a pak odpověděl."

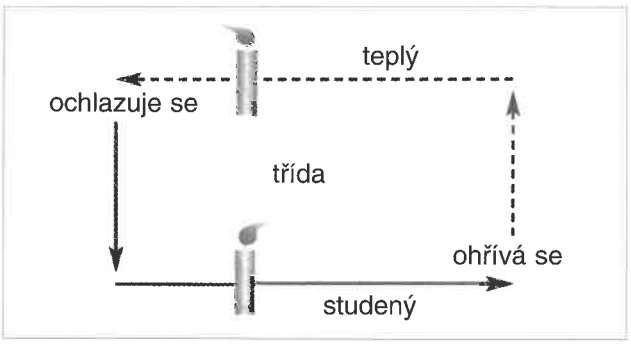
V tomto bodě jsem dětem dala tři minuty na to, aby si po svém příběh dokončily. Měly přitom odpovědět na otázku: Komu tedy pocestný popřál dobrého zdraví a proč?

Příběh žákům pomohl uvažovat o síle větru a o jeho důležitosti pro člověka i celou přírodu. Dávali rozmanité i neočekávané odpovědi. Někteří byli přesvědčeni, že největší význam pro lidi má Slunce, jiní tvrdili, že mráz (je totiž dobrý na bruslení, lyžování a sáňkování během zimy). Někteří se domnívali, že nejdůležitější je vítr, protože na něm záleží, jaké je počasí. Jeden žák navrhl kompromis: Slunce, mráz i vítr jsou stejně důležité pro člověka i pro přírodu. Ale všichni se shodli na tom, že vítr je z těch tří pro člověka nejhrozivější, čímž se objasňuje, proč lidé odpradávna vzývali boha větru.
Abychom se zbavili strachu z tohoto živlu, rozhodli jsme se vybádat, odkud se vítr bere. K tomu jsme podnikli pokus se svíčkami. Jednu svíčku jsme postavili na práh do dveří, druhou blízko horního okraje otevřených dveří. Zeptala jsem se: Co pozorujete?

Žáci odpověděli: Plamen na horní svíčce se ohýbá do chodby, a plamen dole se ohýbá dovnitř třídy.

Navrhla jsem, abychom ve skupinách diskutovali o tom, co nutí plamen ohýbat se různým směrem. Také jsem navrhla, aby nakreslili schéma pohybu vzduchu ve třídě. Přitom jsem je upozornila na otáčení papírových spirál v teplém vzduchu nad radiátory. Spirály si žáci vystřihli ze čtvrtky a pověsili na nitku v předchozí hodině, když jsme demonstrovali svislý pohyb vzduchu při tématu Vlastnosti vzduchu. Na diskusi a náčrt měli 8 minut.

Na prezentaci svých nákresů dostali 5 minut. Během prezentace nákresů dávali žáci dobré argumenty pro svou hypotézu, že studený vzduch jde dolů, protože je těžší. Teplem z radiátorů se vzduch rozpíná a stoupá. (Byly vysloveny názory, že vzduch se ohřívá i jinými způsoby: od předmětů ohřátých sluncem a také teplem lidských těl.) Protože je teplý vzduch lehčí, pohybuje se vodorovně, teče ven ze třídy, ochlazuje se, stlačuje a nakonec se pohybuje směrem dolů. Schéma pohybu, jak ho nakreslila jedna skupina, vypadá takto:



Pak jsem se zeptala: Může toto schéma vyhovovat také tomu, jak proudí vzduch v přírodě?

Některé z odpovědí mých žáků:
- Nemůže, vzduch v přírodě se takto pohybovat nemůže, protože není uzavřen do zdí této třídy. Místo toho proudí kolem celé Země.
- Ano, tohle schéma se dá použít na ilustraci pohybu vzduchu v přírodě. Radiátor je v tom případě nahrazen povrchem Země, která se rozehřívá od Slunce, a vzduch se ohřívá od povrchu zemského.
- Může to částečně odpovídat, protože v přírodě je také svislé proudění vzduchu.

Abychom si potvrdili nebo přehodnotili tyto myšlenky, dala jsem žákům text „Pohyb vzduchu“ (z učebnice Vesmír od V. V. Gruzinského, T. A. Perkovského a A. A. Halimanoviče). Na prostudování jsme použili metodu skládankového učení (jigsaw). Čas byl 15 minut.

Rozdělila jsem text na pět částí:
1. Vertikální a horizontální proudění vzduchu
2. Důvody pro určování směru větru
3. Příčiny vzniku větru
4. Vznik denních a nočních vánků
5. Význam větru

Každý žák ve skupině si přečetl svou část a v textu si vyznačoval následující věci: Souhlasím (+), Nesouhlasím (-), Není mi to jasné (?).

Každý žák ve skupině se pak zapojil do diskuse a do objasňování složitých otázek. Žádala jsem žáky s texty 1, 3, 4, aby věnovali speciální pozornost směrům větrů v troposféře a aby přemýšleli o tom, jaké to má příčiny.

Pracovala jsem se skupinou s textem 2 a prohlíželi jsme si v učebnici větrnou korouhev, aby později dovedli vysvětlit dalším spolužákům, jak se její pomocí určuje směr větru.

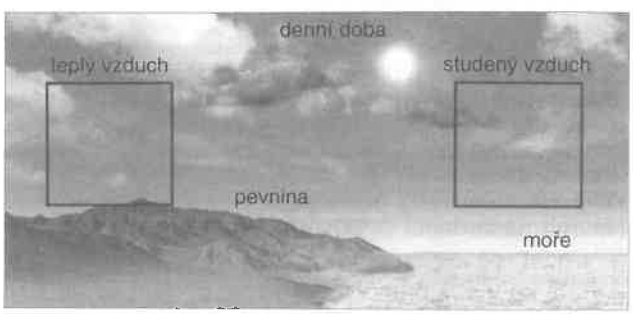
Když práci s textem dokončili, vrátili se do domovských skupin a navzájem sdíleli nabyté informace. Každý se dostal na řadu, aby ostatním předložil informace ze své části textu. Ostatní pozorně poslouchali a kladli otázky.

Další část hodiny měla pomoci žákům pochopit příčiny pohybu větru v troposféře. Každý si měl podle svých sil a zájmu vybrat úlohu a pracovat na ní 10 minut. Úlohy byly tyto:

Proč vítr fouká? Dopište chybějící slova:

Povrch Země se ohřívá nestejnoměrně. Během letního dne se pevnina sousedící s mořem ohřívá (jak?) ..... než moře samo. Ohřátý vzduch (co dělá?) ..... a také se stává (lehčím/těžším?) ..... Teplý vzduch jde (kam?) ..... a studený vzduch z moře se začíná pohybovat směrem (kam?) ..... Tomuto jevu se říká .....

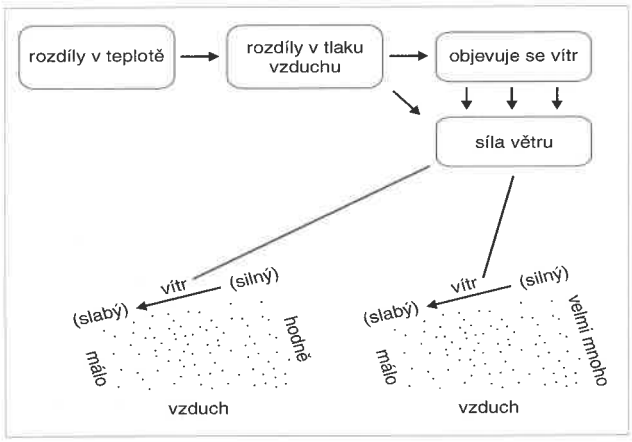
2. Vyznačte na obrázku směr pohybu vzduchu nad zemí a nad mořem:



3. Zakreslete do čtverečků v obrázku molekuly teplého a studeného vzduchu. Ve kterém z čtverečků bude víc molekul?

4. Vyznačte směr větru v noci. Vyvoďte závěry. Čím je určován směr větru?

5. Tento úkol byl individuální a po něm se diskutovalo ve skupinách. Potom žáci navrhli schéma, které by ukazovalo příčiny a následky větru. Děti si schéma nakreslily do sešitů, a já jsem totéž nakreslila na tabuli.



Takto vypadaly logické závěry jednoho žáka: „Vzduch je nad jednou částí zemského povrchu teplý a nad jinou studený. V místě, kde je studený, bude vyšší atmosférický tlak. Rozdíl tlaku mezi různými částmi Země způsobí vodorovný pohyb vzduchu, tedy vítr. To znamená, že vzduch se pohybuje z místa, kde je hodně vzduchu (vysoký tlak studeného vzduchu), do místa, kde je vzduchu méně (teplý stoupá vzhůru). Čím je větší rozdíl v tlaku vzduchu, tím je vítr silnější."

Na konci hodiny jsem žákům připomněla otázku, kterou jsme si položili před četbou textů - o tom, proč vítr fouká. Žáci dospěli k tomu, že vzduch v troposféře se pohybuje podle stejných principů jako vzduch ve třídě.

Pak jsem jim předložila další problém. „Představte si, že jste přijeli k moři rybařit. Čekáte netrpělivě na okamžik, kdy budete moci vyplout. Kdy myslíte, že byste měli svůj výlet zahájit, abyste měli vždy vítr v zádech?" Žáci dostali na řešení 4 minuty. Navrhli následující odpovědi: vyplout s rozbřeskem a vracet se se západem slunce; vyrazit na noc a vrátit se v poledne; vyrazit večer a vrátit se během dne. Navrhovali rozmanité hodiny, ale všechny odpovědi braly v úvahu změnu směru mořského vánku podle denní hodiny.

Také si dávali praktické rady. Například navrhovali, že pokud rybaříte ze břehu, máte si dát pozor na směr větru, protože by vám mohl přivát splávek ke břehu, kde nejsou ryby.

Domácí úkol z této hodiny byl: Přemýšlejte o tom, jak byste mohli využít toho, co jste se naučili, v životě.

Analýza

Upozorňuji, že mým cílem nebylo jenom dát žákům údaje a znalosti na dané téma, ale také naučit je používat tyto znalosti k vysvětlení jevů, které se vyskytují ve světě kolem nás. Navíc jsem chtěla, aby si uvědomili, jak a kde se takové znalosti dají využít ve všedních situacích.

Příběh na začátku hodiny zaujal pozornost žáků a motivoval je k samostatnému prozkoumávání daného problému. Předpokládala jsem, že žáci mají své vlastní vědomosti, které jim pomohou daný jev prostudovat samostatně. Získávání znalostí začíná od zvědavosti. Pokus se svíčkami měl za úkol zvýšit zvědavost žáků. Nedával přímou odpověď o příčinách větru, ale pomáhal dětem shromáždit údaje. Když k odhadu nebo předpokladu doplníme údaje, už se může stát znalostí. Bez dat zůstane pouhou spekulací.

I další úkol byl pro hodinu velmi důležitý: žáci měli zvážit, jestli je možné popsat stejným schématem pohyb vzduchu ve třídě i v přírodě. Sdělovali si navzájem své různé názory, protože děti mají tendenci posuzovat své okolí právě skrze své vlastní chápání a podle svého postoje. Fakt, že jsme neměli na věc jen jeden názor, byl pro třídu odrazovým můstkem k další práci. Podnítil zájem o četbu a o následující úlohu.

Práci ve skupinách žáci hodnotili takto:

Je bezva, když se ve skupinkách na chvíli každý stane učitelem.

Není tak těžké dávat odpovědi, když vás vaše skupina podporuje.

Tím, že jsem ostatním ve skupině pomáhala pochopit, oč jde, jsem sama porozuměla textu líp.

Při kreslení schématu „Příčiny větrů" jsme nenarazili na nic, v čem by nebyla shoda. Žáci došli k závěru o příčinách větru jednomyslně. Ani nebylo těžké přijít na to, že vzduch v troposféře se pohybuje úplně stejně jako ve třídě.

Náš výzkum nás dovedl k úspěšnému vyřešení problému. Jako učitelka opravdu pociťuji uspokojení, když vidím, že moji žáci řeší učební úlohy nezávisle, vytvářejí si hypotézy, testují je v praxi a dělají dobře podložené závěry.

Autorka je učitelka v Bělorusku.

Převzato z časopisu Thinking Classroom/Peremena
č. 2, roč. 3, 2002, str. 30 - 34

Přeložil Ondřej Hausenblas.

Opakování učiva matematiky ve čtvrtém ročníku gymnázia

Jaroslava Škrobánková

Byl konec dubna, vrcholila příprava studentů k maturitě. S maturanty pilně a do hloubky opakuji celé učivo matematiky. Ale co s nematuranty? Mám je nutit do matematiky, když mají dost práce se svými maturitními předměty? Mám nápad. Budou opakovat sami. Úkol zní: Sepište, o čem jsme se letos učili, co vám toto učivo přineslo užitečného a jakýkoliv další komentář, který vás napadne. Vezměte si na pomoc své sešity, učebnice, sbírky, přehledy učiva matematiky.

Někteří studenti vypisovali učivo, vzorce a jejich komentář se týkal využitelnosti v praxi nebo toho, zda se jim učivo zamlouvalo nebo ne. Většina se však zabývala učivem jako celkem, jen výjimečně psali o řešených příkladech (např. z finanční matematiky) a skoro vždy dokázali vystihnout podstatu učiva. Některé práce byly vtipné, z jiných bylo zřetelné jejich zaujetí pro určitou oblast matematiky (např. statistika). Přímo jsem cítila, jak je některé části učiva oslovily a jiným moc neporozuměli. Měla jsem velkou radost z tohoto výroku: „Přestože jsem neměla jinou možnost a musela navštěvovat matematiku, dalo se to s Vámi vydržet."

Studenti také psali o tom, co je příliš nebavilo, čemu moc neporozuměli, kde nevěděli, proč se to učí. Důležité bylo i toto pochopení ze strany studenta: „Tomuto učivu jsem nerozuměl, protože jsem se nenaučil základní poznatky a taky jsem nechodil pořádně do školy."

Z jejich prací jsem usoudila, že písemná reflexe je přinutila zamyslet se nad probranou látkou a že byla pro ně užitečnější než počítání konkrétních příkladů, které by je nebavilo. Každý mohl pracovat svým tempem, podívat se na problém svýma očima. Každý se musel zamyslet nad každým oddílem probraného učiva a nemohl nic ošidit.

Se studenty jsem jejich práce rozebrala, některé jsme si přečetli, jiné jsem k přečtení doporučila. Také jsem jim poděkovala za to, že nikdo z nich práci neodbyl a k vypracování přistoupili zodpovědně. Proto jsem tentokrát všechny práce hodnotila kladně a zastavila se jen u podstatných chyb. Nejvíce jsem si cenila prací, které vlastními slovy, bez vzorců a složitých příkladů vystihovaly podstatu učiva a obsahovaly vlastní postoj k problému. Několik prací bylo z matematického hlediska bez chyby, ale naprosto neosobních. I u těch jsme se zastavili a diskutovali o tom, jak a hlavně proč zaujmout čtenáře.

Ze studentských textů jsem čerpala poučení i pro svou další práci. Většinou je psali ti, kteří se matematikou prokousávali s většími obtížemi, a já lépe pochopila, co jim bylo nesrozumitelné a proč.

Byl to můj první pokus s takovým zadáním a dostavilo se příjemné překvapení z výsledku. Myslím, že svůj pohled na učivo mají žáci v každém ročníku, a proto letos práci zadám i v nižších ročnících a po kratším úseku probraného učiva. Ne až za celý rok.

Autorka je učitelka matematiky, lektorka KM.

Ukázka seminární práce ze třídy J. Škrobánkové

Lenka Štrublíková
Gymnázium Vítkov

Úvod

Při zpracovávání své práce jsem používala sešity z matematiky ze čtvrtého ročníku a příslušné učebnice.
Každý sešit i učebnici jsem pečlivě prolistovala, abych si znovu připomenula všechna témata, která jsme za celý rok probírali.
Je celkem logické, že jsem toho za tu dobu poměrně dost zapomněla, a tak jsem docela uvítala tu možnost oživit si všechno znovu v paměti.
Také jsem se musela zamyslet nad koncepcí práce a nad způsobem jejího zpracování.
Práci mám rozdělenu na osm hlavních kapitol.

Vlastní práce

Matematická indukce

Matematickou indukcí dokazujeme matematické věty týkající se přirozených čísel. Například zda se součet všech n sudých přirozených čísel rovná n(n+1), kde n je přirozené číslo. Nejdůležitější zde bylo zapamatovat si postup řešení, zbytek bylo jednoduché počítání.

Posloupnost

Je to funkce, která je definována na množině přirozených čísel, oborem hodnot mohou být všechna reálná čísla. Je dána vzorcem pro n-tý člen, rekurentním vzorcem nebo výčtem prvků. Grafem posloupnosti je množina izolovaných bodů.

Když znám dva libovolné členy nebo jeden člen a diferenci aritmetické posloupnosti, můžu tak vypočítat zbylé členy této posloupnosti. Můžu také určit, jestli je posloupnost rostoucí, či klesající. Stejně tak v geometrické posloupnosti, jenom s tím rozdílem, že místo diference je kvocient q.

Dá se také zjistit, jakou cenu bude mít euro za x let, když znám jeho nynější cenu a procenta, která se ročně z ceny odepisují.

Nekonečná řada se používá třeba k převodu desetinných čísel na zlomky.

Kombinatorika

Toto učivo mi připadalo nejtěžší, ale na druhé straně nejužitečnější a nejlépe uplatnitelné v běžném životě. U každého příkladu jsem musela nejdřív přemýšlet, zda se jedná o variace, kombinace či permutace, a ještě zjistit, jestli jsou s opakováním nebo bez. Procvičila jsem si logické myšlení a uvažování.

Učivo mi připadalo velice zajímavé.

Nejobtížnější, ale zároveň nejdůležitější bylo přijít na typ příkladu – tzn. poznat a rozlišit variace, permutace, kombinace s opakováním nebo bez.

Pomocí binomické věty jsme počítali mocniny součtu. Přestože někteří mí spolužáci si s ní nevěděli rady a říkali, že jí nerozumí, mně se naopak zdála velice jednoduchá.

Pravděpodobnost

Pravděpodobnost jevu se vypočítá podílem příznivých a všech možných výsledků pokusu. Pohybuje se od 0 do 1, kdy nemožný jev má pravděpodobnost 0 a jev jistý 1.

Většinou jsme počítali pravděpodobnost na příkladech s kostkami a mincemi. Když jsem pak se sestrou hrála „Člověče, nezlob se" a řekla jí, s jakou pravděpodobností hodí šestku, nevěřícně se na mě podívala a nemohla uvěřit, že se to dá vypočítat.

Kdo ví? Možná, že pravděpodobnost využiji ještě před maturitou, kdy budu chtít spočítat, s jakou pravděpodobností si vylosuji otázku, kterou neumím. Teď jenom doufám, že to bude jev nemožný.

Dále jsme se učili vypočítat pravděpodobnost jevu opačného, který vzniká negací.

Statistika

Před tím, než jsme mohli přejít na počítání příkladů ze statistiky, museli jsme se naučit nové výrazy – pojmy. Například: Co je to statistický soubor, jednotka, znak, četnost.

Měli jsme za úkol přečíst si příklady v učebnici a na jejich základě pak vypracovat domácí úkol, kde jsme ze zvoleného diagramu měli zjistit aritmetický průměr, průměrný přírůstek, průměrné tempo růstu, modus znaku x, medián znaku x, rozptyl a směrodatnou odchylku.

Tohle je další učivo, jehož znalost určitě využiji v budoucnosti. Setkáváme se s ní totiž každý den při čtení novin či sledování televize, například v různých průzkumech týkajících se počtu voličů jednotlivých politických stran.

Komplexní čísla

Komplexní číslo je uspořádaná dvojice reálných čísel, kde první složce se říká reálná část a druhé složce imaginární část. Komplexní číslo se dá taky napsat v algebraickém tvaru. Učili jsme se počítat s imaginárními čísly – sčítat, odčítat, násobit i dělit, počítali jsme rovnice. Převáděli jsme také čísla z goniometrického tvaru na algebraický a naopak. Pomocí Moivreovy věty jsme umocňovali komplexní jednotku přirozeným číslem. Nakonec jsme řešili kvadratické rovnice s reálnými a komplexními koeficienty a binomické rovnice.

Tohle učivo mě, přiznám se, moc nebavilo, protože v něm nevidím žádné konkrétní využití do budoucna, žádné uplatnění. Těžko se mi učí něco, když pořádně ani nevím, k čemu to slouží.

Derivace funkce

Ještě před tím, než jsme derivace začali probírat, mě každý děsil, že je to nejtěžší učivo z matematiky, a líčili mi ho v těch nejtmavších barvách. Teď ale nemůžu říci, že to bylo až tak složité, a rozhodně tím nebudu strašit mladší studenty.

Důležité bylo zapamatovat si všechny vzorečky pro počítání s derivacemi. Bez nich bych se neobešla, proto jsem byla ráda, že „nematuranti" z matematiky si je mohli napsat na papír a používat jej při počítání. Pomocí derivací jsme řešili příklady typu: Který pravoúhelník má při daném obsahu nejmenší obvod? A podobně.

Vím, že derivace se uplatňují i v jiných oborech, ne jenom v matematice. V chemii se například používají pro výpočet rychlosti reakce.

Integrály

Stejně jako u derivací, tak i u integrálů bylo pro výpočty důležité znát vzorce.

Nejtěžší pro mě byly příklady, kde jsem měla vypočítat obsahy různých obrazců omezených přímkami a křivkami.

Integrály se dají použít i u důkazů vzorců pro objemy a povrchy těles.

Závěr

Naši práci jsme měli zpracovat formou zamyšlení se nad celým průběhem letošního roku. Díky ní jsem si mohla znovu vzpomenout na všechny příklady, připomenout si postupy a zamyslet se nad svým vlastním pocitem z celé matematiky 4. ročníku. Myslím si, že i když toho časem hodně zapomenu, budu aspoň vědět, o co se jedná, že něco takového existuje a dá se to vypočítat.

Jak o příspěvku J. Škrobánkové smýšleli někteří členové redakční rady Kritických listů:

1. Myslím, že text ukazuje, že KM má svůj prostor ve všech předmětech (a smysluplný!),
2. myslím, že to vše ukazuje, že i matematika může naše mladé rozvíjet jako lidi,
3. myslím, že to může ukázat dalším učitelům, že není třeba se příliš nechat svazovat rigidními pravidly pro školní práci,
4. myslím, že to je práce v duchu „reflective practice", což je přesně to, co potřebujeme,
5. myslím, že Jarka je skvělá učitelka a tohle je jen další potvrzení mého dojmu.

Petr Novotný

Středoškolská matematika je těžká, ale stejně těžká může být matematika i pro některé základoškolské žáky. Vyjádřit podstatu souvislostí v matematice svými slovy bez vzorečků a ještě k tomu říct, k čemu mám jako student větší přilnavost a k čemu menší, kde vidím možnosti praktického využití, to se mi zdá jako velmi uspokojivý a inspirativní výsledek práce v matematice.

Hana Košťálová

Text hezky ukazuje, jak se učitelka osvobodila od představy, že všichni musejí dělat matiku.

Ondřej Hausenblas

Paní učitelka vyvinula novou techniku RWCT, kterou bychom mohli pracovně nazvat „kritické uvažování nad nematuritním učivem".

Kamila Bergmannova

Helemese, já to dokážu!

Nina Parish

Pomáháme žákům stát se autory

Moje dvouapůlletá neteř Riley už docela dlouho mluví ve větách a opičí se po řeči dospělých. Pochopila, že jazyk je k tomu, aby dostala to, co chce, a aby s jeho pomocí druhým sdělovala svoje pocity.

Když jsme ji před týdnem měli doma, předvedla svou novou dovednost ve využití řeči: Pěkně se postavila a začala plynule pronášet nesmyslná slova a slabiky. Hrála si s řečí tak, že to znělo skoro jako mateřština, ale nebyla to mateřština. Riley se na nás dívala se zábleskem pýchy v oku a pocit výtečného výkonu se jí zračil na tváři. Bylo jí totiž jasné, že jsme jí skočili na špek, když jsme pozorně poslouchali a snažili se porozumět, co chce sdělit. Třebaže tedy už nějakou dobu zvládala jazyk pro potřeby dorozumívání, nyní nově zvládla použití jazyka pro potěšení. Jedním z cílů, které jsem si jako učitelka vždycky kladla, bylo rozvinout v mých žácích právě to, aby dovedli využívat jazyka pro oba cíle, dorozumívání i potěšení, a to ústně i písemně.

Moje schopnosti pomáhat žákům k těmto dovednostem se rozšířily poté, co jsem se zúčastnila dílen vedených Lucy Calkinsovou a Shelly Harwaynovou a čtením jejich knížek. Stala jsem se zastáncem Dílny psaní. Jsem vedoucí předmětové komise jazyků na Cantonské základní škole v Baltimoru v Marylandu, a tak se mi podařilo zavést ve své třídě každý den hodinovou dílnu psaní a zvát ostatní učitele, aby se přišli dívat. Výsledkem bylo, že si naše předmětová komise utvořila na příští rok takový rozvrh, ve kterém se našlo místo pro dvouhodinu (110 minut), ve které jsme mohli po jednu hodinu vyučovat literatuře nebo tradičněji pojatému slohu, kdežto druhé hodiny využít pro Dílnu psaní. Nakonec, za pár let, jsme si přes léto napsali nové kurikulum. To nám umožňovalo propojit práci v Dílně psaní s četbou románů, které jsme probírali v hodinách literatury. Žáci si víc a víc uvědomovali během psaní sami sebe coby autory. Nabývali hrdosti nad svým psaním a nad svými projekty.

V tomto článku chci popsat tři z aktivit, které Lucy Calkinsová modelovala ve své knížce Život mezi řádky (Living between the lines). Popíšu, jak jsem tyto metody uplatnila ve své třídě v Baltimoru (...).

První aktivitou bylo využití „pamětihodnosti" jako pobídky k psaní vzpomínek a deníčků. Požádala jsem žáky, aby si přinesli něco malého, k čemu se váže nějaká jejich vzpomínka. Ukážou to třídě a svou vzpomínku povědí. Třída se může vyptávat, aby vypravěči pomohla vzpomínku vybavit. Každý den jsme si nejdřív pověděli o třech až čtyřech „pamětihodnostech". Potom jsme se rozdělili do dvojic a navzájem sdělili svou vzpomínku druhému. Pak si každý svou vzpomínku zapsal do deníčku. I já jsem svou vzpomínku někomu vyprávěla. V posledních deseti minutách se dobrovolníci mohli posadit do autorského křesla a přečíst ostatním ze svého deníčku. Třída mohla opět komentovat a ptát se, což vedlo k dalšímu rozpracovávání vzpomínek.

Vyprávění vzpomínek je důležitá přípravná fáze pro psaní. Když si žáci mohou vyzkoušet ústně své psaní předtím, než ho napíšou, cítí se bezpečněji. Sdružování do dvojic a sdílení před psaním také pomáhá vytvořit atmosféru důvěry mezi žáky ve třídě, takže v pozdějších hodinách se už žáci spíše těší na komentáře druhých, než by potřebovali s nimi polemizovat.

Deníček se vzpomínkami se stane truhličkou drahocenných myšlenek, které se později hodí k dalšímu psaní. Například dívka Brandi B. si z výletu k moři přivezla lasturu. Vyprávěla a psala o okamžicích, které s rodinou strávila v létě. Později jsme psali básničky a využívali jsme vzpomínek jako odrazového můstku, například k této básničce:

Lastury

Lastury, lastury
všude kam šlápnu.
Kolik už jich mám,
nemám páru.
Velké, maličké,
dlouhé a kratičké,
všech možných velikostí.

Některé jsou jako kolečko.
Červeně září barvičkou.
Některé jsou špičaté jako trojúhelník,
taky mají pravý úhel.

Sbírám je na sluníčku,
pamatuju, když jsem neměla ani škebličku.
Pobaví tě za chviličku.

Sherwan B. měla také sbírku, jenže kartiček s basketbalovými hráči. Vyprávěla nám o nich a pak zapsala svou vzpomínku. Její básnička zněla:

Basketové kartičky:

Kdysi jsem sbírala kartičky s basketťáky.
Čítala jsem si v nich den co den,
některé rychle a jiné pomalu.
Kartičky byly moje tajemství,
o kterém sotvakdy někdo něco zví.
Kartičky byly jako můj deníček,
chovala jsem je na srdci.

Nicole D. si přinesla obrázek své sestřičky a vyprávěla, jak se sestra jako mimino vždy snažila k ní vlézt do postýlky. V básničce svou vzpomínku vyjádřila takto:

Má sestřička

Mockrát v noci přilezla
do postele vedle mě.
Když jsem ji objala,
cítila jsem bít její srdce,
jak prudce sebou zmítá,
jako by chtělo vyskočit
z jejích prsou až na mě.
Ale tlukot měl svůj rytmus,
jako když duní bubny.
To mě pak sladce uspalo
jako africká ukolébavka.

Jak je vidět, každý žák začínal ovládat jazyk tak, aby dokázal vyjádřit své pocity.

Všimněte si, jak se Brandi snažila udržet rým a přitom se držet popisu lastur. Hodně žáků úplně zahodí obsah, když mají rýmovat. Všimněte si, jak Sherwan na pátém řádku pracuje se zájmeny „o kterém sotvakdy někdo něco zví", aby dosáhla rýmu. Ale také tím učinila verš působivějším. Seřazením neurčitých výrazů se řádek zdůraznil a s ním také význam Sherwanina tajemství. Všimněte si, jak Nicole své představy zaostřila na tlukot srdce své sestry a jak se jí podařilo vytvořit napětí mezi prudkým tlukotem a utišující ukolébavkou.

Tihle žáci, než své básničky napsali, si v mnoha hodinách užili zapisování, vyprávění s druhými, komentování, a to vše jim pomáhalo rozvinout mistrné ovládání jazyka. V roli autorů se cítí zcela bezpečně.

(...)

Když už jsem se pustila do poezie, řeknu vám také, jak jsem své žáky k psaní básní vedla. Než jsme vůbec nějakou básničku začali psát, třída si v brainstormingu vynašla definici básně. Všichni si ovšem byli jisti, že básně jsou hlavně rýmy a rytmus. Přesně tak daleko se dokázali v definování básně dostat. Druhý den jsem z knihovny přivezla v košíku až do třídy všechny antologie poezie, které tam byly. Požádala jsem, aby si každý vybral partnera, se kterým se mu dobře pracuje, a aby si přišli vybrat pár knížek, jež jim budou připadat zajímavé. Dále si měli každý vybrat jednu báseň, která by se jim mohla líbit, přečíst si ji v duchu a pak ji několikrát přečíst nahlas partnerovi. Asi po patnácti nebo dvaceti minutách jsem je požádala, aby si dvojice zapsaly, čeho si všimly a z čeho by vyplynuly další rysy poezie, které by se hodily do naší definice básně. Samozřejmě že se na konci této lekce stal rým jen jednou z možností, kterých básně využívají, protože mnozí narazili na básně psané volným veršem. Toto cvičení jsme ještě během týdne zopakovali. Na konci týdne byla třída schopna zformulovat definici, že (lyrická) báseň je vykrystalizovaný jediný pocit nebo jediná myšlenka. Některými z prostředků, kterých básníci využívají, jsou rým, rytmus, obrazný jazyk, opakování a změny slovosledu. To byl výchozí bod mých žáků k úvahám o psaní básniček.

Učitel psaní nemůže zapomínat, že psaní má souvislost také se čtením, protože všechny literární žánry slouží zároveň jako modely pro naše psaní. Snažila jsem se, aby si mí žáci tyto modely víc uvědomovali, když se pouštějí do psaní vlastních básní. Chtěla jsem, aby věděli, jak to dobří básníci dělají, když jim jazyk má sloužit k tomu, aby se vyjádřili co nejpůsobivěji.

Žáci využívali k startu svých deníčků. Deníčky jim nabízely k psaní myšlenky, ale z četby a z diskuse o poezii si doplnili znalosti technik, které jsou k psaní potřeba. Opět pracovali ve dvou, sdíleli a komentovali. Vždycky bylo dovoleno komukoliv, kdo potřeboval pomoc, kdo měl nějakou otázku k tomu, co právě napsal, nebo kdo v psaní uvízl, nebo kdo se chtěl

podělit o to, co právě napsal, aby přišel k autorskému křeslu a promluvil ke třídě. Žáci se při tom vždy brali navzájem velmi vážně a dávali si dobré návrhy. Když pak každý dokončil aspoň jednu báseň, která by mu stála za publikování, svázali jsme z nich třídní almanach. Všichni dostali po výtisku a několik jsme jich dali do knihovny.

Budete překvapeni tím, co žáci sepíšou, když si do výuky naplánujete činnosti, které jim mají pomáhat, aby překonali dvojí strach z psaní, totiž takové to: „Já nevím, o čem bych psal" a „Já nevím, jak to napsat". Takto vypadají další výtvory žáků:

Nicole B.: Slzy

slzy slzy
stékají
proč se Alice málem utopila
slzy se ukážou
když se stane něco smutného
třeba když na vás jde někdo se zbraní
ukážou se jen tehdy
když jste smutní nebo naštvaní
jsou taky slzy štěstí
slzy jsou kapky citů
které ukážou, co člověk cítí uvnitř
jsou slzy jedovaté
a jsou kouzelné
jsou čistidlem na život
proč lidi pláčou
proč slzy jen kapou
slzy slzy
stékají
proč lidi pláčou a mračí se

John B.: Slzy

Slzy.
Co jsou slzy?
Jsou to kapky deště
nebo to prší smutek?
Padají pomalu jako listí.
Řítí se dolů jako skokan bungee-jumpu.
Co jsou slzy?

Ještě jednu básničku vám chci ukázat, protože ji napsal Jerry P., který mi byl moc drahý. Přišel do mé třídy s diagnózou dysgrafika, tedy s neschopností převést své myšlenky do písma. Jerry musel všecko diktovat, ale třída mu vždycky dávala najevo, že ho také považuje za autora. Jerry mi přinesl následující básničku na útržku papíru, skoro se to nedalo rozluštit. Poprosila jsem ho, aby mi ji přečetl, a on četl tohle:

Šest roků trápení

Zítra to bude šest let co jsem udělal chybu
Vstoupil jsem do statistiky
Pro čepici jsem zabil kluka
A myslel si že mě nechytnou
Bolí to v lebce jak ďáblova dýka
Reje tam a reje
Často si v noci říkám
Stálo to za to
Čepici za dva lidské životy
Jeho je fuč
a můj je zmrhaný
Nemůžu volit ani sehnat práci
Je to zlé
Dnes večer bude šlus
Vší mé bídě
Už je jedenáct
Smyčku mám na krku
Bože odpusť mi
ŠKUB

Pro takový druh psaného vyjadřování určitě musíme najít ve třídě prostor. To je psaní, které vzbuzuje husí kůži a promlouvá k nám z hlubin. Měli bychom žákům umožnit, aby se naučili takhle vyjadřovat.

V naší třídě jsme samozřejmě četli a psali lyriku hlavně podle tradičních vzorů britské a americké literatury. Modely se můžou různit, závisí to na literárních tradicích dané země a její kultury.

Nakonec chci popsat aktivitu, při které tvoříme obrázkové knížky. Bývá to obvykle vrcholná aktivita mých Dílen psaní. Ani tady se nedá vynechat souvislost mezi čtením a psaním. Než s dílnou začnu, strávím pár týdnů prolézáním antikvariátů a výprodejů knih. Mám zvlášť ráda poslední den výprodeje, kdy můžete za pár dolarů nakoupit pytel knih. Taky jsem požádala žáky, aby přinesli jakékoliv staré knihy, které by mohli věnovat třídě. Když jsme měli začít, měla jsem velkou bednu plnou obrázkových knížek.

Dělali jsme totéž co s poezií. Žáci si vybrali knížku k četbě s partnerem, a měli vyvodit z těch, které prohlédli, seznam charakteristik obrázkové knížky. Na konci týdne jsme měli dlouhý a podrobný seznam vlastností vycházejících vesměs z toho, že obrázky nesou a konstruují příběh skoro stejně významně jako slova.

Na stránce bývá jen pár slov, a to v její dolní části. Když se má příběh vyprávět, musí jít kupředu rychle a bez odboček. Jako všecky dobré příběhy, musí mít začátek, prostředek a konec, konflikt a rozuzlení, dobře vykreslené postavy a konkrétní prostředí. Příběh mívá často také nějaké morální poučení nebo naučný prvek.

Žáci se ponořili do obrázkových knížek, definovali jejich rysy, a tak byli připraveni, aby si knížku nejdřív připravili v brainstormingu, pak si vyzkoušeli psaní nanečisto a nakonec svou knížku sepsali. Aby rozvinuli své příběhy, využívali svých deníčků, nápadů z jiných hodin, svých zkušeností i toho, co zakusili jejich sourozenci. Vyprávěli je jeden druhému, vytvářeli zápletky, pak uvažovali o ilustracích, kterými by text posílili. Když měli vypracován plán a sepsán text, přepisovali text a kreslili obrázky na bílé listy papíru. Závěrečným krokem byla výroba obálky

- ilustrování a napsání názvu knížky na kartón, do kterého se udělaly dvě dírky a celá knížka se pak svázala provázkem dohromady. Vyvrcholením akce byla návštěva v mateřské školce, kde žáci své knížky četli spolu s dětmi.

To jsou tedy tři aktivity, které mohou pomoct žákům, aby v sobě objevili moc k ovládání jazyka, jejž můžou vědomě využívat, aby sdělili své myšlenky a pocity svým čtenářům.

Až žáci pocítí tuto svoji moc, podaří se jim přenést autorské dovednosti také do ostatních oblastí psaní ve škole. Psaní pro ně nebude otravnou povinností, ale nástrojem, který dovedou obratně používat, ať už mají napsat úlohu z kteréhokoliv předmětu.

Literatura:
Calkins, Lucy McCormic, Harwayne & Shelley, Living between the lines. Portsmouth (USA), Heineman/Boynton/Cook 1992.

Nina Parish začala jako učitelka v Afghánistánu, kde pracovala skoro čtyři roky v Mírových sborech Spojených států. Nedávno odešla do důchodu po 26 letech práce jako vedoucí předmětové komise jazyků na velké základní škole v Baltimoru, stát Maryland v USA.

Text (uveřejněný v Thinking Classroom/Peremena, č. 2, r. 3, 2002, str. 8-12) jsme zkrátili vypuštěním dvou pasáží, v kterých autorka odhaduje, jak by asi tyto metody byly fungovaly u jejích žáků, které učila počátkem šedesátých let v sirotčinci v afghánském Kábulu. Krácení je vyznačeno.

Přeložil Ondřej Hausenblas.

Dílna psaní v pátém ročníku ZŠ

Jana Králová

Než jsem zažila dílnu psaní v kursu KM, neučila jsem slohové hodiny ráda. Postoj se poté změnil a velmi ovlivnil můj vztah k těmto hodinám. Domnívám se, že tato změna zapůsobila i na žáky, neboť se na dílny psaní vždy velmi těší. Přiznávám, že mi trochu činí potíže najít taková témata, aby si každý vybral. Zasílám práce mých páťáků, které vznikaly v dílnách psaní.Vznik jednoho dílka je rozdělen do čtyř až pěti vyučovacích hodin. Využívám hodiny čtení a slohu a snažím se je rozfázovat dle modelu EUR.

Témata jsou vždy volitelná, nabídka posledních byla:
1) Zimní pohádka
2) Moje Vánoce
3) Vánoční tradice
4) Volná práce

1) Evokace
Z rodinné videotéky a rodinných alb děti přinesly foto a videokazety s vánoční tematikou.

2) Uvědomění
a) *Myšlenkové mapy* – děti tvoří k zvolenému tématu mapu
- k tématu Vánoční tradice mapa vytvořená společně všemi žáky (možnost inspirace a doplnění do žákovských map)
- práce s myšlenkovou mapou, vybírání, třídění
b) *Tvůrčí samostatná* práce do cvičných sešitů, děti se rozepisují k tématu podle myšlenkových map, v sešitu vynechávají řádky na doplňování a opravy, používají Pravidla.
c) *Konzultace ve dvojicích*, jeden žák čte druhému a naopak, kladení otázek, srozumitelnost vět, porozumění myšlenky, vzájemná rada.
d) *Křeslo pro autora*, tři zvolení žáci čtou svoji práci před třídou, ostatní naslouchají, zapisují postřehy na kartičku, po přečtení doplňují, radí. Předávají kartičku autorovi s třemi uznáními a jednou otázkou. V křesle se střídají vždy různí žáci. Autor díla obdržené kartičky využívá k doladění práce, kartičky zakládá do portfolia.
e) *Přepsání konečné verze*
f) *Vlastní četba* – žáci, kteří jsou s prací hotovi, využívají čas k četbě vlastní literatury. (využití v dílně čtení)

3) Reflexe
Hotová díla jsou zveřejněna na nástěnce ve třídě, na třídní nástěnce budovy školy, některá v místních novinách.

Práce s vánoční tematikou budou zaslány do literární soutěže pořádané IZV Beroun.

Vánoční zvyky

Vánoce jsou snad nejkrásnější svátky v roce. Mají pro nás jisté kouzlo. Nemyslím tím, že není škola nebo práce. Hlavní potěšení z Vánoc činí vánoční tradice. My si to neuvědomujeme, ale tradice nás o Vánocích přímo obklopují.

Třeba vánoční stromeček s dárky. Pro nás je to samozřejmé. Tato tradice je asi nejrozšířenější, ale může se v různých drobnostech lišit. Například u nás v Čechách rozbalujeme dárky večer, zatímco v jiných státech až ráno. Ráno se dostávají dárky třeba v Americe.

Když už jsme u Ameriky, dodržuje se tam další krásný zvyk. Dávání dárků nejen pod stromeček, ale i do punčochy. Je to vlastně jako náš Mikuláš, ale o Vánocích. Docela by mě zajímalo, kam se děti vrhnou dřív. Jestli ke stromečku nebo k punčoše.

Dalším zvykem je líbání se pod jmelím. Vztah prý dlouho vydrží. Tento zvyk pochází asi od našich keltských předků. Jmelí pro ně byla posvátná rostlina.

Podobná tradice je i házení bačkorou. Dívka si stoupne ke dveřím a hodí bačkorou. Jestli špička směřuje ze dveří, půjde do roka z domu, ale pokud obráceně, zůstane doma.

Velmi rozšířenou tradicí je i vánoční kapr. Kapr je hlavní jídlo při štědrovečerní večeři a jí se smažený se salátem. Před kaprem se podává rybí polévka se smaženými houstičkami. Někteří lidé o Vánocích kupují kapry dva. Jednoho snědí a druhého vypustí do řeky, ale ve většině případů kapr umře mrazem. Dávání rybích šupin do peněženky má přinést více peněz.

O to, aby byl kapr celý sněden, se postará další tradice. Říká se jí „Zlaté prasátko". Je to půst, který se dodržuje po celou dobu Štědrého dne. Večeře je pak úplným vysvobozením a velkým požitkem.

Pokud jde o večeři, má také svá pravidla. Především rozkrajování jablka je u většiny rodin pravidelným zvykem. Proč se rozkrajují, každý ví.

Jsou ještě další tradice a zvyky, které lidé na Vánoce dodržují. A i při takovémto množství má každá svůj význam. Každá je nenahraditelná. Je to kus nás. Kus celého lidstva. Proto by se měly dodržovat.

Karolína Kopecká, 5. A, 3. ZŠ Beroun

Můj Štědrý den

Na Štědrý den ráno vstávám velmi brzy, protože nemůžu dospat. Mám tu výhodu, že se můžu dívat na televizi z postele a do ní dostávám dokonce i snídani. Posnídám, polenošim a užívám si. Když skončí pohádka, se kterou jsem snídal, obléknu se.

Každý rok chodím pravidelně po snídani na medvědy. Přinesu jim jablka, ať mají také Vánoce. Po vycházce se celý růžový vracím domů na oběd.

K obědu máme lososový předkrm, rybí polévku a kapra. Po obědě se jdu dívat na televizi a rodiče jdou spát.

Když se rodiče probudí, jdeme na malou procházku, všichni i s naším psem. Po procházce maminka peče kapří řízky a připravuje štědrovečerní stůl. Kolem páté hodiny večeříme. Pravidelně je to rybí polévka, řízky a bramborový salát.

Po večeři se jdeme podívat na hvězdičky a poslouchám, zda neuslyším zvonění. Zvoneček rázem zazvoní a já peláším ke stromečku. A je tu to nejhezčí, na co se celý rok těším. Dárky. Dárky rozděluji já s bráchou. Všichni z nich mají radost.

Večer se ještě kouknu na pohádku a po ní jdu spát. Zase nemůžu usnout, protože mám hlavu plnou dárků. Hvězda na okně mi připadá vzdálená a já už jsem ve snových Vánocích.

Petr Šmíd, 5. A, 3. ZŠ Beroun

Autorka je učitelka ZŠ.

Zkusme pojmenovat strach

Vladimíra Strculová

Původní projekt vznikl na Letní škole ve Zlenicích v dílně Markéty a Nikoly Křístkových při tvorbě pracovních listů. A protože Letní škola si tentokrát dala stejný termín jako povodně, musely se tyto dva nezapomenutelné zážitky někde potkat.

Vzpomněla jsem si na září 2001, na Ameriku. Seděla jsem uprostřed kruhu dětí na koberci, uprostřed zapálená svíčka, a povídaly jsme si. Jedna holčička se rozplakala. Uvědomila jsem si dětský strach z něčeho, co samy neumějí ani pojmenovat. Za rok téměř ta samá situace. Rozdíl pouze v tom, že strach nám tentokrát nahnala příroda.

Strach z povodní

(výsledek skupinové práce z Letní školy ve Zlenicích):

Cíl: Děti se naučí zmírňovat svůj strach tím, že o něm mluví, píšou a diskutují.

1) Kdy ses naposledy hodně bál?
2) Čeho se bojíš?
3) Koho se bojíš?
4) Popiš nebo namaluj strach a pojmenuj ho – samostatně.
5) Svůj strach si přines do kruhu.
6) Máš-li chuť, svěř svůj strach kamarádům. Mluvíš jen ty, ostatní poslouchají. (Kruh)
7) Polož svůj strach do kruhu na zem.
8) Vyber si jeden strach a zkus napsat, jak by ses s ním vypořádal.
9) Radu vrať zpět do kruhu.
10) Přečti si rady ostatních
11) Chceš-li, zůstaň na diskusi.
12) Jak jsi spokojen s radou kamaráda?
13) Napiš nebo namaluj.

Dramatizace: Zavři oči a představ si svůj strach a znázorni ho pantomimou, přejdi třídu a zkus na druhou stranu dojít tak, jak se cítíš teď.

Diskuse – pomohla ti dnešní práce při řešení tvého problému?

Již v létě jsem věděla, že tato práce nesmí zůstat jen na papíře.

Vznikl projekt s názvem „Zkusme pojmenovat strach". Práce byla rozvržena do dvou hodin a byla určena pro děti čtvrté třídy. (Dvě hodiny nám ovšem nestačily. Potřebovali jsme téměř čtyři hodiny, a to ve dvou dnech. V dalších dnech jsme se k tématu ještě vraceli.)

Povodně - Zkusme pojmenovat strach

Cíl: Děti se naučí zmírňovat svůj strach tím, že o něm mluví, píšou a diskutují. (Komunikace se zde objevuje ve všech formách.)

Evokace

1) Komunitní kruh
2) Čtení z knihy Vojtěcha Zamarovského „Aeneas" (Tři lidské rody...), samostatná práce
3) Děti si přečtou krátký text „Byla strašná noc... „ (z téže knihy)

Uvědomění si významu

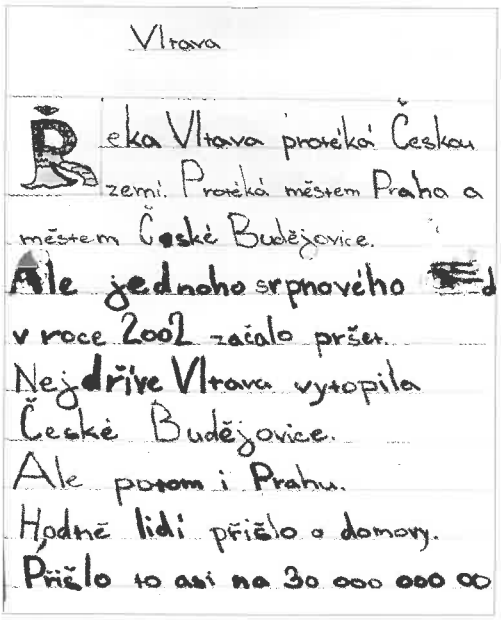
1) Co cítili lidé uprostřed města Troje?
2) Měl jsi někdy v životě podobný pocit? samostatná práce - blok
3) Zapiš krátce čeho se bojíš (proč).
4) Popiš nebo namaluj svůj strach.
   čtvrtky, vod.temp.barvy
5) Přines svůj strach do kruhu.
   kruh
   a) povídej si se sousedem
   b) výstava „strachů" uprostřed kola
   nepodepisovat
6) Vyber si strach někoho jiného a zkus napsat, jak by ses s ním vypořádal.
7) Radu přilep a vrať obrázek na koberec do kruhu.

Reflexe

1) Prohlédni si obrázky a rady ostatních.
2) Zůstaň na diskusi.
3) Závěrečné čtení z knihy Aeneas („Pro pád Troje...")
   Zkus pojmenovat strach. Pomohla nám práce pojmenovat strach?

Opravdu nemáme jiné volby než se podvolit? Osud?

Zkus si vzpomenout, v jaké knize ses setkal s tím, že se někdo bál.
Našli řešení ?
Závěrečná dramatizace.
Zápis kronikářů o povodních pro budoucí pokolení.



Knihu Aeneas jsem vybrala, protože tam šlo také o něco strašného, co změnilo život lidí téměř z minuty na minutu... Knihu jsem znala z dětství a vím, jak jsem ji prožívala.

Pár postřehů na závěr

V počátečním kruhu jsme si velmi věcně povídali o tom, co kdo zažil. Výhodou bylo, že spousta dětí byla mimo povodňovou oblast a děti, které na vlastní kůži události zažily, zažívaly je společně s rodinami. Bylo obdivuhodné, jak děti dokázaly popsat pocity lidí, kteří zažívají zkázu, zoufalství, beznaděj, lítost...
Až do bodu 3 v Uvědomění si významu děti popisovaly události jakoby zvenčí. Velmi přivítaly, když jsem jim dala možnost svůj strach namalovat. Při následujícím povídání už jsme šli více do hloubky.

Rady přilepené na obrázcích přinesly většině dětí velkou úlevu. Vybíraly si obrázky podle toho, jak je oslovily, na jednom obrázku mohlo pracovat i více dětí. Diskutovali jsme, zda máme jinou volbu než se podvolit „osudu". Z přiložených zápisků je dostatečně patrné, že člověk se má bránit, že člověk má možnost si s někým popovídat, s někým se poradit.

Jako kronikáři jsme se dokázali na věc podívat opět jakoby zvenčí – dokázali jsme strach pojmenovat a uložit ho do svých portfolií.

Následovala ještě konference a chystáme kulatý stůl s odborníkem. Rozhovory se nám „přelily" i do výtvarné výchovy.

Znovu jsem si uvědomila, jak všechno souvisí se vším a jaká je pitomost rozdělovat ve škole hodiny na předměty a jak je potřeba celou školu víc přiblížit praxi a skutečnosti.

Autorka je učitelka na ZŠ, lektorka KM.

Poznání, vědění

Poznání není mnohoznalectví - a nahrazení jednoho předsudku jiným předsudkem také ještě není poznáním. Zato schopnost zažít střet mínění jakožto mínění, zažít pluralitu našeho prožívání a výkladů vnějšího světa, to může (ale nemusí) být začátkem poznání, začátkem filosofie. K poznání však patří především schopnost takového náhledu *(theória),* o kterém lze podat svědectví; nebo pozdějším jazykem řečeno, schopnost takového ozřejmení, zvýslovnění zřejmosti (*enargeia,* intuice), které tuto zřejmost zpřítomní ve sdílené řeči. Předpokladem všeho toho je otevřenost a živá vnitřní zkušenost. Pokud cílem vzdělání má být poznání, pak o ně výchova nemůže pečovat jinak než tak, že pečuje o životní otevřenost a o bohatství vnitřní zkušenosti, o životní vztah k bytí - že vybízí k péči o duši.

Z. Kratochvíl: Výchova, zřejmost, vědomí (str.98)

Portfolio ve třetím ročníku základní školy

Anna Tomková, Vladimíra Strculová

Ke konci loňského školního roku se setkala paní učitelka Vladimíra Strculová z FZŠ Chlupova se studenty učitelství pro 1. stupeň na PedF UK, aby si vyměnili názory a zkušenosti s využíváním portfolií ve výuce v primární škole. Setkání bylo zaznamenáno, některé odpovědi byly ještě doplněny o další důležité a zajímavé postřehy.

Atmosféru hned na začátku navodila drobná aktivita, při které si studenti měli dát do měšce několik věcí, které je teď velmi zajímají. Objevily se tam věci materiální i duchovní. Podobné kategorie materiálů sbírají i žáci.

Po celou dobu měli studenti možnost listovat několika žákovskými portfolii, které paní učitelka ve dvou velkých taškách se svolením dětí přinesla ukázat.

Otázky směřovaly nejen úzce k portfoliu, ale i šířeji k hodnocení i k dalším aspektům výuky, které se k portfoliu váží.

V.S.: Práce s portfoliem je dlouhodobá činnost, náročná na trpělivost dětí i učitele. Je pro nás základem pro sebehodnocení. Reflektujeme, hodnotíme a pracujeme s portfoliem každý týden. V pondělí ráno si v kruhu povídáme, co bylo o víkendu, kdo byl v divadle, kdo co zažil. Každý pátek pracujeme s portfolii. Děti svá portfolia probírají, některé věci vyndávají, přidávají nové, označují je zaběhnutými značkami (systém známý z RWCT: AHA,...).

Stíháte výuku a povinnosti, když pondělí a pátek věnujete těmto aktivitám?
V.S.: Stíháme, protože tyto aktivity považujeme za důležité. Děti se učí pojmenovávat, naslouchat, vyjadřovat se, objektivně hodnotit, sebehodnotit se, nepodceňovat se ani se nepřeceňovat. Hodnotí i mou práci. Tyto aktivity umožňují vracet se k tomu, co jsme dělali, doplňovat si informace, hledat vztahy, myslet i v širších souvislostech (např. v prvouce se prostřednictvím portfolií snadno vrátíme k látce o Karlu IV. a navážeme na ni výletem na Karlštejn). Ideální by bylo pracovat s portfolii každé ráno, se stále větší samostatností, dle vlastní potřeby.

Neumím si představit práci s rodiči.
V.S.: Už od 1. ročníku je nutné mluvit s rodiči, jak si představují hodnocení oni a jak já. Ve 2. ročníku jsem nadále počítala se slovním hodnocením, ale rodiče už ho nechtěli. Argumentovali tím, že děti nejsou dostatečně motivované k učení, že je to zdržování, že budou mít potíže s hodnocením na 2. stupni. Zaznamenala jsem i názory, že děti, které dostávají známky, dostávají za jedničku od dědy pětikorunu, a děti, které mají na konci školního roku samé jedničky, mají v restauraci hamburger zadarmo.

I rodiče se učí, třeba nevyhazovat dětem věci ze školy a nechat to na nich. Sami rodiče často neumějí pojmenovat, v čem jsou výborní.

S rodiči se setkáváme nejen na třídních schůzkách, ale zveme je i do výuky. Tam sami mohou sledovat např. jak pracujeme s portfolii.

Portfolio tvoříte od začátku první třídy, nebo až když už děti umějí psát? Mění se nějak podoba dětských portfolií a práce s nimi?
Začínali jsme v 1. ročníku sbíráním všeho, co jsme vytvořili. Učili jsme se číst genetickou metodou, proto už od listopadu – prosince 1. ročníku jsme byli schopni prvních kratičkých záznamů. I ve 2. ročníku děti sbíraly ještě všechno. Letos ve 3. ročníku se učí třídit podle kategorií – podle českého jazyka, matematiky,..., dopředu si dávají hodnocení. Např. Barča: letos má materiály rozdělené do kategorií, navrch dala nejzdařilejší práci, která se jí povedla za čtvrt roku. Jesika si dala na začátek portfolia svou práci z geometrie. Pro mě je to signál, že ji geometrie zajímá, možná jí schází, chce se k ní vrátit. Většinou děvčata nemají problém s tříděním a úpravou, chlapci mívají svá portfolia méně přehledná. Obsah portfolia stále vylepšujeme, hledáme, co je důležité i pro 2. stupeň. Doposud děti považují za důležitou součást testy. I rodiče tuto složku vyhledávají.

Příští rok zavedeme kroužkové desky. Všechny důležité věci z prvouky budeme psát do desek, abychom s nimi dál mohli pracovat a mít je pohromadě. Sešit budeme mít jako badatelský blok.

Mohou děti některé své věci z portfolií samy vyhazovat?
Mohou, ale vyhazují minimálně. Např. kluk, který má problém v rodině, napsal báseň o sobě, pak ji zmačkal a vyhodil. Nechala jsem ho. Většinou si bez obav zařazují i špatné práce, protože si je mohou opravit a pak vyměnit za lepší. Každý má šanci. V portfoliu nejsou vidět jen chyby, ale hlavně úspěchy.

Jak zakládat materiály, když jde o skupinovou práci?
Děti se dohodnou, že jeden materiál chce a druhý ne. Někdo druhému třeba práci věnuje. Rodiče mnohé ofotí. Množství materiálů, výsledků skupinové práce rozvěšujeme na zdi třídy i chodby. Některé společné práce, např. Nové staré pověsti české ze 2. ročníku nebo Architekti z doby Karla IV. ze 3. ročníku zůstávají ve třídě k chloubě a všem ostatním k nahlédnutí.

Jak vypadá vaše hodnocení a práce s portfoliem na konci školního roku?
Máme vysvědčení a slovní hodnocení. Děti říkají, co se naučily v češtině, matematice. Z portfolií vyndají práce procvičovací. Vybírají práce, které přispějí k co nejlepšímu závěrečnému hodnocení. Píšou hodnocení na sebe i na učitele. Dělají strom sebepoznání (v květu je např. násobilka, tu se učím, na zemi uzrálé jablíčko a v něm vyjmenovaná slova po M, ta umím). Konkrétní podoby a „obsah" stromů poznání se velmi liší.

Vznikne reprezentativní portfolio, se kterým postoupí do dalšího ročníku a na které ve 4. ročníku navážeme.

Portfolio tvoříme tedy během celého 1. stupně, ideální by bylo, kdyby s ním žáci mohli přejít i na 2. stupeň. Vzor jsem si našla např. v jedné základní škole v Chrudimi.

Tvoříte si i své učitelské portfolio?
Mám odborné a vlastní. Odborné na prvouku si dělám průběžně (fotografie, texty, pojmenované cíle, výsledky dětí, mapy, reflexe). Vracím se k němu, stále jej doplňuji. Snadno tak zjistím, co jsem dělala vloni. Píšu si tam otázky, hodnocení dětí. Chtěla bych si najít čas i na zaznamenávání mimoškolních aktivit dětí, protože i ty patří k celkovému pohledu na dítě a ovlivňují jeho závěrečné hodnocení.

Studenti, kteří se zúčastnili setkání, odcházeli většinou nadšení pro portfolia. Odcházeli ale také s poznáním, že práce s portfolii znamená větší nároky na čas a nasazení učitele a že předpokládá nadšení pro práci s dětmi, pro učitelskou profesi.

Anna Tomková je vysokoškolská učitelka.
Vl. Strculová je učitelka na prvém stupni ZŠ, lektorka KM.

Psaní v cizím jazyce

Andrea Rušarová

Psaním v cizím jazyce se zabývám už několik let. Zpočátku jako studentka němčiny a angličtiny na Ostravské univerzitě, teď čtvrtým rokem jako učitelka na Obchodní akademii v Šenově u Nového Jičína. Prvním impulsem pro mě bylo vyjádření mého učitele, když jsem navštěvovala kursy angličtiny ve Velké Británii. Několikrát během studia ocenil schopnost českých studentů konverzovat v cizím jazyce, ale zároveň podotkl, že jejich písemný projev je slabší a nedosahují úrovně studentů z jiných zemí. V té době to byl i můj velký problém. Přemýšlela jsem nad tím, čím je to způsobeno, a dospěla jsem ke zjištění, že v našem systému výuky cizích jazyků skutečně na psaní mnoho času nezbývá.

Pokud žáci v hodině cizího jazyka vedené tradiční formou výuky píší, tak většinou něco opisují, doplňují do cvičení, překládají nebo píší diktát. V hodině je velmi málo prostoru pro tuto aktivitu, většinou se nechává za domácí úkol, protože psaní v hodině zabírá příliš mnoho času, který potřebujeme pro jiné činnosti.

Na středních školách jsou to potom tzv. pololetní práce, které se podobají slohovým pracím v českém jazyce a měly by se psát dvakrát ročně. Jestliže studenti málo píší, dělají jim tyto práce velké obtíže a veškerou svou pozornost studenti soustředí na jazykovou stránku textu, protože tu my učitelé většinou hodnotíme. Obsahová stránka jde stranou, protože se bez jasně daných kriterií velmi těžko hodnotí a hodnocení je potom více či méně subjektivní.

Prvotní motivací, proč jsem začala s dílnami psaní ve svých třídách, byla snaha připravit dobře studenty na tyto pololetní práce. Dílny psaní zařazuji do výuky pravidelně každý měsíc. V úvodních dílnách psaní věnuji hodně prostoru tomu, abych žákům vysvětlila, jak efektivně psát. Snažím se je naučit používat při procesu psaní fází, ze kterých se sestává dílna psaní (příprava, hrubá verze, přepracování, korektury). V každé následující dílně se potom zaměřím na další problém, kterému věnuji více času (např. struktura textu – odstavce, úvod, závěr; jak vybrat hodnotné argumenty nebo informace; jak efektivně opravovat gramatické chyby). Důležité je, aby žáci věděli, co se na práci hodnotí, a popř. s nimi daná kriteria probrat. Já jsem si je s žáky stanovovala na jejich vlastním hotovém textu, aby si na něm mohli kriteria hodnocení vyzkoušet. Trochu problematický je volný výběr tématu. Na rozdíl od českého jazyka musím přemýšlet nad tím, zda mají žáci zvládnutou slovní zásobu, bez které by nemohli začít psát. Proto se většinou držím konverzačního okruhu, který právě probíráme.

Velmi se mi osvědčilo zařadit do každé hodiny aktivitu, při které žáci musí psát (volné psaní, myšlenkové mapy, písemné reflexe). Volné psaní je výborným prostředkem, jak naučit žáky myslet v cizím jazyce. Musím ale přiznat, že je pro ně velmi náročné. Přemýšlela jsem, jak jim tuto metodu ulehčit, a začala jsem volné psaní používat jako upevnění slovní zásoby – např. proberu slovní zásobu k tématu zdravý životní styl a další hodinu zadám volné psaní na téma: Žiji zdravě, když ... . Toto zadání má dvě výhody, ukáže žákům, jak efektivně se naučili nová slovíčka, a zbaví je nepříjemného pocitu, že nedokázali nic smysluplného napsat. Důležité je pro ně uznání, i když zpočátku lze ocenit pouze zajímavé slovní spojení, popř. větu, ale

pravidelným procvičováním této metody můžeme u žáků nalézt brzy i zajímavé myšlenky vyjádřené v cizím jazyce.

Uvádím zde příklad hodiny angličtiny ve druhém ročníku na téma zdravý životní styl, kterou jsem zmiňovala v předchozím odstavci. Této hodině předcházela práce se slovní zásobou k tomuto tématu, na kterou si každý vypracoval myšlenkovou mapu. Ještě bych chtěla doplnit, že studenti začali s angličtinou na střední škole. V té době za sebou měli zhruba dva roky výuky.

Healthy living[1]

1. Piš 5 minut volné psaní na téma:

I feel well when ...

Nezapomeň, že gramatika a jazyk nejsou důležité, máš psát celých 5 minut – všechny myšlenky, které tě napadnou.

Dej své volné psaní přečíst svému sousedovi, který v něm podtrhne tu nejlepší část.

2. Přečti si rozhovor **Healthy living**

Slovíčka a fráze najdeš pod textem, pokud přece jen ještě něčemu nerozumíš, zeptej se souseda nebo si běž do knihovny půjčit slovník.

Jakmile si myslíš, že jsi text pochopil(a) (ne přeložil(a) slovo od slova), začni zpracovávat zápis.

Do levé poloviny vypisuj z textu, co dělají George a Emily pro své zdraví, do pravé poloviny vepiš, co děláš ty.

Healthy living

George and Emily I

Porovnej si své zápisky se sousedem a doplň si, na co jsi zapomněl(a).

3. Slohová práce na téma: **Do I live healthy?**

- Rozděl si list na dva sloupečky, do prvního vepiš ty činnosti, které děláš pro své zdraví, a do druhého ty, které tvému zdraví škodí.
- Zamysli se, proč by člověk měl žít zdravě, a použij tuto část jako úvod.
- Ze svých poznámek (využij i volného psaní) se pokus napsat souvislý text. Na závěr textu na základě uvedených argumentů zhodnoť, zda skutečně žiješ zdravě.
- Nezapomeň si text několikrát přečíst a zkontrolovat: Je tvá práce srozumitelná? Máš ji členěnu do odstavců? Obsahuje všechny informace, které jsou v zadání? Máš správně slovosled, je v každé větě podmět? Máš správně utvořené otázky a zápory? Nezapomínáš na koncovky a tvary sloves? Máš všude člen, kde je potřeba?

Na závěr chci říct, že použitím metod RWCT se mi podařilo zvýšit studentům sebevědomí, že se skutečně v cizím jazyce dokáží vyjádřit k mnoha tématům a ztratili obavy z jazykové stránky písemnosti, která je dříve velmi svazovala. Uvědomuji si, že žáci mají ve svých pracích více gramatických chyb, ale myšlenkově jsou mnohem bohatší. Proto na závěr nezbývá než se zamyslet, co je vlastně cílem cizojazyčné výuky – schopnost vyjadřovat své myšlenky v cizím jazyce, nebo stoprocentní gramatická přesnost sdělení?

Příklady prací studentů:

Healthy living

The people should live healthy becouse they feel well and happy. They do something for their body and it enjoy them. They aren't tired and they keep the weight.

And what I do for my healthy? I do some exercises: press-ups, sit-ups and warm up. I ride a bike and I sometimes go running. I too play basketball or volleyball. And I like walking. I usually walk before I go to sleep. Then I eat a lot vegetables and fruit. I don't drink alkohol.

But I do many things which aren't healthy. I am often overworking and I sleep a little because I learn in the evening. Then I am often in stress. And I don't eat regullary, I eat chocolate and I drink a lot.

When I compare my kind of life I must say then I don't live healthy. I will try to make my way of living healthier. I will relax.

Do I live healthy?

Why should I live healthy? Because I feel well, when I live healthy. I am not tired, I keep my weight and because Iam happy. I think is good, when people want to live healthy. It's better than people must live healthy.

What do I for my health? I eat a lot vegetables and fruit, I ride a bicycle, I don't smoke, I don't drink alcohol and I walk with dog. I don't eat regulary, but I try.

Things, which I don't for my health are: I eat fatty foods, I don't eat regulary, for the time being, I watch TV, I sleep little and I eat very sweet foods.

I try live healthy, but I am not very succesful. I could more exercise and more sleep.

Autorka je učitelka cizích jazyků na Obchodní akademii.

[1] český překlad Zdravý životní styl

Klonování v angličtině

Hana Němcová

Před pár lety jsme se na Přírodovědecké fakultě Masarykovy Univerzity v Brně rozhodli pro inovovaný přístup k výuce odborné angličtiny. Usoudili jsme, že nelze pouze nadšeně používat nové jazykové metody, ale že se nejnovější trendy musejí odrazit i v obsahové náplni hodin. To znamená být takovým malým přírodovědcem s velkým okruhem vědomostí.

Pokud se snad někdo naivně domnívá, že se studenti přírodovědných oborů spokojí s tématem lehce vzdáleným jejich úzké specializaci, je na velkém omylu. Dáte-li systematickým biologům text o DNA, zavrčí, že nejsou žádná molekulára (rozuměj molekulární biologie).

Hitem doby se tehdy stala naklonovaná ovce Dolly. Co času jsem jen strávila nad analýzou DNA a přenosem buněčného jádra. Zabrat mi daly i odborné výrazy a jejich české ekvivalenty. Nechala jsem si dokonce zodpovědět i pár upřesňujících dotazů týkajících se genového inženýrství. A taky mě zajímalo, kdo je vlastně Dollinčiným papírovým otcem.

S takovým biologickým povědomím jsem se vrhla na metodiku anglického jazyka. Základem se staly jazykové funkce. Tedy, nejprve definovat, o čem vlastně bude řeč. Co je to buňka, buněčné jádro, klon (making definitions).

Od popisu přenosu jádra (describing a process) jsme přešli na srovnávání jednotlivých metod klonování (comparing/contrasting), hledání pro a proti případného klonování člověka (presenting arguments) a tuto poměrně rozsáhlou oblast jsme uzavřeli výhledy do budoucna (predicting).

Nedávné kontroverzní zveřejnění výsledků klonování lidského embrya tuto kapitolu znovu otevřelo. Bylo nutné použít i jiné typy cvičení. Co teď? Nabízí se diskuse nad možnými důsledky (cause and effect), které však nelze v současné době dost dobře odhadnout. Zato lze využít dalšího metodického postupu, panelové diskuse (panel discussion), kde zástupci různých názorových proudů obhajují svoje stanoviska. Vystupování členů panelu musí být fundované, vyžaduje tedy svědomitou přípravu – především studium spolehlivých materiálů na Internetu (using information technologies in language learning). A toto tematické surfování po Internetu může nakonec vyústit ve veřejnou prezentaci získaných informací (giving effective presentations).

Takový způsob výuky má podle mě hned několik výhod.

- Studenti se zdokonalují v odborné angličtině.
- Studenti se učí pracovat s informacemi a mnohdy získávají i nové poznatky na poli vědeckém.
- Posléze vše aplikují na aktivity využitelné v jejich odborné práci.
- Studenti musí aktivně spolupracovat, což po prvotní averzi vede ke zvýšenému zájmu o problém.
- Vyučující, jazykář, je nenásilnou formou obohacen o poznatky na poli přírodních věd.
- Vyučující se těší z dosaženého cíle, mnohdy je zápalem svých oveček dokonce dojat, což působí pozitivně na jeho učitelské ego. Tím zvyšuje svoji motivaci pro další zkvalitnění výuky, a to vede k novým nápadům, které výuku oživí. Studenti jsou spokojeni, což pochopitelně opět pozitivně působí na učitelské ego ...

Autorka je vysokoškolská učitelka.

Kumulativní pojetí poznání

Největším nebezpečím školní vzdělanosti je oddělení žáků od přirozenosti (*fysis*) - jak od jejich vlastního lidství, tak od zkušenostní povahy přírody (*fysis*). Žádná přirozenost není totiž převoditelná na zřetězitelný soubor poznatků a každý takový pokus vede k její „denaturaci". Denaturace lidské přirozenosti je největším nebezpečím evropského typu školství (včetně a tím spíše typu amerického). S ní souvisí denaturace společnosti a denaturace světa. „Naturistická" hnutí svými nekulturními reakcemi nemohou vykompenzovat nekulturnost našeho pseudovzdělání. Náprava může přijít zase jen od vzdělanosti, i když je otázka, zda od školní.

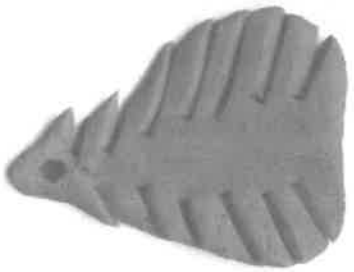
Z. Kratochvíl: Výchova, zřejmost, vědomí (str.148-149)

ŠKOLA V LITERATUŘE

Kapitola z dosud nepojmenované knihy

Přemysl Rut

(Asi před sedmi lety mi jedna lipnická selka nebyla schopna odpovědět na otázku, kolika let se dožije prase. Věděla jen, v kolika letech se prase zabíjí. Koncem noci po tom rozhovoru se mi zdálo o praseti, které zabijačce uniklo a dožilo se dne, kdy se prasata zakuklují, aby se z nich za několik týdnů vyklubaly bytosti nevídané krásy a hluboké spirituality. Už léta se pokouším o životopis toho vzácného exempláře.)



.... Jednou si paní učitelka všimla, že Exemplář nezpívá, ale schovává se za zády stojících dětí a modeluje něco z plastelíny. Byl na to tak soustředěný, že nezvedl hlavu, ani když přestala hrát, vstala od pianina a stanula nad ním. Na lavici ležely dvě zhruba uhnětené šišky duhových barev, menší a větší.

„Co to má být?" Paní učitelka se dívala přísně.

„Hajdom," řekl jasně.

„Hajdom?" zopakovala a bezděky vzala větší z šišek do dlaně.

„Ne, to je hajdom," podával jí menší. „Tohle je tidlidom."

Paní učitelka váhala, jak se zachovat, ale smích dětí ji přinutil nekazit všeobecné veselí. Shovívavě se usmála.

Také Exemplář bylo do smíchu. V tu chvíli (jak často na ni později vzpomínal!) měl dojem, že svět je vyřešen. Ke každému slovu náleží označovaný předmět, není ve vesmíru věcí beze jména a jmen bez věcí, stačí teď udržovat v tom pořádek, nic neztratit a nezpřeházet cedulky. Kosmos se stal botanickou zahradou, v níž sebedivočeji rostoucí bylina je u nehybného kořene opatřena nápisem. A pokud se nad zahradou vznášejí ptáci, každý má na noze kroužek s notářsky ověřeným názvem.

„Uděláš mi jupijé?" zaprosila Maruška Jahodová, sousedka přes uličku.

„Jupijé?" Než mohl Exemplář uvážit, co se po něm žádá, objednaly si děti ještě „Důvadů", „Halíbelí", „Župajda" a „Rycpicbum". Sotva nalezená rovnováha se rychle zřítila. Na okamžik se Exemplář domníval, že by ji mohl obnovit, kdyby k těm novým slovům opravdu zhotovil předměty, ale když rozechvěle podával Marušce Jahodové duhový kousek plastelíny, ohrnula holčička nos: „To není jupijé."

„Je!" vyhrkl.

„Podle mě ne," trvala na svém.

„Podívej se pořádně, uvidíš, že je!" žadonil Exemplář.

Ondřej Roup cítil, že musí zasáhnout. „Nech ji. Podle ní ne, podle tebe ano. Pro nás to bude jupijé, pro ni třeba–"

Exemplář mu skočil do řeči, jako by zabraňoval neštěstí. „To přece nejde, ta věc je jenom jedna! Pořád stejná!"

„Ale nás je moc! Každej jinej!"

„Právě proto nejde, aby to bylo pro každýho něco jinýho!"

„Proč by to nešlo? Mysli si, že je cizinec."

„Cizinec?"

„Mluví prostě jiným jazykem. Když se s ní chceš domluvit, musíš se naučit její řeči!"

„Copak je na světě víc řečí?"

„Kolik jich znáš, tolikrát jsi člověkem."

V Exemplářově průsvitné hlavě se vařil mozek. „A která je výstižnější?" zeptal se konečně.

„Prosím?"

„Která z těch řečí je blíž pravdě?"

Nastalo ticho.

Zaskočená paní učitelka na chvilku připustila, že

jablku je milejší, když se mu říká apple. Ale hned tu představu zahnala. „To by ses musel zeptat jablka, jak chce být nazýváno. Jenže věci samy mluvit nedovedou, musíš se tedy smířit s tím, že mluvíme za ně."

Tak to ovšem Exemplář nemyslel. I kdyby věci samy mluvily, neznamenalo by to ještě, že by o sobě měly správnou představu. Exempláře zajímá, který jazyk se nejvíc přibližuje tomu, o čem je řeč.

„Právě," uvědomila si paní učitelka i pro sebe, „právě jsi řekl, že v řeči to netkví. Řeč jenom prozrazuje, jak blízko jsme pravdě my. Jinak by se z naší pravdivé řeči mohla stát lež pouhým překladem do jiného jazyka."

„Nebo naopak," dodal Exemplář, protože to někde slyšel.

„Nebo naopak, ale tak to není. Věc, o které je řeč, stanovisko toho, kdo mluví, musí zůstat i po přeložení stejné."

„I když v originále neřekl pravdu?"

„Vždycky. Překlad musí být věrný."

„Věrný lži?"

„Věrný originálu."

„Copak lež je nějaký originál? Originál musí být pravda, lež vzniká, když se originál přetře nebo zkreslí."

„To sem nepleť. Do toho překladu nic není."

„Když se tím nepřiblížíte pravdě, proč se potom namáhat s překladem?" nechápal Exemplář.

„Aby tomu, co říkáme, rozuměli i lidé, kteří neovládají náš jazyk."

„A proč tomu mají rozumět, když to není pravda?"

„Řeč neříká pravdu. Řeč říká, co chceme my. Mluvíme my, pravda nemluví," hledala paní učitelka co nejpřesnější vysvětlení.

„A není na světě nějaká řeč, která by odmítla říkat, co chcete, když nechcete říkat pravdu?"

Paní učitelka si představila, jak se taková prolhaná věta najednou zkroutí, zahltí a umlkne. Musela se té představě zasmát. „Není. Bohužel není. Řeč slouží všem a řekne všechno. Jestli to je pravda, nebo spíš jestli tomu chceš věřit, musíš posoudit sám."

„A pásli ovce Valaši při betlémské salaši je pravda?"

„To je písnička."

„Já vím, že to je písnička," Exemplář se poprvé v životě dotkl nohou země a dupl. „Ale jestli je to pravda."

„Písnička nemusí být pravda."

„A proč nás to učíte?"

„Protože je to krása," vyhrkla paní učitelka, jak byla zvyklá, ale poprvé v životě cítila, že to zní hloupě.

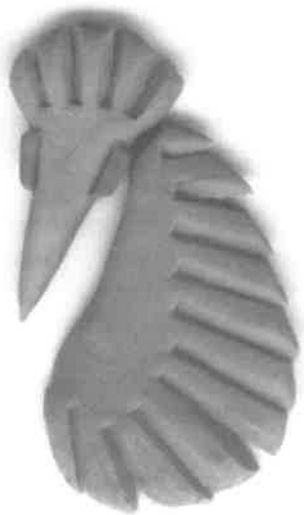
„Jak to může být krása, když to není pravda?"

„Je to krása, protože se to rýmuje, líbě to zní. Tobě se to snad nelíbí?" znejistěla.

„Já jsem myslel, že když se to rýmuje, je to tím víc pravda."

Školou se rozlehl zvonek. „Zase konec hodiny," povzdechla si paní učitelka. Od té doby, co měla ve třídě Vzácného Exempláře, nepostoupila v osnovách ani o krok. Naopak: kdyby teď přišel inspektor, musel by se zhrozit. Je před pololetím a paní učitelka věnuje celé hodiny látce, která měla být probrána v září jako opakování z minulého roku. Jestli to takhle půjde dál, vrátí se s výukou zase do první třídy. Ale děti zatím budou zralé pro gymnasium! Nedá se nic dělat, ten žák musí jinam. Třeba do pomocné školy, když na to nestačí. Děti budou proti, takové vyučování jim vyhovuje: nemusejí se připravovat. Místo aby se v hodinách spělo od jednoduchého k složitému, otázky jsou stále elementárnější, nakonec budou stát před takovými samozřejmostmi jako Proč žijeme?

Autor je spisovatel, písničkář a příznivec Kritického myšlení.



RODIČE A MY

Tři otázky pro rodiče

anketa Kritických listů

1. Co si myslíte, že vašim dětem pomohlo, aby obstály v nových podmínkách?
2. Kde se berou nedorozumění mezi rodiči a školou, dítětem a učitelem?
3. Co z toho, čím prošly vaše děti, vás nejvíce zaujalo? Co jim „závidíte"?

Odpovídají rodiče žáků, které učila od 3.-5.třídy ZŠ paní učitelka a lektorka KM Květa Kohoutová.

1) Určitě jiný přístup učitele, vlastně učitelky, k řešení běžných situací a problémů. Už od věku, kdy bych to nečekal, se děti naučily přemýšlet a řešit věci tak, jak jsem se to třeba já učil až na vysoké škole a nebo ještě později v životě. Osnovy a předepsanou látku lze zvládnout i zcela jiným způsobem než mechanickým výkladem a biflováním. Naučit se získávat to podstatné, analyzovat informace a vytěžit z nich vše potřebné, to je cenná deviza.

2) Vše záleží na lidech, ve škole to není jiné než kdekoliv jinde, kde se střetávají lidé. Pokud chtějí, ale opravdu, obě strany, domluví se i přes bariéry (jazykové, etnické, inteligenční, majetkové, náboženské, politické či jiné). Je to jen a jen o tom řešit problémy hned, jak nastanou, a důsledně. Platí to ve škole, v práci i v manželství.

3) „Závidím" obecně asi možnosti, které mají - jazykové vzdělávání, cestování, práce v zahraničí, přístup k informacím, svobodu v mnoha směrech, která pro nás nebyla myslitelná. Nezávidím jim samozřejmě ekonomickou stránku, která je spíš horší a bude se spravovat velmi dlouho. A svým dětem? Určitě učitelku, kterou měly. Měli jsme také takové, ale bylo to jen krátce a byla to naprostá výjimka, za celou dobu osmnácti let vzdělávání jen nepatrná kapka v moři, na kterou stále vzpomínáme.

4) Otázka, která tam nebyla - rád bych, aby velká a nesnadná práce učitelky mých dětí měla pokračování, aby ji neznehodnotila převaha těch konzervativních přístupů, které sice zjednodušují práci ve škole (a bohužel odpovídají finančnímu ohodnocení učitelů), ale děti nerozvíjí tak, jak to za uplynulé roky bylo na dětech znát.

Jiří Janovec, Praha - Letňany

1) Pokud je novými podmínkami myšlen přechod z prvního stupně základní školy na osmileté gymnázium, zatím nevím přesně, jestli náš syn obstojí. Je ještě příliš brzy tohle hodnotit. Nicméně jeho adaptace je takřka ,,bezbolestná". Jedna věc je sociální oblast - kontakt se spolužáky a kantory, a druhá pak prospěch.

V sociální oblasti byl z prvního stupně zřejmě dobře připraven díky p. učitelce Květě Kohoutové, která s dětmi celé tři roky velmi dobře pracovala, brala je jako rovnocenné partnery, učila je samostatnosti, toleranci, kolegialitě a kamarádství. Používala řadu metod, jak v dětech vzbudit sociální cítění a zájem o druhé, zejména jak vyslechnout cizí názor a tolerovat jej. Náš syn díky ní umí dnes vyjádřit i před dospělými – myslím teď profesory - svůj názor nebo si i něco prosadit celkem přijatelným způsobem. Nepříjemnou novinkou je pro něj zřejmě to, že si jeho noví spolužáci říkají někdy příjmeními. To na prvním stupni neznal.

2) Zřejmě v nedostatečné komunikaci, pokud jde o vztah rodiče - škola. Chybou je na jedné straně například nemožnost zúčastnit se výuky dítěte, kdy škola se jeví jako nedobytná pevnost. ,,Nedobytný" bývá často i kantor sám. Je to takzvaný kantor ze staré školy - naprostá autorita. To se nám naštěstí nestalo. Nedělám si ovšem iluze, protože z vlastní zkušenosti vidím, že s mnoha rodiči komunikovat musí být nadlidský, vyčerpávající čin a řada kantorů zřejmě časem rezignuje. Na vztah dítě - učitel má zřejmě vliv mnoho věcí: rodina a její vztah ke škole, povaha žáka a učitele, motivace k výuce atd.

3) Již v bodu jedna jsem zmínila synovu báječnou paní učitelku, její ranní kroužky, kdy si děti vzájemně sdělovaly svoje zážitky a s ostatními je probíraly. Uměla je motivovat, většina věcí se děla po dobrém, děti hodně chodily za kulturou. Ve třídě byla zřejmě většinou radostná a tvůrčí atmosféra. Co jim závidím? Snad jedině tuto dobu jako takovou, protože já sama jsem také měla vždy štěstí na dobré učitele a na ty špatné jsem asi už zapomněla. Přeji si, aby i náš mladší syn měl štěstí na takovou paní učitelku.

Zdraví Vás
Zuzana Jedličková - maminka dvanáctiletého Pepči

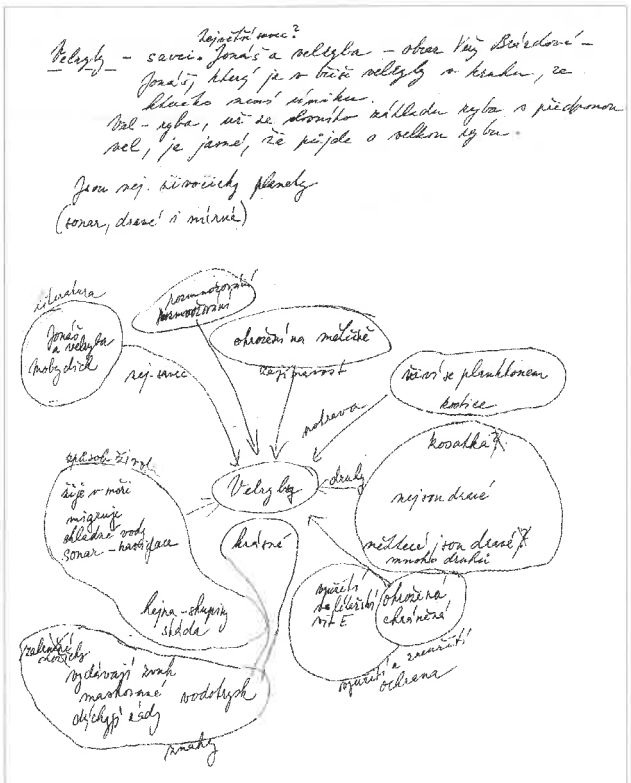
Jak myslet kriticky s rodiči

Blanka Staňková

Od první třídy pracuji s dětmi metodami RWCT. Rodiče mých žáků (nyní již třeťáků) velmi ochotně spolupracují, o výuku se intenzivně zajímají. Na každé třídní schůzce si povídáme o tom, jak se učíme, co děláme, a přestože mnozí z nich chodí i do vyučování a zapojují se do výuky, zdálo se mi zajímavé nabídnout jim hodinu přírodovědy „pro dospělé", ve které si účinnost metod kritického myšlení vyzkoušejí na vlastní kůži.

Z jednadvaceti přítomných rodičů se přihlásilo devatenáct, na hodinu jich přišlo jen čtrnáct, ale i to jsem považovala za úspěch.

Na rozdíl od kursů RWCT, kde jsem téma Velryby vyučovala již mnohokrát s cílem změnit práci učitelů a předat jim nové metody, nezatěžovala jsem tentokrát své „žáky" názvy metod ani metodickým rozborem. Mým cílem bylo vytvořit rodičům bezpečné prostředí, získat je pro téma hodiny a naučit je něco nového o velrybách. Přistoupila jsem k nim jako k žákům a oni vzali výuku vážně a pracovali s obrovským zaujetím. Nečekané bylo zjištění, jak velkou měrou jsou děti odrazem svých rodičů. Přesně tak, jak se při hodině chovali rodiče, pracují i jejich děti. „Co já mohu chtít po své dceři. Vždyť jsem stejně zmatená jako ona," prohlásila v průběhu vyučování jedna z maminek vystoupivší z role žákyně.



Maminčina myšlenková mapa

Přikládám doslovný přepis několika odpovědí na mé otázky:

1. Jak jsem se cítil /a na začátku a jak na konci semináře?
- Cestou ke škole mě provázel pocit svíravého žaludku, který postupně opadal, až zmizel. (To jsem nezažila nikdy, když jsem sama navštěvovala školu. Tehdy nepříjemný pocit končil až posledním zvoněním.)
- Zpočátku jsem měla strach, byla jsem napjatá. Na konci jsem spokojená.
- Zřejmě veškerý strach opadl. Hurá.
- Rezervovaná; skvěle.
- Začátek: váhání, co bude. Konec: úsměv
- Začátek: prýma. Konec: bezva.
- Začátek: lehce v negaci. Konec: neuveden.
- Na počátku nervózně, teď již uvolněně, v pohodě.
- Unaveně; vcelku v pohodě.

Ostatní účastníci si pomohli usměváčky, což nedokáži popsat.

2. Jak jste se cítili v roli žáka?
- Báječně, protože mě nikdo nezkoušel a co vím, to vím. To je jedno, že soused ví i něco jiného.
- Docela dobře, uvolněně, žádný stres.
- Dobře, nepřišlo mi, že se učím, ale spíše se bavím.
- Příjemně. Nikdo mě nezesměšňoval, nebyla jsem zkoušená.
- Lehce v negaci.
- Dobře, ale trochu v rozpacích, jestli stihnu vše dobře pochopit, výpadek mozku.
- Dobře, protože se ráda dozvídám nové věci.
- Já jsem ještě stále žák; super; zápal práce.
- V očekávání, co se bude dít. Bylo to pěkné, zkusit si být žákem a učit se hrou.
- Skvěle. Tedy až po chvilce, uvolněně. Zapojení do kolektivního myšlení; bouře mozků. Ponoření do práce.
- Rozsvítilo se mi.
- Být žáčkem se mi velice líbilo. Uvolněná atmosféra - žádný stres, hrůza z toho, kdy budu vyvolaná atd.

3. Jak se mi pracovalo ve skupině?
- Výborně, projevilo se krásně i ženské a mužské pojetí studia. Co bylo pro mne v kategorii zajímavé, to bylo pro tatínka v kategorii způsob života.
- Práce ve skupině byla báječná. Zmizí úplně pocit strachu, člověk tu není jen sám za sebe, pomáháme si, lépe se poznáme.
- Ve skupině se mi pracuje velice dobře, jsem dominantní (možná je to špatně).
- Skvěle se pracovalo. Dobře jsme si vyměňovali informace. Mohli jsme zažít a vstřebat hodně informací při tomto postupu než jen čtením.

- Ve skupinách se pracovalo dobře, spíše příjemné, bez strachu.
- Práce ve skupině je lepší; nutí vlastně člověka se zapojit.
- Každopádně nová zkušenost, asi se víc líbilo, než nelíbilo, protože se informace vyměňují.
- Velice dobře, bylo to velmi zajímavé a užitečné. Člověk zjistí i nápady a názory toho druhého.
- Zajímavé pro výuku a získávání poznatků, je to asi zábavnější a účinnější.
- Víc hlav víc ví.
- Práce ve skupině je jednodušší (znalosti), obtížnější v komunikaci (ne všichni lidé jsou mi příjemní a naopak).
- Dobře, byla to legrace, bylo to i poučné (výtah z textu).
- Docela dobře, práce byla přehledná a rychlá.

4. Kolik informací si odnesete domů?
- Mnoho. Jsem skoro odborník na velryby. Budu ve všem taková odbornice?
- Ano, bylo to velmi poučné a zajímavé, budu si pamatovat.
- Kosatka je velryba. To je přeci úžasná informace. A možná toho vím ještě víc
- Poměrně dost. Hrozně naděje, že se naše školství začne ubírat správnou cestou.
- Myslel jsem si, že toho o velrybách vím dost. Ale stejně jsem se dozvěděl několik nových věcí a zapamatoval.
- Určitě ano, a pokud se na to pak kouknu s Verčou, což určitě ano, tak se to opět oživí. Je to jiné než v televizi z různých přírodovědných pořadů.
- Byla to dobrá hodina, asi tak 40% si budu pamatovat.
- Určitě tam někde ta stopa zůstane.
- Určitě si budu něco pamatovat. Bezva hodina.
- Budu si toho pamatovat určitě více než při čtení. Určitě se mi těch informací uloží v hlavě více.
- Spousta nových informací. Už vím, proč moje děti rády chodí do školy. Text o velrybě bych určitě sama nestudovala tak zaujatě, jako dnes. Myslím, že jsem se něco dozvěděla a dokonce si to snad budu pamatovat.

5. Měli jste pocit úspěšného žáčka? Proč?
- Určitě. Nikdo mě pořád nehlídal, co vím a vím toho určitě více, než kdyby mne hlídal.
- Ano - nikdo nepřišel na to, co vlastně všechno o velrybách nevím (nebo jsem nevěděla a teď už vím).
- Ano, ale cítím se zahlcená informacemi a přestávám se soustředit.
- Mám dobrý pocit, nejdřív jsem měla pocit, že toho moc nevím a pak jsem si otevřela hlavu a informace se draly ven i dovnitř.
- Tak na 50% , některé znalosti si již nepamatuji.
- Lepší, úspěšnější žáček; skupina přijala některé mé návrhy a nápady.
- Ano, protože můžu říct informace, které vím, a naopak nemusím se stydět za informace, které neznám.
- No, určitě nejlepší nejsem, ale při konzultaci jsem zjistila, že zas tak špatně na tom asi nebudu.
- Ano.
- Na tuto otázku nemohu odpovědět. Nepřišlo mi, že jsem žák.
- Práci jsem zvládla, snad i skupině jsem něco přinesla. Sama mám příjemný pocit.
- Ne, někdy jsem naprosto zmatená, musí se mi opakovat zadání, musím se lépe soustředit.

6. Přijdete na další hodinu?
- Všichni ano.

Při odchodu domů na mě rodiče čekali před školou a ještě nějakou dobu jsme diskutovali o tom, co prožili. Příště si vyzkoušíme práci s uměleckým textem a reflexe se bude konat při víně v příjemnějším a neformálním prostředí. Tiše předpokládám, že až ti, co dnes chyběli, uslyší, že nejde o zkoušení znalostí a inteligence, přijdou také. Co bude dále, nevím. Ale jedna věc je jistá. Děti si chtějí zkusit jednu hodinu společně s rodiči. Podaří se nám to?

Autorka je učitelka ZŠ, lektorka KM.

Rada rodičů v Portlandu

Hana Košťálová

Před pár lety jsem objížděla vzdělavatelské instituce ve Spojených státech a dostala jsem se také do státu Maine a města Portland.

Věděla jsem od organizátorů cesty, že se mám dostavit jako host na jednání školní rady v jedné menší příměstské škole. Večer před návštěvou jsem našla v hotelové recepci program jednání, který mi tam nechala moje portlandská patronka i se vzkazem, že se pro mě staví ráno v osm hodin. Trochu jsem se podivila – naše školní rady nebo rodičovská sdružení jednávají obyčejně až odpoledne, po práci. Ve výtahu nahoru do pokoje jsem otevřela program a strnula jsem: list byl hustě popsaný, co řádek, to bod jednání. Začínalo se v osm, konec v osmnáct. Šly na mě mrákoty. To přeci nemůže žádný rodičovský výbor vydržet! A jak to dělají rodiče, to nechodí do zaměstnání, že se mohou sejít už ráno a jednat celý den? Věděla jsem, že taková rodičovská sezení pořádají v této škole pravidelně jednou do měsíce.

Když jsme druhý den dorazily do školy, chopila se mě hned u vchodu milá žena, která se představila jako zástupkyně místní komunity odpovědná za chod školní rady. Uvedla mě do místnosti, v níž byl z menších stolků sestaven ohromný oválný stůl jako na mezinárodních jednáních, ovšem zde kolem něho sedělo asi tak čtyřicet lidí a živě, nicméně spořádaně diskutovali. Srdečně mě uvítali, usadili mezi sebe a pak už si mě moc nevšímali.

Hovořili právě o chystaném divadelním představení črvrťáků a páťáků pro komunitu, to znamená pro okruh lidí, kteří jsou nějak se školou spojeni. Představení se má zúčastnit také sousední škola. Mezi rodiči seděly ředitelky obou škol, té „mé" i té, která přivede žáky na představení, ale ani jedna moc nezasahovala rodičům do hovoru, spíše odpovídaly na otázky nebo upřesňovaly některé organizační detaily. Rodiče se domlouvali na tom, kdo připraví jaké kostýmy, kdo obstará vstupenky a kdo je bude prodávat, jak to bude s občerstvením, s hudbou, s plakáty, co budou dělat děti po představení. Jednání bylo věcné, živé, chvílemi nepřehledné, ale s úspěšným koncem. Každý věděl, co se od něj čeká. Po vymezených třiceti minutách byl bod programu vyčerpán. Ale přestávka nebyla. Jenom se větší část rodičů zvedla, rozloučila a odešla. Místo nich dorazili jiní. Řeč se vedla o tom, že nejstarší žáci budou opouštět školu a že je třeba na školní slavnosti na blížícím se konci školního roku pro ně vymyslet nějakou drobnou taškařici, jak je v tradici školy. Za dalších dvacet minut byli rodiče hotovi a opět většina z nich odešla. Na další jednání se dostavil kruh rodičů ve srovnání s předešlou skupinou poměrně malý. Šlo o chov drobných zvířátek ve dvou třídách nejmenších dětí. Rodiče se pokoušeli najít kompromis mezi touhou dětí mít ve třídě živého tvora a mezi zdravotním hlediskem. Ačkoli vedli jednání bez emocí a vcelku k věci, nedošli ještě k žádnému závěru, když je po dvaceti minutách začala moje průvodkyně upozorňovat na to, že budou muset odejít a přenechat prostor dalším rodičům.

Protože mi to za celou dobu nedošlo, ptala jsem se, jak se rodiče do rady dostávají, kdo je volí, na jak dlouho. Odpověď mě hodně udivila: nevolí je nikdo, na jednání přichází každý, kdo chce. Nebylo mi tedy jasné, kolik lidí musí být přítomno, mají-li odsouhlasit nějaké řešení, nakolik je závazné pro ostatní. Dozvěděla jsem se, že rozhodují prostě ti, kdo přišli, ať jich je, kolik chce. Mandát k rozhodování si udělili aktivním zájmem o chod školy. Přesný program jednání je znám předem, ten sestavuje na základě podnětů rodičů i školy právě zástupkyně komunity (komunitou placená) a všichni rodiče jej dostávají. Kdo nechce, aby za něj a jeho dítě rozhodovali jiní, ten přijde. Vybere si jen tu část jednání, která se ho týká, a protože se časy dodržují, nemusí se bát, že zameškà v zaměstnání delší čas.

Pokud vím, v našich školách ještě zdaleka nejsme tak daleko, abychom se obešli bez instituce, ať už je jí občanské sdružení rodičů s výborem voleným členy sdružení nebo rada školy sestavená dle zákona, také s volenými zástupci rodičů. Koneckonců sdružení i rady už jsou u nás znakem pokročilosti školy v otevírání se veřejnosti. Je možné, že v některých školách už by bylo možné uskutečnit další krok a z demokracie zastupitelské se přehoupnout k demokracii přímé. Stejně tak i školní parlament, který je sice lepší než nic, ale horší než angažovanost všech, by se mohl vyvinout v různé formy „aktivních setkání", jak je popisuje Eigil Kjaergaard a Rima Martineniene v Pětkrát hurá demokracii.

Autorka je koordinátorka a lektorka KM.

TEXTY

Argumentativní esej na gymnáziu

Jitka Kmentová

Na letní škole kritického myšlení ve Zlenicích jsem se zúčastnila dílny Ondřeje Hausenblase, ve které jsme se učili psát argumentativní esej. Výsledky práce účastníků dílny jsme si mohli přečíst v minulých Kritických listech. Zkušenosti z dílny jsem přenesla do vyučování. Moji studenti se potřebují ve slohových hodinách učit to, co zúročí ve svém osobním i profesním životě. S chutí se pustili do vyhledávání témat, do diskusí, do vypracovávání myšlenkových map a do psaní vlastních textů. Bylo pro ně přínosné, že mohli promýšlet aktuální náměty, vyslechnout názory spolužáků a dlouhodobě se zabývat tématem, které si sami zvolili. Dva z výsledků několikatýdenní práce uvádím na důkaz, že i šestnáctiletým studentům se podařilo napsat dobré texty. Ondřeji Hausenblasovi děkuji za podnět k práci, svým studentům děkuji za zajímavé eseje.

Václav Štrupl: Legalizace měkkých drog

Legalizace měkkých drog může společnosti jen prospět. S legalizací velice úzce souvisí zdanění těchto drog; nové, jistě významné příjmy může stát využít na prospěšné aktivity. Podpora vzdělání a zakládání institucí, které pomáhají zajistit dětem a mládeži kvalitnější využití volného času, než jakým je bezcílné bloumání po sídlišti, může vést ke snížení počtu uživatelů těchto měkkých drog. Část peněz též může pomoci v boji s drogami tvrdými, které představují mnohem větší nebezpečí.

Názor, že legalizací měkkých drog se zvýší počet jejich uživatelů, je mylný. Z vlastních zkušeností vím, že kdo chce měkké drogy užívat, má k nim v dnešní době snadný přístup, že legalizace nemůže počet uživatelů změnit, natož pak zvýšit. Množství lidí užívajících měkké drogy se může paradoxně snížit. Podle známého rčení o zakázaném ovoci dnešní společnost skutečně funguje. Když budou měkké drogy postaveny do rámce zákona, přestanou být pro určitou skupinu uživatelů přitažlivé. Tito, pocházející mnohdy z velmi pochybných sociálních podmínek, přestanou být mezi kamarády tak uznávaní za to, že dělají něco protizákonného.

V dnešní době se velice často můžeme setkat s názorem, že užívání lehkých drog vede později k experimentování a přechodu na drogy tvrdé. Toto je však omyl, vzniklý pouhou nevědomostí lidí. Mísí totiž do sebe dělení drog na tvrdé a měkké (podle účinku) a rozdělení na legální a nelegální (podle zákonů konkrétního státu). Například alkohol patří svými účinky jednoznačně mezi drogy tvrdé, ale je v naší evropské kultuře dlouhodobě zažitý, a proto ho společnost toleruje. Navíc daňové příjmy z prodeje alkoholu jsou rozhodně nezanedbatelné. Vždyť lidé, kteří stále brojí proti marihuaně, si často ničí alkoholem a cigaretami zdraví mnohem víc. Dát si jednu marihuanovou cigaretu týdně má prokazatelně menší zdravotní dopady než vykouřit deset tabákových cigaret denně. A aktivní kuřáci jich kouří většinou několikanásobně víc.

Myslím, že akt legalizace měkkých drog by se neměl odkládat. Stát získá nový zdroj příjmů, přehled o trhu s těmito látkami a na počet uživatelů to jistě negativně nezapůsobí. Legalizace, ve spojení s příslušnými omezeními a tvrdými postihy při jejich porušení, může společnosti jen prospět.

Autor je student sexty A Gymnázia Opatov v Praze 4

Jiří Bartoň: Má cenu učit se?

Studenti, učte se! Má to své výhody a kladné stránky. Pomineme-li uspokojení vlastní ctižádosti, jde také o uspokojené ctižádosti rodičů, kteří potřebují mít pocit, že jejich dítě je chytré a že to někam dotáhne. Takto uspokojení rodičové jsou pak v lecčems povolnější a snadno přehlédnou některé věci, kvůli kterým by se jinak vztekali. „Jenom když se to naše dítě učí." Zakrátko také nabudou přesvědčení, že je třeba pilného studenta nějak odměňovat, a tak mu sami vnucují různé dary a přesvědčují ho, že zrovna tohle by se mu hodilo.

Spokojení rodičové se také příliš nešťourají v soukromých záležitostech svého dítěte, takže to pak má mnohem větší volnost a není tak kontrolováno, což také není k zahození.

Důkazy mohu poskytnout ze své vlastní zkušenosti. Když jsem dříve nosil domů nepříliš uspokojivé výsledky své práce, neustále jsem byl dotazován, co z oné písemky dostala ta „chytrá děvčátka" z řady u dveří a proč jsem já nedostal to samé co ona. Od té doby, co jsem se začal školou zabývat trochu více, už mě rodiče nechávají na pokoji, protože nabyli přesvědčení, že jsem zodpovědný a nepotřebuji dozor.

Náhle jsem také dostal několik hodnotných věcných ocenění. V zimě jsem obdržel nový lyžařský komplet a v létě mi bylo vsugerováno, že potřebuji nové kolo.

Intenzivnější studium má ještě i jiná plus. Je jasné, že čím více toho umíte, tím větší máte šanci získat dobré zaměstnání nebo dostat se na vysokou školu, třeba někam do ciziny. Obě dvě varianty ústí v to, že vyděláte hodně peněz a můžete si splnit své sny. I přísloví praví: „Co se v mládí naučíš, ve stáří jako když najdeš."

Učení má však i svá negativa. Čas, který na učení spotřebujete, nemůžete využít na provozování svých koníčků apod. Veškeré úsilí směřující k dobrým výsledkům se dá také lehce zmařit tím, že se třeba jednou nestihnete připravit nebo nemáte svůj den a písemka nedopadne dobře. Výpadek se pak musí těžce dohánět a to člověku na náladě nepřidá. Všechny útrapy s učením spojené jsou však plně kompenzovány bezproblémovým vystudováním, dobrými vztahy v rodině a i v kolektivu a hlavně příznivými vyhlídkami do budoucnosti, kdy si všechen proučený čas vynahradíte.

Já tvrdím: „Učení je často mučení, ale nese sladké ovoce."

Autor je student sexty A Gymnázia Opatov v Praze

Zřejmost

Úkolem učitele není poučovat, ale poskytovat vhodné příležitosti k náhledu.

Z. Kratochvíl: Výchova, zřejmost, vědomí (str.45)

AE

Kamila Bergmannová

Argumentačního eseje jsem se zpočátku obávala. Vlastně jsem na dílnu, kde jsme se ho učili psát, ani nechtěla jít .... a přitom jsem psaní argumentačního eseje potřebovala tolik, že jsem ani sama netušila, nakolik mne ovlivní ... Při vymýšlení témat vyvstalo zcela jasně, jak hodně mi vadilo, že na mne moje ředitelka křičí. Moje ředitelka má stejné iniciály jako Argumentační Esej. To je třeba vědět, aby někdo zbytečně netápal při dalším čtení.

Takhle ne!

(argumentační esej – pro podporu mé vlastní osobnosti)

Tvrdím, že je na mně, jestli na mne bude AE křičet.

Při samotné akci jsme, bez ohledu na počet případných svědků, vždycky jen my dvě. A kdo z nás to chce změnit? Komu že se to nelíbí?

Z knih i ze zkušeností – mých přátel, ba i svých vlastních – už přeci dávno vím, že pokud se mi něco nelíbí, mohu to změnit jen já sama. AE to neudělá. Proč by to dělala?! Nemá přeci důvod něco měnit. Jí je při tom dobře.

Nevím sice, jak jsou na tom jiní lidé, ale ti, s kterými o takových věcech mluvím, říkají podobné věci. A nejenže je říkají, taky to tak žijí. Takže když vím, že mi dají za pravdu ti, na jejichž mínění mi záleží, jsem v klidu a mám odvahu to změnit.

Někdo by sice mohl říci: No jo, jak to ale chceš zařídit? Vždyť je to přece AE, kdo na tebe řve! A i když se to vlastně nelíbí tobě, přestat přece musí ona! To je samozřejmě svatá pravda. Jde však o ten první moment – o ten kratinký okamžik, od kterého ta drobná akce začne. To slovo nebo hnutí těla, z něhož je jasné, že: Takhle tedy ne! A tuto akci musím spustit já. Ona to nebude, nemá důvod. Dokud držím, dávám tak přeci najevo, že s tím vším souhlasím.

Takže co z toho pro mne vyplývá? Až opět nastane podobná situace, musím nalézt skulinu, kudy do akce vlézt, a jasně vymezit své hranice. Buď to bude po nějaké tečce za větou a já promluvím. A pokud to bude onen obligátní beznádechový vodopád, musím použít své tělo – gesto, pohyb. Budu na to myslet ve chvílích klidu a před spaním. Budu se snažit odhadnout dopředu, kdy tahle infantilní reakce nastane. Tak získám čas a soustředím se na svůj dech a vnitřní prosbu, aby se to vyřešilo v můj prospěch, jakož i ve prospěch všech dalších zúčastněných.

26. 8. 2002

Autorka je učitelka ve zvláštní škole, lektorka KM.

PŘEČETLI JSME

David Gruber: Řečnické triky

Jana Kollárová: Pár poznámek ke knize

Na Duhové konferenci v Praze – Suchdole jsem stála nad nabídkou knih a uvažovala, jak by bylo dobré mít některé z nich po ruce a aspoň občas do nich moci nahlédnout. O tom, že útlá knížka s názvem Řečnické triky v mých rukou zůstala, rozhodl její podtitulek **„aneb Nenechte se ukecat“**.

Jsem totiž ta, která by se na orientálním tržišti nepouštěla do smlouvání, ta, kterou vhodná reakce nebo odpověď napadne až posléze, ta, která raději zmlkne, než aby se pustila do argumentace. Nemám výrazné problémy s komunikací, konec konců jsem učitelka, ale přece jen, pomyslela jsem si, by se mi hodilo naučit se lépe prosazovat, důrazněji vyjádřit své myšlenky a nápady.

Knížka ostravského rodáka Davida Grubera je určena pro všechny mně podobné. Často si při četbě řeknete: Ale to znám, to je jako při té diskusi, kdy.... Nebo: To jsem přece už četla, jak to, že jsem to nevyužila v té situaci .... Podle autora po éře průmyslové a vědeckotechnické nastala éra komunikace. A ústní výdej informací je rétorika, přičemž tato knížka má být rétorikou v kostce. Podle úvodního citátu Jonathana Swifta „Svět je tragédií pro toho, kdo cítí, a komedií pro toho, kdo myslí“ jedinou šancí nenechat se zdrtit a rozdrtit je **myslet**.

V jednotlivých kapitolkách, ze kterých jen namátkou jmenuji Zásady správné diskuse, Jak přesvědčit

druhé v projevu nebo třeba Konkrétní řečnické triky se dozvídáme, jaké chyby děláme v projevu nebo při komunikaci, čemu se máme vyhnout, jak se zachovat při nátlaku druhé strany apod.

To je jedna ze zajímavých věcí, že řečnické triky je dobré znát a dokonce je nacvičovat. „V kritické situaci musíme ve svém životním zájmu reagovat naučeně, navykle." (str. 11) Stejně tak bychom měli vědět, co je to protitrik nebo řečnické džudo. Naučit se odstraňovat zlozvyky a budovat sebejistotu. Jak? Dobrou přípravou, sebevzděláváním, vědomým tréninkem – podstupováním situací, ve kterých si nejsme příliš jisti. Co se stane, jestliže se ve slovním souboji setkají dva soupeři, kteří znají všechny triky? „Opravdu dobří a zkušení rétoři si brzy uvědomí, s kým mají tu čest – a začnou se normálně věnovat věcné podstatě problému. Najdou shodu. Nebo přiměřený kompromis." (str. 80)

Pro ty z vás, kteří by se chtěli zlepšit v umění komunikace, zdokonalit svůj mluvený projev, dokázat prosadit vhodnou formou svůj názor, je tato knížečka jako stvořená. Určitě se vyplatí mít ji po ruce a čas od času nebo v případě potřeby se vrátit k určitým kapitolám nebo jen jednotlivým radám. Kniha je zhuštěným návodem, prakticky žádná věta není zbytečná. Najdeme v ní plno konkrétních příkladů situací nebo věcí nám známých, což, jak zjistíme, je jeden z bodů „**chrie**", tj. návodu či osnovy, jak přesvědčivě členit obsah projevu. Autorem je starověký řečník Aftonius a jeho chrie se používá dodnes téměř beze změny. Prvním bodem přesvědčivého projevu je téma a jeho rozvedení, dále argumenty a protiargumenty. Třetí část chrie se nazývá přirovnání a příklady. „Přirovnání vlastně převádějí neznámý vztah na známý. Umožňují nám přenést se do známého světa, tam situaci se znalostí vyřešit, vrátit se zpět a pomocí těchto znalostí zacelit trhliny ve světě neznámém." (str. 45) Čtvrtým bodem chrie jsou svědectví a závěr, přičemž jednou z forem svědectví může být citace někoho moudrého, jehož tvrzení nám pomůže dokázat, že nejsme se svým názorem sami. Autor se domnívá, že dlouhověkost chrie je svědectvím, že lidská psychika funguje na stále stejných principech.

David Gruber: Řečnické triky. Repronis, Ostrava 2001.

Autorka je vysokoškolská učitelka.

Pro srovnání připomínáme, jak si pomáháme při psaní argumentačního eseje v programu RWCT, tedy jak by asi vypadaly části naší chrie.

1. Tvrzení (hypotéza, výrok, hlavní myšlenka)
2. Důvody pro tvrzení
3. Důkazy
4. Společná východiska (skryté či sdílené obecnější přesvědčení, východisko)
5. Protiargument (a jeho vyvrácení)
6. Závěr s výhledem

Petra Hůlová: Paměť mojí babičce

Jitka Kmentová: Poznámky k četbě

Román Petry Hůlové *Paměť mojí babičce* jsem nejprve otvírala jen proto, abych věděla, co se děje v naší současné literatuře. Brzy jsem však pochopila, že jej chci číst pro sebe; umožnil mi prožít dobrodružství – prostřednictvím četby jsem pronikala k sobě, vedl moje myšlenky k hledání odpovědí na otázky související s individuálním životem i s osudy civilizace 20. století. Vnořila jsem se do příběhů jedné mongolské rodiny a cítila jsem, jak mi běhá mráz po zádech, když ke mně vystupuje horská krajina a její lidé, jak dobře rozumím, když čtu např. na straně 180 *Každý dítě je měkkej uzlík. Zlejm a nečistejm se roděj stejně křehký promodralý uzlíky jako řádnejm a každej uzlík tepe stejným ptačecím zbrklým tlukotem.* Na stránkách knihy žili lidé, složití a záhadní, takoví, jako jsou na celém světě.

Čtenář postupně proniká do osudů rozvětvené rodiny, která žije v bezpečí hor a dávných tradic. Zaběhaný rytmus narušují pouze návštěvy cizinců, hlas města a moderní civilizace, který je symbolicky důsledně hlasem apokalyptickým. *Když je u nás doma šoro, kolem dokola geru se prohánějí igelitový pytlíky. Někdy si sednu ven a koukám, jak se písek točí ve vírech, jak se obzor vybarví do zlatohněda a slunce skrz zvířený žlutý prach je matný a roztřesený. … …Když je u nás doma šoro a nedá se nic dělat, protože není vidět na krok a já bych se venku zalkla nebo bych nenašla cestu zpátky, sedím napravo před vchodem a říkám si, jak to asi u nás vypadalo dřív, když igelitový pytlíky nebyly a rodiny jako my neměly ani jeden pořádnej nůž…(str. 9)* Příběhy se před námi skládají jako mozaika z vyprávění pěti žen – každá podává události ze svého úhlu pohledu, a tak prožíváme jednu chvíli několikrát, pokaždé však k nám vystupuje jiná atmosféra, jiné city, jiné detaily.

Román třiadvacetileté Petry Hůlové není realistickou prózou, která má poučit o životě v daleké zemi. Pro mne je to kniha s magickým nádechem –

umožnila mi přemýšlet o tom, jak se tvoří pouto mezi lidmi, jak těžko se buduje vztah k sobě samému, jak je člověk opředen nitkami krajiny, ze které pochází, jak je prostoupen minulostí. Zároveň jsem si uvědomila, jak je pro mne důležité někam a k někomu patřit. Při četbě se mi z paměti vynořovali moji blízcí lidé, jejichž pozemský život už se naplnil, přemýšlela jsem o tom, co z jejich životů, citů a myšlenek zůstalo ve mně zachováno. Každý z nás je, stejně jako vypravěčky z románu, tvůrcem a zároveň i aktérem životního mýtu, každý z nás je nositelem osobního tajemství.

Zajímavý je i vypravěčský styl – jako by i on přispěl k vykreslení atmosféry tajemna a neuchopitelna našich životů. Nespisovný český jazyk je obohacen o neokázalé a úsporně vyjádřené obrazy, čas od času z textu vystoupí záhadná mongolská slova či rusismy.

I když jsem knihu dočetla před několika týdny, v mysli se k ní vracím a nesu si v sobě její klid, moudrost, vyrovnanost a schopnost promlouvat srdcem.

Když sedim před svým gerem, cejtim se jako chánská princezna. Dél je plnej vonnýho větru a nadouvá se jako bublina. Tady to znám. Velebná step s hrbolkama táhnoucí se do všech stran. Za zádama jediný hory starýho světa a za nima a za desítkama jim podobnejch naše hrdý Město.

Co na tom, že mám vlasy šedý a volámaný.
Co na tom, že mě předběhne každý malý dítě.
Protože tohle všechno je mý. (str. 235)

Petra Hůlová: Paměť mojí babičce. Torst, Praha 2002, 235 str.

Autorka poznámek je učitelka na gymnáziu a lektorka KM.

Z REDAKČNÍ POŠTY

Kam mě posunul kurs RWCT?

Pavla Besedová

... Letos učím na malé venkovské základní škole čtvrtou třídu, ve které je dvaadvacet dětí. Nejprve jsem začala RWCT aplikovat do hodin pozvolna, spíše jako zpestření výuky.

... Pro všechny hodiny jsem se však naučila používat model třífázového učení – fázi evokace, uvědomění si významu a fázi reflexe. Je efektivnější než klasický model učení, který zanedbává evokaci a reflexi a klade větší důraz na získání nových informací. Třífázový model učení staví na tom, co již žáci znají, jejich znalosti prohlubuje, fixuje a pomáhá jim zařadit si nové informace do systému. Ve fázi reflexe si žáci znovu zopakují učivo a díky tomu si jej lépe pamatují ...

... Ačkoli je Kritické myšlení bezesporu skvělým podnětem ke změně stylu výuky, stále se potýkám se dvěma pro mne velmi závažnými problémy. Prvním je čas a druhým výběr vhodného materiálu. Příprava vyučovacích hodin s využitím RWCT je časově dvakrát tak náročná jako má „klasická" příprava. S nedostatkem času se potýkám také během výuky. Náležitá reflexe zabere u mladších žáků daleko více času, než by člověk předpokládal. Děti ještě neumějí odhadnout správnou délku svého projevu, chtějí se vypovídat, mnohé z nich navíc mají problém s přesným vyjádřením myšlenek. Co se týče mého druhého problému, výběru vhodného materiálu, jsem přesvědčena, že je to záležitost delší praxe. Prozatím mám při výběru textu dilema, zda není příliš složitý či naopak příliš jednoduchý. Pro jistotu si vždy chystám dvě verze ...

... Problému kázně jsem věnovala čas jedné třídnické hodiny a po dohodě se třídou jsme stanovili pravidla. S kázní souvisí také větší hlučnost ve třídě při některých činnostech, ale většinou jde o čistě pracovní ruch. Zhruba po třech měsících se žáci sami začali snažit o snížení hlučnosti, protože je samotné rušila v práci. Efekt byl výraznější než jakékoli napomínání z mé strany ...

... Má práce však není vždy zrovna přijímána s pochopením kolegů. Obzvláště výrazné rozpory se týkají techniky volného psaní. Těžko vzdoruji názorům, že by žáci neměli psát tak, jak myslí, bez ohledu na chyby. U nás ve škole stále panuje zažité přesvědčení, že pravopisná stránka je důležitější než stránka obsahová. Mé pokusy vysvětlit, co vlastně sleduji volným psaním, se míjejí účinkem. Děti si na volné psaní zvykly rychle a patří k jejich nejoblíbenějším činnostem. ...U slabších žáků došlo překvapivě ke zlepšení pravopisu. Díky volnému psaní nejsou stresováni pravidly, po napsání se znovu k textu sami vracejí a z vlastní iniciativy korigují pravopisné chyby ...

... Faktem je, že RWCT se nedá vysvětlit, musí se prožít. Jenom ten, kdo si sám na vlastní kůži vyzkoušel pětilístek, ví, že tato metoda (pokud je použita ve správnou dobu) prozradí o člověku daleko víc, než by sám čekal...

... pro mne je stále obtížnější vzdorovat stálému nutkání pyšně prezentovat výsledky tvůrčí práce dětí při jakékoli příležitosti. Jsem na svou třídu nesmírně hrdá, protože mé „experimentování" snáší se stejně bláznivým zapálením jako já. Přípravy na vyučování mě sice opravdu stojí mnoho času a sil, ale tohle všechno je zapomenuto, když vidím jejich radost z učení.

(příspěvek je redakčně krácený)

Autorka je učitelka ZŠ.

I z reformy se může stát mrtvá ideologie

Jana Feřteková

Netroufám si to tvrdit nijak autoritativně, zatím je to spíš ojedinělý zážitek. Ale musím se přiznat, že na posledním, listopadovém setkání PAU (Přátelé angažovaného učení) v Sedlčanech se mi to stalo hned několikrát.

Začíná dílna, jsme rozdělení do skupin. Když se rozhlédnu okolo, hodně z těch, co tu sedí, znám přinejmenším od vidění už několik let. Staří „kursovní" matadoři plus lidé, kteří jsou tu nejspíš poprvé. Dostaneme nějaký úkol, který máme ve skupině vyřešit. Třeba jak pracovat u dětí s chybou, nebo jak poznáme, že naše škola je efektivní. Dřív se ve skupince o takových věcech opravdu diskutovalo. Někomu nebylo jasné, co to vůbec je efektivní, další měli o té efektivitě jinou představu, a tak se dohadovali, co na ten papír vlastně napsat. Debatovalo se, pochybovalo a hledalo řešení. Koneckonců, to je smysl skupinové práce.

Jenže u mého stolu převládají „matadoři" a ti už všechny poučky vyslechli tolikrát, že o žádnou diskusi nestojí. A tak sotva zadávající dořekne poslední slovo, jako když se otevře vodovodní kohoutek: „SWOT, SMART, analýza, zpětná vazba," trumfují se matadoři a matadorky. Už se vůbec nehovoří o podstatě problému, jen se hází pojmy a soupeří, kdo tu SWOT – SMART kombinaci řekne rychleji a přesněji. Těch pár nešťastníků, kteří jsou tu poprvé, ani nedutá, netuší vůbec o čem je řeč, a když mají nějakou připomínku, je opravdu ve srovnání s tím ostatním tak naivní a nepoučená, že jsou spojenými šiky matadorskými okamžitě zahnáni do kouta. A tak dalších deset minut mlčí a já si představuji, co budou asi říkat, až se vrátí do své domovské sborovny. Za rámeček bych si to nedala.

Vůbec tím nechci říct, že ty semináře v Sedlčanech nebyly užitečné. Naopak. Pochopila jsem, jak „taky" může vypadat skupinové vyučování, když je přítomen dostatečně sebejistý a agresivní šprt. A hlavně jsem pochopila, v čem je hlavní nebezpečí dnešních reformních snah. Než se nadějeme, mohou se stát ideologií stejně mrtvolnou, jakou je dnešní „tradiční škola". Protože hlavní problém současné školy není v tom, že se učí frontálně a ne skupinově, ale v tom, že v ní chybí tvořivé myšlení. A nepřemýšlet se dá kupodivu stejně dobře s ukazovátkem u tabule, jako ve skupině nad papírem. Tahle nová ideologie je o to nebezpečnější, že ji cítíme jako „naši"; že jsme si ji vlastně vyvzdorovali.

Autorka je učitelka ZŠ, lektorka KM.

O elitářství

Zdeněk Bělecký

Nechtěl jsem o tom mluvit, byl bych se spokojil se svým zasýčkováním na Letní škole, ale Ondřejův úvodník v KL 8 mě nadzvedl. Rozumím tomu, že chcete zvedat svým ovečkám sebevědomí, ale dovolte několik příkladů, které mne k onomu zasýčkování vedly.

1. Až příliš často jsem na letní škole slyšel (a nebylo to určeno jenom mně) věty: A ty jsi byl(a) na základním kurzu? Byly vyřčeny intonací a v situacích, kdy neodpovídaly na argument, ale útočily na osobu argumentujícího.

2. Něco jsem naznačil již ve svém hodnocení dílen. Sebevědomí některých lektorů, opřené asi i o nějaký certifikát, opravdu nebylo podložené jejich znalostmi, přehledem a dovedností něco sdělovat. Někdy jsem měl pocit, že objevují Ameriku. Ano, možná pro sebe, ale např. integrované učení, prevence šikany nebo dramatická výchova nezačaly kurzy kritického myšlení. Také zdaleka ne všechno, co bylo prezentováno, mělo s kritickým myšlením souvislost.

Mohl bych pokračovat, ale snad to stačí. Nerad bych s Kritickým myšlením skoncoval ze stejných příčin jako s jinými organizacemi, kde se po jisté době vytvořila uzavřená elita vševědoucích lektorů, kteří za penízky sdělovali nevědomému plebsu svoje moudrosti.

Autor je školní inspektor.

VÝUKOVÝ CD-ROM, JEJŽ VYUŽIJE KAŽDÁ ZŠ A SŠ

ČÍTANKA O HOLOCAUSTU ŽIDŮ ZA DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY

(87 literárních ukázek doplněných faktografií o holocaustu)

Čítanka je výsledkem v České republice ojedinělého projektu patnácti škol vedených Gymnáziem T. G. Masaryka v Hustopečích, do něhož se zapojilo celkem 18 učitelů a 140 žáků a studentů. K tématu se podařilo shromáždit 87 literárních ukázek, jejichž užití je možné na základních i středních školách ČR. Najdete zde 70 prozaických ukázek a 16 básnických ukázek a 1 komiks (77 v jazyce českém, 3 v němčině, 4 v angličtině, 1 ve slovenštině, 1 v polštině, 1 v hebrejštině).

Jednotlivé ukázky jsou vždy uvedeny vstupním komentářem, medailonem autora. Část textů obsahuje i metodické návrhy pro práci ve třídě. Úkoly vytvořila studentka gymnázia, také výsledná elektronická podoba CD-ROMu je dílem dvou středoškolských studentů.

Čítanka je pomůckou pro učitele základních i středních škol, kteří se ve svých předmětech (jazyk český, dějepis, občanská výchova, sociologie) s tématem holocaustu Židů setkávají. Jinojazyčné texty lze použít i ve výuce jazyka německého i anglického.

CD-ROM je rozdělen do 8 částí:

A) ČÍTANKA (autoři: H. Andronikova, B. Apitz, L. Aškenazy, J. Bor, E. F. Burian, P. Celan, J. Čapek, E. Erbenová, L. Feuchtwanger, I. Fischl, A. Franková, N. Frýd, L. Fuks, R. Glazar, H. Greenfieldová, L. Grosman, H. Grynberg, E. Hilsenrath, V. Hrabě, J. Kainar, P. Kohout, H. Krallová, C. Lanzmann, P. Levi, A. Lustig, J. Martinec, L. Mňačko, J. Orten, J. Otčenášek, S. Perrel, K. Poláček, E. Redlich, E. M. Remarque, A. Spiegelman, W. Styron, E. Wiesel, O. Wolf...)

B) HOLOCAUST ŽIDŮ ZA DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLKY (faktografie k židovským dějinám, svátkům, dějinám německého fašismu, k nacionalismu v meziválečném Československu, ghettům a koncentračním táborům. (61 stran + 50 zdrojů v použité literatuře)

C) HUDEBNÍ A OBRAZOVÉ UKÁZKY (5 hudebních ukázek (včetně židovské hymny) o celkové délce 14 minut. Ukazují židovskou hudbu interpretovanou v češtině a hebrejštině. Interpreti: Mišpacha, Natalika. 20 fotografií vás zavede do pražského Židovského Města.)

D) TIPY Z ČESKOSLOVENSKÉ FILMOGRAFIE O HOLOCAUSTU ŽIDŮ (základní informace o 13 filmech s touto tematikou.)

E) KONTAKTY A WEBOVÉ STRÁNKY PRO PRÁCI S TÉMATEM HOLOCAUST (praktické informace + 27 webových adres)

F, G, H) Seznam žáků a učitelů do projektu zapojených, obsah a poděkování.

CENA: 280,- Kč + balné a poštovné. (Lze platit fakturou nebo složenkou typu C.)

Objednávky posílejte na adresu nakladatelství Sedmikráska, Husova 6, 693 01 Hustopeče,
nebo na e-mail: L-kyncl@gymhust.cz
Objednané zboží Vám zašleme na Vaši adresu.

DO OBJEDNÁVKY UVEĎTE: jméno objednávajícího, název školy, její adresu a IČO Vaší školy, telefon nebo e-mail na objednávajícího, zvolený způsob platby.

Výhodou pro učitele, který bude s naším nosičem pracovat, je možnost upravit si libovolně čítankové ukázky do svého počítače, na disketu a jakkoli s nimi dál pracovat, přidávat úkoly, opatřit text svými poznámkami, připravit jej své třídě „na míru".

Sdružení pro výchovu k občanství a demokracii, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Ústavně-právní výbor Senátu Parlamentu České republiky vyhlašují **IV. ročník celostátní středoškolské soutěže**

Ke kořenům naší ústavnosti

Vyhlášená témata:

a) Historie a současnost naší ústavnosti
b) Osobnosti české (československé) politiky
c) Právní vědomí občanů
d) Politické systémy zemí EU a kandidátských států

Podmínky soutěže:

1. Soutěž je určena jednotlivcům i kolektivům: žákům 9. ročníků základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií - I. kategorie; studentům všech typů středních škol - II. kategorie. (Do soutěže mohou být zaslány i seminární a ročníkové práce středoškolských studentů, individuální i týmové, pokud obsahově odpovídají vyhlášeným tématům.)
2. Soutěžní práce musí být napsána v českém jazyce formou výstupu z počítače (podle normy úpravy písemností) a zaslána ve třech vyhotoveních, dále také na disketě ve formátu Word. Soutěžní práce by měla mít rozsah v rozmezí 10 - 20 stran textu.
3. Před odesláním práce musí být provedena důsledná korektura textu.
4. Soutěž je anonymní. Titulní list každé soutěžní práce musí obsahovat: název práce, adresu školy a data narození autorů. Ke každé práci bude přiložena zalepená obálka, na níž budou shodné údaje jako na titulním listu soutěžní práce a v obálce budou krom výše zmiňovaných údajů i jména, příjmení autorů a jejich data narození a jména vedoucího práce a případných konzultantů.
5. Soutěžní práce bude hodnotit odborná porota jmenovaná SVOD.
6. **Soutěžní práce je třeba odeslat na kontaktní adresu nejpozději k datu 15. 03. 2003. Rozhodující je datum poštovního razítka. Práce odesílejte na adresu: SVOD, Werichova 29, Olomouc IX, 779 00.**
7. Účastníci obdrží oznámení o výsledku soutěže a autoři pěti nejúspěšnějších prací z každé kategorie obdrží pozvánku na Celostátní studentskou konferenci „Ke kořenům naší ústavnosti".
8. Celostátní studentská konference „Ke kořenům naší ústavnosti" proběhne v Praze v první polovině dubna 2003 a její součástí bude i slavnostní vyhlášení pořadí na 1. - 5. místě a předání věcných cen autorům, kteří se umístili na prvních třech místech v každé kategorii.
9. Podrobnosti o pořádání a programu konference obdrží všichni spolu s pozvánkou.
10. Organizátor si vyhrazuje právo limitovat počet účastníků konference na 5 zástupců za každý pozvaný autorský kolektiv (včetně pedagogického doprovodu).

Z katalogu Step by Step ČR

Dramatická výchova pro začátečníky

lektor: **Václav Šneberger**
termín: **17. - 18.1. 2003 (9.00 - 17.00)**
uzávěrka přihlášek: **31.12. 2002**
místo: **Praha** (místo bude upřesněno na pozvánce)
kód programu: **214**
poplatek: **1000,-Kč** (v ceně není zahrnuto ubytování)

obsah semináře: Prakticky zaměřený seminář nás provede úvodem do dramatické výchovy. Prozkoumáme rozdíly mezi hrou, dramatickou hrou a strukturovaným dramatem; dále využití dramatické výchovy přímo pro práci ve třídě, např. v matematice, „výchovách" či zeměpisu.

Škola, muzeum, galerie - na společné cestě

lektoři: **Jana Kargerová, Nikola Křístek**
termín: **24.1. 2003, 14.2. 2003 28.3. 2003 (muzeum)**
uzávěrka přihlášek: **3.1. 2003**
místo: **Praha - Jarov**
kód programu: **215**
poplatek: **1300,-Kč**

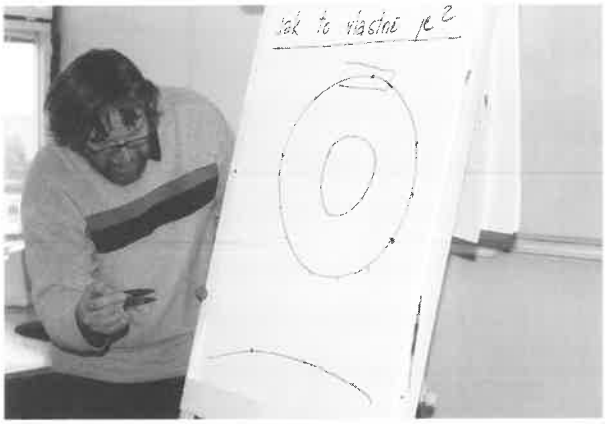
obsah semináře: Seminář je určen učitelům, pracovníkům muzeí a galerií. Budeme hledat cesty k tomu, jak připravit v muzeu smysluplný vzdělávací projekt, který respektuje potřeby školy (vhodnost tématu, integrovaná tematická výuka, naplnění osnov) a současně využívá toho, co nabízí muzeum (objektové učení, učení z artefaktů, názornost). Vedeme účastníky pomocí interak-

Setkání lektorů v Unhošti

Hana Košťálová v Egmontonu

Vít Beran, Blanka Staňková a Vladimíra Strculová
v Tatrách

Duhová konference - příprava na panelovou diskusi
Miluše Havlínová a Zdena Vildová



Duhová konference
Martin Macháček - fyzika

Duhová konference - Iveta Němečková
Dawn Tarnkesley a překladatelka v dílně „Já jsem"

Duhová konference s E. Kašparovou
a verši Ch. Morgensterna

Duhová konference - Jana Straková „Problémové úlohy"

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který 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 žákova 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 • kursy pro celý sbor („Myslí celá škola")
• speciálně zaměřené (např. na spolupráci knihovny a školy)
Letní školu kritického myšlení - jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé
Časopis Kritické listy
Mezinárodní čtvrtletník Thinking Classroom / Peremena
Členství v Informační a nabídkové síti KM
Webovou stránku se stále novými nabídkami, materiály a informacemi

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

Kontakt:
Kritické myšlení, o.s.
Suchý vršek 2117, 158 00 Praha 5
tel. 222328144 (pondělí a středa dopoledne)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
www.kritickemysleni.cz