

Kritické listy 21

čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách

zima 2006



Typologie MBTI

Fakta – pojmy –
generalizace

Ekoškola

Spolupráce 2005

Moje kniha knih

Jak jsme dělali
gotiku

Konotace aneb
Jazyk a kultura

Třídní schůzka
na obchodní
akademii

Koordinátor žije!



Vydává občanské sdružení Kritické myšlení



ESF napomáhá rozvoji zaměstnanosti podporou zaměstnatelnosti, podnikatelského ducha, rovných příležitostí a investicemi do lidských zdrojů.

PRA
PRA
PRA
PRA

HA
GUE
GA
G

Kritické listy



vycházejí v rámci projektu **Rovnováha**. Projekt je hrazen z prostředků Evropského sociálního fondu, státního rozpočtu ČR a Magistrátu hlavního města Prahy.



Realizátorem projektu **Rovnováha** je **o. s. Kritické myšlení**, které je členem **Mezinárodního Konsorcia RWCT**.

V rámci projektu **Rovnováha** mohou zájemci o **Kritické listy** z řad **pražských škol a absolventi** nebo **účastníci kurzů KM** získat **Kritické listy č. 21–28 zdarma**. Více informací na vloženém letáku.

Kritické listy – pro členy Informační a nabídkové sítě **RWCT – KM**.

Edičně připravily: Nina Rutová a Hana Košťálová

Redakční rada: Kamila Bergmannová, Božena Blažková, Ondřej Hausenblas, Eva Kašparová, Jitka Kmentová, Květa Krüger, Nikola Křístek, Šárka Miková, Petr Novotný, Vladimíra Strculová

Adresa: Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova 1744, 155 00 Praha 5, tel.: 251 091 644

e-mail: kritickemysleni@ecn.cz, **web:** www.kritickemysleni.cz

Vyšlo v lednu 2006. Registrační číslo MK ČR E 11198. Uzávěrka dalšího čísla je 30. ledna 2006.

Vydalo o. s. Kritické myšlení 2006.

Fotografie na přední i zadní obálce: Hana Košťálová

Sazba a grafická úprava: Andrea Šenkyříková. Vytiskla tiskárna PBtisk Příbram.

Jak posílat příspěvky do *Kritických listů*?

Příspěvky posílejte e-mailem na adresu: nina.rutova@volny.cz jako připojený soubor ve formátu .doc anebo podobně na disketě na adresu: Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova 1744, 155 00 Praha 5.

Fotografie lze posílat poštou (na vaši žádost vrátíme) či e-mailem – naskenované v rozlišení 300 dpi (.tif nebo .jpg).

ISSN 1214-5823



Odporováno

Nina Rutová



Utkvělo mi v posledních týdnech několik detailů, z nichž se dá poznat, že se ve školním sboru něco děje: letmo zaslechnutá věta s novými odbornými pojmy, vyplněná přihláška k odběru odborného pedagogického měsíčníku, rukopisné poznámky k hodnocení zavěšené nad psacím stolem, jiné uspořádání nábytku ve sborovně, měnící se postery, myšlenkové mapy a tabulky, barevné papíry a grafické organizátory všeho druhu. Kopírka je najednou přístupná komukoli kdykoli. Knihovnice objednává nejen knihy pro děti, ale také odbornou literaturu pro pedagogy. Kolegové se zvou do hodin, otevřeně o své práci hovoří a hodnotí ji. Ve školní jídelně už neseďávají prvostupňoví a druhostupňoví učitelé zvlášť. Odcházíte ze školy a začínající paní učitelka vás nezdrží proto, aby si postěžovala na zkonatělé kolegyně či nemožné žáky, ale proto, že by si potřebovala ujasnit strategii plánování pozpátku.

Školní vzdělávací program se samozřejmě dá opsat nebo někomu zadat k vypracování. Vyplňte pár základních údajů v úvodu a ŠVP je „váš“. To ostatní, to výše jmenované, to, oč tu jde, se už naštěstí (nebo bohužel?) opsat nedá.

A jako se v těchto dnech na detailech pozná, jestli učitelství sbor vzal popud ke změnám ve školství vážně, anebo stále ještě nehybně čeká na změny „shora“, na volby či na zážrak, stejně tak se (opět na detailech) pozná, jak daleko už ve škole se změnami nebo jejich plánováním pokročili. Dá se to pozorovat na nástěnkách, kde už nevisí školní výrobky jeden jak druhý a všechny napodobující ten od paní učitelky, na chodbách, kde se běžně setkávají, zdraví a diskutují starší žáci s mladšími, ve školním časopise, kde najdete vyjádření školní samosprávy k aktuálnímu problému. Patří k tomu koše všech barev na třídění odpadu, propagační materiály k akcím, z jejichž výtěžku mohou studovat děti v Indii nebo Africe. Duch studia vládne nejenom ve třídách, ale i na dosud nevyužívaných chodbách, terasách, nově upravených půdách i ve sklepeních školy, studuje se z různých učebnic a jiných knih, a nikoho ani nenapadne, že by to mělo být na závalu. Každý dospělý návštěvník je téměř kdykoli vítán a bude se moci výuky zúčastnit i pomoci s její přípravou, dveře ředitelny jsou dokořán, a přesto toho děti nezneužívají a neobtěžují vedení hloupostmi...

Stále ještě mne udivuje otázka některých: „A co pak bude sledovat a hodnotit školní inspekce?“ Řekla bych, že pro začátek postačí, když bude pozorovat těch několik zmíněných „detailů“. Tam, kde školy odevzdávají perfektně zpracovaný ŠVP a „průvodní jevy“ budou chybět, možná něco nehraje.

Do volného místa doporučuji doplnit detaily, které se dají pozorovat ve vaší škole:

PS: Samozřejmě že se mezi průvodními jevy nastávajících změn mohou vyskytnout také nezaplacené přesčasy, rostoucí nervozita některých zaměstnanců, spor o počet hodin pro váš předmět... Možná, že jsem dnes neměla napsat sloupek jeden, ale rovnou dva: pozitivní a problematický. Ale ten druhý napíšete koneckonců líp sami.

Editorial, N. Rutová

K úvaze

Jak pomůže ve výuce a při psaní ŠVP rozlišování mezi fakty, pojmy a generalizacemi?, <i>O. Hausenblas</i>	4
Typologie MBTI a škola aneb Co Může Být Také Individualizace, <i>Š. Miková, J. Stang</i>	5

Co se děje u nás

<i>Kritické myšlení</i> se přestěhovalo	9
<i>Rovnováha</i>	10
Kurikulární seminář pořádaný Konsorciem RWCT	10
Podzimní lov velryby, <i>H. Košťálová</i>	11
Představujeme učitele a lektory <i>KM</i> : <i>Š. Miková, J. Stang</i>	12
Zpráva o probíhajícím kurzu k tvorbě ŠVP v českokrumlovském regionu, <i>Š. Miková, J. Stang</i>	14

Pro lektory a lídry tvorby ŠVP

Zeměpis na pustém ostrově – Jak uspořádat obsah oborů v učivo, <i>H. Košťálová</i>	15
„Fakta – pojmy – generalizace“ (dílna pro trénink psaní ŠVP), <i>O. Hausenblas</i>	20
Dobré rady aneb Lektorská minikuchařka, <i>Š. Miková, J. Stang</i>	23

Co se děje jinde

Ekoškola, <i>F. Hotový, D. Virágová</i>	26
Tváří v tvář historii, <i>I. Věříšová</i>	29
Spolupráce 2005, <i>N. Rutová</i>	30
Poznámka k dílně Tvořivá škola – činnostní učení matematice 1. až 3. ročníku ZŠ, <i>K. Jančaříková</i>	31

Lekce a komentáře

Mrak (hodina čtení v 1. třídě), <i>J. Voříšková</i>	32
Moje kniha knih (výchova ke čtenářství ve 2. a 3. ročníku ZŠ), <i>J. Králová</i>	34
Jak jsme dělali gotiku, <i>J. Olchavová</i>	36
Moderní umělecké směry na vlastní kůži, <i>A. Urbanová</i>	37
Konotace aneb Jazyk a kultura, <i>B. Gruntová</i>	39
Hra a rozvoj klíčových kompetencí, <i>F. Hotový</i>	42
Třídní schůzka na obchodní akademii, <i>J. Fričová</i>	45

Škola v literatuře

Pozdní léto, <i>A. Stifter</i>	48
--	----

Přečetli jsme

Nezadatelná práva čtenáře, <i>J. Kmentová</i>	50
M. Čákr: Typologie osobnosti. Přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti, <i>Š. Miková, J. Stang</i>	51
O. Kroeger a J. M. Thuesenová: Typologie. Šestnáct typů osobnosti, které ovlivňují život, lásku, výchovu dětí a úspěch v práci, <i>Š. Miková, J. Stang</i>	52

Z redakční pošty

Milá Nino...	53
Koordinátor žijel!	54

Nabídky

CIV naučí učít	54
--------------------------	----

Citáty jsou z knihy

Čákr, M.: *Typologie osobnosti. Přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Management Press, Praha 2004.

K ÚVAZE

Jak pomůže ve výuce a při psaní ŠVP rozlišování mezi fakty, pojmy a generalizacemi?

Ondřej Hausenblas

Vybírat učivo do vzdělávacích oblastí a do konkrétních vyučovacích předmětů není lehké. Nejen proto, že ho v oborech máme velké množství, ale také proto, že hledáme to učivo, na kterém se žáci budou posouvat směrem k zamýšleným cílům vzdělávání. Pro klíčové kompetence, i pro přínosy průřezových témat, i pro očekávané výstupy v oborech se nabízí vhodných témat, údajů, pouček, ale i vhodných výukových situací bezpočtu. Beztak se během jednoho dne ve škole i za celou dobu školní docházky stihne probrat jen zlomek všech zajímavých i důležitých informací. Co z nekonečného seznamu učiva tedy máme vypustit? Snad už dost dobře víme, že „probrat všechno učivo“ vede nakonec jen k tomu, že kladný vztah ke vzdělávání zbude jen v malém procentu žáků...

Jak si pomoci? A jak zároveň posílit ve vzdělávání právě **žákův vhled do souvislostí mezi údaji**, jak posílit vedle běžně trénovaného pamatování také **přemýšlení a chápání**? Učebnice i osnovy nabízejí hlavně údaje – faktické informace o tom, co kde je, jak to vypadá a funguje, k čemu to patří a také jak se to odborně jmenuje. Jak se např. jmenují různé vnitřnosti lidského těla, kde je máme a k čemu slouží. Ale dosavadní škola cvičila žáka nejen ve **znalosti faktů**, nýbrž také ve **znalosti pojmů**, aby pochopil, jaký řád věci mají. Pro téma „lidské tělo“ se potřeboval naučit nejen názvy jako *plicní sklípek*, ale také různá zobecnění: noha, ruka se jmenují *údy*, propojení nervových vláken s mozkem a páteří je *nervový systém*, pečlivé žvýkání, výběr netučných jídel, hojnost pití a spánku je *zdravá životaspráva* atp.

Potíž takto pojmově a faktograficky pojatého vzdělávání je v tom, že škola žáky brzy přestane zajímat a nakonec si zapamatují málo a navíc neřádně. K řádnému, systematickému zapojení údajů a pojmů do paměti i do jednání potřebuje člověk nejen to, aby znal názvy a uměl je seřadit od konkrétního k obecnému (kupř. *noha – úd – orgán, pohybový systém – organismus – živá příroda*), ale potřebuje také poznávat souvislosti a hlavně se dobírat určitých „pravd“. Vědění se totiž skládá z ještě důležitějších zobecněných poznatků, než jsou pojmy, a to jsou **generalizace** – ty vlastně představují **výsledky lidského poznávání**. Shrnují, zobecněně podávají to, nač lidé svým zkoumáním i svou praxí přišli. Takovou

generalizací, na kterou lidé v různých dobách znovu a znovu přicházeli, bylo třeba „V zdravém těle zdravý duch“. Obecně, generálně, toto tvrzení platí, ovšem známe všichni i případy, kdy v docela zdravém těle sídlí hrubý, křivý nebo zlobný duch, tedy nezdravý. Ale obecně vzato, je dobré na toto zobecnění lidské zkušenosti, na tuto generalizaci přistoupit, protože většinou platí a vyplatí se s ní počítat.

Generalizacemi však nejsou jenom pořekadla a lidové moudrosti. Naopak, většina těch, na které se dá dost dlouho spoléhat, pochází z vědeckého bádání. Zatímco lidová generalizace jako „Mlčeti zlato“ se brzy střetne s generalizací „Líná huba holé neštěstí“, generalizace ve fyzice nebo hudební teorii obvykle platí až do příchodu novější, převratné teorie nebo objevu. Například zobecnění (generalizace), že fyzikální děje fungují nezávisle na tom, zda je pozorujeme, nebo ne, platilo až do 20. století, než ho vyvrátily pokusy s částicovou a vlnovou povahou světla.

V biologii věříme na to, že „zvířata jsou ve svém chování řízena pudy“ – ale u delfínů nebo šimpanzů si s tím už tak stoprocentně jisti nejsme. Ale tuto generalizaci můžeme pro život i studium přijmout a opustíme ji, až když najdeme dost důkazů toho, že i další zvířata jednávat nezávisle na touze po bezpečí, po potravě či rozmnožování (kupř., že jsou schopna legrance nebo záměrného altruismu).

Být v nějakém oboru vzdělaný znamená chápat a také být schopen sám (jednou) vytvářet zobecnění svých poznatků, svých pozorování, zkoumání, rozmýšlení a zkušeností. I když by se mohlo zdát, že tyto „velké pravdy“ nebo „hlavní myšlenky“ oborů jsou dostupné až vědcům nebo alespoň studentům střední školy, je třeba si uvědomit, že právě kvůli takovému zobecňujícímu poznání se dítě snaží zkoumat svět kolem sebe a dozvídat se kdeco už od batolecího věku. Kvůli získání zobecněných poznatků, pravd, se dítě ptá a chce se učit. Hlavně **podle zobecněných zkušeností, ne podle pojmů nebo jednotlivých faktů, se pak řídíme v životě, ve studiu i ve vědě.**

Znalost jednotlivého faktu se může hodit – ale právě jen v izolovaném, jedinečném případě. Když víme,



co je *vak útroby u hlemýždě*, nejsme ještě vzdělaní, dokud nezjistíme, co se dá s takovou znalostí dělat. Bez zobecnění toho, proč tvorové mívají nebo nemívají útroby ve vaku, můžeme tento fakt využít leda při pitvě hlemýždě. Ale zobecněné poznání, že organismy různě řeší ochranu a ukotvení jednotlivých orgánů, se dá využít jak v lékařství, tak ve výzkumu, a navíc nás to přivádí k obdivu vůči konstrukčním možnostem přírody. Když známe, jak se jmenují slovní druhy a pamatujeme si ke každému tři příklady slov, nejsme vzdělaní, protože nevíme, co s nimi. Když však jsme (třeba díky výuce češtiny) přijali generalizovaný poznatek, že: *Lidé dobře rozumějí krátkým větám s přiléhavě volenými pojmenováními...*, budeme mít v životě úspěchy v dorozumívání, třeba v prosazení svého názoru nebo návrhu. Druzí si nás budou možná vážit, protože nebudou mít pocit, že žvaníme a marníme jejich čas. Potom se hodí něco vědět i o druzích slov, např. to, že pro srozumitelnost je lepší vyjádřit to, co se děje, výstižným slovesem (kupř. *Musíme zamezit, aby se plísně šířily.*), raději než děj zdánlivě „odborně“ pojmenovat podstatným jménem zakončeným na *-ní* (*Nutnost zamezení šíření plísní.*). Termíny *sloveso* nebo *slovní druh* si ovšem nakonec ani nepotřebujeme pamatovat. Ve výuce může být zapamatování termínů nástrojem k dobrému porozumění mezi „badateli“, ale nikdy nemůže zůstat cílem vzdělávání, protože by se nám badatelé nudili a zlobili by.

Jestliže chceme, aby se děti rády učily, musíme jim dopřát toho, že **se fakta ve výuce přímo propojují nejen s pojmy, ale právě s generalizacemi**. To dává učení smysl, a jen v takovém případě je naděje, že si děti užitečně zapamatují to, co jim škola předkládá. Když výuka dosáhne k vysvětlení pojmů, ale zároveň nepokročí ke generalizacím, mají žáci dojem, že se jen učí nazpaměť neužitečné věci a že školní docházka je záležitostí učitelů, ale ne žáků. **Teprve generalizace dávají člověku pocit a vědomí, že „věci už rozumí“, a také teprve generalizace umožňují, abychom své poznatky dovedli použít v další, odlišné situaci.**

Fakta a pojmy pro většinu oborů máme k dispozici v učebnicích nebo starých osnovách. Ale generalizace kupř. z dějepisu či z fyziky obvykle nezískáme souborně vydané v žádné knize, v žádném kurzu. Byla

by nám je měla dopřát naše vysokoškolská studia, ale mnozí jsme studovali na fakultách, které ulpěly hlavně na faktech a pojmech. Budeme se muset naučit své oborové generalizace vyhledávat, promýšlet a formulovat sami. Není to nevýhoda, naopak: když nám je někdo dal sepsané v seznamu, staly by se pro nás opět jen paměťovými poučkami, a nikoli zkušeností, kterou jsme si sami zobecnili. Svým žákům tedy máme ve výuce dopřát hledání a formulování zobecněných „pravd“ podobně, jako to dopřejeme sobě při psaní ŠVP ve svém oboru.

Samozřejmě že škola nemůže být výzkumným pracovištěm a nechávat žáky doopravdy odhalovat všechny dávno objevené a možná už i zase překonané „vědecké pravdy“. Zkoumání, objevování, stavění hypotéz, hledání důkazů a vysuzování závěrů se ve škole děje většinou tak, že učitel a výukový program taková bádání pečlivě nastraží, aby žáky naučil postupovat, myslet a formulovat badatelsky, přičemž samy výsledky bádání jsou pro žáka sice objevem, ale slouží mu spíše jako potvrzení toho, že postupoval konzistentně a efektivně, jak je v oboru zvykem. Avšak čím jasněji a zřetelněji učitel v hodině narýsoval, k jakým výsledkům musí bádání žáků dojít, tím méně přínosná a účinná je výuka pro žáky!

Snadnější to mají učitelé oborů humanitních – češtináři, dějepisáři, občankáři: dobrý učitel tu může jen málokdy říct, která pravda je platná, k čemu mají žáci dojít v průzkumu pramenů, lidských osudů a názorů, děl krásných umění. Myšlenkové snažení žáků tu může být navozováno méně simulačními a více autentickými postupy. Žáci, kteří budou psát kritiku o roli dívek v posledním dílu Harryho Pottera, mohou postupovat velmi opravdově, psát za sebe a nemusejí se obávat, že by výsledek jejich úvahy byl nakonec vyvrácen tím, že některý profesionální kritik už před nimi dokázal, že dívky v Harrym Potterovi mají například roli intelektuálních podněcovatelek...

K porozumění v tom, jaké jsou rozdíly mezi fakty – pojmy – generalizacemi, by učitelům měla napomáhat dílna na str. 20.

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Typologie MBTI a škola aneb Co Může Být Také Individualizace

Šárka Miková, Jiřina Stang

Taková normální hodina matematiky. Zadáváte žákům slovní úlohu. Zatímco někteří pečlivě opisují zadání a poté se otázkou: „Mám to dobře, paní učitelko?“ – ujišťují o správnosti každého provedeného kroku, jiní vyřeší úkol rychle v hlavě, zápisem se neobtěžují,

psát odpověď je vyloženě otravuje a k tomu následně zjistíte, že při výpočtu použili úplně jiný postup, než který jste minule procvičovali. Znamená to, že ti první jsou méně inteligentní a navíc mají nízké sebevědomí a že ti druzí jsou sice chytrí dost, ale ignorují vaši

upřímnou snahu naučit je spolehlivé postupy? A ještě jsou tu další žáci, kteří by místo počítání doby, kterou budou potřebovat k jízdě z místa A do místa B, raději tuto cestu přímo absolvovali na kole nebo v nějakém rychlém autě. Počítají, protože musí, ale zpestřují si tento poněkud nudný proces povídáním s kamarádem o výsledcích posledního závodu formule 1 či se snaží podstatu slovní úlohy vyjádřit nějakou vtipnou kresbičkou. Je tu ale ještě jedna skupinka žáků – slovní úloha pro ně není právě atraktivním úkolem, avšak vyřeší ji, protože se snaží učiteli vyhovět, popřípadě pomoci slabšímu spolužákovi, který si s řešením neví rady. Nejvíce je pravděpodobně zaujme ta část slovní úlohy, kde se bude počítat brzdná dráha auta při srážce s jiným autem – hlavou se jim budou honit barvitě představy důsledků takové dopravní nehody a vlhký lesk v jejich očích prozradí soucit, který s jejími účastníky cítí.

Vysvětlení pro tuto a jí podobné situace ve škole nám může poskytnout typologie MBTI. Je velmi bohatým a citlivým nástrojem k odhalování rozdílů mezi lidmi, současně díky poznání těchto rozdílů vede k většímu porozumění a pochopení sebe sama i lidí kolem nás. Autoři této typologie postihují podstatu lidského chování a prožívání ve čtyřech základních dimenzích: první podle toho, kam je zaměřeno naše reagování, zda ven – extroverze (E), anebo dovnitř – introverze (I). Druhá dimenze rozlišuje, jakým způsobem přijímáme informace, jestli prostřednictvím smyslového vnímání (S), nebo intuice (N). Třetí dimenze je o tom, co bereme v úvahu při našem rozhodování – zda spíše objektivní fakta, a preferujeme tudíž myšlení (T), či pocity a hodnoty a naše rozhodování vede cítění (F). Poslední, čtvrtá dimenze ukazuje, máme-li tendenci věci uzavírat (J), anebo je nechávat otevřené (P). Vzájemnou kombinací některých z těchto „písmenek“ vznikají čtyři základní typy temperamentu, které se od sebe liší hodnotami, které vyznávají, a činnostmi, jež preferují. Tyto čtyři typy se dále větví do šestnácti typů, jejichž popisu se ale na tomto místě nebudeme věnovat.

Chtít na tak malém prostoru postihnout už jenom to, jak se od sebe liší čtyři základní typy temperamentu v dětství a jak se to odráží ve škole, je od nás velmi troufalé. Při čtení následujících řádek budete mít jistě tendenci porovnávat zde popsané projevy s tím, s čím se setkáváte ve škole u svých žáků. Na některé otázky nedostanete odpovědi prostě proto, že tento popis nemůže být vyčerpávající. Berte jej, prosíme, jako výzvu k zamyšlení nad vlastní výukou – do jaké míry respektujete přirozenost svých žáků, zda poskytujete ve výuce dostatek příležitostí k tomu, aby se uplatnili a své vrozené dispozice co nejlépe využili. Možná vám tento článek může dát odpovědi na některé otázky, které vám doposud vrtaly hlavou, třeba odhalí příčiny některých situací, se kterými se opakovaně ve své učitelské praxi setkáváte.

Protože jsme se typologii MBTI na stránkách *Kritických listů* věnovali zatím pouze okrajově, pro lepší uvedení

do tématu uvádíme každý ze čtyř typů temperamentu veršovaným popisem jeho základních charakteristik.

Lidé prometheovského temperamentu (intuice a myšlení)

Sami sebe pořád tlačí
k tomu, aby znali víc.
„To, co umím, proti světu
je však stále velké nic!“

Když je někdo někdy nutí,
klesá jejich nálada.
Nebudou se řídit něčím,
co logiku postrádá.

Když s přesnými argumenty
debata se rozpoutá,
můžeme se jimi cítit
zatlačeni do kouta.

Rádi věcně diskutují
o logických systémech,
nechtějí se ale hrbat
v pocitových problémech.

Prometheovské děti – malí „racionálové“

Jak v rodině, tak ve škole jsou zpravidla nepřehlédnutelní pro svou neustálou potřebu se něco nového dozvědět, zkoumat, proč a jak věci fungují, proč se některé události dějí. Všechny děti jsou určitým způsobem zvědavé, malí „racionálové“ se však od všech ostatních liší tím, že je neopijete rohlíkem. Na všechny otázky žádají logicky konzistentní odpovědi jdoucí do skutečné podstaty věcí. Pokud sami neznáte na jejich otázku odpověď nebo se vám zkrátka nechce vysvětlovat složité technické či přírodní zákonitosti, obraťte se raději na někoho, kdo dá vašemu dítěti dostatečně fundovanou odpověď. Pokud totiž na otázku: „Proč prší?“ – reagujete: „Aby sis mohl vzít tu novou pláštěnku...“ nebo metaforickou fabulací, že „obloha pláče“, koledujete si minimálně o pochybovačný pohled a důrazné zopakování otázky. Jestliže na své odpovědi trváte a podobně reagujete i na jiné dotazy, vaše dítě vás bude mít jistě stále rádo, ale příště se se svou otázkou obrátí na někoho fundovanějšího, a budete-li se mu snažit někdy v něčem poradit, jeho shovívavý úsměv odhalí, že vás bere s rezervou přesvědčeno o vaší nekompetentnosti.

Jinak se samozřejmě projevují introvertní a extrovertní „racionálové“. Zatímco introverti si spíše myslí své a pouze z výrazu jejich obličeje poznáte nedůvěru a pohrdání, extroverti přispěchají s nějakou připomínkou či návrhem, jak by se daná věc dala udělat lépe, jindy přímo polemizují s vaším názorem. Nutno dodat, že rozsah jejich vědomostí v některé oblasti může přesáhnout ten váš. Měli byste si před nimi dávat pozor na to, co říkáte – odhalí snadno logickou nekonzistentnost, či naopak najdou souvislost tam, kde vy byste ji nečekali.



Ve 3. třídě paní učitelka vyprávěla dětem o tom, že opilí lidé dělají různé nerozumné věci, třeba vyhazují věci z okna. A plynule navázala směrem k mému synovi: „Když budeš mít na lavici pořádek takový nepořádek, vyhodím ti ty věci z okna!“ Dostala, co žádala: „Vy jste snad opilá, paní učitelko?“

Aby vás jako učitele mohli respektovat, musí u vás nalézat podobné vlastnosti, jako mají oni sami – především snahu vědět stále víc a osvojovat si nové dovednosti. Aniž si to uvědomují, denně vás testují. Pokud dojdou k závěru, že někdo jen bezduše omílá naučené pořádky dokola, aniž ví proč, neubrání se dát najevo své pohrdání. V podstatě neustále prověřují schopnosti a kvalifikaci pedagogů a současně i svou vlastní kapacitu zvládat nové poznatky.

Jejich přístup ke škole není charakterizován přehnanou pílí, nevyhovují jim rutinní úkoly, podrobné vysvětlování, neustálé opakování, protože většinou napoprvé snadno pochopí, o co jde, a pak se už nudí. Potřebují úkoly, které jsou pro ně intelektuální výzvou, potřebují přicházet věcem na kloub, řešit problémy, nacházet souvislosti.

Přestože navenek dávají najevo, že pro ně nic není problém, že všechno zvládají, a k ostatním se někdy stavějí s přezíravou arogancí, vnitřně jsou velmi zranitelní. Jejich výše zmíněná silná zvědavost je spojena s potřebou učit se nové věci, zdokonalovat sami sebe, stále však mají pocit, že neznají dost, že nejsou v tomto smyslu „dost dobří“. Z toho pak vyplývají jejich pochybnosti o sobě a pro nás dospělé velké riziko při komunikaci s nimi. Naši snahu pomoci jim při odstraňování chyb berou jako nemístnou kritiku a přijímají ji s jakousi nadřazenou nelibostí – o svých chybách dobře vědí, ale nechťejí je veřejně přiznat, protože tím v očích ostatních – a především svých vlastních – bloudí na cestě k dokonalosti. Mimořádně urážlivé a ponižující jsou pro ně psychické i fyzické tresty, neboť porušují jejich svrchovanost a integritu – na takový akt reagují s přehnanou citlivostí. Podobně těžce snášejí posměch a znevažování jejich schopností, protože důstojnost je pro ně nesmírně důležitá.

Bylo mi divné, když si paní učitelka stěžovala, že můj syn použil velmi, ale velmi sprosté slovo, kterým nazval svou spolužačku. Byla jsem až doposud přesvědčena, že taková slova nepoužívá, protože je považuje za stupidní a nedůstojná. S pláčem na krajíčku mi pak vysvětlil, že tímhle slovem zareagoval, když mu řekla, že „nemá mozek v hlavě“. Horší nadávku opravdu nemohla vymyslet...

Lidé dionýsovského temperamentu (SP – smysly a vnímání)

Nepátrají nad významy,
berou život, jaký je.
„Nejlíp se s ním vypořádá,
kdo si nejméně užije!“

Impulz je to, co je řídí,
„...kdopak by se prohry bál?“

Když se něco nepodaří,
oklepou se a jdou dál.

Rádi sami testují si,
co jsou schopni vydržet –
skok padákem, vylézt horu
nebo objet celý svět.

Akční, rychlí, nespoutaní,
dělají věci přehřel.
Musíš je však upozornit:
„Termín včera vypršel!“

Dionýsovské děti – malí „hráči“

„Hráči“ jsou popoháněni vnitřními impulzy, a dělají tedy nejrady to, co je právě napadne. Rádi řeší věci „teď a tady“, nikoli to, co bylo, a příliš se ani nezabývají tím, co bude. Pokud ano, tak na úrovni představ, které se mohou velmi rychle měnit. Působí jako nepořádní a chaotičtí, v jejich lavicích je vše v neustálém v procesu. Přestože se snaží přizpůsobit našim požadavkům na úklid, výsledek neodpovídá našemu očekávání nebo mu velmi rychle odpovídat přestane. Chtít po nich, aby to, co právě použili, uklidili před tím, než začnou dělat něco jiného, je zcela v rozporu s jejich přirozeností. Běžně používaný způsob výuky „výklad – procvičení – zkoušení“ jde zcela proti jejich vrozeným dispozicím.

Oni totiž potřebují nejprve „něco dělat“, před tím, než mají celou věc teoreticky zvládnout. Teorie jako takové jim nic neříkají, považují je za suché, nezábavné a nedůležité. Chtějí vědět, k čemu jim „to“ je a co se „s tím“ dá dělat. Pokud se tedy mají k teorii propracovat a pochopit ji, pak nejlépe přes praktické činnosti. Většinou pookřejí tam, kde si mohou něco „naostro“ vyzkoušet. Vykládat jim v chemii, jaké jsou vlastnosti látek, není právě efektivní způsob. Zkuste jim dát krabici plnou různých chemických látek, kádinky, zkumavky, přidejte kahan i zápalky a nechte je experimentovat. Pro svůj klid předtím zkontrolujte funkčnost hasicího přístroje a svou dovednost jej ovládat, vaše obavy se však pravděpodobně nenaplní. A kdyby přece jen ano, můžete se spolehnout, že vše dopadne dobře. Dionýsové jsou totiž mimo jiné mistry krizových situací a velmi rádi a pohotově se obsluhy hasicího přístroje zhostí místo vás.

Poměrně dobře snášejí kritiku, především proto, že si z ní nic nedělají. Nemají sklon se nad sebou hluboce zamýšlet, reflektovat své činy, chybu berou jako náhodné selhání, oklepou se a jdou dál. Ve škole mají často kázeňské problémy, protože se nechovají tak, jak to od nich učitelé (většinou typu SJ) očekávají. Neodevzdávají úkoly včas, nepracují podle návodů, prostě nejedou v těch správných kolejích. Tresty však na ně nemají zásadnější vliv a učitelé se o nich vyjadřují slovy: „Už jsem to zkoušel po dobrém i po zlém, nic nefunguje.“ Na 2. stupni dokážou extrovertní odrůdy tohoto typu nejméně učitele „vytočit“. Klasická výuka nebývá zrovna plná akce a extroverti chtějí, aby se „něco dělo“. Pokud se nic neděje, rádi k tomu přispějí

sami. Mají vtipné poznámky, na všechno mají pohotovou odpověď či připravují učitelům legrácky a drobné nástrahy (ve stylu napínáčku na židli...). Nejedna paní učitelka kvůli nim skončila s pláčem na chodbě. Pokud je za to trestáme, neuspějeme. Naše vytočení a jejich tresty jsou pro ně výhrou. O nic jiného jim totiž ani nešlo. Pomůže humorný nadhled a to, když vyjádříme, že jsme jejich záměr prokoukli a že u nás nepadne na úrodnou půdu, jinými slovy, že „nás nedostanou“.

Lidé epimetheovského temperamentu (SJ – smysly a usuzování)

Jak jsou přesní, spolehliví,
důkladní a soustavní,
každého, kdo vymyká se,
svým proslovem umravní.

Ctí tradice a předpisy,
plánům svítí zelená.
Se smyslem pro odpovědnost
ví, co systém znamená.

Volají po stabilitě,
chtějí řád a jistotu,
z budoucnosti mají čelo
orosené od potu.

Důkladně a opatrně
úkoly si plánují,
plní vše systematicky,
z návodů se radují.

Epimetheovské děti – malí „strážci“

Ve škole mají nejméně problémů s chováním, protože se snadno přizpůsobují požadavkům, jež na ně kladou učitelé. Mají většinou připravené pomůcky, tužky v penále ořezané, kružítko nepolámané, i v třípatrovém penálu je vše na svém místě. Učitelé s nimi rádi pracují a dávají je za vzor ostatním, protože většinou nezlobí a neodmlouvají. To ovšem neznamená, že udělají okamžitě vše, co se jim řekne. Naopak, „strážci“ mají sklon reptat nad úkoly a povinnostmi, které přicházejí neočekávaně zvenčí, a oni je zatím nestihli zabudovat do svého plánu. Toto hudrování bychom si neměli vykládat jako projev odporu, ale odraz potřeby získat čas na adaptaci a vyrovnání se se změnou. Podobně jako na změny reagují citlivě také na jakoukoli nestabilitu – ať už v rodině (např. když každý z rodičů říká a chce něco jiného), či ve škole (když se kupř. ze dne na den změní jejich učitelka). Vyhovuje jim, když požadavky na ně kladené jsou jasné, předvídatelné a stálé.

Nejlépe se učí, je-li jim nová látka předkládána postupně, mohou ji zvládat po jednotlivých krocích. Navíc se potřebují neustále ujišťovat, zda daný krok dobře zvládli, odpovídá-li zadání či požadavkům učitele. Jsou to ty děti, které se o správnosti svého počínání ujišťují slovy: „A mám to dobře, paní učitelko?“ Naše ujištění potřebují pro pocit jistoty a bezpečí, že

jdou správnou cestou a zodpovědně plní úkol správným způsobem. Souhlas, přijetí a pochvalu potřebují více než ostatní. Pokud těmito prostředky pozitivní zpětné vazby šetříme, mohou dokonce časem vymizet jejich přednosti, jako je sklon ke spořádanosti, dodržování pravidel.

Když jim zadáváme nějaký úkol, měli bychom myslet na to, že širší zadání vyžadující jejich invenci a hledání vlastních způsobů řešení je znejišťuje. Dožadují se konkretizace, přesného vyjasnění podmínek. Výše uvedený příklad z chemie by epimetheovské děti vyvedl z míry – chtěly by přesný návod, jak mají postupovat, obávaly by se možných nepříjemných následků („Karle, neblázni, nelij to tam, co když to bouchne!“ – netušíce, že právě o toto vzrušení malému Dionýsovi-Karlovi jde...). Abychom je nevystavovali přílišné frustraci, dejme jim zodpovědný úkol – zapisovat zjištěná fakta zodpovědně a systematicky do předem připravené tabulky.

Lidé apollonského temperamentu (NF – intuice a cítění)

Vidí v lidech lepší stránky,
uvolňují možnosti,
ve všem zlém je něco dobré,
„ty jsi dobrák od kosti“.

Vytvoří ti atmosféru
zapojení, volnosti,
dají lidi dohromady
a podpoří novosti.

Chtějí řešit nové věci
v interakci s druhými,
nenávidí soupeření,
činí vztahy snadnými.

Chtějí slyšet dnem i nocí,
že jsou strašně výjimeční,
nejen zrnkem v písku, davem,
nýbrž bozi sluneční.

Apollonské děti – malí „idealisté“

Od útlého dětství mají tyto děti blízko ke slovům. Jako jedny z prvních začínají mluvit a v jejich mluvě se brzy začnou objevovat i obrazná a metaforická vyjádření.

Moje dcera v necelých čtyřech letech na otázku: „Proč některé stromy na zimu neopadají, zůstávají zelené?“ – po krátkém zamýšlení odpověděla: „Protože podzim ještě nestihl namíchat všechny barvy, nemůže tak chvátat, to by se unavil.“

V tomto vyjádření se kromě velké obrazotvornosti a schopnosti vyjádřit ji slovy odráží rovněž další rys – srdečnost, ohled na ostatní, snaha jim porozumět a sblížit se s nimi. Ostatním přejí jen to nejlepší a mají starost o jejich spokojenost. Totéž zároveň očekávají od ostatních a podobně jako malí Epimetheové bývají i apollonské děti citlivé na to, jak se s nimi zachází.



Zatímco u Epimetheů se to týká spíše stability prostředí a požadavků, které jsou na ně kladeny, u Apollonů jde především o vztahy s druhými lidmi. Na konflikty, emocionální odmítnutí, výkyvy v přízni či náladě ostatních reagují s velkou citlivostí. Už odmala je jim totiž vlastní tendence k sebezpochybování a rozvažování, zda to, co jsem udělal, bylo správné a pro ostatní přijatelné. Na své cestě životem tedy potřebují mnoho povzbuzení a podpory, protože jinak trpí jejich sebeúcta a sebedůvěra, což může v budoucnu negativně ovlivnit jejich schopnost navazovat a udržovat trvalé vztahy.

Ve škole uvítají, budeme-li praktikovat osobní přístup, který bere ohled na jedinečnost každého žáka, projevovaný třeba tím, že jej zásadně oslovujeme jménem či kromě známky připojíme na okraj sešitu drobnou povzbuzující poznámku. Ačkoli tyto děti nemívají ve škole potíže – snaží se totiž vyhovět a maximálně přizpůsobit požadavkům okolí – nejhůře ze všech snášejí testy, které mají jedinou správnou odpověď. Více jim vyhovují komplexní zadání, kde mohou své znalosti propojit do většího obrazu, popř. zapojit svou představivost či umělecké nadání. Nevítají také další z oblíbených školních činností – nejrůznější soutěže a soupeření. Ačkoli ve známé matematické soutěži „Na zmrzlíka“ jsou zpravidla těmi prvními, kdo se po vyřčení správného výsledku může posadit, příliš je to netěší. Mají totiž soucit s těmi, kteří stojí a trpí v důsledku neschopnosti rychle reagovat na další učitelovy požadavky. Jediné soutěže se oddávají dobrovolně a často – boji se svými slabostmi a nedokonalostmi.

Jak už bylo řečeno, většinou snadno dosahují výborného prospěchu, a mají tedy otevřenou cestu k dalšímu vzdělání. Mohou se však zcela minout ve výběru studijního oboru, tj. vybrat si obor, který není příbuzný jejich naturelu, a to jen proto, že chtějí vyhovět očekávání okolí – tatínkovi, který je středoškolským profesorem matematiky, či mamince, která pracuje jako vedoucí ekonomického oddělení. Paradoxní je, že studium samotné jim nebude dělat potíže, možná někdy v budoucnu ale zjistí, že je daná práce nenaplnuje, že vlastně celý život chtějí dělat něco jiného.

Jak jsme naznačily, na tak malém prostoru není možné toto téma vyčerpat – spíše jsme je otevřely a snad i vyvolaly ve vašich hlavách mnoho otázek: „Co s tím? Jak to mám ve výuce zařídit, aby se tam uplatnily všechny typy? To mám pokaždé vymýšlet čtyři typy úkolů či zadávat tentýž úkol čtyřmi různými způsoby? A není vlastně respektování a vycházení vstříc individualitám v dnešní době kontraproduktivní? Neměli bychom děti rozvíjet rovnoměrně ve všech oblastech, aby mohly dosáhnout stejných cílů formulovaných např. jako klíčové kompetence?“

Odpovědi na tyto otázky hledejme v doporučené literatuře či o nich společně diskutujme v našich seminářích.

Autorky jsou psycholožky, lektorky KM.

CO SE DĚJE U NÁS

Kritické myšlení se přestěhovalo



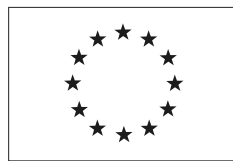
V souvislosti s rozšířením našich pražských aktivit o projekt *Rovnováha*, který finančně podpořily ESF, pražský magistrát a český státní rozpočet, se kancelář KM

přestěhovala na Jihozápadní Město do FZŠ Trávníčkova. Kromě kanceláře zde máme v nájmu příjemnou učebnu pro pražské kurzy.

Od ledna telefonicky zastihnete naši tajemnici Andreu Šenkyříkovou v rozšířené době pro veřejnost v pondělí a ve středu od 10.00 do 16.00 hodin.

Kontakty do kanceláře v Trávníčkově ulici jsou:

Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova 1774
155 00 Praha 5
tel.: 251 091 644
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz



Rovnováha

Školní programy pro znalosti, životní dovednosti a funkční gramotnost

Od ledna 2006 realizuje o. s. *KM* projekt *Rovnováha*, který získal finanční podporu Evropského sociálního fondu, Magistrátu hlavního města Prahy a státního rozpočtu České republiky.

Projekt se zabývá tvorbou školních vzdělávacích programů a nabízí podporu rozvoje profesních dovedností potřebných pro realizaci školních programů v každodenní výuce. Vychází z několikaletých zkušeností lektorů *KM* s vývojem postupů pro tvorbu kurikula, které již byly ověřeny řadou školních týmů a staly se součástí metodiky, kterou šíří NIDV prostřednictvím projektu *Koordinátor*. V projektu *Rovnováha* se *KM* zaměří na ty oblasti, jež se stávají pro školy aktuální v této fázi zpracování školních programů. Budeme promýšlet a zpracovávat další metodické postupy pro tvorbu ŠVP, připravovat materiály pro lektory i pro účastníky, školní týmy a školní lídry tvorby ŠVP. Školám budeme nabízet využití materiálů pod vedením lektorů *KM*. Od základních škol se alespoň částečně přesuneme s tvorbou ŠVP i ke gymnáziím.

Vedle toho bude *KM* rozvíjet v návaznosti na dosavadní aktivity kurzy pro učitele, v nichž se budou vzdělávat v metodách, které pomohou dobře sestavené kurikulum efektivně ve škole realizovat. Součástí projektu je lektorský kurz, příprava a výroba *Kritických listů*, letní školy a spolupráce s partnery.

Kritické listy v rámci projektu *Rovnováha* (tedy čísla 21–28) budou poskytovány zájemcům z řad pražských škol a pražských účastníků kurzů zdarma.

V březnu 2006 začne první akce zaměřená na práci s cílovými skupinami, a to lektorský kurz. Povedou ho v prostorách FZŠ Trávníčkova Šárka Miková a Jiřina Stang. Šestadevadesátihodinový kurz je určen patnácti potenciálním pražským lektorům. Přinese trénink v základních oblastech vzdělávání dospělých a bude rozšířen o trénink v práci s osobnostní typologií, která by měla budoucím lektorům pomáhat při plánování a vedení kurzů. Proškolení lektorů by se posléze měli stát lídry reformních změn buď ve svých školách, nebo v kurzech pořádaných v rámci projektu *Rovnováha*.

O projektu budeme informovat v *Kritických listech*. Pokud jste z Prahy a chtěli byste s naším projektem spolupracovat, pište na e-mail: kritickemysleni@ecn.cz. Na této adrese mohou informace získat samozřejmě i všichni další zájemci.

Kurikulární seminář pořádaný Konsorciem RWCT



Uspořádat společně s našimi zahraničními kolegy seminář k tvorbě kurikula napadlo Ondřeje Hausenblase asi před rokem a půl – a v listopadu seminář na Slovensku skutečně proběhl. Zúčastnili se ho partneři ze sedmi zemí, kde se realizuje *RWCT*, pod vedením lektorů z USA a Velké Británie Jeannie Steelové, Kurta Mereditha a George Hunta.

Jeannie a Kurt nás provedli ve zkratce tzv. molinským procesem, který realizovali s učiteli z okrsku Molin v lowě. Podstatná část tohoto procesu se týká promýšlení pedagogické filozofie tvůrců kurikula. Pokud se v procesu dlouhodobého třibení myšlenek dobře zformulují výroky, které říkájí, „nač věříme

v naší škole“, o cílech učení, o procesu učení, o žácích, o funkci školy, o komunitě obklopující školu a o mnoha dalších důležitých věcech, jsme dobře připraveni na další kroky v tvorbě kurikula. Uvědomili jsme si s trochou smutku, že tuhle část práce hodně odbýváme (obvykle ne moc vydařenou analýzou SWOT a stejně nepozorně formulovanými cíli). Zároveň nám bylo jasné, že momentálně se nám už asi žádnou školu v ČR nepodaří přesvědčit, aby této fázi věnovala patřičnou pozornost, protože školy buď podlely panice, že už je nejvyšší čas „psát a přestat si hrát“, nebo setrvávají v klidu a pohodě a čekají na toho, od koho ŠVP opíšou, anebo rovnou na změnu politické situace.



George Hunt nabídl několik aktivit, z nichž jsme zatím vyzkoušeli jednu, a to hru na pustý ostrov, kterou jsme využili záhy i na podzimním lovu na velrybu. (O ostrově více v článku na str. 15.)



Všechny zúčastněné země se pokusí aplikovat náměty ze semináře do své lektorské činnosti. O výsledcích se hodláme navzájem informovat, abychom získali ještě další nápady a poučení, jak vyvíjet kurikulum.

HaKo



Fotografie zachycují Igora Zagasheva (Rusko) a Hanu Košťálovou při práci (vlevo) a účastníky mezinárodního semináře při závěrečném focení.



Podzimní lov velryby

Hana Košťálová

Hlavní problém, kterým se zabývalo podzimní kolo lovu na velrybu, byl tento:

Jak pojmout obsah oborů, aby pojetí umožňovalo jak nepopisné (procesní, vztahové) vnímání oborů, tak vytváření poznávacích rámců a struktur u žáků?

Jinak řečeno – dostali jsme se v naší práci na tvorbě ŠVP k obsahům oborů (tedy k tomu, co je v rámcovém programu částečně označeno jako učivo a zčásti také vtěleno do očekávaných výstupů oborů). Naším cílem bylo ujasnit si, že nechceme, aby se naši žáci seznamovali s obory chaoticky, protože to by jim ztěžovalo pochopení studované a prozkoumávané látky. Na druhou stranu ani nechceme provždy zachovat dnešní pojetí oborů, které nevyhovuje zejména proto, že nám ve většině oborů nově půjde především o zkoumání vztahů – jak uvnitř oborů, tak napříč obory (obdobou našeho přemýšlení může být ekologické pojetí přírodopisu).

Kolem otázky z úvodu se točilo celé dvoudenní setkání, které začátkem prosince volně navázalo na letní velrybářskou školu. Začali jsme prací s citátem Philipa Phenixe o tom, jak je důležité sestavit si obsah oboru do nějaké smysluplné struktury a s jejím vědomím chystat učební příležitosti a situace, v nichž se žáci budou postupně dobírat pochopení přiměřené části studovaného oboru. Citát najdete v knize *Od vzdělávacího obsahu k vyučovací hodině* na str. 54 (autorem publikace je Marvin Pasch, česky ji vydal Portál v roce 1998). Přemýšleli jsme o tom, čím může tento citát promlouvat k nám, kteří se v současné době tolik pachtíme, abychom sestavili takový školní program, který bude smysluplný, bude možné podle něho učit a ještě navíc bude co nejvíc podporovat učení žáků.

V dalším kroku jsme vytvářeli myšlenkové mapy k otázce: *Co může můj obor dát do života mým žákům?* Využili jsme nápad Mirka Marady – každý z nás připravil mapy dvě. Jednu pro svůj obor, druhou pro nějaký obor, kterému moc nerozumí. Mapy jsme si později srovnali a prodiskutovali v malých skupinách odborníků. Pak jsme prošli celou aktivitou *Na opuštěném ostrově* (je popsána v těchto KL na str. 15), kterou jsme okoukali od George Hunta během kurikulárního semináře na Slovensku. Tato fáze práce se mně osobně zdála hodně náročná. Kupodivu asi nejobtížnější pro nás bylo myslet opravdu na obsah, a ne na dovednosti, resp. cíle v oblasti dovedností či postojů.

Když jsme se konečně z ostrova dostali, pustili jsme se do tvorby pojmových map našich oborů. – Tím jsme setkání ukončili, a nedostali jsme se tak už dál k práci se zobecněními (generalizacemi) a fakty.

Oba večery jsme si povídali o tom, co kdo na ŠVP už udělal, shledali jsme, že mnohé radosti i potíže sdílíme, s některými si rady víme víc, s jinými méně. Potvrdilo se, že klíčovou úlohu hraje postoj vedení školy, ačkoli se najdou i výjimky z tohoto pravidla. Potvrdilo se, že Gaussova křivka funguje a v žádném sboru se nenajde sto procent reformátorů, ale ani ne sto procent odpůrců. Spoustu problémů nám objasnily naše nenahraditelné psychologičky Šárka Miková a Jiřina Stang. S ohromujícími výsledky práce celé školy, nasazení kolegů a vlastní nezdolnosti nás seznámil Vít Beran, který mnohé z nás ještě potěšil nápadem, jak v počítači sestavovat vzniklé materiály do tabulkového organizátoru.

Vypadá to, že se sejdeme zas na jaře... a v létě...



Představujeme učitele a lektory Kritického myšlení

ŠÁRKA MIKOVÁ (*1970) a JIŘINA STANG (*1975)

Rok první... 1999 aneb Jaké byly začátky nerozlučné lektorské dyády

Šárka po několikaleté mateřské dovolené nastupuje jako psycholožka do pedagogicko-psychologické poradny v Českém Krumlově, a protože jí už po půl roce práce připadá poněkud stereotypní, nenechá svou tvořivost spát a vymýšlí projekt, jehož cílem je nastartovat spolupráci školy a rodičů budoucích prvňáčků. Vyburcovat obě strany k maximální otevřenosti a spolupráci ku prospěchu všech. To je ono!

V té době Jiřina končí vysokou školu, nastupuje do téže poradny na stejnou pozici a zároveň do jedné velké městské školy jako školní psycholožka a částečně učitelka. Práce má nad hlavu, nestihá hlavně pracovní povinnosti administrativně-technického charakteru, ale to jí též nebrání ve vymýšlení nejrůznějších inovací a projektů. Při jejich přípravě a realizaci jí pomáhá jedinečná paní učitelka Bohunka Jočová. Nastává tak téměř dokonalá souhra a spolupráce mezi školní psycholožkou a výchovnou poradkyní. Vnést do života trochu vzrušení. Podpořit lidi, aby se stali lepšími a jejich práce kvalitnější. To je ono!

Když Šárka v prvních okamžicích vidí Jiřinu, běží jí hlavou: „Vysoká, dost vysoká... Musím ji trochu oťukat, vypadá to, že se do všeho bude vrhat po hlavě. Hodně ji zajímá projekt *Nanečisto*, jen aby si ho nechtěla přivlastnit... Co s ní? Mohla by třeba naše lekce s rodiči a dětmi natáčet na video, pro začátek...“

Jiřinu zas při pohledu na Šárku napadá: „Vypadá trochu usedle na to, aby mohla ‚rozpumpovat‘ skupinu rodičů s velmi různorodým sociokulturním zázemím..., ty příliš elegantní až mírně mdlé oblečky! Na druhou stranu působí energicky a dost jí záleží na tom, aby se projekt *Nanečisto* realizoval hned. Zdá se, že si do toho nenechá moc mluvit a svou představu uskutečnit tak, jak si ji naplánovala... I když – bylo by toho dost, co by se dalo dělat jinak...“

Rok druhý... 2000 aneb Jak jsme inovovaly

Šárka absolvuje kurz *Respektovat a být respektován* (Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání), který se pak podaří uskutečnit i v Českém Krumlově, kde se jej účastní i Jiřina. Zrodí se nová vize a pod vlivem inspirace se program projektu *Nanečisto* mění. Rodí se vlastní autorské texty a příběhy o dětech. Metodicky však projekt zůstává spíše statický. S pomocí počítačově zdatnějších přátel vznikají i vlastní pracovní listy pro trénování psychomotorických funkcí předškoláků.

Rok třetí... 2001 aneb Jak nás políbila Múza KM (Kritmyška)

Jiřina dokončuje čtyřletý arteterapeutický výcvik a táhne ji to do klinického terénu (např. protialkoholní



léčebny). Tato touha však náhle rázem ustoupí do pozadí. Jezdí totiž pravidelně do Prahy na nějaký kurz, který kromě mnoha dalších změn způsobí i to, že se program projektu *Nanečisto* mění potřetí: Jiřina vždy z Prahy kromě svěžího přemýšlení přiváží i nové strategie a metody, které barvitě popisuje Šárce, a takřka ze dne na den, ze setkání na setkání se mění celá struktura rodičovských lekcí v projektu *Nanečisto*. Přijíždí vždy extrémně nadšená a s extatickými výkřiky: „To je naprostá bomba, nelze bez toho žít!“ – chce kurz realizovat i na Českokrumlovsku. Co že Jiřinu tak povzneslo? Základní kurz programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení!* Povedlo se. Jiřina jej v Českém Krumlově absoluuje ještě jednou, Šárka také zdvojeně – se svou právě narozenou dcerkou Darjou v náručí.

Konečně se dostalo i na nás – máme to štěstí sdílet vlastní pedagogické úspěchy i pochybnosti s tak nezapomenutelnými osobnostmi, jako jsou Hanka Košťálová a Ondřej Hausenblas. Tisíceré díky. Pojmenování mnoha pouze tušených věcí, radost z přemýšlení, silná inspirace a... a ovlivnění doslova na celý život.

Kurz kritického myšlení tedy znamená zásadní zlom v naší práci. Vytváříme vlastní texty, využíváme vhodné metody a strategie vzhledem k cíli lekcí. I lektorsky jsme se mnohé přiučily, takže se nám práce s rodiči nejen daří stále lépe, ale navíc v ní sledujeme silnou seberealizaci. Zároveň ale musíme vyškolit učitelky a lektorky pro práci v projektu – i zde využíváme našich zkušeností z kurzu *KM*.

Sebereflexivní poznámka na okraj: Naše lektorské začátky ale byly (z dnešního pohledu) velmi úsměvné – časový harmonogram semináře byl naplánován přesně po minutách („Myslíš, že na diskusi ve dvojicích bude potřeba 7 minut?“ – „To je zbytečně moc. Já myslím, že 6 by mohlo stačit...“).



Rok čtvrtý... 2002 aneb Jak jsme přišly k nové identitě

Volá nám Hanka Košťálová s tím, že si máme během třech týdnů připravit pětihodinovou dílnu o hodnocení pro vybrané vysokoškolské učitele. Celý průběh dílny že budou pozorovat američtí poradci RWCT – KM Pat Bloemová a David Kloster. V následném hodnotícím rozhovoru se s nimi budeme bavit o tom, zdali naplňujeme kritéria pro získání pozice lektora a certifikátora KM pro Českou republiku. Nemožné se povedlo, oba certifikáty získáváme.

Jiřina svou identitu mění i tím, že dobrovolně přijímá příjmení Stang, a Šárka vzpomíná na to, kým byla, když byla Škrobánková. Jeden krásný podzimní den Jiřina přijímá ještě další významnou a radostnou roli – stává se maminkou dcery Anny Marie.

V tomto přešastném roce realizujeme několik dílen a kurzů zaměřených kupř. na problematiku popisného hodnocení, diagnostiku a nápravu šikany či komunikační dovednosti.

Rok pátý... 2003 aneb Jak jsme si samy sobě nastavily zrcadlo

Šárka přijímá od pana ředitele Jirky Šímy z Horní Plané kromě spousty zajímavých zkušeností a inspirace také knihu Michala Čakrta: *Typologie osobnosti pro manažery*. Společně si pak v červenci na chatě v Holubově knihu předčítáme. Mění zásadně naši další profesní orientaci.

Tentokrát v létě nám Hanka Košťálová netelefonuje, nýbrž e-mailuje, jestli bychom si nechtěly připravit program na tři dny v rámci Letní školy KM v Lipnici nad Sázavou. Ví, že jsme zcela posedlé jakousi osobnostní typologií, která nenálepkuje, ale dává klíč k sebepoznání i poznání zdrojů a příčin chování jak vlastních, tak ostatních. Představu Hanky realizujeme s následujícím úspěchem: den první i druhý končí úžasnou spokojeností účastníků, na sklonku dne třetího však potřebují téměř psychologickou péči. Vzpomínáte si proč? Protože jsme si vymyslely megavizi – aplikaci celé typologie na konkrétní žactvo jednotlivých učitelů. Na tom by nebylo nic špatného, kdybychom na tento jednodenní program měli asi tak týden. Po skončení jsme se tedy dobrovolně podrobily apollonskému sebezpytu a slíbily si, že takovou oškřivost našim drahým kolegům už nikdy neuděláme. Zaznamenaly jsme však pozoruhodný fakt, že mezi účastníky – lektory KM – je asi 80 % lidí apollonského temperamentu s orientací na lidi a vize.

Kromě úspěšného pokračování v několika regionálních školách se nám v tomto roce daří „implantovat“ projekt *Nanečisto* i na severní Moravu. Eva Mokrošová z KVIC Nový Jičín si bere do hlavy, že se projekt *Nanečisto* musí stůj co stůj realizovat i v několika vybraných „pokrokových“ školách na Novojičínsku. Jezdíme proto ve čtyřčlenném týmu (včetně kojené Anny Marie a andělské babičky Jiřinky) celý podzim do Nového Jičína, abychom vyškolily jak učitelky, tak nové lektory PN. Již v Jičíně nám dochází, jak zásadní roli hrají v úspěšném a efektivním lektorování vrozené temperamentové předpoklady člověka.

Někdo jako by se pro „vedení“ skupin narodil, jiný se může maximálně snažit uplatňovat osvojené lektorské dovednosti, a přesto jeho lektorování nedosahuje kýženého standardu.

Rok šestý... 2004 aneb Jak jsme byly hned 3x PRO...

Jedním z klíčových momentů tohoto našeho lektorského roku je výměna tenisek za střevičky a otaháných svetrů za saka. Jak správně tušíte, nevyžaduje to od nás Hanka Košťálová. Začínáme lektorovat pro jednu společnost, která se zabývá vzděláváním manažerů a dalších pracovníků firem. A zatímco v učitelské oblasti platí, že lektor by měl účastníky „převyšovat“ co do znalostí a dovedností, na půdě manažerské by měl být „o třídu výš“ co do značkového oblečení. A to je pro nás – autentické apollonské bytosti – docela herda do zad a probuzení z naivního snu. Zároveň zjišťujeme, že abychom v této oblasti obstály, bude nutné si osvojit řadu nových znalostí a dovedností – pružně reagovat na potřeby a poptávku klientů, umět vyjednávat s různými typy osobností, umět přizpůsobit obsah semináře v jeho průběhu, umět analyzovat a vyhodnocovat účinnost seminářů z hlediska dalších potřeb klientů apod.

Vymýšlíme též čtyřdenní blok vzdělávacích seminářů s názvem 3x PRO tvorbu ŠVP (PROměna vztahů, PROstor spolupráci a PROspěch škole), který spočívá v aplikaci typologie MBTI v rámci spolupráce v pedagogickém sboru a rovněž ve výuce s dětmi rozmanitých typů temperamentového založení. A právě při práci s celými sborovkami se nám z hlediska typologie odhaluje zcela zásadní fakt: v našem školství je zaměstnáno 70 až 80 % učitelů epimetheovského temperamentu (SJ), pro něž je reforma školství v podobě RVP/ŠVP nejen nevídaná, ale dokonce ohrožující. Jsme jako omráčené! Jak může někdo trvat na způsobech výuky minulého století a odmítat u dětí rozvíjet klíčové kompetence? Jak si může někdo myslet, že znalostní složka učení je prioritní? Může. Na základě této zkušenosti upravujeme program svých seminářů – snažíme se alespoň na vhodných místech účastníkům poskytovat grafické přehledy, základní informace zpracované do přehledné struktury a jakési „minikuchařky“. Pomáhá jim to orientovat se v dané problematice a připravit se na další úkoly a aktivity v semináři. Neznamená to, že bychom u nich nedbaly o rozvíjení kritického myšlení. Jen ten proces přemýšlení občas předělíme nějakým soupisem informací či soudů.

Rok sedmý... 2005 aneb Zkoumáme a koordinujeme...

Pokračujeme v realizaci seminářů 3x PRO, naše působnost se v tomto ohledu rozšiřuje na severní Moravu a jižní Čechy. Čím více času spolu trávíme v hotelových pokojích, tím více si uvědomujeme, v čem se naše osobnosti zásadně liší. Zatímco Šárka si přehledně uloží oblečení do skříně a podklady na noční stůl, Jiřina si ve svých věcech dělá přehled tím, že je postupně rozkládá po celé místnosti – materiály na



seminář leží u záchodu, chumel oblečení obtáčí postel po celém jejím obvodu. Ještěže máme tu typologii a umíme si to vysvětlit – naše typy se liší posledním písmenkem. Zatímco Šárka má písmenko J (judging – usuzování – tendence věci rychle uzavírat), pro Jiřinu je hodně výstižné písmenko P (perceiving – vnímání – tendence nechávat věci otevřené). Výrazně se nám oběma uleví, když zjistíme, že nepořádek se dá u typu s převahou vnímání nahradit slovem **proces**. Rozdíly mezi námi se projevují výrazně i při plánování seminářů – zatímco Jiřina neustále hýří nápady (místa jsou obtížně realizovatelná), Šárka by ráda měla alespoň část hotovou a uzavřenou (někdy zbytečně brzy). Rozdíly mezi námi reflektují rovněž účastníci našich seminářů – Jiřinu vnímají jako milou, vstřícnou a empatickou (více se usmívá, dává jim dostatek času, vlídně reaguje při obtížích), Šárka jim připadá jako více racionální, striktní až přísná (více tlačí na dokončení ve stanoveném čase, v obličej se jí zračí nespokojenost, když se něco nedaří). A jsou v tom jen ta dvě rozdílná písmenka. Ještěže tu písmenkovou berličku máme, jinak by už asi dávno došlo k naší separaci.

Také pro českokrumlovské školy pravidelně každý měsíc organizujeme semináře v rámci kurzu k tvorbě ŠVP (informace o něm jsou na jiném místě v tomto čísle KL).

Vyplňuje se to, čeho jsme se vždycky velmi obávaly: stávají se z nás vědecké pracovnice, naštěstí jen na 0,17 úvazku, a to ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze. Společně s dalšími experty se pokoušíme rozklíčovat klíčové kompetence a vytvořit ideální vývojové úrovně jejich rozvíjení a zvládnutí. Naše práce vědeckých pracovnic pak vrcholí

během Letní školy KM v Doubravce u Chotěboře, kde pro účastníky organizujeme konferenci na téma *OVO = ochrana vaječného obalu* (pro zájemce – fotodokumentace je na webu KM).

Zatímco se Jiřina v parných letních měsících prochází po národních parcích USA, Šárka se loptí s přípravou a lektorováním v národním projektu *Koordinátor* realizovaném NIDV ČR. Lektoruje společně s Milanem Zmrzlíkem, který nás nejednou inspiroval již v předchozích letech. Jiřina se do lektorování v tomto projektu přidává v podzimních měsících a společně se Šárkou realizují dva třídní kurzy lektorských dovedností pro školitele koordinátorů.

Pořád se něco děje – naše společné pracovní i osobní soužití je totiž jeden nekončící proces...

Texty Š. Mikové a J. Stang publikované v Kritických listech

Rodiče našich žáků a kritické myšlení? 4/31

Šikana na letní škole 8/25

M. Kovář: Bolest šikanování 8/51

Letní škola v Lipnici nad Sázavou 12/9

Jaké hodnocení zasít, abychom sklidili sebehodnocení 13/12

K ŠVP s nohama pevně na zemi či s hlavou v oblacích? 18/6

Zpráva o probíhajícímu kurzu k tvorbě ŠVP v českokrumlovském regionu

Od dubna 2005 se pravidelně každý měsíc setkáváme ve čtyřhodinových dílnách se základními týmy (dále jen ZT) z pěti škol českokrumlovského regionu. Naším společným cílem je porozumět kurikulární reformě, pochopit podstatu změny cílů vzdělávání a samozřejmě též vyvinout a sestavit funkční a nápomocný ŠVP.

Do ZT byli „nominováni“ učitelé, kteří jsou pro reformu přirozeně motivovaní, mají koncepční způsob přemýšlení, jsou tzv. přirozenými autoritami v domovském pedagogickém sboru a navíc oplývají základními lektorskými dovednostmi. Klíč k výběru vhodných kandidátů poskytl mimo jiné seminář 3x PRO..., realizovaný ve třech z pěti participujících škol.

V rámci jednotlivých dílen se snažíme předat členům ZT ucelený metodický postup pro práci ve škole s celým svým pedagogickým sborem. Tematicky jsme se zatím věnovali autoevaluaci školy a z ní vyplývající představy o tom, jak by měly vypadat jednotlivé

oblasti života školy v tzv. ideální podobě, ke které chtějí všichni učitelé společně směřovat.

Dále jsme se snažili dostat se pod kůži klíčovými kompetencím (KK) a vývojovým úrovním jejich zvládnutí. Uvědomili jsme si rovněž, co z toho, co jsme až dosud ve výuce dělali, je dobré vzhledem k novým vzdělávacím cílům na úrovni klíčových kompetencí. V poslední realizované dílně jsme hledali souvislosti mezi nejrůznějšími projevy změn na celosvětové i lokální úrovni a průřezovými tématy (PT) v RVP. Vyjasňovali jsme si i výhody a nevýhody různých způsobů „rozpuštění“ průřezových témat do výuky. V prosincové dílně nás čeká „nakousnutí“ očekávaných výstupů v oborech vzdělávacích oblastí (tzv. OVO).

Zdá se tedy, že postupujeme pěkně lineárně a přesně ohraničenými kroky směřujeme k cíli. Opak je však pravdou. Až dostatečně prozkoumáme toky jednotlivých OVO, vrátíme se zpět do řečiště KK a povodí PT. A právě z toho máme radost, že členové ZT – ba



dokonce i někteří jejich kolegové v domovských školách – již dobře rozumí tomu, že tvorba ŠVP je nevyhnutelně procesem. Procesem, jehož jednotlivé kroky nejsou nikdy definitivně ukončené, ale natolik provázané, že je potřeba se k nim po určité době znovu vracet a dívat se na ně z dalšího úhlu pohledu.

Těší nás také to, že členové ZT shledávají naše meziškolní setkávání jako inspirativní a obsah i formu jako smysluplné a použitelné ve vlastním pedagogickém sboru. Nuže, posuďte sami – nahlédněte do zpětných vazeb, které nám ke kurzu k tvorbě ŠVP napsali samotní účastníci:

Pravidelné setkávání školních týmů k tvorbě ŠVP nám přináší inspiraci, jak pracovat s pedagogickým sborem při tvorbě ŠVP, možnost spolupráce s ostatními školami, které jsou na podobné výchozí úrovni jako my, vzájemnou konzultaci, výměnu zkušeností, poskytnutí si materiálů. Velkým přínosem je rychlejší zorientování se v jednotlivých krocích tvorby ŠVP a jejich objasnění. Díky lektorkám dobře rozumíme tomu, co děláme, ale hlavně – proč to děláme. Setkání nás utvrzují v tom, že i přes obtíže a porodní bolesti tvorby ŠVP jdeme správnou cestou.

Eva Luštická a Bohuslava Jochová, ZŠ Chvalšiny

1. Nejcennější je, že nám dáváte postup, následnost kroků při tvorbě a zároveň způsob, jak pracovat při

jednotlivých krocích s naším sborem, jak zprostředkovat postup tvorby našim kolegům.

2. Takže se v tom netopíme, jsme v klidu. Postupujeme pomalu krok za krokem, přitom vidíme výsledky, které potvrzují naši „víru“, že dojdeme k smysluplnému výsledku.

3. Už nikoho nepřesvědčujeme o nutnosti mít ŠVP, ale všichni na něm pracujeme... A učitelé se nevymezují vůči abstraktnímu dokumentu RVP, ale vůči vlastnímu podílu na práci sboru a jeho výsledcích. „Nemluvíme o tom, ale děláme to.“

4. Při společné tvorbě se učíme pracovat týmově. Někteří učitelé-členové základního týmu zkouší při práci v našem sboru roli moderátora, lektora.

5. Možnost porovnat naše výstupy s dalšími podobnými školami, potřeba nenechat se zahanbit, nabídnout ostatním školám vlastní výstupy, stačit tempu ostatních škol i přátelská a otevřená atmosféra skupiny základních týmů – to vše zvyšuje naši motivaci.

Jiří Šíma a Milada Urbanová, ZŠ Horní Planá

Tyto semináře jsou pro nás obrovským přínosem. Nejde jen o setkávání s příjemnými lidmi, které spojuje společný cíl, ale i o vzájemnou výměnu zkušeností – a hlavně o to, jakým způsobem daného cíle dosáhneme. Uvědomujeme si, jak je důležité pracovat v týmu a tento styl práce přenášíme i mezi členy našeho pedagogického sboru.

Dana Hoššová, ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov

PRO LEKTORY

A LÍDRY TVORBY ŠVP

Zeměpis na pustém ostrově – Jak uspořádat obsah oborů v učivo

Hana Košťálová

„Potřebujeme učitele, kteří mají důkladné znalosti svého oboru, dobré učitele matematiky, dobré učitele dějin a dobré učitele literatury, kteří rozumějí struktuře svého oboru, kteří vědí, čím se tato struktura liší od struktur jiných oborů, a kteří toto své pochopení základní struktury svého oboru dokážou předat svým žákům.“¹

Na mezinárodním semináři o vývoji a psaní kurikula se sešli na konci listopadu zástupci RWCT z Lotyšska, Albánie, Ruska, Moldavska, Rumunska, Slovenska a České republiky. Pod vedením expertů z USA a Velké Británie jsme se snažili přijít na kloub dalším záležitostem kurikulární tvorby.



Kromě jiného jsme se vypravili na opuštěný ostrov, abychom tam hledali cesty vhodné k promýšlení toho, jak naložit se vzdělávacími obsahy.

Co to vůbec je – obsah vzdělávání? Nám se za tímto pojmem třeba v RVP ZV skrývá věcné učivo a očekávané výstupy s ním spojené. Naši zahraniční lektori za ním vidí zásadně procesy poznávání a chápání, procesy rozvíjení dovedností a postojů ve všech oblastech neboli doménách učení (afektivní, psychomotorické, kognitivní). Vzdělávacím obsahem pro ně není to, čemu my říkáme „učivo“ – a obvykle tím myslíme staticky pojímaný systém fakt, pojmů, definic a jednoduchých



algoritmů, který tvoří naše vzdělávací programy či vyučovací hodiny. Možná, že i tvůrci RVP ZV měli původně na mysli procesní pojetí vzdělávacího obsahu, když prohlašují, že klíčové kompetence jsou součástí očekávaných výstupů. Problém nastal až s realizací – jak výstupy vymezit a zformulovat, aby se v nich procesní pojetí vzdělávacího obsahu uplatnilo. (Viz KL č. 20 – pozn. aut.)

Ačkoli význam rozvíjení dovedností a postojů nechceme v *KM* v žádném případě zpochybňovat, věříme, že vědomosti a jejich budování si zaslouží při vývoji národního nebo školního kurikula stejnou pozornost. Vycházíme z přesvědčení, že čím víc toho víme (ovšem ve smyslu „známe to, rozumíme tomu a umíme s tím zacházet“), tím lépe můžeme uplatňovat dovednosti, které jsme si v procesu učení natrénovali.

Je potřeba ale odlišit vědomosti jako masu nespojitých informací a odříkaných definic od vědomostí sestavených do poznávacích a poznatkových (kognitivních) struktur či rámců. Takové rámce a struktury si buduje ve své mysli každý učící se jedinec po svém (konstruktivismus v procesu poznávání a učení), ale ve škole se tak děje skrze příležitosti, které připravil vyučující. Vyučující určuje (někdy, bohužel, i nezáměrně...) směry a procesy, v nichž si pak žáci sami budují své poznání a sestavují i propojují si vědomosti do individuálních rámců a struktur. Ty zahrnují jak obsah učiva, tak vazby mezi složkami obsahu – a právě tyto vazby teprve dodávají učivu smysl. Nejde o smysl univerzální, smysl „objektivní“, o vědeckou pravdu. Jde o to, že si učící se jedinec najde pro každou informaci nějaké místo ve své poznávací struktuře tak, aby on sám nabyl dojmu, že „věci rozumí“, nebo aby dokázal popsat a vystihnout, kam až rozumí a kde jeho pochopení končí. Pokud je proces učení řízen efektivně a cíleně, učící se člověk jednak dokáže pomocí strukturovaných vědomostí propojených s dovednostmi a postoji řešit nové situace (= způsobit jedná), ale je také schopen tyto struktury aktualizovat – měnit, obohacovat, zpřesňovat pod vlivem nových zkušeností nejrozmanitějšího druhu (= učí se). Čím víc tedy toho „v hlavě má“ a čím čistěji to „má v hlavě srovnané“, tím lépe je vybaven pro akci i pro nové učení.

Pro jistotu připomeneme, že pokud žák velmi přesně opakuje učivo v té struktuře, v níž mu ho dodala paní učitelka, ale už ho neumí třeba propojit s dřívější či novou látkou, neumí ho aplikovat na neznámý problém a podobně, že to znamená, že poznávací strukturu k danému učivu v hlavě nemá. Možná si učivo pamatuje, ale nerozumí mu, neovládá ho.

Jedním z významných faktorů, kterými se liší dobří učitelé od těch méně úspěšných, je velmi dobré porozumění vlastnímu oboru. Porozuměním se nemyslí jen to, že toho učitel hodně ve svém oboru zná, ale že rozumí struktuře oboru, že dokáže identifikovat podstatné myšlenky a pojmy oboru, že rozumí vnitřním

vztahům mezi složkami oboru. Takový učitel dokáže vytvořit „strukturálně uspořádaný rámec pro vytváření vyučovacích celků a hodin“. Rámec pomáhá žákům pochopit obsah učiva, vytvářet si snáze své vlastní kognitivní rámce a struktury, na kterých pak dále budují svá nová a nová porozumění.

Například češtinář, který dobře učí skladbu, by asi měl opravdu do hloubky rozumět tomu, co se myslí výrazem „přimykání“ a zda je to pojem dost precizní. Dobrý biolog by asi měl vědět, jaké množství nejasností a různorodých teorií je kolem stadií vývoje člověka a kosterních nálezů. Dobrý fyzikář zřejmě ví, která z objasnění elektromagnetismu jsou jen „obrazná“ a která vystihují věc samu (pohybuje se elektron vodičem jako voda rourou?). Atp.

V poslední době často slyšíme – nebo i sami opakujeme –, že „učivo je prostředkem pro rozvíjení dovedností“. Mohli bychom ovšem také říkat, že jen při současném rozvíjení dovedností si osvojíme pořádně učivo – tedy, že aktivní učení je prostředkem k lepšímu osvojení učiva. Parafrázujeme příručku *RWCT – KM: ...jen to učivo má naději udržet se v hlavě žáka, které bylo získáno jeho aktivní činností a s nímž žák něco podniká*.

Proto je pro některé učitele vhodná cesta zlepšování výuky ta, která začíná u dnešního učiva a nemění jeho strukturování. Výuku obohacuje o dovednostní složku tím, že při zpracování učiva sahá po „metodách“, jimiž se obvykle rozumí některé z metod aktivního učení. Tato cesta má výhodu v tom, že učivo – tj. poznatky a informace, definice a jednoduché algoritmy – je už uspořádané v prověřeném a zažitém strukturálním rámci. Učitelka ví, odkud a kam se žáky v učivu směřuje, a navíc to obyčejně považuje za přirozenou cestu, protože ji zažila sama jako žačka a posléze si ji utvrdila během vysokoškolského studia. Také žáci mají šanci osvojovat si učivo tak, že svoje poznávací struktury budují v rámci univerzálně přijímaného (tradičního) poznávacího rámce a rozvíjejí ho při dalším a dalším seznamování se s látkou oboru. Díky tradičnosti rámce rozumějí i rodiče tomu, čemu se dítě učí, nebo je alespoň nepřekvapuje právě volba a sestavení učiva.

Nevýhodou je, že tradiční poznávací rámce – to, jak je učivo již po desetiletí až staletí uspořádáno – dnes již nevyhovují.

V mnoha oborech se udržují popisné struktury – jde se např. v dějepise chronologicky od nejstarší doby k nové. Takové strukturování učiva je pro učitele snadno použitelné a pro žáka lehce pochopitelné. Nepomáhá nám ovšem s rozhodováním, co z učiva je a co není důležité.

Podobné je to třeba v tradičním pojetí biologie, kde struktura přímo viditelně stojí na popisu – systematika v přírodních vědách vznikla a udržuje se na vystižení distinktivních znaků jednotlivých objektů popisu a jejich



kategorizaci právě podle popsatelných znaků. Vztahy mezi složkami systému jsou naznačeny opět spíše v popisu vývoje organismů od jednodušších ke složitějším.

Pro dnešní dobu ale nestačí strukturovat učivo jen podle toho, „co je vidět“. Žijeme v době, kdy se chápání procesů a systémové myšlení staly důležitější složkou vzdělanosti než popisná faktografie. Je třeba nalézt takové vzdělávací pojetí oborů, jež umožní jak vytváření kognitivních rámců a struktur u žáků, tak pohyblivé, procesní vnímání obsahu oborů.

Jak toho ale dosáhnout? Čemu musíme rozumět ve svém oboru, abychom mohli učivo nabízet žákům ke zpracování jinak, nově, nepopisně, ale zároveň nechaoticky, nenahodile? Jak nalézt nový vnitřní řád pro obsahy oborů a pro jejich zprostředkování žákům?

Další text na tuto otázku odpověď nedává, ale chce přiblížit čtenářům jednu z možných stezek, po kterých se lze vydat na lov odpovědí. Popisuje „hru na pustý ostrov“, kterou jsme se nechali inspirovat na Slovensku. Během kurikulárního semináře ji s námi provedl britský lektor George Hunt.

IMAGINATIVNÍ HRA

Představte si, že jste zdědili nebo si už vydělali dost peněz, nemusíte pracovat a máte konečně čas pro sebe. Rozhodnete se strávit ho pořádný kus četbou všech těch knih, co jste si v životě nakoupili a nestihli přečíst, a také knih, ke kterým se rádi vracíte, ale v běžném denním shonu se k nim dostanete jen málokdy. Mezi četbou budete poslouchat svou oblíbenou hudbu, popíjet lahodné nápoje – a obhlížet vzdálené obzory z lodní paluby, protože jste se se svými knihami a hudbou vypravili na cestu po mořích a oceánech světa.

Po nějakém čase klidné plavby a četby ale přichází zlá bouře. Ačkoli jachta je bytelná, bouři této síly a urputnosti nemůže dlouho vzdorovat, zvláště když vlny a vítr ženou jachtu proti skaliskům nějakého ostrova nebo pevniny. Je vám jasné, že se vaše loď potopí a že se budete muset dostat na malém záchranném člunu na pevnou zemi. Člun je vážně maličký, vejde se do něj něco potravin pro přežití několika dní – a pak také tři knihy.

Úloha pro trosečníka

Které knihy ze své bohaté lodní knihovny si vezmete?

Napište si svou volbu na papír a připište krátce vysvětlení.

Ve dvojici zvolte z vašich šesti položek jednu, kterou sdělíte zbytku skupiny. Připravte si zdůvodnění své volby.

Zpátky do hry

Ukázalo se, že zem je ostrovem. Příjemným ostrovem k životu. Nestrádáte. Dny trávíte četbou svých tří

knih, které jste zachránili po ztroskotání, přemítáním a procházkami za potravou. Jednoho dne spatříte na obzoru loďku.

Loďka připlula k ostrovu a přivezla skupinku mladých lidí, kteří ztroskotali před časem u jiného z ostrovů a teď vypluli hledat pevninu a lidi. Kupodivu mají s vámi stejnou řeč. A brzy zjistíte, že se jim nedostalo žádného formálního vzdělání. Umějí jen číst, psát a provádět základní početní úkony. Ale mají touhu po vědění, vzdělávat by se chtěli.

A vy máte chuť je vzdělávat ve svém oboru. Máte k dispozici své tři knihy, už hodně opotřebené, a máte k dispozici celý ostrov.

První úkol pro ostrovní učitele

Čemu budete mladé lidi na ostrově učit? Vyberte ze svého oboru maximálně tři zásadní myšlenky či principy (koncepty, „velké myšlenky“, generalizace...), které byste chtěli svým novým žákům nabídnout.

Odbočka na vysvětlenou: Na kurikulárním semináři jsme se v české skupině zabývali geografii a její reformou. Proto jsme si geografii zvolili i jako předmět pro přemýšlení ve hře na pustý ostrov. Které velké myšlenky nám v oblasti geografie vykryštalizovaly? V dalším textu jsou přiřazeny k úlohám pro učitele příklady z kurikulárního semináře na Slovensku² a jsou doplněny ukázkami z podzimního lovu na velrybu, kde jsme ověřovali, zda by tento způsob práce s obsahem oborů byl přenositelný do našich sboroven a učitelům ku pomoci. (Viz zpráva v těchto KL na str. 11 – pozn. aut.)

UKÁZKA Z KURIKULÁRNÍHO SEMINÁŘE NA SLOVENSKU

1. Cykly ve změnách. Opakování příčin a předvídatelnost následků. Změna a trvání...

Budeme se učit o tom, že některé děje jsou následkem příčin, které se cyklicky opakují. Je důležité znát rytmus změny, abychom mohli předvídat, co nás čeká, a hlavně, abychom mohli v souladu s opakujícími se (přírodními) ději plánovat své přežití na ostrově. Budeme tedy studovat střídání dne a noci, přílivu a odlivu, střídání ročních dob (doba sucha – doba dešťů), střídání období chladných a teplých. Budeme měřit čas a předvídat ty události, které se opakují a mají vliv na náš ostrovní život. Pomáhají nám odpovídat na praktické každodenní otázky. Kdy očekávat tah ptáků? Kdy si chystat síť na lov sezonních ryb? Kdy zasít? Na jak dlouho skladowat úrodu? Kdy sbírat mušle žijící nad čarou odlivu?

Odbočka: Když se zamyslíme nad principem „cykly ve změnách“, jistě nás napadne, že to není jen princip vhodný pro přemýšlení o jevech, jimž můžeme říkat



jejichž semena se musejí dostat do půdy ve správný čas, aby dala dobrou úrodu. Jak tento čas rozpoznáme? Tím, že budeme pečlivě sledovat přírodní děje, srozumitelně je zaznamenávat, záznamy využívat, zobecňovat. Pochopení principů umožní řešit i neznámé situace.

2. Poloha. Místa mají svou polohu. Způsoby, jak stanovit polohu, zjišťovat polohu a předávat informace o poloze. Odpověď na otázku: „Kde?“ – je možná vždy jen vzhledem k ostatním místům...

Potřebujeme se prostorově orientovat na ostrově a domlouvat se o tom, kdo se kam pohybuje, jak to bude daleko, kterým směrem. Vědomí vztahové soustavy nám umožňuje, abychom se spolehlivě dorozuměli.

3. Svět pokračuje i za obzorem. Lze o něm získávat informace. Lze z nich vyvozovat představy, jak svět za obzorem vypadá. I ze stejných informací vyvozují různí lidé různé představy...

Až jednou opustíme ostrov, budeme připraveni na to, že se setkáme s úplně jiným světem, než jaký známe. Můžeme být překvapeni, že svět vypadá jinak, ale nebudeme tím zaskočení.

Třetí úkol pro ostrovní učitele

Rozhodněte, co se bude ve výuce a učení dělat?

UKÁZKA Z KURIKULÁRNÍHO SEMINÁŘE NA SLOVENSKU

1. Cykly ve změnách. Opakování příčin a předvídatelnost následků. Změna a trvání...

Budeme pozorovat, vyrábět měřicí pomůcky, měřit, zaznamenávat, vyvozovat a zobecňovat, předvídat a dělat hypotézy, plánovat experimenty pro ověření, vyhodnocovat, zavádět poznatky do praktického každodenního života na ostrově.

2. Poloha. Místa mají svou polohu. Způsoby, jak stanovit polohu, zjišťovat polohu a předávat informace o poloze. Odpověď na otázku: „Kde?“ – je možná vždy jen vzhledem k ostatním místům...

Budeme vyhledávat na ostrově vhodné záchytné body, budeme jim dávat vhodná jména, vneseme na ostrov princip mapování vzhledem ke světovým stranám – ty budeme určovat podle nebeských těles a pak budeme sledovat, zdali lze na zemi najít vodítka k určování světových stran (jako jsou např. sklony stromů, hustota vegetace, erozivní změny). Budeme vytvářet mapy pouze z dostupného materiálu.

3. Svět pokračuje i za obzorem. Lze o něm získávat informace. Lze z nich vyvozovat představy, jak svět za obzorem vypadá. I ze stejných informací vyvozují různí lidé různé představy...

Budeme číst naše tři knihy a vyhledávat v nich informace o světech jiných lidí. Budeme o nich diskutovat, dotvářet jejich příběhy, spojovat je s našimi životy.

Budeme zkoumat předměty, které k nám připlují po moři, budeme odhadovat, čím bývaly, čemu sloužily, o čem vypovídají. Budeme vyjadřovat uměleckými prostředky svoje pocity a představy o světech za vnějšími i vnitřními obzory členů naší skupinky.

Život na ostrově pokračuje. Učením vám na ostrově dobře utíká čas, navíc je díky tomu, co jste se naučili, život na ostrově příjemný. Jednoho dne zpozorujete, že se k vašemu ostrovu blíží loď. Je dost velká, aby vás všechny z ostrova odvezla.

Čtvrtá úloha pro ostrovní učitele

Jak ověříte a zhodnotíte, čemu se vaši žáci naučili?

UKÁZKA Z KURIKULÁRNÍHO SEMINÁŘE NA SLOVENSKU

1. Cykly ve změnách. Opakování příčin a předvídatelnost následků. Změna a trvání...

Necháme mládež vyměřit a navrhnout nejvhodnější přístaviště pro loď vzhledem k přílivu a odlivu a její odhadované velikosti.

2. Poloha. Místa mají svou polohu. Způsoby, jak stanovit polohu, zjišťovat polohu a předávat informace o poloze. Odpověď na otázku: „Kde?“ – je možná vždy jen vzhledem k ostatním místům...

I bez přístrojů určí naši mladí světovou stranu, z níž loď připlouvá. Odhadnou, jak je daleko a jak je velká.

3. Svět pokračuje i za obzorem. Lze o něm získávat informace. Lze z nich vyvozovat představy, jak svět za obzorem vypadá. I ze stejných informací vyvozují různí lidé různé představy...

Mládež připraví různé způsoby přivítání posádky lodi tak, aby bylo zajištěno dorozumění i v případě, že naše jazyky budou hodně odlišné. Sdělí srozumitelně posádce, kdo jsou, jak dlouho tu jsou a co tu dělají. Požádají posádku o pomoc. Zároveň ale připraví plán pro případ, že by osazenstvo posádky nepřiplulo s dobrými úmysly.





Z prosincového lovu na velrybu.

A co dál? Jak navázat na hru s opuštěným ostrovem a pokročit v tvorbě kurikula? Doporučujeme inspirovat se klasickým dílem Jerome Brunera: *Vzdělávací proces*³ (The Process of Education).

Při podzimním lovu na velrybu jsme věnovali dlouhý čas reflexi ostrova. Druhý den jsme se pustili do tvorby pojmových map. Na ně mělo navázat ještě propojování pojmů do generalizací a vyhledávání vhodných faktů. Tak daleko jsme se ale nedostali.

Pro další inspiraci se můžete začíst do příspěvku Ondřeje Hausenblase: *Jak pomůže ve výuce a při psaní ŠVP rozlišování mezi fakty, pojmy a generalizacemi?* (v těchto KL na str. 4), nebo si vyzkoušet s kolegy následující Ondřejovu dílnu: *Fakta – pojmy – generalizace*.

Autorka je koordinátorka, lektorka KM.

Slovníček

kurikulum – pro naše účely můžeme ztotožnit kurikulum a (školní) vzdělávací program, jak ho pojímá VÚP
myšlenková mapa neboli mapa myslí – graficky organizuje všechny naše nápady k danému tématu nebo problému (tedy nejen pojmy)

pojem – kategorie nebo třídy věcí či myšlenek, které mají společné nejdůležitější (podstatné) vlastnosti (cit. dle Pasche, str. 56)

pojmová mapa – mapuje a graficky organizuje pojmy ze zvolené oblasti, tématu

poznávací rámec – celkový obraz nějakého oboru v hlavě učitele nebo žáka

poznávací struktura – to, jak má člověk v hlavě uspořádané poznatky a souvislosti mezi nimi

termín – odborné pojmenování pojmu slovem

Poznámky:

¹ Chambers, J. H. (duben 1988): Teaching thinking throughout the curriculum. *Educational Leadership*, 4(7), s. 4–6. Citováno podle knihy Pasch, M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Portál, Praha 1998.

² Autory ukázky z kurikulárního semináře na Slovensku jsou: O. Hausenblas, H. Košťálová, M. Marada, Š. Miková, J. Stang (viz fotografie na str. 19).

³ Bruner, J.: *Vzdělávací proces*. SPN, Praha 1965. (Anglicky: *The Process of Education*. Harvard University Press, Cambridge 1960.)

„Fakta – pojmy – generalizace“ (F-P-G) – Dílna pro trénink psaní ŠVP

Ondřej Hausenblas



Potřeby: flipchart, fixy, osnovy, RVP, ŠVP, Paschův model F-P-G – tabulka F x G na flip i s příklady

Cílový stav

- Účastníci budou ve svém předmětu (v jeho látce) rozlišovat F-P-G a budou se rozhodovat o jejich důležitosti a vzájemné vyváženosti, a to jak v plánování výuky, tak i při samém vyučování.
- Budou mít zkušenost s určováním toho, jak jsou F-P-G zastoupeny v dokumentech (osnovy, ŠVP/RVP).

(Prozatím není cílem posuzovat vyváženost F-P-G vůči dovednostem a postojům v RVP a ŠVP.)

Zadání, které prokáže stupeň dosažení cíle – „důkaz o učení“ (DoU)

Individuální práce

A) V některé z podoblastí svého předmětu vyberte „téma“, které obvykle vyučujete, a v něm vymezte a jasně vždy celou větou zformulujte asi **pět hlavních generalizací**.



Vysvětlení: Máte vybrat takové generalizace, které podle vás vystihují pravdy nebo moudra, na nichž je daný obor založen, obsahují to, čemu má dobře rozumět pravý odborník v oboru.

Příklad

Téma

V oblasti *Člověk a jeho svět*, pro druhé období vzdělávání (do 5. ročníku ZŠ), je obor *Člověk a jeho svět*, v něm oddíl *Člověk a jeho zdraví* a v něm pak očekávaný výstup „...využívá poznatků o lidském těle k vysvětlení základních funkcí jednotlivých orgánových soustav a podpoře vlastního zdravého způsobu života“ a učivo „lidské tělo – životní potřeby a projevy, základní stavba a funkce“. Péči o zdraví svého těla a jeho orgánů můžeme považovat za velké „téma“, které by učitel rád s dětmi probral, aby se v životě dokázaly chovat tak, že nebudou trpět zbytečnými chorobami. Proto si vybere podtéma např. *cévní a oběhový systém*.

Pět generalizací

1. Pro spokojený život každý potřebuje nejen zdravé srdce, ale také odolné a zdravé cévy.
2. O tom, jak nám bude srdce a cévy sloužit ve vyšším věku, rozhoduje už od dětství i náš způsob stravování.
3. Pro zdraví žil je prospěšné zvyknout si na hojný pohyb během dne.
4. Starším lidem nebo lidem po úraze nohou často přestávají fungovat chlopně v žilách.
5. Nefungující chlopně mohou ohrožovat život člověka.

B) Z takto vybraného tématu zvolte dvě z hlavních generalizací a k nim určete a запиšte hlavní **pojmy**, jimž se žák pro pochopení těchto generalizací (této látky) musí **nově** naučit.

Vysvětlení: Novými pojmy mohou být dosud neznámá slova, nebo i dosud neznámé významy ke slovům již známým, ale znát slovo je málo: jde i o pochopení celého pojmu.

Příklad

Neznámým slovem pro pátáka může být *chlopeň* pro záklopku v srdeční *komoře* nebo *cévě*. Dosud neznámým významem u známého slova *oběh* může být význam *cirkulace krve v těle* (vedle oběhu hřiště, oběhu Marsu kolem Slunce). **Pochopit** celý pojem může u pátáka znamenat, že jednak používá slovo *chlopeň* pro záklopku v srdci nebo žíle, ale také chápe, proč takové záklopky tělo potřebuje.

C) Ke dvěma z hlavních generalizací určete a запиšte ta konkrétní **fakta**, která považujete za nezbytně nutná a nenahraditelná pro osvojení pojmů, jež jste určili

jako nové a hlavní pro každou z obou generalizací, nebo pro osvojení generalizace samé.

Vysvětlení: Jedná se přesně o ty znalosti, bez kterých se příslušný pojem nebo myšlenka nedá „myslet“ a které se nedají nahradit některými jinými fakty.

Příklady

Cévy rozvádějí po těle krev; chlopně v žilách nohou pomáhají krvi vracet se nahoru k srdci, krev se vrací žilami.

Pojem krevní oběh se nedá myslet bez znalosti faktu, že krev proudí cévami (a kupř. prosakováním), o rovnoměrném průtoku krve v lidském těle nelze dobře přemýšlet, když neznáme fakt, že srdce „netáhne“ oběh samo, ale za pomoci chlopní v žilách.

D) Zapište si svůj názor na zastoupení F-P-G v učebních dokumentech ve vašem oboru (osnovy, ŠVP, RVP).

Vysvětlení: Po důkladném pochopení, co jsou F-P-G, a po osobní zkušenosti s jejich vymezováním a spojováním uvnitř vlastního oboru je možné si utvořit kvalifikovaný názor na to, zda jsou ve vzdělávacím programu nebo plánu zastoupeny dostatečně a funkčně – k tomu, aby žáci mohli obor studovat, myslet v něm a chápat ho.

Příklady

Z osmi očekávaných výstupů v druhém období v našem zvoleném oddílu RVP jen jeden naznačuje, že by si žáci měli osvojit některé generalizace: žák „*uplatňuje základní dovednosti a návyky související s podporou zdraví a jeho preventivní ochranou*“. Žák patrně pochopil některá zobecňující tvrzení o tom, jak souvisí tělesné zdraví člověka a způsob jeho chování co do jídla a pohybu. Ostatní výstupy předpokládají spíše pouhé zapamatování faktů. Aby žáci pečovali o své tělo a zdraví, nestačí údaje znát, ale je nutné mít aktivní vztah k stále péči o zdraví.

V uvedených osmi očekávaných výstupech je mnoho pojmů všeho druhu: *základní funkce, orgánová soustava, etapy lidského života, situace ohrožující zdraví, návykové látky, preventivní ochrana zdraví, drobná poranění, bezpečné způsoby sexuálního chování*. Některé výrazy a pojmy budou pro dítě nejspíš zcela nové: *preventivní ochrana, orgánová soustava*, jiné bude mnohé dítě znát odjinud: *etapa v cyklistice, návyk, poranění*. Ale učitel nemusí používat odborných výrazů z RVP a děti je nemusejí vždy poznávat. Pojmy za nimi ukryté by však pochopit měly.

Je tedy nutné uvažovat o tom, jak do ŠVP dostat více generalizací a s nimi také více činností pro myšlení a poznávání.

„Temperament, s nímž jsme se narodili, v nás zanechává neukojitelný hlad, který je denně nutno sytit.“



Postup lekce

a) účastník si sám , bez RVP, ve svém vyučovacím předmětu vybere a zapíše pět „důležitých tvrzení, která platí“ – např. poučky, zásady, pravidla	10 min.
b) jedno či dvě důležitá tvrzení si lektor od některého účastníka vypůjčí a modelově provede jeho „podrytí“, případně „uznání“ (podle toho, zda údaj či tvrzení platí absolutně, nebo existují-li i takové podmínky, za nichž tvrzení neplatí)	5 min.
c) v párech si účastníci vymění svá „důležitá tvrzení“ a navzájem se (podle modelu) pokusí je jeden druhému „podrýt“ = vyvrátit uvedením okolností, podmínek, kdy či kde taková „pravda“ neplatí, případně „uznat“ = konstatovat, že platí za všech nám známých podmínek (některá tvrzení podrýt jde, jiná nejde, některá se jen podrýt nezdaří) + na pruh flipu každá dvojice zapíše velkými písmeny jedno nepodryté – pevně platné tvrzení (to bude později označeno jako fakt) + na druhý pruh jedno podrytelné tvrzení (to bude později označeno jako generalizace)	12 min.
d) všichni snesou vylepením na jeden flip svá důležitá tvrzení nepodrytelná a na druhý flip tvrzení podrytelná (číslovat!) a společně zkontrolují, zda opravdu jsou taková	10 min.
e) lektor vyvěsí model FAKTA x GENERALIZACE od Pasche i s příklady – tabulka	4 min.
f) v párech prověří své dva flipy G s modelem F x G od Pasche a případně opraví nebo zapíšou otázky	8 min.
g) v celé skupině prodiskutujeme otázky a opravy	12 min.
<i>Tím je naplněn první důkaz o učení, že účastník umí v tématu a v oboru najít a zformulovat hlavní generalizace.</i>	<i>důkaz o učení – a</i>
PŘESTÁVKA 15 min.	65 + 15 = 80 min.
h) nad přidělenými dvojicemi F x G (z flipu) ověříme, zda se F týkají jediného pojmu a G propojují více pojmů (dva) <i>(Pozor: Také v F bývá další pojem, ale nejde o jejich usouvztažnění, nýbrž jen o vymezení F.)</i> + páry si připraví objasnění pro ostatní – jak jsou v jejich přidělených F x G obsaženy pojmy (každý pár má 1 min.)	8 min. 12 min.
i) SÁM účastník si rozhodne, bez kterých odborně znějících slov by se žák v daném tématu neobešel + mezi nimi určí ta, která jsou nová (jako slovíčko nebo jako význam slova)	8 min.
j) aspoň ke třem takovým pojmům vytvoří definici srozumitelnou žákovi daného věku + vymyslí ke každému z těchto tří laické pojmenování (ne větu)	15 min.
	<i>důkaz o učení – b</i>
k) MINILEKCE o F-P-G podle Pasche	10 min.
l) podívejte se zpět na svůj výběr důležitých tvrzení v kroku a)... <i>Která z nich můžete nyní označit jako G?</i> + vyberte nebo dohledejte a запиšte si alespoň ještě 5 G, které jsou pro výuku tohoto tématu opravdu podstatné; výběr poté konzultujte s družkou	12 min. <i>důkaz o učení – a</i>
PŘESTÁVKA 10 min.	80 + 53 = 133 min.
m) ve skupinách podle tématu – v osnovách / ve vlastním ŠVP si pro nejbližší okolí některého ze zvolených témat určí – která F-P-G: 1. jsou tam uvedena (vypsát na levou půli flipu) 2. se případně skrývají za uvedenými položkami (vypsát na pravou půli flipu)	12 min. 12 min.
n) ve skupinách po celých oborech si účastníci sdělí, co odhalili a zda souhlasí	15 min.



o) v RVP se účastníci v malých skupinkách v blízkém tématu pokusí mezi: 1. očekávanými výstupy a 2. učivem identifikovat F + P x G a připraví pro druhé zprávu, zahrnující i to, co schází v RVP!	12 min.
p) ke dvěma z vámi identifikovaných G si promyslete a запиšte nevyhnutelně nutné F <i>důkaz o učení – c</i>	8 min.
q) odhadněte a запиšte si ke každému F, kolik času ve výuce budete muset věnovat tomu, aby si ho žáci zapamatovali	5 min.
r) <i>Které závěry pro mě osobně vyplývají z lekce o F-P-G? (volné psaní bez jména, s průpisem k odevzdání)</i> <i>důkaz o učení – d</i>	5 min.
<i>Možnost k výběru</i>	
s) v týchž skupinách účastníci posoudí, jakou část z učiva / očekávaných výstupů v RVP tvoří F-P-G a jakou část tvoří pojmenování dovedností, postojů <i>důkaz o učení – a</i>	

Autor je lektor KM, učitel PedF UK.

Dobré rady aneb Lektorská minikuchařka

Šárka Miková, Jiřina Stang

Pro ty z vás, kteří jste četli náš článek v *Kritických listech* č. 18, budiž následující řádky důkazem, že jsme si vzaly k srdci to, co samy doporučujeme – poskytnout učitelům při seminářích občas několik „zaručených receptů“ či „dobrých rad“, protože to vzhledem ke své přirozenosti potřebují. Lektori, kteří si vyzkoušeli práci s celými pedagogickými sbory, nám asi dají za pravdu, že práce v nich je náročnější než v tzv. otevřených kurzech, a proto jsou naše „dobré rady“ směřovány právě tam. Nejedná se o kuchařskou knihu psanou systematicky od předkrmů a polévek, přes hlavní jídla až k sladkým či slaným dezertům, ale spíše o jednotlivé příspěvky do rubriky: „Jak se vaří u nás doma“.

„Chronický“ brainstorming

Mnoho technik a metod je tak známých, že jejich zařazování do programu semináře je pro nás lektory automatické, bohužel automaticky předpokládáme, že stejně automatické jsou i pro účastníky našeho semináře. Tvořivosti se samozřejmě meze nekladou a je jisté v pořádku, že si používané metody uzpůsobujeme potřebám našeho programu či potřebám účastníků, není ale od věci si někdy uvědomit, že abychom dostáli názvu některých metod, měli bychom dodržovat jistá pravidla.

Jednou z těchto „chronických“ metod je brainstorming. Dokázali byste zformulovat jeho základní pravidla? A pokud ano, zdůrazňujete je pokaždé při zadávání této metody? Tak schválně – udělejte si malý test... (Za každou odrážku, kterou berete v úvahu a zdůrazňujete účastníkům semináře, si započítejte jeden bod.)

ZÁKLADNÍ PRAVIDLA BRAINSTORMINGU

- **Zákaz kritiky či jakéhokoli hodnocení přinášených nápadů – ať už ze strany zúčastněných, nebo ze strany lektora.** Vítězí tím kvantita nad kvalitou – je lhostejné, zda daný nápad má sám o sobě nějaký význam, neporovnáváme je mezi sebou, nehodnotíme kvalitu. Stejně tak neexistuje lepší nebo horší účastník, všichni jsou si rovni.
- **Uvolnění fantazie.** I ty nejšílenější a nejméně akceptovatelné nápady mohou být východiskem pro řešení. Neplatí žádná tabu, vše je dovoleno. Nápady by však měly být co nejkonkrétnější.
- **Vzájemná inspirace.** Cokoli je ve skupině řečeno, mělo by být použito jako východisko pro další myšlenky – jeden tak svými nápady ovlivňuje druhého.

Postup při brainstormingu (z pozice lektora-zapisovatele)

- **Seznamte** účastníky s metodou – mnozí z nich ji znají, ale možná o ní mají poněkud zkreslenou představu. Sjednocení dosáhnete důkladným seznámením všech s pravidly brainstormingu (viz výše).
- **Napište** téma nebo otázku na velký papír tak, aby ji všichni účastníci dobře viděli.
- **Požádejte** účastníky o jejich nápady, myšlenky a asociace.
- **Zdržte se** vlastního projevu, nechte mluvit účastníky.
- **V případě,** že se nápady opakují, stimulujte účastníky k příkladům z jiného úhlu pohledu, položte doplňující otázku.
- **Výsledky** brainstormingu použijte jako východisko pro další přemýšlení či řešení problému.



Čekáte, že přijde vyhodnocení? Osm a více odrážek – jste vynikající lektor... Možná namítáte, že se pravidla brainstormingu a především jeho postup mění podle způsobu, jakým s ním pracujeme – výše uvedená doporučení platí především, když potřebujeme znát názory skupiny na daný problém či možnosti jeho řešení. V kurzech kritického myšlení jej většinou používáme v počáteční fázi učení, kdy chceme, aby si účastníci semináře aktivně vybavili, co již vědí o tématu. V obou případech by měl brainstorming určitě probíhat tak, aby umožnil každému účastníkovi volně vyslovit své nápady a myšlenky, popř. vytvořil prostor pro další diskusi. A to může být při vedení semináře v pedagogickém sboru problém. Záleží na složení pedagogického sboru, na vztazích, kterými jsou jednotlivci svázáni, na stupni důvěry, jež mezi nimi panuje...

Položíte otázku „do pléna“, vyzvete k maximální otevřenosti, zdůrazníte, že nic není „špatně“ a nic není „dobře“... A co se stane?

Ač doposud se chvílemi ve dvojicích špitalo, nastane rázem ticho... účastníci, kteří vás až doposud sledovali či se věnovali rozhovoru se svým sousedem, začnou svým pohledem zkoumat pravidelnost uspořádání parket či si s neuvěřitelným zaujetím začnou prohlížet výzdobu třídy. Víte, že máte nechat otázku „doznít“, tak vyčkáváte.

Ticho...

Účastníci po sobě začnou pokukovat či zabloudí svým pohledem k vám – někteří s prosebným výrazem: „Udělejte něco, ať skončí to trapné ticho!“, jiní se škodolibým úsměvem: „Tak teď se předved, lektore!“

Pokud těmto neverbálním výzvám odoláte, pokračující ticho časem prolomí některý z účastníků. Věta: „Tak já to teda řeknu...“ – je doprovázena úlevným povzdechem ostatních, bohužel nikoliv odhodláním svého aktivního kolegu následovat. Ticho pokračuje...

Můžeme se pokusit vyjmenovat faktory, které hrají roli v dané situaci.

Jedním z nich je jistě ostych sdělovat své názory před ostatními kolegy, „abych se neztrapnil“, či „abych snad nebyl považován za toho, kdo chce lektorovi situaci usnadnit“ (toto je obzvláště zavřehodný motiv). Přestože učitelé spolu i s okolním světem běžně normálně komunikují, tváří v tvář někomu, kdo mezi ně chce proniknout a ještě poukazovat na jejich pedagogické slabiny, se z nich stává posádka obrněného transportéru odhodlaná se cítit obstat v boji s nepřitelem.

Pokud vám to připadá trochu „přitažené za vlasy“, můžeme se pít po dalších příčinách. I když většina sboru s rozechvěním očekává přísun inspirace (někteří spíše kuchařkových receptů), může to dopadnout stejně – ticho... ticho... Příčina může být v temperamentovém zaměření účastníků. Dělení lidí na extroverty a introverty je chronicky známé podobně jako brainstorming. Proti obecně známé definici, že extroverti jsou ti „otevření a společenší“ a introverti „uzavření a odtažití“, se vzbouří nejen ti na druhém

místě jmenovaní. Rozdíl mezi nimi totiž spočívá v něčem jiném – odkud berou energii a kam je zaměřeno jejich reagování: u extrovertů ven, u introvertů dovnitř.

V praxi to znamená, že po položení otázky – podnětu – dochází k jeho zpracování. U extrovertů ale to zpracování probíhá směrem ven, tj. nahlas, tedy začnou něco povídat. My se domníváme, že nám odpovídají, a díváme se, že v další větě zcela popřeli to, co řekli na začátku. Ale oni jsou v procesu přemýšlení, to, co slyšíme, ještě není jejich odpověď. Ta teprve přijde. Bohužel, ne vždy dokážeme přesně odlišit, kdy už je to to „ono“.

I introverti zpracovávají podnět – oni ale uvnitř, tj. potichu, tedy mlčí, tudíž ticho... Vypadá to, že nás vůbec neslyšeli, že nám nevěnovali pozornost. Oni ale přemýšlejí. Teprve po nějakém čase jsou schopni ze sebe vydat odpověď, to ovšem pouze v tom lepším případě. Může se také stát, že svou odpověď promyslí včetně představy o tom, jak ji sdělují okolí, a pak se odpovědi nedočkáme. (Manžel se ohromeně dívá, když jej manželka obviní ze zamlčování informací: „Ale vždyť jsem ti to říkal, přesně si to pamatuju!“)

Zpátky k naší situaci. Pokud připustíme, že temperamentová rozdílnost může být příčinou „ticha“ ve sboru po položení otázky, znamenalo by to ale, že v pedagogickém sboru jsou samí introverti! To by to ale ve školách při výuce asi vypadalo úplně jinak.

Kde je tedy ta pravá příčina? Zůstaňme pro tuto chvíli u konstatování, že faktorů, které zde hrají roli, je mnoho, že se vzájemně kombinují, a pokusme se formulovat obecně platné rady, které nám pomohou podobné situace zvládat.

Dobré rady aneb Co se při brainstormingu v pedagogických sborech (a nejen v nich) osvědčilo

⇒ Po položení otázky nechejte účastníky určitý čas přemýšlet, nejlépe tak, že je požádáte, aby si všechny své nápady zapisovali.

Proč? Někteří z nás si potřebují své myšlenky nejdřív utřídit, odpovědi promyslet, teprve poté jsou připraveni je prezentovat. Jiní zase odpovídají ihned, ale nemají odpověď dostatečně zformulovanou a jejich sdělení pak může být pro ostatní hůře srozumitelné. Tím, že si své myšlenky zapisují, se mohou obě skupiny lépe připravit.

⇒ Když si účastníci zapsali své nápady (většinou stačí asi 5 minut – před jejich uplynutím účastníky jemně upozorníme, že čas např. za půl minuty vyprší), vyzvěte je, aby své myšlenky sdíleli ve dvojici – mohou pracovat se svým sousedem či si vybrat kohokoli ve skupině, s kým by je chtěli sdílet (čas na sdílení opět přibližně 5 min., záleží na tématu a položené otázce).

Proč? Někteří z nás mají zábrany sdělovat své nápady před celou skupinou – přestože jsme se snažili vytvořit příjemnou a bezpečnou atmosféru, obávají se nepřijetí či odsouzení svých myšlenek ostatními účastníky. Poté, co si je sdělí ve dvojici, získají větší jistotu, že jejich nápad stojí za to, aby byl prezentován, případně, pokud mají opravdu velké zábrany



mluvit před ostatními, může jejich nápad prezentovat druhý z dvojice. Nápady nikoho ze skupiny tak nemusí zapadnout.

⇒ Poté, co si účastníci své nápady sdělili ve dvojicích, vyzvěte je, aby je sdělovali nahlas. V případě nejasností se ujistěte o správném pochopení tím, že přeformulujete jejich nápad – pak se ujistěte, že vaše formulace významově odpovídá tomu, co chtěl účastník říci. Dejte si přitom pozor, abyste účastníkům nepodsouvali své nápady a formulace.

Proč? I lektor je součástí skupiny a má na problém „svůj“ názor, který by jistě rád prosadil. Někdy se prostřednictvím svého stanoviska dívá na nápady jiných a má tendenci je zpochybňovat, hodnotit, případně úplně vyloučit. Je to přirozené, ale při brainstormingu nepřijatelné! Oprostěte se na chvíli od svých názorů a buďte pouze nestranným moderátorem.

⇒ Požádejte někoho ze skupiny, aby zapisoval místo vás – je potřeba, aby to byl člověk, kterému důvěřujete, umí rychle a čitelně psát a nebude mít tendenci myšlenky účastníků „předělat k obrazu svému“.

Proč? Budete se moci lépe soustředit na to, co účastníci říkají, nebudou se objevovat větší časové prodlevy, které by mohly snížit motivaci a aktivitu účastníků.

Horší než děti?

Taky si občas říkáte: „*Ti učitelé jsou horší než děti!*“? Pokud ano, tak pravděpodobně v situacích, kdy vyrušují, baví se mezi sebou, nedodržují stanovené časy. Je ale ještě jeden typ situací, kde se podobnost nabízí – při zadávání úkolů.

Myslíte si, že jste velmi stručně a jasně řekli, co se má dělat. Nechali jste prostor účastníkům, aby jim to „projelo hlavou“, aby jim to „došlo“. Abyste se ujistili, že všichni chápou, co mají dělat, obligátně se zeptáte, zda má někdo nějakou otázku. Nemá! Dostavuje se pocit uspokojení provázený úlevným úsměvem – jak skvěle umím formulovat, jak všichni hned pochopí, co se po nich chce! Jdete jen tak omrknout skupiny, abyste sledovali jejich myšlenkové procesy vetknuté do skupinové komunikace nad řešením úkolu, a tváří v tvář vyděšeným obličejům tuhne váš úsměv: „Co vlastně máme dělat?“

Teď přichází ta oblíbená věta, v lepším případě nevyřčená: „Oni jsou horší než...“ Nejsou, je to jejich přirozenost. Když si uvědomíme, kolik procent učitelské populace je typu S (dle našich zjištění 60–80% – viz článek v KL č. 18), nemůžeme ani nic jiného očekávat. Slova jsou jedna věc, jejich význam věc druhá. Slyšet zadání neznamená rozumět mu, obzvlášť, pokud jsou v něm abstraktní pojmy či metaforická vyjádření. A teď vůbec nejde o inteligenci účastníků. Jde o způsob vnímání, přijímání informací, který preferuje doslovnost a konkrétnost. A neznamená to, že typy s N, tedy intuitivním vnímáním, jsou v tomto směru „lepší“. Vnímají sice význam toho, co bylo řečeno lépe a rychleji, bohužel je to často jen jejich význam, který nemusí odpovídat skutečnému zadání.

Dobrá rada: Instrukci mějte předepsanou na flipu (snažte se o maximální stručnost a výstižnost, používejte slova s konkrétním významem, nikoliv abstraktní pojmy, které lze vyložit různými způsoby). Instrukci čtěte a příliš nekomentujte, mohli byste zamřžovat její význam. Pokud je z následujících dotazů zřejmé, že účastník prostě nedával pozor, odkažte ho na psanou instrukci – mnohdy to úplně stačí. Někdy se účastníci ptají na pro vás nepodstatné detaily, ujistují se o každém jednotlivém kroku... I to je jejich přirozenost – potřebují se ujistit, že správně pochopili zadání, a budou tedy pracovat opravdu na tom, co je zadáno, a tím správně splní úkol.

„Kreslit? To neé!“

Je to jako zaklínadlo. Začnete číst instrukci předepsanou na flipu, a jakmile se dostanete k větě „a vyjádřete kresebně...“, dostaví se vždy stejná reakce – introvertním účastníkům poklesne čelist a oči jim začnou mírně vylézat z důlků, extrovertní se okamžitě obracejí na své sousedy: „Já neumím kreslit.“

Chápeme takovou reakci u učitelů dějepisu či matematiky, možná by nás ale mohla překvapit četnost, s jakou se objevuje u učitelů 1. stupně, či dokonce výtvarné výchovy. Ale snažme se pochopit i je, přijměme fakt, že téměř všechny odmítavé reakce v takové situaci jsou přirozené.

Co asi běží hlavou (či podvědomím) účastníka v takové chvíli?

„Proč tohle děláme? Na takové hraní nemáme čas, měli bychom se věnovat programu, abychom se něco dozvěděli.“ Možná se účastník setkal s kurzy, kde buď byla kresebná aktivita prováděna odtrženě od programu, nebo nebyl dostatečně vysvětlen její význam, např. pro posílení týmové spolupráce. Anebo to vysvětleno bylo, ale on to nepovažuje za důležité.

Dobrá rada: Upozorněte účastníky, že aktivita není vytržená z kontextu, že naopak uvádí do tématu, že výstupy z ní budou využity pro další práci, že pomohou lepšímu pochopení tématu – tedy pouze za předpokladu, že tomu tak opravdu je. V opačném případě se takovým aktivitám raději vyhněte, neboť riskujete nejenom negativní poznámky ve zpětné vazbě, ale i ztrátu důvěry ve vás jako lektory či ve váš program.

„*Teď všichni uvidí, že fakt kreslit neumím.*“ I tento postoj, který se mimo jiné může projevit výběrem barvy (žlutá, která není vidět), je naprosto pochopitelný. Abychom se pustili do úkolu, ve kterém se necítíme odborníky, musíme mít dostatek sebeúcty a z ní vyplývajícího „dobrého“ sebevědomí – pro některé z nás je ale mínění ostatních faktorem, který naši sebeúctu výrazně ovlivňuje. Nechceme zavdat příčinu ostatním, popř. lektorům, aby si o nás mysleli něco, něco... Není to projev nezralosti, je to projev přirozenosti některých z nás. U jiných naopak může hrát roli vysoká náročnost na sebe samého – nedokonalé znamená špatné.

Dobrá rada: Vyjádřeme pochopení pro obavy účastníků, byť nevyslovené: „*Možná se obáváte, že váš*



obrázek nebude dokonalý, myslíte si, že neumíte kreslit. Vypadá to, že si to tady myslíme téměř všichni, takže se dá předpokládat, že k sobě budeme vzájemně velmi tolerantní...“

A nakonec ještě jedna velmi praktická rada. Nejméně ohrožující jsou pro kreslení tenké fixy – neimplikují tolik výtvarnou náročnost, umožňují jistou schematičnost, ke které se řada účastníků ráda uchýlí, zároveň nehrozí, že někteří pod vlivem svého perfekcionismu budou svůj obrázek kreslit místo pěti minut půl hodiny, neboť ještě nestihli všechno vybarvit a dotáhnout do konce.

A jedna dobrá rada na závěr.

Kdykoli, když vás někdo během semináře naštve nebo k tomu směřuje, ulevte si pro sebe větou: „**On za to nemůže, nedělá mi to schválně, je to jeho přirozenost.**“ Ve většině případů tomu tak totiž opravdu je.

Použitá literatura:

Meredith, K. – Steele, J. L. – Temple, K.: *Příručky k programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení*. Pracovní materiály vydávané pro kurzy programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Praha 1997.

Žák, P.: *Kreativita a její rozvoj*. Computer Press, Brno 2004.

CO SE DĚJE JINDE

Ekoškola

Filip Hotový, Daniela Virágová



V tomto článku bychom vám chtěli představit, jak konkrétně lze využít projektové vyučování při začleňování průřezového tématu *Environmentální výchova* nejen do vyučování, ale do celkového života školy. Jako příklad použijeme jeden z projektů Sdružení TEREZA¹,

projekt Ekoškola, a jeho konkrétní realizaci v ZŠ Generála Janouška v Praze 9.

Co je to vlastně projektové vyučování

Projektové vyučování je jedna z komplexních výukových metod. Vyznačuje se často tím, že studenti spolu s učiteli a dalšími zaangażovanými osobami (rodiče, odborníci, sponzoři apod.) spolupracují na řešení nějakého konkrétního tématu nebo problému, který se jich aktuálně týká (např. vysázení stromků, vyčištění potoka, budování naučné stezky, příprava sborníku o historii obce). Učení skrze projekty vždy překračuje hranice školy a uvádí široké spektrum poznatků do souvislostí s životní praxí. Metoda projektového vyučování tak zajišťuje nejen vyvážený rozvoj dovedností, vědomostí a znalostí, ale také umožňuje studentům, aby chápali a uplatňovali tyto poznatky v širších a mezioborových souvislostech.

Ekoškola = environmentální výchova = průřezové téma RVP

Projekt Ekoškola pomáhá školám realizovat environmentální výchovu a zároveň „ekologizovat“ školní provoz, nabízí jednoduchý metodický postup, jak zapojit žáky do života školy a společně s nimi pracovat na zlepšení nejenom v oblasti ekologie. Ekoškola je projekt pro každou základní a střední školu. Je určen jak školám začínajícím s ekologickou výchovou, tak školám, které s ní již mají značné zkušenosti. Začátečníci ocení zvláště metodickou pomoc a pracovní materiály, s jejichž pomocí snadno začlení ekologickou výchovu do nejrůznějších vzdělávacích oblastí a oborů (jednotlivých předmětů), pokročilí zase množství tipů a inspirací, jaké vlastní ekologicky zaměřené projekty či aktivity by ještě mohli ve škole realizovat.

Školy splňující stanovená kritéria získávají od roku 2005 mezinárodně platný titul Ekoškola a mohou užívat mezinárodně jednotné logo a vlajku Ekoškol. Původně celonárodní projekt, který Sdružení TEREZA vytvořilo a koordinovalo od roku 2000, se totiž v roce 2005 stal součástí mezinárodní sítě Eco-Schools, projektu FEE.²

Realizace

Vlastní provedení probíhá v každé škole pomocí sedmi kroků: *založení pracovního týmu Ekoškoly, analýza ekologického stavu školy, akční plán, monitorování a vyhodnocování, environmentální výchova (EV) ve výuce, informování a spolupráce, Ekokodex.*





Při realizaci zmíněných sedmi kroků se škola věnuje čtyřem základním tématům: *Odpady, Energie, Voda a Prostředí školy (vnější i vnitřní)*.

ZŠ Generála Janouška a projekt Ekoškola³

ZŠ Generála Janouška je škola, na níž bylo vyučování zahájeno v roce 1990. Jedná se o školu sídlištního typu v lokalitě Černý Most II. Zřizovatelem je Místní úřad městské části Praha 14. Žáci školy se (do přechodu školy na vlastní školní vzdělávací program) vzdělávají podle studijního programu *Základní škola*. Škola má 40 tříd a celkovou kapacitu 1200 žáků.

Škola vstoupila ještě do národní verze projektu Ekoškola, který se sice v několika konkrétních metodických postupech lišil od výše popsané mezinárodní verze, ale jeho zaměření a hlavní metodické postupy jsou takřka shodné. Poprvé škola v projektu pracovala ve školním roce 2003/2004 a ke konci roku získala titul Ekoškola (viz str. 29). Toto ocenění udělalo pomyslnou tečku za prací v uplynulém školním roce a zároveň se pro žáky i učitele stalo závazkem a výzvou k další činnosti.

Ve školním roce 2004/2005 škola v projektu pokračovala a titul opět obhájila. Realizace projektu směřovala k tomu, aby se děti postupně naučily vnímat své okolí, aby se upevňoval jejich vztah k prostředí, ve kterém žijí, a aby své úsilí směřovaly k jeho zlepšení. Během tohoto školního roku byly prvky ekologické výchovy uplatňovány na 1. i 2. stupni v téměř všech povinných i volitelných předmětech a byla vyhlášena témata školních projektů, která byla orientována na problematiku životního prostředí Prahy 14.

Jak práce v projektu ve školním roce 2004/2005 konkrétně probíhala a jak jej škola využila pro realizaci průřezového tématu *Environmentální výchova*...

Pro práci v projektu si učitelé a děti stanovili hesla

- *Ekoškola je škola, která vychovává poznáním, prožitkem a zkušeností k odpovědnému přístupu k životnímu prostředí, k životu.*
- *Každý z nás nese kus zodpovědnosti za prostředí, ve kterém žije.*
- *Chceme-li něco zlepšit, musíme začít sami u sebe.*
- *Chceme-li pro přírodu něco udělat, musíme ji nejdříve dobře poznat.*

Kroky, jež škola připravila a realizovala pro obhájení titulu Ekoškola

Škola musela v národní verzi projektu splnit pět daných kritérií, jejichž dosažení bylo předpokladem k obhájení titulu. Kritéria se zaměřují na provázanost environmentální výchovy s osnovami, na aktivní zapojení žáků do života školy, na ekologizaci provozu školy, na účast ve školních projektech, soutěžích, výzkumech, a na to, aby škola byla aktivní součástí života ve své lokalitě a spolupracovala s rodiči, veřejností, institucemi.

Projekt se stal součástí rámcového plánu EVVO

Ekologická výchova a otázka udržitelnosti se staly pevnou součástí učebních osnov v prvouce a přírodovědě na 1. stupni a na 2. stupni v přírodopise, fyzice, chemii, matematice, informační a výpočetní technice, českém jazyce, anglickém a německém jazyce, občanské a rodinné výchově, výtvarné výchově, pracovních činnostech a seminářích a praktikách z přírodopisu a fyziky. Projekt Ekoškola, jeho doprovodná metodika i sady pracovních listů byly využity pro realizaci lokálních projektů, které škola sama připravila pro tematické okruhy: *Voda, Odpady, Energie, Doprava, Ovzduší, Zeleň, Ochrana přírody, Zdravý životní styl*. Projekt Ekoškola se rovněž stal nedílnou součástí připravovaného ŠVP od 1. do 9. ročníku v rámci realizace průřezového tématu *Environmentální výchova*.

Mnohé aktivity, které škola zapojila do realizace projektu, vzešly z iniciativy žákovské samosprávy

Žákovská samospráva ve škole již tradičně pracuje na úrovni 1. i 2. stupně. Zástupci tříd se pravidelně scházejí a předkládají své návrhy k činnosti školy, snaží se řešit nedostatky z pohledu dětí. Zástupci vedení se pravidelně účastnili zasedání žákovské samosprávy a vytvářeli podmínky k realizaci námětů a doporučení. Děti své náměty a připomínky pravidelně zveřejňovaly ve školním měsíčníku *Tucvaj*.

Učitelé a děti ekologizovali provoz školy

V rámci dlouhodobého projektu *Odpady* děti vytvořily názorné tabule, které jsou součástí školní výzdoby a zároveň s nimi učitelé dále pracují ve výuce. Děti v rámci exkurzí navštívily skládku v Dáblčicích a spalovnu v Malešicích. Ve škole probíhá organizované třídění odpadů a od září 2005 byly umístěny sběrné nádoby na tříděný odpad ve všech třídách na 1. stupni a ve školní družině. Na 2. stupni si děti nádoby na tříděný odpad začaly vyrábět v rámci hodin výtvarné výchovy a pracovních činností. Ve výtvarné výchově se odpadní materiál používá k dalšímu výtvarnému zpracování. Ve škole také probíhala tradiční soutěž ve sběru papíru, sběru baterií, začala se organizovaně sbírat i víčka od PET-lahví a do budoucna se plánuje sběr hliníku.

Učitelé i žáci sami připravili několik zajímavých projektů, soutěží a tradic

Skoro celý školní rok probíhal projekt *Voda – kolébka života*, jehož zpracování se stalo součástí hodin českého jazyka, přírodopisu, výtvarné, občanské a rodinné výchovy, chemie a fyziky. Zpracování tohoto tématu bylo završeno vernisáží fotografií, která se konala v předvečer Dne Země.

Jako podzimní obdobu Dne Země uspořádala škola *Slavnost padajícího listí*. Jednalo se o komplex pořadů a soutěží, jejichž stěžejním tématem byl les a jeho živočichové. Každá třída 1. stupně dostala svůj strom, který v průběhu roku pozorovala. Děti sledovaly změny související s ročním obdobím a s živočichy, kteří na stromě a v jeho blízkosti žijí.



Tento strom pak byl pomyslně přenesen do prostředí školy a děti na něj lepily listy se svými přáními a osobními závazky vůči přírodě. Stromy se staly součástí výzdoby školního pavilonu, v němž je trvalá expozice přírodnin a panelů s ukázkami školních projektů. Tento pavilon slouží k výuce přírodopisu na 2. stupni a přírodovědy na 1. stupni.

Ze slibů a závazků, které děti formulovaly a vyvěsily na stromy, bylo v jednotlivých třídách vytvořeno *desatero správného chování v přírodě*, jež slouží jako podklad pro tvorbu školního *Ekokodexu* (v rámci projektu Ekoškola).

K zpestření projektu učitelé a děti vytvořili film sestavený z fotografií pořízených během roku při výletech a exkurzích do blízkého lesa, na kterém byly záběry negativních zásahů člověka do „ekosystému“.

Pod heslem *Chceme-li něco změnit k lepšímu, musíme začít sami u sebe* probíhal již druhým rokem projekt garantovaný žákovskou samosprávou. Jeho součástí byla i soutěž mezi jednotlivými třídami o nejlepší úpravu tříd a chodeb, květinovou výzdobu, soutěž ve sběru odpadových surovin a akce spojené s ozeleněním školy a jejího okolí.

Z iniciativy žákovské samosprávy byla uspořádána finanční sbírka pro oblasti postižené vlnou tsunami a adopce dvou dětí z rozvojových zemí. Škola rovněž na podnět žáků rozšířila svou adoptivní rodinu zvířat v pražské ZOO o šettkouna afrického a kombu ušatou a začala sponzorovat první gorilu, která se v pražské ZOO narodila.

Žákovská samospráva se podílela na založení tradiční akce *Alej žáků*, při níž žáci 9. tříd spolu s prvňáčky poprvé zasadili první stromy aleje. V rámci Dne Země také ostatní žáci spolu s učiteli vysadili nové stromy a keře na místo, kde chce škola vybudovat přírodní učebnu a naučnou stezku.

Mezi zásadní a dlouhodobé projekty školy přibyl projekt *Učebna pod širým nebem*, jež vymyslely opět samy děti a který postupně nabýval na důležitosti a získal maximální podporu ze strany vedení školy. Stal se mimo jiné průřezovým projektem v rámci projektu Ekoškola a nosnou částí dlouhodobého plánu environmentální výchovy do roku 2008. Nejdříve se jednalo jen o nápad dětí doprovázený jednoduchými nákresey, z něhož se zrodil projekt, pro který se jim postupně daří získávat i širší veřejnost. První učebna pod širým nebem má být vybudována do konce června 2006, druhá do konce roku 2008. Nápad inspiroval vedení školy k novému řešení celkové koncepce školní zahrady. Přílehlý školní pozemek by měl být postupně přebudován v místo volnočasových aktivit dětí. Celý areál by měl být rozčleněn na několik částí: sportovně-relaxační, pěstitelskou, oddychovou a výukovou. Realizace projektu byla ve školním roce rozdělena do pěti fází. V první fázi děti vymýšlely a zakreslovaly své návrhy (září–listopad 2004), ve druhé fázi předložily svůj záměr vedení školy (leden 2005), ve třetí části (únor–březen 2005) byl tento nápad zakomponován do celkové koncepce rozvoje školy a projektu celkové obnovy školní zahrady. Čtvrtá realizační fáze byla zahájena 22. dubna 2005

na Den Země a 2. května se díky podpoře školy mohla uskutečnit první výuková hodina pod širým nebem (k tomuto účelu zakoupilo vedení školy mobilní podložky). Do konce školního roku byly v první části venkovního areálu zbudovány lavičky určené k výuce i odpočinku. Tato čtvrtá fáze bude pokračovat ještě v příštích školních letech až do zahájení samotné výuky, která je naplánována na rok 2008. Škole se podařilo i to, že další nepedagogičtí zaměstnanci školy se postupně zapojili do aktivit směřovaných na celkové zlepšení prostředí školy a jejího okolí. Velkou roli v jejich zapojení hraje i to, že hlavními „mozky“ a organizátory těchto aktivit jsou samotné děti.

Škola se stala aktivní součástí života ve své lokalitě

Součástí projektu Ekoškola byl také zábavně soutěžní pořad *Odpady, odpadky, odpadečky*, který měli na starosti žáci 7. ročníků a jehož obsah je určen dětem okolních mateřských škol a žákům 1.–5. tříd. Starší děti každoročně ukazují mladším kamarádům, jaký je stav třídění odpadků na sídlišti, v okolí školy a v blízkém okolí (les, rybník a pole, místa, kam děti chodí na vycházky), a upozorňují na problém černých skládek.

V další části pořadu žáci ukazují formou hraných scének, jaký je systém třídění odpadu, tj. jaké druhy barevných popelnic se používají, za jak dlouho se v přírodě různé druhy odpadů rozloží, jak lze odpad dále využívat a co se z něj vyrábí. Závěrem vyhlásí soutěž v třídění odpadu.

Pro účely projektu žáci vytvořili vlastní film vyrobený z fotografií a videoklipů pořízených v průběhu roku ve škole a v jejím okolí.

Škola aktivně spolupracuje s Klubem ekologické výchovy, s Komunitním centrem Motýlek – sdružením pro pomoc dětem s handicapem a se Sdružením TEREZA (např. i tím, že spolupřádaly celostátní seminář k projektu Ekoškola).

Díky projektu *Učebna pod širým nebem* škola posílila svou spolupráci s rodiči a veřejností. Zapojení této vize do dlouhodobého plánu rozvoje školy a realizace prvních konkrétních kroků byly prezentovány na stránkách regionálního časopisu *Listy Praha 14* a v rádiu *City*. Učitelé a vedení začali plánovat budování *Střediska ekologické výchovy* v rámci regionu.

Titul Ekoškola

Projekt podporuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Ministerstvo životního prostředí ČR, Provident Financial, s. r. o. Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Autor je viceadmirál GEMINI a lektor Sdružení TEREZA. Autorka je asistentka projektu Ekoškola.



O titul **Ekoškola** může škola zažádat po dosažení určitých výsledků při realizaci akčního plánu v projektu (viz jeden ze sedmi kroků). Žádost posoudí hodnotitelé a školu navštíví „auditor“ ze Sdružení TEREZA, který posoudí výsledky přímo ve škole. V případě úspěchu získává škola mezinárodně platný titul Ekoškola, může užívat mezinárodně jednotné logo a dostává vlajku, kterou se honosí Ekoškoly na celém světě. Titul Ekoškola platí dva roky, nejpozději do této doby musí škola znovu požádat o jeho udělení na základě realizace akčního plánu pro další období.

Poznámky:

¹ Více informací o Sdružení TEREZA naleznete na webových stránkách: www.terezanet.cz.

² Eco-Schools je projekt mezinárodní organizace FEE (Federation for Environmental Education), probíhá v asi 30 zemích světa (především evropských), účastní se ho přes 14 000 škol a jeho popularita stále rapidně roste.

³ Text o škole byl sestaven na základě závěrečné zprávy ZŠ Generála Janouška, zpracované Mgr. Evou Jiříkovou, CS.

Tváří v tvář historii

Irena Věříšová

V polovině října proběhla v sedlčanském muzeu první část semináře programu *Tváří v tvář historii* – setkání se tematicky týkalo dějin holocaustu.

Program *Facing history and Ourselves* vznikl v USA, v České republice byl poprvé realizován organizací AISIS v roce 2003.

Ráda bych se podělila o několik víceméně subjektivních postřehů z tohoto setkání.

Často slýcháváme ono: „*Poučit se z dějin.*“ I žáci v základní škole jsou schopni odpovědět na otázku: „*Proč se učit dějepis?*“ – slovy: „*Abychom věděli, co bylo, a získali z toho nějaké poučení...*“ A mají pravdu, vždyť již staří Římané říkali: „*Historia magistra vitae.*“

Ne vždy ale my dospělí známe odpověď na další otázky s tou první úzce související: „*Jakým způsobem se z historie poučit?*“ – resp. v případě učitele: „*Jak předat svým žákům a studentům poučení z historie?*“

A tak se vyzptáváme na důvody vzniku nejrůznějších paktů mezi státy, příčiny vypuknutí světových válek, na důsledky a souvislosti těchto válek v dalších dějinách... a nabádáme žáky, aby si osvojili „historickou zkušenost“ alespoň tak, že budou současné události hodnotit poučení minulostí.

Program *Tváří v tvář historii* jde v tomto pojetí dějin ještě dál – hledá období nejenom mezi událostmi v historii a v dnešní době, ale i mezi postoji lidí a důsledky těchto postojů v minulosti a dnes. Výuku konkrétního historického tématu začíná uvědoměním si sebe sama – toho, kým člověk je, kým se cítí, kdo či co jej v postoji k sobě samému může ohrožovat. Pokračuje přes poznání daného tématu, zkoumání osobních motivů lidí té které doby, důvodů, proč se tak či onak rozhodli. Hledá místa, kde se člověk může a má angažovat, aby zabránil něčemu, s čím morálně nesouhlasí. Program v této fázi opět cyklicky směřuje k začátku a současně konci – k uvědoměním si vlastní identity.

Dovolte několik stručných poznámek o vlastním sedlčanském programu. Vědomí sebe sama jsme na

začátku setkání vyjádřili „dlaní“, do jejíhož vnitřku jsme psali či kreslili, jak se vnímáme sami, co je pro nás důležité. Zvnějšku dlaně jsme se pokusili formulovat, jak nás vidí naše okolí.

Po krátkém rozhovoru ve skupinkách jsme pokračovali „mapou“ cesty do Sedlčan – tedy zmapováním událostí od narození „budoucího učitele“ až po jeho pobyt na semináři v Sedlčanech. V této aktivitě velmi podobné té první jsme si navíc mohli připomenout i důsledky našich stěžejních rozhodnutí.

Následovalo čtení příběhu o diskriminaci mezi dětmi a několik činností, které se tímto tématem zabývaly – od připomenutí, kdy já sám jsem byl diskriminován, diskriminoval či působil v podobné situaci jako divák, až po definování slova diskriminace.

Den jsme uzavřeli promítáním jednoduché, ale velmi silné alegorie o medvědovi, kterému lidé ani medvědi žijící v zajetí nevěřili, že je skutečným medvědem.

Sobota byla již ve znamení tématu holocaust – zabývali jsme se zákony diskriminujícími židy, přemýšleli o jejich důsledcích.

Velkou pozornost jsme věnovali příběhům konkrétních lidí z Německa po nástupu Hitlera. Hledali jsme zlomové okamžiky jejich rozhodnutí postavit se pro nebo proti fašistickým teoriím i praxi.

Pohled na nacistické zlo se velmi zkonkretizoval a svým způsobem i odmytizoval. Motivy jednotlivců, kteří se proti režimu, jež zahubil miliony lidí, aktivně nepostavili, případně se stali jeho činnou součástí, se najednou jeví v odlišném světle – tato část historie přestala být vzdálená, situace, v níž se ocitli občané Německa ve třicátých letech minulého století, v leccem připomínaly i naši poválečnou historii. Navíc z rozebírání příběhů bylo zřejmé, že podobná rozhodování, byť našťastí v současné době s méně závažnými důsledky, zažíváme i my sami.

V této části semináře hrála velkou roli připomínka lidí-hrdinů, tj. těch, kteří, v případě probíraných událostí, zachraňovali židy bez ohledu na „bláznivost“ celé akce.

Odpoledne jsme se setkali s malířkou Helgou Hoškou, jednou z přeživších holocaust. Tato starší dáma



hovořila o svých zážitcích s udivující vyrovnaností. Její chování vyjadřovalo smíření a obdivuhodné odpuštění, zároveň i vděčnost snad osudu, ale i lidem, kteří se jí a jejím blízkým snažili za války i po válce pomoci.

Na většinu z nás vyprávění Helgy Hoškové velmi zapůsobilo – aktivita, která navazovala, nám pomohla k určitému svedení našich zážitků: vytvářeli jsme koláž jen s tím druhem pomůcek, které měly k dispozici děti v Terezíně.

Poslední den semináře se kruh uzavíral – zabývali jsme se událostmi, při nichž je někdo před našima očima diskriminován, a tím, čím v těchto chvílích řídíme své chování.

Závěr se opět týkal uvědomění si sebe sama. Svého místa ve světě i zodpovědnosti z toho plynoucí.

Domnívám se, že program tak, jak byl v Sedlčanech prezentován, je plně použitelný nejen pro projektové vyučování na téma holocaust, ale i pro výuku v hodinách obvyklého rozsahu.

Cílem programu ovšem zřejmě není jen kvalitně odučit dosud živou kapitolu našich nedávných dějin, ale nabídnout jiný pohled na výuku dějepisu jako takového.

Uvědomění si sebe sama a svého místa v dějinách může pomoci dojít k uvážlivému přístupu k životu svému i svých bližních, potažmo i k odpovědnému vztahu k zemi, v níž žijeme.

Vztyčné body programu* vedou k uvědomění si, že dějinné události bývají sice iniciovány silnými jezdinci, ale jejich uskutečnění mnohdy probíhá za bezpodmínečně nutné asistence řady bezejmenných.

Zkušenosti z druhé světové války i z našich předlistopadových dějin ukazují, jak velký význam měli jednotliví lidé, kteří se v pravý čas správně rozhodli. A to navzdory tomu, že jejich skutek vypadá jako přelévání moře kávovou lžičkou.

A právě ve vědomém posilování odpovědnosti za svět kolem sebe, podpořeném konkrétními příklady z minulosti, spatřuji největší přínos programu.

Autorka je učitelka českého jazyka a dějepisu na pražském Gymnáziu Josefa Škvoreckého (odloučeném pracovišti Na Dlouhém lánu).

Poznámka:

* Kruh, který začíná u vlastní identity, probíhá přes poznání historie, konkrétních lidí v minulosti, přes analogie do současnosti k rozhodnutí angažovat se a končí opět tématem identita.

Spolupráce 2005

Nina Rutová

1. Ve dnech 16. a 17. listopadu se v Masarykově koleji v Praze-Dejvicích konal veletrh **Spolupráce 2005**, na němž nevládní organizace nabízely školám konkrétní pomoc při realizaci kurikulární reformy a zkvalitňování práce škol. Na veletrhu si mohl vybrat téměř každý, neboť nabídka bezmála padesáti organizací byla vskutku pestrá: nové učebnice, semináře, projekty a manuály k průřezovým tématům, pomoc při integraci odlišností, jak pracovat s nadanými dětmi, fyzikální pokusy *Heuréky*, moderní výuka cizích jazyků, mezi-



národní spolupráce, řada aktivit přímo do vyučování i mimo školu, nabízela se věcná i metodická pomoc při tvorbě ŠVP... Každý stánek byl pečlivě připraven, zástupci organizací rovněž. *Jako* na skutečném veletrhu. Leckde se nabízely služby a akce pro školu zdarma, z grantových prostředků.

Cíl veletrhu, **odstranění informační bariéry a pochopení nevládních organizací jako přirozeného partnera při realizaci kurikulární reformy**, se ale zřejmě nenaplnil.

Několik hrstek zájemců, kteří si udělali čas, si vše prohlédlo bez tlačenice. Adresáti – učitelé, ředitelé, zástupci škol, koordinátoři ŠVP – se totiž nedostavili, a tak se nakonec organizace představovaly především sobě navzájem. (Kde se stala chyba?)

2. Na školení *Koordinátora* v Liberci jsme s lektorkou Irenou Věříšovou sklidily značné uznání za nadstandardní službu – poskytnutí několika adres nevládních organizací, které jsme narychlo našly ve své paměti nebo na webových portálech a máme s nimi dobrou zkušenost. Vyšlo jasně najevo, že učitelé většinou nevědí, že jim „neziskovky“ mohou pomoci při aktuálních i dlouhodobých problémech s realizací i tvorbou školních vzdělávacích programů. (Někde bude chyba.)



3. Ředitelka nejmenované školy se svěřuje, že převážnou část nabídek, kterými je po internetu jako vedoucí pracovnice „bombardována“, rovnou maže a ty papírové hází do koše, neboť by na přečtení a následné prozkoumání, zda je nabídka seriózní a co přesně je jejím obsahem, spotřebovala příliš mnoho času. (Že by to byla chyba?)

Co z těchto informací vyplývá pro „neziskovky“, co pro pořadatele veletrhu (AISIS), co pro ředitele škol a co pro učitele?

Každopádně bychom se možná všichni (každý jinak) mohli naučit **pracovat s informacemi**.

U příležitosti pořádání veletrhu nevládních organizací Spolupráce 2005 vydává občanské sdružení AISIS za podpory Velvyslanectví Spojených států amerických **Katalog vzdělávacích programů neziskových organizací**. Za 99 Kč poštovního si jej lze objednat, výběru je pak třeba věnovat čas a pozornost.

Poznámka k dílně Tvořivá škola – činnostní učení matematice 1. až 3. ročníku ZŠ

Kateřina Jančaříková

Této dílny jsem se zúčastnila na veletrhu Spolupráce 2005 a zklamala mne. Dílnu uvedl Čeněk Rosecký, pak předal slovo paní učitelce z praxe (vyučuje na pražské základní škole), její jméno si, bohužel, nepamatuji, ale pro účel tohoto článku není podstatné.

Na první pohled vypadá metoda činnostního učení velmi dobře. I teď, když pročítám materiály *Pedagogické desatero českého činnostního učení v pojetí programu Tvořivá škola a Doslov*, které jsme během dílny obdrželi, se mi líbí. Jenže aplikace metody má velké mezery. Posuďte sami.

Paní učitelka nám představovala pomůcky, které používá. Všichni žáci ve třídě mají své (stejně) pomůcky – polepenou krabičku od bonboniéry s otvory pro domeček, kytičky a sluníčko na špejličkách. Na videu byli natočeni žáci při hodině matematiky – jeden žák zapichoval do své bonboniéry špejličky s obrázky a říkal např.: „Na louce stojí domeček (zapíchl domeček a také všechny děti ve třídě zapíchl do svých krabiček domeček), před ním rostou tři kytičky (zapíchl kytičky a všechny děti ve třídě zapíchl tři kytičky).“ Paní učitelka nám ukázala krabičku s pěti fazolemi. Za zády je rozdělila. Pravou ruku s jednou fazolí natáhla před sebe a vyzvala nás: „Hádejte, kolik fazolí mi zbylo v druhé ruce.“ Paní učitelka rozdala účastníkům semináře učebnice a vyzvala je, aby na kousek papíru vypočítali $1 + 2$, $1 + 3$ a asi dalších deset příkladů sčítání do pěti. Začala jsem si připadat jako pitomec. Pomůcky krásné, ale po půl hodině sčítání do pěti jsem se začala trochu nudit. Pak jsem si ve třídě představila konkrétní děti – své děti. Nenudivily by se také? Můj syn a dcera by hrát s fazolemi a domečkem s kytičkami uvítali (možná) asi ve třech letech. Než nastoupili do školy, operovali (zcela spontánně) s čísly do sta. Syn dokonce sám přišel na princip násobení (v pěti letech) a dělení (o prázdninách před 1. třídou).

Zeptala jsem se tedy: „Zajímalo by mne, co při vašem vyučování dělají děti, které již sčítat do pěti umí?“

Lektorka mi odpověděla: „Dětem, které jsou z domova nacvičeny, naše výuka také velmi prospěje, protože i když příklad správně vypočítají, nemají vytvořen pojem ‚číslo‘.“

Trochu mne to zarazilo, ale nedala jsem se a zeptala jsem se znovu: „Co při vašem vyučování dělají děti, které již mají pojem ‚číslo‘ správně vytvořen?“

Lektorka odpověděla: „Takové si mohou vypočítat jeden nebo dva další sloupečky.“ (Rozumějte *také* sčítání do pěti, ostatní děti tyto příklady dostanou za domácí úkol.)

Připadalo mi to neuvěřitelné. Vždyť *Tvořivá škola* ve svém desateru proklamuje: „K žákům přistupujeme jako k plnohodnotným lidským bytostem.“ (Tedy, vážení, na vaší dílně to tak rozhodně nevypadalo.)

Představila jsem si matematicko-logicky nadané děti, které by tato paní učitelka ve třídě nutila dva měsíce sčítat do pěti a další dva měsíce do deseti, ačkoli od předškolního věku počítají se stovkami či tisíci (a je jim jasný pojem ‚číslo‘!). Co se asi odehrává v hlavách takto zmanipulovaných a pokořených dětí. Tolik se těšily, že se ve škole něco nového naučí... Možná, když nezačnou zlobit, nevychovaní jedni, jim bude dovoleno udělat více práce anebo „pomáhat“ slabším. Tohle, že má být respektování jejich osobnosti a nadání?

A do mých úvah vstoupila videonahrávka „ukázkové hodiny matematiky“ – asi 25 dětí (celá třída) do rytmu, který naznačovala paní učitelka jako dirigent, říkalo: „Jedna a jedna jsou dvě, jedna a dvě jsou tři, jedna a tři jsou čtyři...“

Přimlouvám se, aby žádná didaktická metoda nebyla používána tímto nevhodným manipulativním způsobem, jakým byla prezentována *Tvořivá škola – činnostní učení matematice 1. až 3. ročníku ZŠ*. Tato metoda není špatná – jistě existují děti, kterým pomůže. Ale rozhodně není vhodná pro *všechny* děti. A vždy by měla být učitelům předkládána s velmi dobře propracovaným doplněním, jak pracovat s nadanými dětmi.

Autorka je studentka PedF UK.



LEKCE A KOMENTÁŘE

Mrak (hodina čtení v 1. třídě)

Jana Voříšková



Ve školním roce 2004/2005 jsem učila 1. třídu a zároveň navštěvovala školení *Kritického myšlení*.

Často jsem slyšela názor, že metody *RWCT* je obtížné zvládnout už v 1. třídě vzhledem k tomu, že se děti nejdříve musí naučit číst, psát

a osvojit si základní pracovní návyky.

Každý učitel 1. třídy se však už od počátku snaží, aby jeho žáci zvládli nejen techniku čtení, ale i uvědomělé čtení – tj. o hlubší pochopení přečteného textu, uvědomění si obsahu čteného i o emocionální prožitek z četby...

Při zkoušení metod *RWCT* v 1. třídě v hodinách českého jazyka jsem postupovala takto...

Začala jsem, jakmile žáci zvládli základy čtení a psaní, tzn. v druhém pololetí. Některé metody – třeba čtení s předvídáním, klíčová slova – jsem vyzkoušela v méně náročné formě, některé – jako např. pětilístek – jsem musela zatím zjednodušit na trojlístek.

Po dobrých zkušenostech s jednotlivými metodami jsem začala při přípravě hodin čtení myslet na třířádkový model učení (evokace – uvědomění – reflexe) a současně jsem přemýšlela o tom, jak by se dala hodina čtení využít i pro další hodiny toho dne – pro matematiku a výtvarnou výchovu.

MRAK

EVOKACE

Dětem jsem oznámila, že v dnešním zamračeném deštivém dni budeme číst pohádkový příběh *Mrak** a že se v tomto příběhu setkají s pěti klíčovými slovy: *mrak, člověk, kráva, louka, mléko*. Slova i s obrázky (pro větší názornost) jsem dala na magnetickou tabuli.

Nejprve děti měly zkusit vymyslet vlastní příběh s těmito klíčovými slovy. Zdůraznila jsem, že by to měl být příběh, v němž se něco stane a který bude mít svůj konec. Vymýšlely ve dvojicích – ústně přibližně 5 minut.

Poté nastala prezentace příběhů. Děti pochopily souvislosti mezi slovy: *mrak – louka, kráva – mléko – člověk*. Příběhy si byly velmi podobné. Většinou se nad loukou objevil mrak, zapršelo, vyrostla tráva, krávy se

napásly, člověk krávy podojil, měl mléko... Jen zakončení se lišilo v tom, co udělal člověk s mlékem od krávy (uložil ho do ledničky, dal ho dětem, někomu jinému...). Při vymýšlení příběhů jsem děti obcházela a zjišťovala, jak jim to jde. Některé dvojice byly se sestavováním příběhu velice rychle hotové a chtěly ho hned vyprávět. Těm jsem připomněla, že musí mít opravdu vše důkladně promyšlené, aby si příběh prošly ještě jednou. Dvě dvojice byly bezradné. Těm jsem musela otázkami naznačit, jaké by kupř. mohly nastat dějové souvislosti mezi klíčovými slovy. Příběh prezentoval pak vždy jeden z dvojice a jen ty dvojice, které chtěly.

V této části hodiny žáci trénovali dovednost soustředit se na zadaný úkol i na práci ve dvojici, hledání dějových souvislostí mezi slovy, držet se *jen* zadaných slov, domýšlet konec příběhu, naslouchat druhému, přijímat jeho nápady, prezentovat svoje myšlenky nahlas a srozumitelně, sledovat prezentace druhých.

UVĚDOMĚNÍ

Pak jsem příběh o mraku dětem přečetla nejprve sama, aby měly z četby ucelený citový zážitek, lépe se mohly soustředit i na sledování obsahu článku a zároveň i pro příklad správného čtení. Potom jsem si otázkami ověřila, že příběh sledovaly a pamatují si, jak se děj postupně rozvíjel a jaký je jeho konec. Děti v tomto věku velmi rády čtou a samy měly zájem si příběh přečíst ještě jednou, a dokázat si tak své čtenářské dovednosti. Četly nahlas a velmi pěkně. Oživily si tím obsah i zážitek z četby. Srovnali jsme společně příběh přečtený s příběhy vymyšlenými dětmi. Zjistili jsme (s otázkami učitele), že se děj čteného příběhu dozvídáme z velké části z přímých řečí jednotlivých postav a že ve svém příběhu přímou řeč nepoužila ani jedna dvojice.

V této části hodiny žáci trénovali dovednost soustředěně naslouchat čtenému textu, sdílet s ostatními citové zážitky z poslechu, odpovídat na otázky k textu, srovnávat a hledat rozdíly mezi vymyšleným a přečteným příběhem.

Dovednosti hlasitého čtení: vystihnout správnou melodii vět a přímou řeč.

Mrak

Mrak letěl nad zemí a potkal člověka. „Človče, proč se mračíš?“ ptal se mrak. „Protože krávy nedojí,“ řekl člověk. „A když krávy nedojí, nebudu



mít mléko pro děti.“ – „Proč nedojíte, krávy?“ ptal se mrak. „Protože louka uvadá,“ zabučely krávy. „Nemáme co jíst.“ – „Louko, proč uvadáš?“ ptal se mrak. „Protože je sucho,“ zašuměla louka. „A proč je sucho?“ ptal se mrak. „Protože už dávno nepršelo,“ řekl člověk. „Že mě to nenapadlo!“ řekl mrak a zapršel. Louka se zazelenala. Krávy se napásly. Člověk podojil krávy a dal mléko dětem. „Děkujeme ti, mraku,“ řekl člověk. „Rádo se stalo,“ řekl mrak. Ale tak tiše, že ho skoro ani slyšet nebylo. Však už to nebyl mrak, ale malý mráček. Takový, co si ještě s kamarády mráčky hraje na honěnou. Ale až se pořádně napije rosy, vyroste a zesílí. Bude z něj zase mrak jako drak.



V hodině matematiky jsme využili námětu ještě při sestavování slovních úloh. Žáci si představili, že jsou tím mrakem, který letí nad zemí a vidí spoustu zajímavých věcí. Vymýšleli slovní úlohy na sčítání, odčítání, o několik více, méně... (= další matematické dovednosti).

REFLEXE

Po dvojím přečtení článku jsme se zamýšleli nad otázkami napsanými na tabuli do dvou sloupců:

1. Co se mi na příběhu líbilo?
2. Zajímalo by mě? Chci se zeptat?

Do prvního sloupce jsem na tabuli zaznamenala názory dětí: *Líbilo se mi – že si člověk povídá s mrakem, že byl mrak hodný, zapršelo a že mrak pomohl louce, kravičce, člověku...* Ve druhém sloupci se objevila otázka: *Jak to bylo dál s mrakem, kravičkou, člověkem?* To by bylo ale vymyšlení dalších příběhů. Do toho jsme se nepouštěli. Další otázka položená jedním žákem byla zajímavá i pro všechny ostatní žáky: *Jak se stane po dešti malý mráček opět velkým mrakem-drakem?* Někteří žáci našli odpověď v samotném textu. Ve stručnosti jsme si vysvětlili koloběh vody v přírodě.

Poté následovalo sestavování trojlístku.

Mrak

(Jaký? – – Co dělal? – – – Věta – – –)

Děti pracovaly samostatně a do konce hodiny všichni stačili své trojlístky nahlas přečíst. Na otázku: „Jaký?“ – byly nejčastější odpovědi: *hodný, velký, zvědavý.* „Co dělal?“ – *pomáhal, zapršel, díval se, zajímal se.* O větu se pokusili jen někteří žáci.

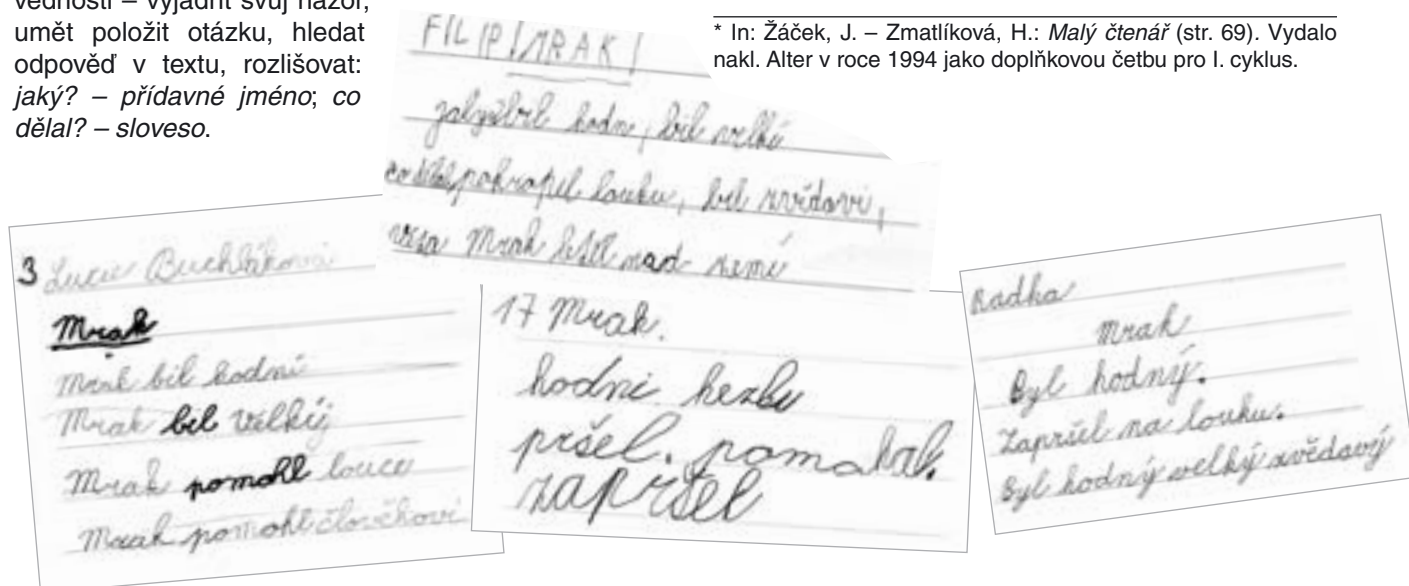
Také v této části hodiny jsme trénovali některé dovednosti – vyjádřit svůj názor, umět položit otázku, hledat odpověď v textu, rozlišovat: *jaký? – přídavné jméno; co dělal? – sloveso.*

Při výtvarné výchově jsme pak zpracovali námět: *Proměny mraku.* Úkolem bylo zachytit velký mrak před deštěm a malý mráček po dešti. Nejprve jsme se pokusili o zvukové vyjádření deště: takového, který pomůže vyrůst travě. Děti správně pochopily, že se jedná o pravidelně opakovaný zvuk kapek, a vyjádřily ho jemným poklepáváním prsty a šuměním. Pak měly mimikou vyjádřit, jak by se tvářil velký mrak a jak malý mrak. Úkol všechny děti zaujal a s chutí si ho vyzkoušely. Poté začaly malovat temperovými barvami na úzký formát papíru (polovina A2). Hodinu jsme zakončili hodnocením výtvarných prací. I v tom už žáci zaznamenali velký pokrok. První výtvarné práce děti hodnotily víceméně podle toho, který kamarád je namaloval. Při hodnocení jsme si položili otázku: *Čím se výtvarné práce nejvíce liší?* Došli jsme k závěru, že je to barevné vyjádření a barevný kontrast.

I při výtvarné výchově žáci trénovali mnoho dovedností: zvukové a mimické vyjádření, být pozorný k druhým lidem (při předvádění mraků), práci s temperovými barvami, využít k malování celý formát papíru, zvolit tvarový a barevný kontrast, vnímat a hodnotit práci druhých žáků, nikoli žáky samotné.

Autorka je učitelka na 1. stupni ŽŠ v Kostelci nad Černými lesy.

* In: Žáček, J. – Zmatlíková, H.: *Malý čtenář* (str. 69). Vydalo nakl. Alter v roce 1994 jako doplňkovou četbu pro I. cyklus.





Moje kniha knih (výchova ke čtenářství ve 2. a 3. ročníku ZŠ)

Jana Králová



Cíle...

- Žáci:
 - se naučí technicky správně číst, aby dokázali textům porozumět
 - analyzují obsah přečteného a komentují jej
- vyjadřují se k přečtenému obsahu písemně
- rozvíjejí slovní zásobu a vyjadřování
- získají vztah k četbě nejen jako k uměleckému prostředku, ale i k prostředku, jímž budou získávat informace po celý lidský život
- na základě četby komunikují se členy své rodiny i se spolužáky

V hodinách a dílnách pracuji podle třífázového modelu *E – U – R* (evokace – uvědomění – reflexe), používám metody *RWCT* (čtení s předvídáním, poslední slovo patří mně, skládankové čtení, podvojný deník, diskusní pavučinu), samozřejmě součástí jsou návštěvy knihovny.

Dílno čtení ve 2. ročníku ZŠ

Na prvním setkání v září jsem rodičům vysvětlila, co je cílem dílen čtení a jaká bude organizace a pomoc při domácí přípravě na vlastní dílny. Jde o to, aby rodiče sami dohlédli na pravidelné čtení svých dětí. Mohou se do čtení s dětmi doma zapojit. Dobří čtenáři mohou číst sami, zpočátku nahlas, postupem přecházejí k tichému čtení. Slabší čtenáři mohou číst v páru s rodičem, střídají se v četbě, kombinují čtení tiché a hlasité. Rodičům jsem nabídla otázky, které by po četbě mohli svým dětem dát:

- *Jak se jmenovala dnešní příhoda?*
- *Co tě pobavilo?*
- *Vyplývalo z četby nějaké poučení?*
- *Choval se někdo nesprávně?*
- *O čem ses dnes dozvěděl?*

Rodiče s pozitivním přístupem ke spolupráci se školou doporučení přijali. Vysvětlila jsem jim, jak budou děti dál s knihou ve škole pracovat, jak doma připravit „list knihy“. List knihy obsahuje název knihy, jméno autora, ilustraci ke knize, stručný zápis, o čem kniha je (anebo co se mi v knize líbilo), o některé postavě, v podstatě cokoli. Jde o to, písemně zachytit krátkou myšlenku. Rodiče mohou pomoci se stavbou věty či opravit jevy, které děti ještě neznají.

Všichni rodiče souhlasili, nápad se jim líbil a jsme dohodnutí, že na dalším setkání rodičů vyhodnotíme, zda budeme v těchto dílnách čtení pokračovat, či zavedeme povinné čtení z čítanky, tak jak to ještě mnohde funguje.

Průběžná konzultace s rodiči

Druhé setkání s rodiči potvrzuje správnost domácí práce s vlastní četbou. Jsou přímo nadšeni z produktů svých dětí. Kladně hodnotí systém práce, říkají, že zásahů a pomoci z jejich strany je stále méně, časem se děti stávají samostatné i při zápisu, čtou pravidelně bez vyzvání, nebo s výzvou, ale s chutí. Z některých dětí se stali pravidelní návštěvníci knihovny.

Zapojují se i děti se SPU. Protože mají problémy s větším množstvím četby, jsme s rodiči domluveni, že list knihy nevypracovávají z celé knihy, ale z jednotlivých kapitol. I to je pro ně obrovský úspěch.

(Ani u nás ve třídě to ovšem není u všech dětí ideální. Některé děti nemají o četbu zájem, nezapojují se. Jsou rodiče, kteří nespolupracují, a já je nepřesvědčuji, oni musí vědět, co je nejlepší pro jejich dítě, já jim ukazuji cestu, záleží na nich, jestli si ji zvolí. Ze třiceti dětí nemají doma podporu čtyři žáci.)

Práce v dílnách je součástí při konečném hodnocení z českého jazyka.

Dílno čtení

V prvních hodinách čtení ve 2. ročníku dětem vysvětluji, jak budou probíhat dílny čtení, jak budou pracovat s vlastní knihou. Jsou stanovena pravidla:

- vybírám si knihu podle různých hledisek, je to moje volba (knihovna, koupě, dárek, doporučení kamaráda ...)
- knihu čtu sám, nahlas, potichu, s rodiči, někým dalším, doma, ve škole, ...
- pravidelně si knihu, kterou právě čtu, nosím ve čtvrtek do školy na dílnu čtení (máme dvouhodinový blok)
- pokud si knihu zapomenu, paní učitelka mi dává vybrat z několika knih a o tom, co si přečtu ve škole, musím doma udělat zápis alespoň o pěti větech
- při vlastní dílně si čtu na místě, které mi vyhovuje (lavice, koberec), nepiji, pokud jen možno, nechodím na WC, maximálně se po určenou dobu soustředím pouze na čtení, nikoho nevyrušuji
- během diskuse bedlivě naslouchám a připojuji se do ní
- ke každé přečtené knize si doma připravím list do „knihy knih“

Z jednotlivých listů bude na konci školního roku svázána pro každého žáka *Moje kniha knih*.

Ve škole práce s vlastní četbou probíhá podle stanovených pravidel. Děti čtou 15 minut, se zdokonalováním se tato doba prodlužuje na 20 minut. Pak následuje práce např. metodou posledního slova.

Poslední slovo (moje varianta)

Po četbě své knihy (pokračují tam, kde doma přestali) žáci dostávají pokyn, aby se vrátili do textu,



který právě přečetli, a podtrhli si tužkou větu, která je zaujala či pobavila, větu, o které dokážou přemýšlet. Do cvičného sešitu zapisují, proč si vybrali právě tuto větu, tuto myšlenku. Pak probíhá debata. Žák představí svoji knihu, stručně řekne, o čem je, kdo je autor, ilustrátor, a přečte svoji vybranou, podtrženou větu. Ostatní žáci naslouchají a pak přemýšlejí, proč si jejich spolužák vybral právě tuto větu, myšlenku. Rozvíjí se diskuse, padají i otázky. Žák, který prezentoval svoji větu, zatím nijak nereaguje, do této doby do debaty nezasahuje. Až na závěr přečte svůj zápis. To je jeho poslední slovo – reakce na přečtené. Pak už nikdo nevnáší další názor, nic nedodává. Děti z rozhovorů při této práci poznávají jiné knihy, jiné autory. Některé děti si knihy mezi sebou půjčují, „zamlouvají“. U takto malých čtenářů mi jde hlavně o neustálé podporování četby a vzbuzování zájmu o literaturu. Záleží na poutavosti prezentace, zajímavosti ukázky, děti jsou často zvědavé, jak to dopadne. Pak si knihu mohou půjčit, dočíst, můžeme ji dočíst i ve škole.

...další varianta

Jindy pracuji s dětmi tak, že děti větu napíší na kartičku a diskutují v menších skupinkách. Každý si pak napíše svoji větu a v kruhu ji posílá ke spolužákům. Ti zapisují pod větu svůj názor; poté, co se všichni vystřídají a kartička se vrátí k původnímu „majiteli“, postupně každý přečte ze svého sešitu reakci na zvolenou větu. Diskuse se rozbíhá v menším počtu dětí.

...a ve 3. ročníku

Ve 3. třídě pokračujeme, „vydáváme“ druhý díl *Knihy knih*. Za přečtenou knihu vylepují dětem symbol listu i do žákovské knížky, dominantou jedné velké nástěnky je listím obrůstající strom. Každý, kdo přečetl knihu, přidá stromu jeden malý lísteček se svým jménem. Na listnáči „mé“ třídy bylo začátkem školního roku 58 lístků, což je v průměru asi tři knihy na jednoho žáka.

Náměty na otázky

(Při tiché četbě procházím mezi dětmi, které si čtou, a debatují s nimi o jejich knize.)

Otázky podobného typu kladou při společné práci i spolužáci.

- Proč sis vybral/a tuto knihu?
- Jak se ti čte?
- Četl/a jsi už něco od stejného autora?
- Pověz něco o této knize...
- Co se ti na knize líbí/nelíbí?
- V jakém prostředí se příběh odehrává?
- Líbilo se ti, jak kniha skončila?
- Vyplývalo pro tebe po jejím přečtení nějaké poučení? Jaké?
- Jaké jsou v knize hlavní postavy? Ovlivnily tě některé postavy?

Moje reflexe

Pravidelné zavádění dílen čtení vede k lepší orientaci v dětské literatuře, v jednotlivých žánrech. Děti dokážou mezi sebou velmi dobře komunikovat, vést diskusi a pokládat otázky. Zápisem do *Knihy knih* rozvíjí spolu s čtenářskou dovedností i dovednost písemně se vyjadřovat. Se zvyšující se úrovní čtenářství se rozvíjí i schopnost kriticky myslet. Děti si „srovnávají v hlavě“ to, co už znají, s novými informacemi. Dovedou přirovnávat, vyvozovat ponaučení, učí se přijímat názor druhých, měnit ho na základě argumentů. Rozvíjí se jejich schopnost vidět jednu myšlenku (i knihu) z několika úhlů pohledu. Do všech činností se zapojují rovněž děti s dyslexií, pracují jen v menším rozsahu.

Reakce rodičů

Rodiče pozvaní na dílnu čtení byli mile překvapeni úrovní práce ve třídě jako celku a – ač neodborníci – postřehli totéž, co se objevuje i v mé reflexi. Nápad s „listem knihy“ se ujal.

Autorka učí na 1. stupni ZŠ v Berouně.
jana.kralova@email.cz





Jak jsme dělali gotiku

Jana Olchavová



Obchodní akademie, obor veřejno-správní činnost, 1. ročník, čeština. Románský sloh, gotika. Pěkných obrázků je k podívání dost, gotických věží a věžiček je v okolí také dost, s rotundami je to sice těžší, ale výlet do Znojma by nebyl marný. Jenže obrázky jsou takové jakési ploché

a nevoňavé a fádňí, do Znojma je daleko a draho; jak to udělat, aby se z pojmu gotický portál stala konkrétní barevná představa?

Co tak opravdu *udělat* ho?

Z učebnice získáme základní informace o znacích románského a gotického slohu. Pak si žáci organizují práci ve skupinách a doma hledají v literatuře a na internetu obrázky:

- rotundy
- gotického portálu
- dámského oblečení

Další úkol zní: Všichni si přinesou jednu rolku toaletního papíru, izolepu a nůžky. Údiv je značný. Jak to může souviset se vznešenou gotikou?

Hodina češtiny začíná v legračně dekorované třídě – na každé lavici je toaletní papír, za ním zvědavé obličej. „Myslíte, že byste dokázali pomocí toaletního papíru vyrobit ze dveří třídy gotický portál?“ Ticho bylo jen chvíli. Jak vyrobit rotundu přece jen přemýšleli trochu déle než chvíli, ale do práce se pustili nadšeně, stejně tak do kostýmu gotické dámy.

Dílo bylo hotové za dvacet minut, do konce hodiny jsme ho stačili vyfotit a také, k lítosti všech, uklidit. On totiž toaletní papír by asi nepřečkal věky, jako to dokáže gotický kámen. I tak dokázal papír dost: v jediné vyučovací hodině dopřál spolupracovat, umožnit volbu



činností, vlastníma očima vidět a vlastníma rukama vytvořit eleganci gotické paní, osahat si tlusté románské zdivo, zjistit, že střecha rotundy se lépe kreslí, než staví. A ještě dokázal rozsvítit obyčejný školní den.

Jak vnímali papírovou hodinu studenti? V reflexích se objevuje – *super spolupráce; umíme se domluvit; umím si představit, jaký je rozdíl mezi gotikou a románským stylem; je bezva, že jsme si práci mohli vyfotit; nečekala jsem, že se na střední škole může učit tak názorně; škoda, že u toho nemohla být Pavlínka (je v nemocnici – pozn. aut.).*

Dveře do třídy chvíli zůstanou gotickým portálem s krásnou rozetou, byť papírovou. Čas (nebo sousední třída?) ukáže, jak jsou věci pomíjivé.

A třeba někdy vystřídá vznešenou gotiku přísná renesance nebo rozverně rokoko.

*Autorka je učitelka češtiny a obchodní korespondence na OA a VOŠ ve Valašském Meziříčí.
jana.olchavova@centrum.cz*





Moderní umělecké směry na vlastní kůži

Andrea Urbanová



Pátým rokem učím v obchodní škole, tudíž se pokouším v oblasti českého jazyka a literatury vzdělávat lidi, kteří nepočítají s tím, že by literaturu v budoucnu „potřebovali“. V popředí jejich zájmu stojí spíše ekonomické předměty, mnohdy ani ty ne. Vyprávět jim něco o francouzských malířích, nových výtvarných technikách, symbolech jak na plátně, tak v textech u nich dlouho nemělo velký ohlas.

Nakonec jsem se rozhodla využít aktivity svých studentů a vtáhnout je do tématu jinak, než byli doposud zvyklí. Moderní umělecké směry na konci 19. století jsou natolik jedinečné a zvláštní, že by byla škoda skončit u suchého výkladu, nemyslíte?

Téma: Impresionismus a symbolismus

Cílová skupina: studenti 2. ročníku SŠ

Pomůcky: reprodukce impresionistických obrazů (např. J. Pijoan: *Dějiny umění 8*), impresionistická hudba (např. C. Debussy), barevné papíry, čtvrtky, pastelky, lepidlo, nůžky, noviny, časopisy, letáky

Čas: 2 hodiny

Cíle...

• Rozvoj:

- osobnostně sociálních dovedností (sebepoznání, empatie, respektování druhého)
- komunikačních dovedností (naslouchání, prezentace názoru, kultivovaný projev)
- tvořivosti, fantazie, vnímání hudby a výtvarného umění

• Získání:

- vědomostí o impresionismu a symbolismu (charakteristika, představitelé)

IMPRESIONISMUS

EVOKACE

Studenti si mohli vybrat mezi bílými nebo barevnými papíry, k dispozici měli výtvarné potřeby. Pustila jsem jim skladbu od Clauda Debussyho: *Dívka*

s vlasy jako len (dříve narození si ji jistě pamatují jako znělku nedělní chvilky poezie). Jejich úkolem bylo nejdříve se jen zaposlouchat, uvolnit se, nechat plynout své představy na tónech impresionistické hudby. Poté přišly na řadu barvy. Studenti měli vyjádřit kresbami, abstraktními obrazci, ale i pouhými barvami to, co jim hudba „řekla“. Nevěřila jsem vlastním očím, když celá třída opravdu poslouchala a poté se dala do malování. A ještě víc jsem byla překvapena tím, co moji žáci dokázali vytvořit, jak využili barev k vystižení vlastních pocitů a dojmů, a o ty přece v impresionismu jde.

Hudební ukázkou jsem pustila třikrát, aby všichni stihli zpracovat svůj obraz. Poté jsme obrazy prezentovali před třídou a každý autor ostatním vysvětlil, co vytvořil. Nakonec jsem studentům řekla, kdo je autorem hudby a jak se skladba jmenovala – s tím, že se pokusíme odhalit v jejich kresbách náznak Debussových vizí. U několika studentů se skutečně jakoby „vlasy“ objevily. Podstatnější ale bylo, že studenti dokázali mluvit o svých pocitech z hudby, že se nestyděli hovořit před třídou o svých prožitcích.

UVĚDOMĚNÍ

Další část hodiny byla věnována impresionismu v malířství. Ukázala jsem studentům několik impresionistických obrazů a oni měli za úkol vysvětlit, co je na obrazech zvláštního, co je spojuje, v čem se liší od obrazů z dřívějška. Společně jsme dali dohromady podstatu impresionismu (dojem, hra se světlem, barevná skvrna, žádné ostré kontury atd.). Studentům jsem pak uvedla několik jmen významných malířů, sochařů a samozřejmě i jméno Clauda Debussyho spolu s podstatnými informacemi o jejich tvorbě nebo životě (se všemi uvedenými umělci, resp. s jejich díly měli studenti možnost pracovat v rámci evokace nebo fáze uvědomění).



Obrázek, který vznikl jako reakce na hudbu Clauda Debussyho. (Petra Kučerová)



REFLEXE

Závěr hodiny byl opět ve znamení výtvarného umění. Studenti si měli vybrat jeden z obrazů, které měli k dispozici, a vysvětlit ostatním, proč zvolili právě tento obraz, jak mu rozumí nebo kam by si ho pověsili v bytě. Měla jsem radost, když moji žáci mluvili o barvách, jak je vnímají, když hovořili o pocitech, které v nich obrazy vyvolávají, protože se mi podařilo to, v co jsem ve skrytu duše doufala – přiblížit jim obrazy a vlastně i hudbu, kterou by asi sami nevyhledali. A co je důležité, studenti neodmítali a za oponu svých „předsudků“ směle nahlíželi.

SYMBOLISMUS

EVOKACE A UVĚDOMĚNÍ

V jejím rámci jsem na tabuli namalovala několik symbolů (srdce, kotva, kříž atd.), studenti měli vysvětlit význam zobrazených symbolů. Sami pak doplňovali další symboly a jejich významy, s nimiž se setkali. „Co je to vlastně symbol?“ zněla nakonec má otázka. A opět se nám společnými silami podařilo dát dohromady jakousi „definici“ symbolu. Symbolismus jako další z uměleckých směrů byl už nasnadě. „Jaké jsou výhody symbolů? A jaké nevýhody? Co znamená užití symbolu pro čtenáře nebo diváka? A co pro tvůrce uměleckého artefaktu?“ Na všechny své dotazy jsem dostala odpověď, která zároveň zodpověděla otázku: „Co je podstatou symbolismu?“ Jakmile si studenti zapsali i hlavní představitele tohoto uměleckého směru, mohla začít poslední fáze hodiny...

REFLEXE

Studenti měli za úkol vyjádřit sebe sama prostřednictvím symbolů. Mohli využít nejenom barevných papírů, čtvrtek a pastelek, ale i výstřižků z různých novin, časopisů či letáků, fantazii se meze nekladly.

Vzniklo několik zajímavých prací, které mě opět překvapily svou nápaditostí a nepravoplánovostí. Studentské vizitky jsem nakonec sebrala a jednu po druhé ukazovala třídě. Žáci měli za úkol uhodnout autora právě podle užitých symbolů. Ve většině případů se nám to povedlo, jen některé symboly musely být blíže vysvětleny nebo jejich význam musel být upřesněn, protože si je třída vykládala jinak, než autor zamýšlel – ukázková demonstrace záludnosti symbolů.

Hodina se studentům evidentně líbila, svědčila o tom uvolněná atmosféra, úsměvy na tváři a smích, který vyvolávaly některé symboly. Také já jsem byla spokojená, nejen proto, že se mi podařilo vytvořit hodinu, ve které se nemusí jen diktovat a psát, a přesto splní svůj cíl, ale hlavně proto, že jsem se o svých žácích dozvěděla víc věcí než za celý předešlý rok. Navíc mě utvrdili v tom, že i s tzv. problémovou třídou se za jistých okolností dá velmi dobře pracovat.

*Autorka je učitelka českého jazyka,
literatury a občanské nauky
v Integrované střední škole obchodní v Jihlavě.
urban@isso-ji.cz*



Mirek Boubela – vizitka



Lucie Krejčová – vizitka

„Před rodiči a všemi dalšími, kteří jsou postaveni před úkol přispívat ke zdravému vývoji malého NT, stojí obtížný a zpočátku málo vděčný úkol: pečovat o dostatek, dokonce nadbytek, situací, v nichž by byli úspěšní, poskytovat jim odpovídající intelektuální stimulaci, soustavně je povzbuzovat a při tom všem neustále dbát o rozvoj jejich společenských a mezilidských dovedností.“



Konotace aneb Jazyk a kultura

Blanka Gruntová

Ve školním roce 1998/1999 jsem na jedné z pařížských univerzit studovala obor s tajemným názvem Didaktologie jazyků-kultur. Tento neologismus vytvořil zakladatel oboru Robert Galisson, tehdejší vedoucí oddělení doktorských studií na katedře didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka Nové Sorbonny (Univerzita Paris III) a můj milovaný pan profesor, aby tím dal najevo, že jeho pojetí vědy zabývající se výukou cizích jazyků se liší od většinového vnímání. Říkal především, že didaktika (didaktologie) je více než jakákoli jiná věda podřízena praxi, a proto se její adepti nemohou izolovat na univerzitách a vědeckých sympoziích, jak bývá u vysokoškolských pracovníků zvykem, ale jsou povinováni si platnost svých teorií „od psacích stolů“ neustále ověřovat, tj. musí úzce spolupracovat s „lidmi z terénu“ a mít vlastní praktické zkušenosti s výukou konkrétních předmětů na základních



a středních školách. I geniální teorie je bezcenná, není-li pochopena a přijata masou učitelů.

Druhé slovo z názvu inovovaného vědního oboru – jazyk-kultura – vystihuje změnu ve vnímání předmětu výuky: učím-li někoho jazyk, předávám mu zároveň kulturu jeho uživatelů. Neexistuje kultura bez jazyka a jazyk bez kultury. Jsou to dvě rovnocenné složky, dvě strany téže mince. Kultura v širším slova smyslu, tedy to, jak příslušníci onoho společenství vnímají realitu, jaké jsou jejich hodnoty, jejich rituály, jejich pravidla chování, se nutně odráží v jazykové komunikaci, a naopak, jazyková

komunikace je jediný spolehlivý prostředek, jak se této kultury dobrat. Cílem moderní didaktiky jazyků (neboli didaktologie) je hledat způsoby, jak žákům předat onu minci celou, nepoškozenou a slepenou, s oběma stranami čitelnými.

Sdílená kultura	Elitní kultura
<p>Je známa všem příslušníkům společenství, osvojují si ji téměř nevědomky od nejútlejšího věku, v rodině, mezi přáteli, na ulici... Její znalost se projeví v chování – vím, zda je slušné mluvit u stolu, umím oslovit neznámého člověka tak, aby ho to neurazilo ani nepolekalo, dokážu používat veřejnou dopravu* či si objednat v restauraci jídlo bez toho, že bych vzbudil nežádoucí pozornost, vím, v kterou denní dobu mohu telefonovat, aby to nebylo nevhodné apod. Je svojí povahou veskrze praktická a naprosto nezbytná pro běžný, každodenní život, tvoří neuvědomělou součást každé mezilidské komunikace, a proto se odráží i v jazyce samotném.</p>	<p>Dobře ji ovládá jen určitá (většinou menšinová) část společnosti, je součástí školní výuky a předmětem národní hrdosti. Spadá zejména do oblasti znalostí – znám svoji státní hymnu a historii jejího vzniku, znám dějiny svého národa, jeho velikány, umím vyjmenovat české krále, přečetla jsem klasická díla národní literatury a poznám slavné obrazy českých malířů či některé árie ze Smetanových oper. Do určité míry ji lze poznat i bez znalosti jazyka daného společenství (překlady u literárních děl), ve všední komunikaci se s ní nesetkáme často, a pokud ano, přináší spíše svědectví o naší kultivovanosti a vzdělání.</p>

* Například v Novorossijsku, kde nyní žiji, se v autobuse platí za přepravu až při výstupu, zatímco v trolejbusu hned při nástupu. Cena je ovšem stejná a pokyny na okénku dopravního prostředku taktéž. Stejně tak tu všichni vědí, že autobus i trolejbus stává na každé zastávce automaticky, zatímco v maršrutce je třeba dopředu oznámit, že chci vystoupit, jinak mi řidič nezastaví. Velmi rychle a bez problémů jsem se naučila potřebnou větu („Na ostanovke, pažalujsta...“), ale stále ještě jen těžko odhaduji chvíli, kdy svoji prosbu vyslovit, aby to nebylo ani příliš brzy, ani příliš pozdě.

Obě kultury mají samozřejmě své místo v našich životech, přesto si je třeba uvědomit, že to bude přede-

vším kultura sdílená, jež by nás teď měla více zajímat. A to hlavně proto, že na rozdíl od té elitní, která je už celá tisíciletí neoddělitelnou součástí školního vzdělávání, se sdílená kultura do škol dostává jen velmi těžko.

Velmi důležitou roli hraje už nyní ve výuce cizích jazyků. A to prostě proto, že bez ní se nikdo nestane rovnocenným účastníkem komunikace. Znalosti jazykových prostředků jsou samozřejmě základem, ale teprve jsou-li dány do služeb sdílené kultury, přinesou kýžený výsledek. Jinak hrozí různé mrzutosti, trapasy či nedorozumění. Jako příklad uvedu historiku, kterou nám v Paříži vyprávěl pan Galisson. Je už docela starý a hodně nemocný, bývá proto často v nemocnici. Jeden z jeho zahraničních studentů ho



chtěl potěšit návštěvou. Jako slušně vychovaný mladý muž s sebou přinesl kytku. Byl už podzim, a tak koupil kateřinky – jsou krásně barevné a v Japonsku, odkud ten mladík pocházel, velmi oblíbené. V našich evropských poměrech se však tato květina stala synonymem smrti, neboť ji lidé velmi často přinášejí ve svátek Všech svatých na hroby. Přinést tedy churavému člověku do nemocnice kateřinky není právě povzbuzující, ale odkud to ten nebohý mladík mohl vědět? Nepříjemnost jiného druhu jsem prožila ve Francii i já, když jsem si poprvé kupovala jízdenku na vlak. Bylo to v době, kdy už jsem tam nejméně rok žila a zvykla si na to, že nemám s komunikací nejmenší problémy. Přesto žena, která mi lístek prodávala, reagovala nesmírně podrážděně. Dlouho jsem si to neuměla vysvětlit, až mi kamarádka objasnila, že jsem se chovala velmi nezdvořile. Řekla jsem totiž paní u pokladny francouzsky to, co bych řekla na českém nádraží: „Zpáteční do Rennes, prosím...“; zatímco ve Francii je třeba říci: „Dobrý den, prosím, chtěla bych jeden zpáteční lístek do Rennes.“ Problém nebyl v tom, že bych tu delší větu neuměla vytvořit, ale v tom, že mě nenapadlo ji tak vytvořit – mé jazykové znalosti byly dostatečné, ale chyběl mi model chování – neznala jsem prostě to, co ví ve Francii každé malé dítě, totiž, že je neslušné být příliš stručný.

Takovéto praktické využití sdílené kultury vidí a uzná asi každý, ale nemyslím si, že bychom se s tím mohli (a měli) spokojit. Celá průřezová oblast interkulturní výchovy by totiž měla být postavena na práci s ní. Xenofobie, rasismus či prostě jen prezírávý pohled na cizí hodnoty jsou totiž vždy spjaty právě se sdílenou kulturou. Nikdo nikdy do důsledků nezpochybní velikost Tolstého, Moneta či Antonína Dvořáka (i když se nám osobně nutně nemusí jejich díla zamlouvat), zato každý velmi lehce sklouzne k poznámkám typu: „Ti Rusové nemají za mák vkusu, všit koberce i na zeď...“ či „Ti Francouzi jsou ale prasata, to se nemůžou doma přezouvat?“. Sdílená kultura je totiž do té míry „sdílená“, intuitivní, implicitní, samozřejmá, že ji příslušníci jednoho společenství mají tendenci považovat za „normu“: za něco naprosto přirozeného, vyplývajícího nikoli z našeho pohledu na svět, ale z podstaty věcí samotných, a tudíž nezpochybnitelného. Pouze tím, že ji odkryjí, ukážou, ozřejmí a pojmenují, mohou upozornit na to, že moje „norma“ je normou pouze omezenou a iluzorní, nevyplývající o nic více z reality než „norma“ sousedova. Černá barva není o nic smutnější ani veselejší než jiné barvy, to jen naše interpretace z ní udělala symbol žalu. Kráva je všude na světě stejná, přesto se jí někde klanějí a jinde s její pomocí vyjadřují nelichotivé mínění o inteligenci druhých.

Sdílená kultura do škol – ale jak k ní?

Souhlasíte-li tedy se mnou, že sdílená kultura může být užitečným pomocníkem při rozvíjení znalostí, dovedností i postojů dětí, budete určitě chtít vědět, jakým způsobem je možné s ní ve škole pracovat. I tady se odvolám na pana Galissona, ve své knize *De la langue à la culture par les mots* (Clé Interna-

tional, Paris 1991) nabízí několik způsobů, jak ve výuce cizích jazyků propojit jazyk a kulturu a jejich prostřednictvím se dozvědět něco více nejen o cílovém jazyku-kultuře, ale i o tom svém. Jeho cesta od jazyka ke kultuře vede vždy přes slova – neboť ta jsou samozřejmě naším vnímáním reality nejvíce ovlivněna, nejsnadněji podléhají změnám a sdílená kultura se v nich nejzřetelněji odráží.

Jedna z kapitol této knihy, nazvaná *Les mots à charge culturelle partagée* (Slova s nábojem sdílené kultury), stejně jako práce, kterou jsme si na žádost pana profesora vyzkoušeli v Paříži na univerzitě, pro mě byly inspiracemi k projektu, na němž jsem pracovala postupně s třemi různými třídami gymnázia, kde jsem až do letošního roku učila češtinu a francouzštinu. Pokusím se jej teď pro vás shrnout – snad bude inspirovat i vás.

1. Denotace a konotace

Úvodní aktivita

- *Vypravte si co nejvíce jmen zvířat (brainstorming). /ve francouzštině/*
- *Vypravte si co nejvíce rčení, v němž figuruje nějaké zvíře (brainstorming). /v češtině/*

Obě varianty si lze představit i jako soutěž, třeba s míčky... Děti stojí v kruhu, hází si míčkem. Každý, kdo má míč v ruce, musí říci jedno zvíře (jedno rčení). Nevymyslí-li žádné do 10 vteřin, vypadá ze hry.

Aktivita tu slouží především k tomu, aby si žáci vybavili potřebné jazykové výrazy.

EVOKACE

- Skupinová práce s následujícím pracovním listem.

LE BESTIAIRE AU FIGURE

1. De quels animaux s'agit-il?

<i>C'est une véritable anguille.</i>	<i>individu agile, insaisissable</i>
<i>C'est une vieille bique.</i>	<i>une vieille femme méchante</i>
<i>C'est une vraie couleuvre.</i>	<i>personne très paresseuse</i>
<i>C'est une vraie fouine.</i>	<i>personne désagréablement curieuse</i>
<i>C'est un vilain merle.</i>	<i>personne peu recommandable</i>
<i>Quelle pie, cette femme!</i>	<i>personne très bavarde</i>
<i>Triple buse!</i>	<i>personne sotté et ignorante</i>

<i>faisan</i>	<i>individu qui vit d'affaires louches</i>
<i>limande</i>	<i>personne servilement soumise</i>

2. Qu'est-ce que ces expressions veulent dire?

Ah! le chameau! Il n'a pas voulu me laisser entrer, sous prétexte que je n'avais pas d'invitation.

Vieux crabe!
Quelle petite dinde!
Quelle vieille taupe!
C'est un rat.
C'est une fine guêpe.
faire le lézard
servir de cobaye

V prvním cvičení jsou uvedeny krátké věty, v jejichž jádru je vždy nějaké zvíře (*To je ale straka, ta ženská!*), takové, o němž předpokládám, že jeho fran-



couzský název žáci neznají. Vedle je vždy definice toho, kterou lidskou vlastnost ono zvíře představuje (*hovorná, povídavá osoba*). Žáci mají za úkol odhadnout smysl podtrženého slova, tedy jméno zvířete, na základě vlastnosti, kterou ztělesňuje.

V druhém cvičení je postup opačný. Ve větách jsou použita jména zvířat, která by žáci měli znát (*To je ale krysa*). Jejich úkolem je odhadnout, jaký smysl uvedené rčení má, tj., kterou lidskou vlastnost toto zvíře označuje.

Jak asi tušíte, výsledky jsou překvapivé. I zvířatům, která dobře známe z našeho českého prostředí, jsou často přisuzovány pro nás nevysvětlitelné vlastnosti (*např. bažant = podvodník, káně = hlupák*) či jsou do popředí vystaveny vlastnosti, jež nás sice nepřekvapují, ale na druhou stranu si jich ani příliš nevšímáme (*kupř. již zmíněná straka není v uvedeném rčení zlodějka, ale povídalka*). A protože si vždy řekneme správné řešení prvního úkolu dříve (UVĚDOMĚNÍ), než se studenti pustí do druhého, bývají při práci na druhém úkolu nesmírně opatrní – tak opatrní, že skoro nikdy nic nevymyslí, jak moc se bojí, že se spletou. Najednou jim chybí záchytný bod, pocit jistoty; to, co se jim před chvílí jevilo jednoznačné (*straka je přece jasná zlodějka*), je náhle zpochybněno, každé zvíře představuje teď tolik možností, jak se na něj dívat, jak jej interpretovat, že si na to netroufnou.

Teď přichází nejdůležitější část hodiny – zeptám se studentů, proč jsou, podle jejich názoru, takové rozdíly v českých a francouzských představách o zvířatech. Většinou se po delším dialogu shodneme, že je to dáno **odlišným pohledem** na tutéž skutečnost, tím, co jsme se sami rozhodli potlačit a co zdůraznit, že to může souviset i s přírodními podmínkami v jednotlivých zemích (např. přímořské národy budou mít ve svých rčeních více mořských zvířat než my Češi) nebo též s historií a náboženstvím (galský kohout, konzumace tzv. nečistých zvířat). Tuto část hodiny potom končím krátkým výkladem o denotaci a konotacích.

DENOTACE	KONOTACE
– skutečný význam slova, označovaná skutečnost, je součástí slovníkového hesla	– „nadstavba“, význam, který je s daným slovem spjatý nepřímo, může být i více než jeden, nebývá ve slovnících
<i>příklad MOŘE</i>	
<i>část oceánu se specifickým vodním režimem</i>	<i>svoboda dálky</i>

Konotace se mohou pohybovat na několika úrovních: buď jsou individuální (např. pro mě má jméno Bohdana negativní nádech */vzpomínka na neoblíbenou spolužačku/*, pro jiné to však může být naprosto neutrální jméno), anebo kolektivní, od malé skupiny lidí

(třeba rodina) až po celý národ či ještě větší kulturní oblast (*číslo třináct*). Některé konotace jsou tak zážité, tak spjaté s naší kulturou, že je považujeme za univerzální – viz např. zmíněnou straku (a náš dojem je o to silnější, že tato konotace vychází z objektivně pozorovatelné skutečnosti). Teprve setkání s jinou kulturní tradicí nám odhalí, že jsme se mylili, že i tato „objektivita“ má své hranice. Nicméně tu určitě platí slova Karla Čapka, že *„v tvém omylu je stejně mnoho tvé duše jako v tvé pravdě“*. Jinak řečeno, podrobné studium našich celonárodně sdílených konotací nám jistě může povědět ledacos zajímavého o naší národní kultuře a jejích kořenech.

REFLEXE

Kdy jsem se v cizině setkal/a s tím, že mé chování překvapilo okolí, zažil/a jsem trapas, nedorozumění, „horkou chvilku“, kdy jsem prostě nevěděl/a, jak se chovat, jak reagovat? A naopak – co překvapilo, zarazilo, vyvedlo z míry mého francouzského korespondenta při jeho pobytu v České republice? Souvisely naše zážitky nějak s konotacemi slov? Se sdílenou kulturou? Uměli jsme tyto situace řešit? Neutekli jsme k nic neříkajícím průpovídkám o tom, že ti druzí jsou „divní“?

2. Minislovník sdílených konotací

Následuje hodina, která je už samotnou přípravou na práci na projektu. V úvodu říkám zhruba toto:

„Zmínila jsem se již o tom, že většina konotací není zaznamenána v žádných slovnících (výjimkou jsou ty konotace, které se lexikalizovaly jako přenesená pojmenování). To je ovšem vážný nedostatek – vždyť jsme minulou hodinu sami zjistili, že jejich neznalost může být při komunikaci v cizím jazyce vážnou překážkou. Nu, když to pro nás dosud nikdy neudělal, nezbyvá než si pomoci sami.“

Třída se poté rozdělí na pěti- až šestičlenné skupinky. Každá skupinka si nejprve vybere, kterému tematickému okruhu by se chtěla věnovat (radím nosná témata: svátky, dny, měsíce a roční období, barvy, příroda, jídlo, ...). Potom jim vysvětlím, jak budou pracovat: ze zvoleného okruhu si vyberou několik slov (8–10), která se stanou základem jejich ankety. Lidí na ulici (je třeba též dobře vybírat respondenty – měli by to být lidé různého věku a vzdělání, z města i venkova) se budou ptát: *„Co se vám vybaví, když se řekne...?“* Oslovení by jim měli odpovídat rychle, bez dlouhého přemýšlení. K jednomu slovu může být samozřejmě i více odpovědí. Každého se zeptají na všechna slova ze seznamu. Odpovědi si zaznamenají. Stejnou anketu musejí provést v České republice i ve Francii (z tohoto důvodu jsem vždy časovala projekt tak, abychom ho začali několik dní před jejich odjezdem na výměnný pobyt do Francie – ale v dnešní době internetu to lze docela určitě zvládnout i bez cesty do druhé země), každý nejméně u deseti respondentů (čím více, tím lépe).

Až skončí anketu, musí se společně sejít a vyhodnotit ji (většinou jsem jim na to opět vyčlenila jednu vyučovací hodinu), to znamená vybrat slova s nejprů-



kaznějšími výsledky (převážná část respondentů se shodla na jedné či dvou konotacích). Potom začnou vybraná slova zpracovávat do podoby minislovníku (knížička či velký formát, který lze pověsit na zeď). Jejich slovníková hesla mají mít tyto části:

- slovo
- jeho denotace (česky v české části, francouzsky ve francouzské)
- jeho francouzské konotace (jedna až dvě, výjimečně tři)
 - každá konotace je doložena příkladem věty, v níž se ožívuje právě ten konotovaný význam (v případě straky by to mohla být např. obdobná věta jako v úvodním cvičení: *Ta ženská je ale straka, už půl hodiny nezavřela pusy.*); dále obsahuje krátký výklad o původu a charakteru této konotace (*Vznikla na základě pozorování stračích chování – naši předci, dlouho žijící více na venkově než ve městech, znali přírodu lépe než my dnes, detailní znalost zvířecích povah pro ně byla důležitá a byla samozřejmou součástí jejich kultury.*)
- jeho české konotace (zpracovány stejně jako ve francouzské části)
- v závěru stručná úvaha nad shodami/rozdíly v konotacích obou kultur: Čím jsou asi dány?

Přála jsem si také vždy, aby věnovali jednu stránku minislovníku zamyšlení nad tím, jak se jim ve skupině pracovalo, s čím se nejvíce potýkali, jaké problémy museli řešit, zda je práce bavila a co se při ní naučili.

Slovo závěrem

Projekt, tak jak je popsán na předchozích stránkách, byl vždy prováděn se studenty vyšších ročníků gymnázia (s šestnácti- až osmnáctiletými), které jsem většinou učila oba předměty své aprobace: češtinu i francouzštinu. Mohla jsem si tedy naplánovat výuku tak, abych v češtině probírala lexikologii a lexikografii právě tehdy, kdy jsme se ve francouzštině cíleně věnovali slovní zásobě – co si počít s neznámými slovy v textu, jak hledat jejich možnou souvislost se slovy nám již známými, která si rozšiřovat a upevňovat slovní zásobu, jak rozumět obrazným vyjádřením v cizím jazyce... Ideální příležitost skloubit oba předměty dohromady – až se mě studenti někdy ptali, máme-li dnes češtinu, nebo francouzštinu a do kterého předmětu ta známka

vlastně bude. Umím si ale představit i přesah nesrovnatelně větší – třeba při skutečně seriózním hledání původu některých obecně sdílených konotací by byla pomoc zkušeného historika, přírodovědce či zeměpisce k nezaplacení. Umím si však také představit, že lze s konotacemi či obecně se sdílenou kulturou pracovat ve skromném rozsahu jednoho předmětu, jedné hodiny, a to i s malými dětmi. Dokonce se ani nedomnívám, že je pro to zapotřebí znalosti cizího jazyka či cizojazyčného kulturního prostředí. Vždyť koncept sdílené kultury je možné aplikovat i na mezilidské vztahy uvnitř jednoho národa – jako příklad opět jeden z mých osobních postřehů, tentokrát z vlastní rodiny: jako dítě jsem se od maminky naučila, že brambory je zapotřebí **vždy** loupat ve vodě. Když jsem začala žít se svým přítelem (který si velmi zakládá na tom, že umí vařit), dozvěděla jsem se, že brambory se **vždy** loupají na sucho. Ani jeden z nich nemá pro své tvrzení přesvědčivý důkaz vyjma toho, že takhle se to přece u nás dělalo **vždycky** a naše maminky by nás to tak neučily, kdyby k tomu nebyl důvod. Já vím, že nikdo z nich nemá víc pravdy než ten druhý, a také vím, že brambory budou chutnat stejně, ať je oloupu ve vodě, nebo na sucho. Ale respektuji kulturu své rodiny – mám svoji maminku ráda, a tak u ní doma loupu brambory, jak je tam zvykem. Se svým přítelem se ovšem také nechci kvůli takové hlouposti hádat, takže u sebe doma loupu brambory, jak ho to naučila jeho maminka. Každá vdaná žena i každý ženatý muž vědí, o čem mluvím, protože každá rodina má své rituály, svá pravidla, svůj jazyk, zkrátka svou vlastní, miniaturní kulturu, jíž se její členové jen neradi vzdávají, protože takhle to přece bylo **vždycky**, kam až mi paměť sahá, takže to musí být to jediné správné. Jenže buď jsme schopni připustit, že tomu tak není, a respektovat se navzájem, nebo nám život uteče v marném hašteření.

Autorka od září 1999 do letošního léta vyučovala v česko-francouzské sekci Slovanského gymnázia v Olomouci. Nyní pracuje jako lektorka češtiny u krajské komunity v jižním Rusku. Na všechny otázky a poznámky ráda odpoví na e-mailu: bgruntova@seznam.cz

Hra a rozvoj klíčových kompetencí

Filip Hotový



Hra je jedním z velmi pozoruhodných jevů, který doprovází náš každodenní život. Hře jsou často vymezeny hrací plochy, hřiště, budovy, ale ve skutečnosti si hra svůj prostor nalézá sama, a to kdekoli a kdykoli. Hrou se zaměstnává jak dítě, tak dospělý. Hrou

se zabývá filozof, psycholog, sociolog, antropolog, umělec a samozřejmě i pedagog či čtenář *KL*.

V následujících řádcích vám nabízíme popis dvou her – jedné prožitkové a jedné pohybové. Obě patří mezi autorské výtvořby občanského sdružení GEMINI*, jež se již desítky let věnuje práci s dětmi a mládeží ve



volném čase. Jedná se o dva odlišné typy her – hru prožitkovou a malou pohybovou hříčku. Při tvorbě těchto her byly samozřejmě kombinovány tradiční herní metody, techniky a principy tak, jak je můžeme nalézt v klasických pramenech, jako např. jsou encyklopedie her Miloše Zapletala, sborníky Prázdninové školy Lipnice či aktivity tvořivé dramatiky v knihách Evy Machkové. Obě hry byly vymyšleny pro konkrétní akce sdružení GEMINI a poté po mnoho let testovány a upravovány.

Při četbě tohoto textu se můžete stát svědky procesu, který probíhal následovně... Již mnoho let jsme s dětmi uvedené hry realizovali – začali jsme se zabývat průběhem kurikulární reformy a seznamovat se s klíčovými kompetencemi – položili jsme si otázku, do jaké míry v naší činnosti tyto klíčové kompetence u dětí (ale i u sebe) rozvíjíme – vybrali jsme některé z našich her, jasně je popsali a zkoušeli k nim přiřadit klíčové kompetence.

Na uvedených příkladech bychom proto rádi ilustrovali, jaký vliv může mít hra (zejména při dlouhodobě opakovaném prožívání) na rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí, jak je definuje RVP ZV.

Budeme rádi, pokud i vám tyto ukázky poskytnou inspiraci a podnět k zamyšlení se nad vašimi vlastními aktivitami, metodami a technikami, které ve své praxi užíváte, a nad jejich vlivem na rozvíjení klíčových kompetencí.

Popis je u každé hry rozdělen na tři části. První uvádí potřebné podmínky a pomůcky, druhá popisuje průběh hry a třetí se snaží postihnout rozvíjené dovednosti a ty posléze přiřadit ke klíčovým kompetencím, kterých by děti podle RVP ZV měly dosáhnout po skončení základního vzdělávání.

Ještě než se dostaneme k popisu her, rádi bychom úvodem zmínili problematiku cílů hry, naladění účastníků a vyhodnocení hry.

- Každá z uvedených her v sobě skrývá bohatý potenciál, který může být uplatněn pro naplňování rozličných konkrétních cílů. Jejich formulace ale vždy závisí na vyspělosti skupiny a na zařazení hry do celkového programu či dlouhodobého procesu rozvoje skupiny a jednotlivců. Neuvádíme proto u hry její cíle, ale snažíme se v úvodu vystihnout její potenciál.

- Hra je často buď náhlým vpádem fikčního světa do žité reality, nebo minimálně jistým druhem tvořivé deformace žité reality. Proto je třeba vždy zajistit naladění účastníků a jejich nasměrování do děje hry. Vhodný úvod do hry naladěním účastníků může mít výrazný motivační efekt.

- Vyhodnocení hry probíhá často ve dvou úrovních. Nejprve je třeba zhodnotit výsledky hry z hlediska zadání (kdo zvítězil, kdo co získal, kdo vyřešil apod.). Potom však je u většiny her dobré vyhodnotit spolu s účastníky hru jako proces z hlediska jejího zaměření, cílů a dovedností, které rozvíjí. U popisu her uvádíme v části uzavření právě tento typ vyhodnocení.

ZABYDLOVÁNÍ PROSTORU

(sestavil Filip Hotový)

Hra byla poprvé realizována na letním táboře oddílu Attis v roce 1999.

Obsahuje v sobě veliký prožitkový potenciál a při úspěšné realizaci vede hráče k uvědomování si sebe sama, těla a prostoru, svého působení na okolí, vnímání a empatii, komunikaci s druhými, chápání odlišností, skupinové spolupráci apod. Ve starších účastnících rovněž prohlubuje chápání základních architektonických a urbanistických principů.

Zaměření: prožitek, komunikace, tvorba

Prostředí: místnost (méně intenzivní verze), les či palouk (intenzivnější verze)

Věk: od 14 let (lze realizovat i od asi 12 let, ovšem v redukované formě)

Počet hráčů: max. 12

Čas: 1,5 hodiny (méně intenzivní verze), 2–3 hodiny (intenzivnější verze)

Období: celý rok (méně intenzivní verze), jaro–léto, nejlépe navečer (intenzivnější verze)

Pomůcky: žádné (v případě méně intenzivní verze můžeme nějaké pomůcky připravit v místnosti)

Naladění: vytvořit tajemnou atmosféru, prostředí klidu a ticha

I. fáze

Provedeme účastníky místem určeným ke hře (v případě realizace intenzivnější verze prostor nevyznačujeme, ale společně projdeme po obvodu jeho hranic s upozorněním, aby si toto ohraničení všichni zapamatovali).

Vyzveme hráče k tomu, aby si v daném prostoru našli **své** místo, tedy místo, kde se cítí dobře a příjemně, a aby si toto místo „zabydleli“ – hraje každý sám a za sebe!

II. fáze

Poté, co si každý našel a „zabydlel“ **své** místo, pobídneme hráče k tomu, že mohou navštěvovat místa ostatních.

Návštěva na místě každého z aktérů by měla probíhat velmi zdvořile a nejlépe tiše (mlčení může být také herním pravidlem), hostitel se snaží návštěvníkovi **své** místo co nejlépe představit, návštěvník se snaží místu hostitele porozumět.

Každý, kdo je „na návštěvě“, zároveň musí neustále pozorovat, zda se u jeho místa nevyskytuje někdo, kdo by jej samotného chtěl navštívit, pokud si někoho takového všimne, měl by jej zdvořile pozvat ihned po skončení vlastní návštěvy u jiného účastníka.

III. fáze

Po návštěvách a seznamování se s prostory ostatních vyzveme hráče k tomu, aby celé prostranství, v němž hra probíhá, ještě dotvořili a zabydleli společně (např. vytvořit centrum, náměstíčko, posvátné místo, mohylu, sochu).



Uzavření

Celou hru poté pečlivě uzavřeme ve společném povídání, vedeme aktéry k průběhu jednotlivých fází, toho, jak se cítili, jak komunikovali s ostatními při návštěvách, kde se jim líbilo, co si uvědomili o sobě, druhých a prostoru apod.

ZABYDLOVÁNÍ PROSTORU A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Kompetence k učení

Účastníci z jednotlivostí vyvozují obecné závěry, srovnávají a učí se skrze napodobování (proč se druhý takto zachoval, proč užil tyto symboly a komunikační signály, proč vybral toto místo v prostoru a co symbolizuje jeho uspořádáním, v čem se shodují a v čem liší místo mé a místa ostatních).

Formulace z RVP: *Samostatně pozoruje a experimentuje; operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí.*

Kompetence komunikativní

Při návštěvách a společném dotvoření prostoru hráči užívají celou škálu neverbálních, případně verbálních i paralingvistických projevů a učí se je vysílat i přijímat.

Formulace z RVP: *Rozumí různým typům záznamů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění; využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.*

Kompetence sociální a personální

Aktéři respektují prostor druhých, snaží se porozumět sami sobě skrze prostor svůj a druhým skrze prostory jejich, jsou přijímáni i vnímáni druhými a přijetí druhým oplácí, spolu s ostatními citlivě dotváří společný prostor.

Formulace z RVP: *Účinně spolupracuje ve skupině; podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá; chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají; vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.*

Kompetence občanské

Díky dobře ukotvenému prožitku z této hry se účastníci učí vnímat prostředí, ve kterém žijí, citlivěji, ve větších souvislostech a učí se rozumět vztahům mezi jednotlivými stavbami, díly a prostorovými prvky.

Formulace z RVP: *Je schopen vcítit se do situací ostatních lidí; respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní a historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost.*

GUSTOVKA

(sestavil Martin Semerád)

Hra byla poprvé realizována na letním táboře oddílu Calypso v roce 2005. Je zaměřena zejména na rozvoj rychlosti, obratnosti a skupinové koordinace. Smyslem hry je obhajovat svou individuální pozici a naučit se přijímat drobné prohry.

Zaměření: pružnost a obratnost, týmová spolupráce

Prostředí: louka, hřiště, tělocvična

Věk: od 10 let

Počet hráčů: 10–20 (záleží na délce lana)

Čas: libovolně dlouho

Období: jaro–zima

Pomůcky: dlouhé lano, písťalka, šátek, stopky

Naladění: zahájit hru svižně a rychle, využít lana s oky jako zajímavé pomůcky

Pravidla hry

- Na laně jsou uvázané v pravidelných vzdálenostech po celé délce smyčky (Prušákova smyčka) podle počtu účastníků (hráč–smyčka), minimální vzdálenost smyček alespoň 1 metr.
- Smyčka musí být dostatečně velká, aby ji každý mohl navléci a bez problému vyvléci.
- Jakmile jsou všichni připraveni ve smyčce a stojí vyrovnáni do kruhu, může začít hra.

Doporučujeme začít verzí 1, další verze pak uvést v průběhu hry pro zvýšení herní dynamiky (níže uvedené verze lze postupně obměňovat a vymýšlet verze nové).

Verze 1

- úkolem všech je obklíčit lanem toho, jehož jméno bylo nahlas zvoláno, tedy snažit se vytvořit kolem něj kruh
- pokud se to účastníkům do 90 sekund nepovede, vyhrává ten, jehož jméno bylo zvoláno

Verze 2

- platí tatáž pravidla jako u verze 1 s tím, že budou vyvoláni dva najednou
- jakmile je obklíčen jeden, přidává se k ostatním a snaží se obklíčit toho druhého
- při větším počtu hráčů lze vyvolat 3, 4... a více hráčů, ovšem nikdy by to neměla být více než jedna čtvrtina všech

Verze 3

- platí stejná pravidla jako u verze 1 a 2, ale s obměnou, že úkolem ostatních není vytvořit smyčku z lana, ale vytáhnout jmenovanému šátek, který mají všichni aktéři zastrčený zezadu za pasem tak, aby jej bylo možné snadno vytáhnout

Uzavření

Po vyhlášení výsledků je vhodné si s účastníky krátce popovídat o průběhu, snažit se ocenit i méně pružné a obratné hráče a vyzdvihnout jejich případnou snahu, které jste si při vedení hry všimli.



GUSTOVKA A KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Kompetence k učení

Účastníci analyzují individuální taktické chyby a z analýzy vyvozují závěry a zobecnění i průběžně upravují zvolený postup.

Formulace z RVP: *Posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.*

Kompetence k řešení problémů

Akteři zažívají drobné výhry a prohry, ty pro ně představují problém, pro jehož vyřešení musí trpělivě užívat tvořivého myšlení a zkoušet nové cesty k vítězství.

Formulace z RVP: *Využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému.*

Kompetence sociální a personální

Hráči se učí přijímat vlastní výhru i prohru, při vhodném uzavření hry jsou účastníci vedeni k pojmenování vlastních silných i slabých stránek a vedeni tak k lepšímu sebepoznání.

Formulace z RVP: *Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj.*

Autor je viceadmirál GEMINI a lektor Sdružení TEREZA. filip.hotovy@gemini-praha.org

Poznámka:

* Více informací o GEMINI – sdružení dětí, mládeže a dospělých najdete na: www.gemini-praha.org.

Třídní schůzka na obchodní akademii

Jana Fričová



O letošních prázdninách jsem se zúčastnila letní školy „Zlatý věk 2005“ v Lipnici nad Sázavou a kromě jiného jsem si na vlastní kůži prožila fiktivní třídní schůzku, kterou pro nás připravila Eva Kašparová. V myšlenkách jsem se neustále vracela k tomuto prožitku, vrtalo mi

to v hlavě, a tak jsem se nakonec rozhodla, že to vyzkouším v praxi.

Jsem třídní učitelka 2. ročníku ekonomického lycea a se studenty (16 let) i s jejich rodiči mám přátelský vztah, přesto jsem měla obavu, jak vše bude probíhat a jak to rodiče přijmou.

Připravila jsem si činnosti, které jsem nejdříve absolvovala se studenty (asi tři týdny před schůzkou) v hodinách českého jazyka a literatury (právě jsme probírali dopis), a pak jsem téměř totéž ve zkrácené podobě udělala s rodiči na schůzce.

Studenti (před schůzkou)

1. *Všimněte si doma, kterou větu od rodičů slyšíte nejčastěji.*
(Zapsali jsme na barevný papír A5.)
Z druhé strany napište pět vět, které byste chtěli od rodičů slyšet.
(Zapsali jsme na druhou stranu papíru, podepsali a založili do portfolia.)
V dalším týdnu si všimněte chování rodičů. Co vám na nich vadí a co vám imponuje?
2. *Napište pět vlastností, které vám na rodičích vadí a které naopak obdivujete.*
(Nejdříve samostatně, pak ve skupinách – vybrat ty nejpodstatnější, zápis na flip – použito při schůzce.)

3. *Jak by mi mohli rodiče pomoci, abych byl úspěšnější (ve škole)?*
(Všechny nápady zapisujeme na tabuli, argumentujeme, na závěr vybereme ty nejpodstatnější a prepíšeme na flip.)
4. *Napište dopis rodičům, teď a tady. Vše, co pokládáte za důležité, jim sdělte.*
Dopis založte do svého portfolia.

Pomůcky: papír A4, lepidlo, obálka, na kterou studenti dopsali adresáta

Před třídními schůzkami jsem rodičům poslala oficiální školní i osobní pozvánku, ve které jsem jim sdělila, co jsem pro ně připravila a kolik času budeme potřebovat. (Omluvili se čtyři rodiče kvůli nemoci a služební cestě, přítomni byli rodiče 28 žáků. Někteří dokonce přišli oba.)

Do portfolií jsem vložila papír se známkami studentů, oznámení o neprospěchu, třídní důtky, pochvaly.

Studenti mi pomohli připravit třídu – rozestavení lavic do tvaru U, flipy na tabuli, portfolia na lavice, uprostřed tří lavice, kde byly rozloženy barevné papíry s „větou“.

Rodiče (na schůzce)

Při příchodu museli vyhledat místo, kde bylo podepsané portfolio jejich dítěte. Uvnitř byly připraveny prázdné papíry, které jsme později použili na konkrétní činnosti (A4 – dopis pro dítě; A5 – 1. strana – odpovědi na otázky: *Kterou větu od vás dítě slyší nejčastěji? Kterou by chtělo slyšet?* + 2. strana – odpovědi na otázky: *Co se mi na rodičích líbí a nelíbí? Jak mohu pomoci svému dítěti?*; A6 – reflexe rodičů – pro učitele).



1. Přivítání, rozdělení schůzky do dvou částí:
 - a) *Jací jsme rodiče? Jak známe své děti?*
 - b) *Prospěch, chování, informace o škole.*
 Cílem naší schůzky je, abychom se podívali na to, jací jsme rodiče, a abychom porovnali svůj postoj s tím, jak to vnímají naše děti.
2. *Napište si větu, kterou dětem doma nejčastěji říkáte.*
3. *Napište větu, kterou by od vás děti asi rády slyšely.*
4. *Zvedněte se a najděte lístek vašeho dítěte – pokud si nejste jisti, lístek je z druhé strany podepsán. Až ho najdete, vraťte se na své místo a porovnejte s tím, co jste napsali.*
5. *Prosím, přečtěte nahlas výroky dětí na otázku: Jakou větu slyšíš nejčastěji? Zvedněte ruku, kdo si myslíte, že je to pozitivní? Zvedněte ruku vy, kteří to chápete jako negativní?*
6. *Prosím, přečtěte nahlas věty, o nichž si myslíte, že by je děti chtěly slyšet (to, co jste sami napsali).*
7. *Otočte barevný lístek dětí a porovnejte s tím, co jste napsali. Zvedněte ruku, kdo jste se alespoň 1x shodli s větou vašeho dítěte. Diskuse.*
8. *Podívejte se na sebe očima dětí a napište dvě až čtyři věci, které se jim na vás líbí a o kterých si myslíte, že se jim nelíbí.*

Porovnáme s tabulí (flip), kde jsou výsledky dětí.

Co se mi líbí?	Co se mi nelíbí?
(na rodičích)	
<ul style="list-style-type: none"> • schopnost odpouštět • zájem o mou osobu (učení, zájmy, přání, ...) • mamčino umění vařit • empatie (vcítění se do mých problémů) • kamarádský = rovnocenný vztah • tátův úsměv • uznání druhého 	<ul style="list-style-type: none"> • workoholismus • tátova nedochvilnost • vyptávání se (až výslech) • přenášení špatné nálady do rodiny • nezájem o mé problémy (svět se nezboří) • nedůtklivost (nemohu říct svůj názor – nikdo neposlouchá, chápáno jako útok na rodiče)

Mohli bychom rozebírat, hledat příčiny a důsledky... Stručně jsem přiblížila postoje dětí a nechala jsem rodiče o tom přemýšlet.

9. *Zkuste se zamyslet, jak byste mohli svým dětem pomoci, aby byly (ve škole) úspěšnější.*
10. *Porovnáváme názory rodičů s tím, co napsaly děti (přípevněný flip na tabuli).*

Jak by mi mohli rodiče pomoci, abych byl (ve škole) úspěšnější?

- pochvala (nebrat úspěch jako samozřejmost)
- zodpovědnost za své rozhodnutí (kdy a kolik se budu učit, předem stanovená pravidla + povinnosti)
- zájem o mé výsledky (opravdový, ne hraný, *Co bylo ve škole?* – co mi jde, co se mi nepovedlo, proč?)

- motivace
 - peníze?
 - zákazy?
 - něco za něco?
 - pochvala!
 - pohled do budoucna!
- finanční podpora (kurzy, doučování, záliby, ...)
- společně strávený čas (co mě baví, ne kam musím s rodiči)
- větší důvěra a podpora (jsem v něčem určitě dobrý) (Rozpoutala se bohatá diskuse, rodiče si předávali své rady a zkušenosti...)

11. *Napište dopis pro vaše dítě, který najde zítra ráno na své lavici. Napište vše, co mu chcete říct a nikdy jste ještě neřekli. (Vložit do portfolia.)*

...před tím jsem přečetla trochu upravenou povídku *Mám tě rád* z knihy J. Canfielda a M. V. Hansena: *Slepičí polévka pro duši* (Columbus, Praha 1996).

12. *Dopis pro rodiče. Nevím, co tam najdete (překvapení, potěšení, ...). Určitě to ale bude pravdivé a měli byste o tom přemýšlet. V žádném případě netrestat!*

13. *Napište, co jste si dnes uvědomili, o čem jste přemýšleli, co vás napadlo, co byste mi chtěli říct (anonymně). Reflexe pro mě.*

V druhé části třídní schůzky jsem se věnovala obecným informacím o škole, zhodnotila jsem prospěch a chování celé třídy. Pochvaly jsem zveřejnila, o problémech jednotlivých žáků jsem s rodiči mluvila individuálně po schůzce.

Studenti (druhý den po schůzce, posledních 15 minut vyučovací hodiny)

1. *Napište, co jste si uvědomili během diskusí a práce na dopisu. Jak se chovali rodiče po schůzce? Čeho jste si všimli?*
2. *Přečtěte si dopis od rodičů. Vraťte ho zpět do portfolia.*

Reflexe rodičů

„Přes deset let se zabývám školstvím (amatérsky), systémy a politikou (teoreticky). Hodně o těchto věcech přemýšlím a velmi hluboce jsem přesvědčen, že skutečnou reformu školství, myšlení a dalších věcí mohou uskutečnit lidé jako vy, kteří dělají svoji práci bez velkých řečí, jsou schopni sebereflexe, mají odvahu hledat a nebojí se alespoň občas riskovat.“

„Dnešní schůzka byla pro mě velmi emotivní. Jsem ráda, že můj syn chodí do této školy, do této třídy...“

„Takto vedená schůzka je rozhodně přitažlivější než dřívější ‚suchý‘ přístup. Nastavit zrcadlo je potřebné, je k tomu potřeba odvahy. Chválím.“



„Schůzka byla pojata zajímavě. Mně osobně se moc líbila. Člověk se alespoň chvíli zamyslel nad problémy či úspěchy svého dítěte. Byla bych ráda, kdyby schůzka proběhla takto i příště. Díky.“

„Nebyl to zbytečně strávený čas. Vše, o čem jsme mluvili, se shoduje s tím, co si myslím. Moc děkuji.“

„+ Propracované, cílené, mělo to spád.
– Nemožnost promluvit si s ostatními učiteli.“

„Ano – důvod k zamyšlení. Velký souhlas.“

„Dojem výborný. Poučení – stále chválit, chválit, chválit. Je to totéž, na co si stěžuji v práci a pak to sama doma taky nedokážu. Díky.“

„Jak málo své dítě znám! – Ostych.“

„Má smysl se čas od času zamyslet nad otázkami vztahu rodiče a dítěte. Do dopisu jsem synovi napsal, co bych mu asi osobně nikdy neřekl.“

„Inovativní přístup, snaha o pochopení, vážím si snahy.“

„Schůzka mě pozitivně překvapila, hlavně první částí. Dozvěděl jsem se o dítěti víc, než jsem čekal. Překvapila mě vstřícnost všech rodičů.“

„Děkuji za možnost ‚zastavit se‘ a přemýšlet o dítěti, vztahu i škole. Bylo to přínosné a fajn. A musím poděkovat za to, že dcera velmi často čte a přemýšlí o věcech, o kterých se ve škole bavíte.“

Reflexe studentů

„Pozitivní, zábavné. Po třídních schůzkách jsme toho hodně probrali. V mém případě se moc nezmění, protože to vyhovuje oběma stranám.“

„Myslím, že to bylo pro rodiče velmi zajímavé. Možná nakoukli do toho, co při hodinách děláme. Asi se při tom i pobavili. Dopis – bylo jednodušší napsat to, co máme na srdci, než jim to říct do očí. Bylo to pro ně asi pozitivní.“

„Táta přišel jako normálně, akorát se smál jako sluníčko – pochválení za známky.“

Dopis – zajímavé, leč nevím ještě, jaké následky to bude mít, ale věřím v pozitivní. Táta říkal, že tento typ schůzek byl zajímavý, i když prý něco mohlo být

„kratčeji“ řečeno. Jinak práce na věcech ohledně schůzky byla zajímavá.“

„Jelikož jsem kvůli absenci neodevzdal dopis pro rodiče, nebyla tato schůzka pro mě výjimečná.“

„Vzhledem k tomu, že se na třídní schůzku nikdo z pracovních důvodů nedostavil, tak to pro mě nemělo absolutně žádný význam. Když jsem psala dopis, tak jsem si nic neuvědomila, protože vše, co chci, jim říkám a máme spolu hezký vztah.“

„Zábavné. Když jsem psal ten dopis rodičům, tak jsem si uvědomil, že si chci s tátou promluvit, ale nechtělo se mi to psát do toho dopisu, a tak jsem šel za tátou hned po třídní schůzce a promluvil jsem si s ním ‚mezi čtyřma očima‘. Věřím tomu, že to pomohlo.“

„Doma to je pořád stejné, na schůzkách byla máma. Já jsem se v dopisu zaměřila na otce, protože s ním mám problémy a mám k němu dost výhrad. Ale máma mu dopis ještě přečíst nedala, takže zatím nevím jeho reakci. Jinak máma byla z třídních schůzek nadšená, moc se jí to líbilo. Ale bojím se, co na to otec řekne, až si to přečte, protože jsem tam psala věci, které se mi na něm nelíbí – jeho chování, názory, ... On má totiž svoji hlavu a nedokáže si přiznat vlastní chybu.“

Moje reflexe

Do celé akce jsem zpočátku šla po hlavě, ale s vírou, že to nemůže skončit špatně, když mám dobrý úmysl. Hodně jsem o tom všem přemýšlela a několikrát předělávala celou přípravu.

Před rodiči jsem hlavně na začátku schůzky byla velmi nervózní, protože jsem nevěděla, jak tento styl práce přijmou. Vysvětlila jsem jim ale cíl naší práce a atmosféra ve třídě se změnila. Rodiče byli vstřícní, živě diskutovali a v závěru jsme se dostali i k velmi osobním záležitostem.

I studenti výsledek své práce hodnotili kladně, přestože se v počátku ke všemu stavěli dost odmítavě. Uvědomila jsem si, že jsem je málo motivovala. Nevěděli zcela přesně, proč to děláme.

Co říci závěrem? Již nyní přemýšlím o náplni další „netradiční“ schůzky. Studenti přišli s přáním, že by se jí rádi osobně zúčastnili. A to je pro mě výzva.

Autorka je učitelka na Obchodní akademii Svatoslavova v Praze 4.

„Ten, kdo chce být svým dětem dobrým rodičem, si nepochybně musí dát práci nejenom s tím, aby poznal jejich potřeby a povahy, ale zamyslel se také nad tím, kým je on sám a jak jeho vlastní osobnostní rysy a vlastnosti ovlivní jeho přístup k výchově.“



ŠKOLA V LITERATUŘE

Pozdní léto

Adalbert Stifter

„...ale teď, když už jste tak laskav, k vám mám jinou prosbu, která mi leží víc na srdci.“

„Jakou?“ zeptal se hostitel.

„Abyste mi konečně řekl, jak jste mohl tak najisto tvrdit, že nebude bouřka,“ odpověděl jsem. (...)

„Viděl jste u mne v bytě sbírku přírodovědných přístrojů,“ začal hostitel, když jsme kráčeli po písčité stezce, „a zvláště jsem si všiml tlakoměru, teploměru, měřiče oblačnosti a vlhkoměru; ale tyhle přístroje mám já také, a když jsem se na ně díval, než jsem se vydal na cestu, předpovídaly spíš dešťové srážky než hezké počasí.“

„Tlakoměr klesl,“ pravil hostitel, „a ukazoval na nízký tlak, jímž se velmi často ohlašuje déšť.“

„Ano,“ přisvědčil jsem.

„Ručička vlhkoměru,“ pokračoval, „se posunula spíše k rosnému bodu.“

„Ano, tak to bylo,“ přikývl jsem.

„Ale měřič elektřiny ukazoval, že je ve vzduchu elektřiny málo, a nedalo se tedy čekat, že se vybijí, což bývá v našich končinách provázáno deštěm.“

„Tohle jsem i já vyznamenal,“ namítl jsem, „ale elektrické napětí nesouvisí tolik se změnami počasí a bývá většinou jen jejich následkem. Kromě toho bylo včera večer ve vzduchu mnoho elektřiny, a všechny náznaky, o nichž se zmiňujete, ohlašovaly, že bude pršet.“

„Ano, ohlašovaly srážky,“ řekl hostitel, „a srážky byly. Z neviditelných vodních par se totiž vytvořily viditelné mraky, a to jsou vlastně jemné kapičky vody. A tomu se říká srážky. Nepatrné elektrické napětí ve vzduchu jsem však nebral příliš v úvahu, věděl jsem, že se utvoří mraky a v nich vznikne i dostatek elektřiny. Ale náznaky, o nichž jsme hovořili, platí jen pro malý prostor, ve kterém člověk právě je, musíme však brát v úvahu i prostor širší, oblačnost a seskupení mračen.“

„Vzduch byl už včera odpoledne sytý a temně modrý jako před deštěm,“ namítl jsem, „a mraky se začaly tvořit už v poledne a kvapem houstly.“

„Až potud máte pravdu,“ řekl hostitel, „a příroda vám také dala za pravdu, tím, že vytvořila nezvyklou spoustu mračen. Jsou však ještě jiné náznaky než ty, o kterých jsme dosud mluvili, a ty vám unikly. Snad víte, že jsou znamení, která platí jenom pro určitou krajinu, domorodci je znají a odkazují z pokolení na pokolení. Věda dovede často přesně vysvětlit, co je u kořene té dlouhé zkušenosti. Víte přece, že když se v určitém kraji objeví mráček na určitém místě jinak jasné oblohy a nehybně tam visí, že je to pro onen kraj neklamná předzvěst bouřky, víte také, že trochu kalnější zbarvení určitého kousku oblohy, zavanutí větru z jisté strany

ohlašují deštivé počasí a že déšť pak vždycky přijde. Taková znamení má i zdejší kraj, a včera se neobjevil žádný příznak, ukazující na déšť.“

„Znamení příznačná pouze pro tuto krajinu jsem postřehnout nemohl,“ odpověděl jsem. „Ale myslím, že tato znamení sama o sobě vás nemohla přimět k tak rozhodnému tvrzení, jaké jsem od vás slyšel.“

„Však mne také nepřiměla,“ odpověděl hostitel, „měl jsem ještě jiné důvody.“

„Které?“

„Všechny předzvěsti, o nichž jsme až doposud mluvili,“ řekl můj průvodce, „jsou znamení velmi hrubá, a my je většinou postihujeme jenom podle určitých prostorových změn, a jestliže ty změny nejsou dost veliké, vůbec je ani nezpozorujeme. Prostor, v němž se utvářejí vztahy počasí, je obrovský. A tam, kam nevidíme a odkud naše vědecké přístroje nemohou nic zachytit, jsou možná příčiny a rušivé vlivy, které neznáme a které by zvrátily naše předpovědi, kdybychom je znali. Znamení mohou tedy i klamat. Ale je ještě mnohem jemnější zařízení, jehož uzpůsobení je pro nás tajemstvím a na něž působí i vlivy, které už vůbec ani měřit, ani zaznamenat nedokážeme. Ale ta zařízení jsou spolehlivá.“

„A jaké jsou to přístroje?“

„Nervy.“

„Vy tedy cítíte v nervech, když má pršet?“

„V nervech to necítím,“ odpověděl hostitel. „Člověk bohužel narušuje jemnou citlivost nervů, když je vystavuje příliš silným dojmům, a jeho nervy k němu nepromlouvají už tak jasně, jak by promlouvat mohly. Náhradou za to mu příroda dala cosi mnohem vyššího, rozum a rozvažování, jimiž si pomáhá a vytváří své postavení. Měl jsem na mysli nervy zvířat.“

„Máte asi pravdu,“ poznamenal jsem.

„Zvířata jsou ještě mnohem bezprostředněji spjata s nižší přírodou než my. Jde jenom o to, abychom ty vztahy vyzkoumali a dovedli je vyjádřit, zvláště běžící-li o to, jaké bude počasí.“

„Nevyzkoumal jsem tuto souvislost, a nemohu ji tedy ani vyjádřit,“ namítl hostitel, „vezme-li se to takto obecně, je obojí asi velmi těžké; ale náhodou jsem jistě jevy pozoroval a svá pozorování úmyslně opakoval, nasbíral jsem při tom zkušenosti a došel k výsledkům, které téměř s naprostou jistotou umožňují předpovídat počasí. Mnohá zvířata jsou tak závislá na dešti a slunečním svitu, ba u některých je to přímo otázka života, zda prší, nebo svítí slunce, že jim bůh nutně musel dát nástroje, kterými to předem vycitují. Tuto předtuchu, protože je předtuchou, však člověk poznat nemůže, nemůže ji postřehnout, protože se vymyká smyslům; ale zvířata se díky této předtuše připravují na to, co přijde, a tyto přípravy člověk může postřehnout a vyvodit z nich závěry. Jsou zvířata, která nalézají potravu, je-li vlhko, a jiná ji zas za vlhkého počasí nenalézají.



Některá se musí chránit deště, jiná zase bránit mláďata. Mnohá zvířata opouštějí své prozatímní příbytky nebo si hledají jiný druh činnosti. Protože předtucha musí být spolehlivá, mají-li podle ní zvířata jednat tak, aby se zabezpečila, a protože nervy už bývají zasaženy, když všechny vědecké přístroje ještě mlčí, může předpověď počasí založená na přesném pozorování zvířecího jednání být spolehlivějším podkladem než veškeré pozorování získané vědeckými přístroji.“

„Objevujete zde něco nového.“

„Lidé o tom už leccos vědí. Nejlepším znalcem počasí je hmyz a vůbec drobná zvířata. Je však mnohem těžší je pozorovat, neboť je tak snadno nenajdeme, chceme-li je pozorovat, a jejich jednání nelze vždy lehce porozumět. Ale na drobnějších zvířatech jsou často závislá větší, která se jimi živí, a jednání menších zvířat podmiňuje jednání větších, a to už člověku tak snadno neunikne. Ovšem závěr, který z toho plyne, je někde uprostřed a nebezpečí omylu větší než u přímého pozorování a zřejmých faktů. Abych uvedl příklad: Proč slézá rosníčka níž, má-li pršet, proč vlaštovky létají při zemi a ryby vyskakují z vody? Nebezpečí omylu se při často opakovaném pozorování a pečlivém srovnávání stále zmenšuje; ale nejspolehlivější jsou pořád hejna drobných zvířat. Jistě jste už slyšel, že pavouci ohlašují změnu počasí a že mravenci předpovídají déšť. Musíme pozorovat, jak žijí tihle malí tvorové, všimnout si, jak bydlí, často za nimi chodit, sledovat, co stále dělají, zkoumat, kam až sahá jejich sídliště, pátrat, za jakých podmínek se cítí spokojeni a jak o tyto podmínky usilují. Proto myslivci, dřevorubci a osaměle žijící lidé, které příroda vybízí k pozorování toho odlehlého života, o tom nejvíc vědí a dovedou z chování zvířat předpovídat počasí. Ale jako ke všemu, i k tomu je třeba lásky.“

„Tady je ta lavička,“ prohodil, „o které jsem se prve zmínil. Tady stojí nejkrásnější lípa z mé zahrady; dal jsem pod ni udělat lepší sedátko a málokdy přejdu kolem, abych se na chvíli neposadil a nepotěšil bukotem v jejích větvích. Nesedneme si?“

Přikývl jsem, usedli jsme, nad hlavou nám opravdu bzučely včely, a já se zeptal: „A skutečně jste tak zvířata pozoroval?“

„Nechodil jsem je schválně pozorovat,“ odpověděl starý muž, „ale protože jsem dlouho žil v tomto domě a v této zahradě, nasbíral jsem leckteré poznatky; z těchto poznatků jsem si utvořil závěry a ty závěry mě zas naopak přiměly k dalšímu pozorování. Mnoho lidí, kteří si zvykli považovat sebe a své snahy za střed světa, tyhle věci přehlížejí; ale bůh se na to tak nedívá;

veliké není to, k čemu dokážeme mnohokrát přiložit své lidské měřítko, a malé není to, pro co už žádného měřítko nemáme. To poznáváme podle toho, že bůh věnuje všemu stejnou péči. Často jsem si říkal, že zkoumání člověka a jeho života, ba i jeho dějin je pouze jiným odvětvím přírodovědy, i když je pro nás lidi důležitější, než by bylo pro zvířata. (...) Ale abych neodbíhal: nemohu teď mluvit o tom, co dělají drobná zvířata, když má pršet nebo vysvitnout slunce, ani o tom, jak vlastně vyvozují závěry z jejich počínání; je to sice zajímavé, ale bylo by to příliš rozvláčné. Tolik však mohu říci, že podle mých dosavadních zkušeností ani jedno zvířátko v mé zahradě se včera nechovalo jako před deštěm, ať už vezmeme včely, které tady nad námi bzučí ve větvích, nebo mravence, vynášející u zahradního plotu své kukličky na slunce, nebo brouka kováříka, který si suší svou potravu. Tato zvířátka mě nikdy neklamala, ať jsem za nimi přišel kdykoliv, a proto jsem usoudil, že tvoření srážek, které předpovídaly naše nepřilíživé přístroje, povede jenom ke vzniku mračen, protože jinak by to zvířata věděla. Ale jak to dopadne s mračením, to jsem přesně nevěděl, jenom jsem usuzoval, že ochlazením, které jejich stíny vyvolávají, a prouděním vzduchu, bez kterého by nebyla vznikla, se zdvihne vítr, který v noci oblohu zas vyčistí.“

„A tak to také bylo,“ řekl jsem.

„Mohl jsem to tím bezpečněji předvídat, že už častokrát to u nás na obloze a v zahradě vypadalo jako dnes v noci.“

„Tohleto je rozsáhlá oblast,“ prohodil jsem, „a k lidským znalostem zde přistupuje věc značného významu. Dokazuje znovu, že každé vědění zabočí často netušeným směrem a že nemáme zanedbávat ani podružné maličkosti, i když dosud nevíme, jak souvisejí s důležitějšími věcmi. Takhle se také asi velcí mužové dopracovali děl, která obdivujeme, a tak se také může meteorologie, pojme-li do sebe to, o čem tu mluvíte, velice rozvinout.“

„To si myslím i já,“ odpověděl hostitel. „Vy mladí to budete v přírodních vědách mít vůbec lehčí, než jsme to měli my starší. Dnes se jde spíš cestou pozorování a pokusů, kdežto dřív jsme se víc oddávali domněnkám, školským poučkám nebo i klamným představám. Tato cesta nebyla dlouho jasná, třebaže jednotlivci po ní kráčeli za všech dob.“

Adalbert Stifter: Pozdní léto. [Cit. s. 67–71.] Odeon, Praha 1968, 509 str.

Adalbert Stifter (1805–1868)

se narodil v Horní Plané na Šumavě v rodině tkalce a obchodníka konopím. Vysokoškolské studium neukončil z nepřekonatelného strachu ze zkoušek a další dvě desetiletí působil jako domácí učitel ve vídeňských rodinách.

Ve výchovné práci spatřuje své poslání a je přesvědčen, že by v této oblasti mohl být prospěšný. Když však byl roku 1851 jmenován inspektorem národního školství v Horních Rakousích, byl brzy roztrpčen byrokratickými překážkami a pokus o uskutečnění svých představ týkajících se „mravního povznesení lidstva“ přenesl do literární tvorby.

Román, z něhož citujeme, má vědomě výchovné poslání. Je vyprávěním o procesu zrání mladého muže v samostatného člena společnosti. Stifterův názor na místo jedince ve světě je vyjádřen hned na prvních stránkách knihy jako základní teze celého díla: „Člověk není na světě především kvůli lidské společnosti, nýbrž kvůli sobě. A když každý žije kvůli sobě na nejlepší způsob, pak žije také pro lidskou společnost.“



PŘEČETLI JSME

Nezadatelná práva čtenáře (recenze na malou knihu o čtení velkých knih)

Jitka Kmentová

Nedávno jsem dostala knihu Daniela Pennaka: *Jako román*. Stále mě přitahovala svým desaterem nezadatelných práv čtenáře – to by si měl učitel RWCT přečíst.

Stránky rychle ubíhaly a otevíraly přede mnou příběh učitele, který zkoumal, jak vzbudit ve studentech potřebu číst. Daniel Pennac se dělí o objev, že k lásce ke knihám vede ve třídě učitelovo hlasité předčítání knih, neboť tak vystupuje text z anonymního ticha a začíná žít – učitel je jeho zprostředkovatelem. A protože čte knihu, kterou má rád, může na svou stranu získat i další čtenáře.

Zkušený středoškolský učitel a spisovatel upozorňuje na úskalí: „*My ostatní, kteří jsme četli a snažíme se šířit lásku ke knihám, místo toho příliš často dáváme přednost komentování, interpretacím, rozborům, kritikám, životopisům a výkladům knih, které byly umlčeny naším oddaným svědectvím o jejich velikosti. Promluvu knih uvězněnou v pevnosti naší kompetence nahrazujeme vlastními slovy. Místo abychom svými ústy nechali promlouvat inteligenci textu, důvěřujeme jen vlastní inteligenci a mluvíme o textu.*“ (str. 63)

Vedle pocitu, že musíme všechno vysvětlovat, nás učitele někdy provází i nutková potřeba neustále klást otázky a vyžadovat na ně odpovědi, vybízíme k vyjádření názoru na to, co jsme přečetli. Daniel Pennac nás upozorňuje, že teprve když jsme ke knize – či nějaké její části – získali vztah, až když jsme se do textu ponořili a zajímá nás, otázky samy vyskakují: Proč a jak je to napsáno? Jaké souvislosti znám? Jak textu rozumí ostatní? Všechno chce svůj čas, teprve poté, co se stanu součástí textu, zaposlouchám se do příběhu, mohu o něm přemýšlet. Souhlasím s autorem knihy *Jako román*, že stránkový úryvek z románu není románem samotným. (Pokud vím, ve Finsku získávají děti ke čtení knih právě tím, že se ve škole čtou knihy, ne pouze jejich části, v USA či Kanadě pořádají dvacetiminutovky, kdy se celá škola „vypne“ a žáci i učitelé se ponoří do četby, i tam čtou celé knihy a mnozí z absolventů RWCT pořádají pravidelné dvacetiminutovky, v nichž děti pokračují v četbě stále

stejně knihy, dokud ji nedočtou. (Viz také článek Jany Králové na str. 34 – pozn. ed.)

Zaujalo mě zamyšlení nad tím, z čeho mohou mít studenti při čtení knih strach: z toho, že nebudou textu rozumět, z toho, že čtení knih je příliš časově náročné. Hlasité čtení a diskuse ve třídě je může těchto obav postupně zbavit a nabídnout jim z poslechu předčítaného textu radost.

Poslední část knihy tvoří objasnění desatera nezadatelných práv čtenáře: jejich výčet (str. 96) může být pro nás učitele podnětný.

1. **Právo nečíst.**
2. **Právo přeskakovat stránky.**
3. **Právo knihu nedočíst.**
4. **Právo číst znovu.**
5. **Právo číst cokoli.**
6. **Právo na bovarysmus.** (V této knize myšleno absolutní ztotožnění se s hrdinou a příběhem, záměna všedního života s románovou vidinou.)
7. **Právo číst kdekoli.**
8. **Právo jen tak listovat.**
9. **Právo číst nahlas.**
10. **Právo mlčet.**

Po přečtení šestnácti stránek vysvětlujících uváděné desatero jsem si vybavila pravidla čtenářské dílny, s nimiž jsme se setkali v kurzech RWCT, a uvědomila jsem si, jak důležité je zmiňovat se o právech čtenářů, abychom svým svěřencům důrazem na povinnost číst nezpůsobili doživotní odpor ke knize.

Četba útlé knížky Francouze Daniela Pennaka: *Jako román* je potěšením pro svoji srozumitelnost, spojení s praxí, nadhled, množství odkazů na krásnou literaturu, které mohou sloužit i jako soupis doporučených osvědčených titulů.

*Autorka je ředitelka Gymnázia Na Zatlance,
lektorka KM.*

Pennac, D.: *Jako román*. Mladá fronta, Praha 2004, 120 stran.

„Děti strážcovského temperamentu si dávají záležet na tom, aby dělaly věci správně, a starost o to, zda dělají správné věci, přenechávají dospělým.“



Michal Čákr: Typologie osobnosti. Přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti

Šárka Miková, Jiřina Stang

Dodnes máme obě v živé paměti, jak na nás před několika lety zapůsobila jiná kniha Michala Čákrta: *Typologie osobnosti pro manažery*. Nejvíce nás tehdy oslovilo, že jsme v ní nenacházely ani v náznaku to, co nám v psychologii vždycky tolik vadilo – polarizaci vlastností osobnosti na dobré a špatné. Naopak jsme tu našly nová, zajímavější, popisná, a jak jsme intuitivně od počátku cítily, mnohem použitelnější vysvětlení. Chvilu, kdy jsme si po vyplnění dotazníku přečetly popis své čtyřpísmenkové kombinace, patřily k našim nejsilnějším životním zážitkům. Vždyť tu někdo, s nímž jsme se nikdy nesetkaly, velmi pregnančně vyslovil mnohé z toho, co jsme o sobě věděly nebo doposud pouze tušily.

Díky opakovaným návratům k této knize jsme typologii MBTI rozuměly stále více a právě v okamžiku, kdy jsme cítily potřebu proniknout ještě do větší hloubky, se na pultech objevila nová Čákrtova publikace: *Typologie osobnosti – přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. Ta nám otevřela další, zcela nové obzory, zpřesnila naše chápání, odstranila některé naše pochybnosti, ukázala nám mnoho souvislostí a definitivně nás přesvědčila, že jsme se vydaly v psychologii tou správnou cestou.

Pokud byste v této knize hledali dotazník k odhalení svých písmenek, nenajdete jej – je uveden pouze v *Typologii osobnosti pro manažery*. Podobně byste marně hledali antickou terminologii – Čákr upouští od pojmenování jednotlivých temperamentových typů podle řeckých bohů. Je to snad jediný moment, s nímž se v knize zcela neztotožňujeme. Antické názvosloví nám vyhovuje zejména proto, že prvoplánově „nenálepkuje“. Asi si vybavíme boha Dionýsa (pokud si ho nespleteme s Diogenem a netvrdíme, že žil v sudu), Prometheova játra máme ve svých mozkových závitkách určitě uložena jinde než v centru pro vaření a recepty. Apollon nám sice evokuje slunce, ale mnoho dalšího si asi nevybavíme a zcela záhadným pro nás zpravidla zůstává Epimetheus a jeho jméno je také nejčastěji komoleno.

Nové názvosloví naproti tomu akcentuje některé rysy daného typu. Představu o daném typu si tak vytvoříme už podle názvu, což může vést k mnohým zkreslením či předsudkům.

Znalcům typologie či antické mytologie nabízíme malé cvičení... Zkuste odhadnout: „Kdo je kdo?“ ...racionalové, idealisté, strážci, hráči.

My se ve svých seminářích i nadále budeme držet názvosloví, které bylo vytvořeno podle jmen antických bohů, v článku o typech temperamentu u dětí (tyto KL na str. 5–9) však pro úplnost uvádíme názvy oba.

Nebudeme dále popisovat, o čem všem se můžete v knize dočíst, hodnotit její kvality či hledat na ní

chyby. Názor na ni necht' si udělá čtenář sám. Omezíme se pouze na popis několika zásadních momentů, které nám „otevřely oči“.

Ačkoli se již v *Typologii pro manažery* autor zmiňuje o principu dominance – a snad jsme měly při čtení příslušné kapitoly i pocit, že tento princip chápeme –, teprve nyní jsme plně docenily, jaký význam v celé typologii má. Autor tu totiž nově a mnohem výstižněji a srozumitelněji nejenom vysvětluje, jak naše vnímání a chování ovlivňuje naše dominantní funkce (kterou je buď jeden ze způsobů příjmu informací – smyslové vnímání či intuice, anebo jeden ze způsobů rozhodování – na základě myšlení nebo cítění), ale i jak jí v tom napomáhá funkce sekundární, a že není radno zapomínat ani na třetí a čtvrtou funkci, jelikož i ty tu hrají důležitou roli. Zároveň se nám dostává odhalení, jak se v průběhu života mění význam jednotlivých funkcí a že lidé typově vyspělí (což si my překládáme jako „zralí“) umějí postupně používat všechny své funkce, dokážou mezi nimi volit a díky tomu jsou stále méně „nevolníky“ svého typu. Na vývoj typu autor pohlíží také z hlediska vlivu prostředí – uvádí konkrétní příklady toho, jak výchova necitlivá k typu dítěte může výrazně deformovat jeho vývoj a způsobit až psychické obtíže. Může k tomu dojít především tehdy, když jsou potomci typově zcela odlišní než rodiče, kteří mají přirozenou tendenci vychovávat své děti k obrazu svému.

K podobnému poznání docházejí účastníci našich kurzů: „Ideální by bylo, kdyby nám je dali v porodnici opísmenkové, my bychom se pak podle toho zařídili.“ Tak jednoduché to samozřejmě není a právem zde čtenáři namítnou, že takové škatulkování je jistě velmi zavádějící a při povrchním a nekritickém využívání by možná mohlo být nebezpečnější než prostá neznalost. Nicméně jsme přesvědčeny, že učitelům může tato typologie pomoci v úvahách, jak poznat typ jednotlivých žáků a jak to ve výuce zařídit, aby vyhovovala každému z nich. V kapitole *Osobnostní typy a proces učení* najdete informace o tom, jaká specifika mají jednotlivé typy v procesu učení, co bychom měli respektovat, čemu s ohledem na typ vycházet vstříc a jak zároveň rozvíjet, co danému typu přirozené není, protože i to si musí alespoň částečně osvojit.

V dalších částech knihy se kromě velmi trefně popsanych a výstižných charakteristik dětských temperamentů Michal Čákr věnuje podrobně a seriózně i problematice manželství a partnerství. Prostřednictvím typologie se nejprve vyrovnává s často pokládávanou otázkou, zda v mezilidských vztazích platí spíše rčení „vrána k vráně sedá“, nebo „protiklady se přitahují“. Velmi nás zaujalo vysvětlení, že při hledání přátel



směřujeme k těm, co jsou nám podobní (svými hodnotami, zájmy, preferovanými činnostmi), zatímco při volbě životního partnera máme tendenci hledat spíše protiklad. Podvědomě totiž cítíme, že by v budoucím soužití někdo měl vyvážit naše slabé stránky. Zároveň se ale ve fázi namlouvání snažíme druhé straně zalíbit a svou přirozenost skrýváme, snažíme se ve svém chování přizpůsobit očekáváním partnera. Oč více se nám to na začátku vztahu daří, o to horší je prozření, když se rozhodneme spolu žít. Pod tíhou každodenních starostí jde „přetvářka“ stranou, začínáme být sami sebou a strašně se divíme, co je to za člověka, který to s námi sdílí společně zařízenou ložnici. Při srovnání našich vlastních písmenkových kombinací s písmenky našich manželů jsme musely obě dát této teorii za pravdu – ze čtyř písmenek se s našimi manželi shodujeme pouze v jednom, a to ve způsobu přijímání informací neboli „pohledu na svět“ (prostřednictvím smyslového vnímání nebo intuice). Rády jsme se nechaly Michalem Čakrtem uchlácholit, že v souhře manželů hraje právě tato dimenze rozhodující roli.

Je pro nás obtížné názor na tuto knihu nějak uzavřít. My samy se k ní znovu a znovu vracíme, stala se pro nás inspirativním zdrojem informací, jež se v realitě našich životů (osobních i pracovních) mění postupně v dovednosti, o kterých píše Michal Čakrt na obálce své knihy: dovednosti „vidět do druhých lidí – proč jsou nám někteří sympatičtí a jiní ne, poznat, jak přemýšlejí, komunikují a jak se rozhodují, co mají a nemají rádi – a umět s nimi podle toho jednat“.

Přejeme vám, abyste prostřednictvím této knihy (popř. také našich seminářů) i vy odhalili některá tajemství lidí kolem sebe i tajemství ve svém vlastním nitru.

*Autorky jsou psycholožky,
lektorky KM.*

Čakrt, M.: *Typologie osobnosti. Přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti.* Management Press, Praha 2004.

Otto Kroeger a Janet M. Thuesenová: Typologie. Šestnáct typů osobnosti, které ovlivňují život, lásku, výchovu dětí a úspěch v práci

Šárka Miková, Jiřina Stang

Tato kniha vás upoutá na první pohled. Už na obálce se autoři snaží o její atraktivitu přesvědčit čtenáře otázkami: „Kdo přibírá a kdo hubne? Kdo utrácí a kdo šetří?“ či „Kdo je nejlepší vůdce?“ Která žena by nechtěla znát rychlou a jednoznačnou odpověď na to, proč veškeré její snahy o držení diety vždy sklouznou k dietě bodové („co vidím, to zbodnu“), který muž by nechtěl vědět, proč se jeho názor na vynakládání prostředků z rodinného rozpočtu výrazně liší od názorů jeho drahé polovičky. Pokud byste přece jen měli pochybnosti, zda si tuto knihu zakoupit, dozajista vás přesvědčí otázka: „Sex: kdo, kde, kdy?“

Autoři, kteří jsou průkopníky využití typologie MBTI v praxi, kladou důraz na pochopení rozdílu mezi jednotlivými póly dimenzí osobnosti (extroverze – introverze, smyslové vnímání – intuice, myšlení – cítění, usuzování – vnímání). Ve světle těchto polarizovaných dimenzí pak vidí nejrůznější stránky lidského chování a snaží se jeho příčiny typologicky osvětlit. Kromě toho, jaké rozdíly jsou mezi typy např. v lásce a manželství, jak nám typologie může pomoci ve výchově dětí či při řešení konfliktů, se můžeme dočíst něco o tom, kdo si ve sportu hraje a kdo vyhrává, jak jednotlivé typy vyprávějí vtipy či kdo jsou opravdoví věřící a jaký typ preferuje tu kterou odnož církve. Na některých místech knihy nás autoři vyloženě překvapí, když jsou ochotni typologicky vysvětlit rozdíly třeba v chování vašich dvou koček: je to zcela jasné – jedna je totiž extrovertně intuitivní typ s převahou myšlení a vnímání (ENTP), zatímco ta druhá je prostě ISTJ.

Bohužel pouze okrajově se v knize dozvídáme něco o tom, že jednotlivá „písmenka“ se vzájemně kombinují a vytvářejí mnohem plastičtější a realističtější obraz naší osobnosti, že velmi záleží na tom, které „písmenko“ je pro nás dominantní, a už vůbec se zde nedočteme, že temperament je sice záležitostí vrozená, ale jeho vnější charakteristiky se mohou během vývoje života měnit, a je tedy zapotřebí zabývat se typologií v širších souvislostech.

Čtenáři, kteří se k typologii MBTI dostávají poprvé prostřednictvím této knihy, se vystavují několika rizikům. A jak se s nimi vyrovnají? To samozřejmě závisí, jak jinak, na jejich osobnostním typu. Epimetheům bude kniha sice velmi sympatická svou přehledností a jednoduchostí, s jakou odpovídá na zásadní otázky života, pokud ale budou získané informace chtít přímo použít ve svém okolí, zjistí, že realita tomuto jednoduchému obrazu neodpovídá a že „to moc nefunguje“. Apolloni budou zpočátku nadšeni proklamacemi o využitelnosti typologie pro rozvoj jejich osobnosti a zlepšení mezilidských vztahů, vzápětí ale začnou pochybovat o tom, zdali taková přímočará a jednoduchá vysvětlení nemohou těmto vztahům naopak ublížit. Prometheové velmi rychle prokouknou logickou nekonzistentnost některých pasáží a získají další důkaz o tom, že psychologie není nic jiného než pavěda neopírající se o objektivní data. Potěšit by kniha mohla snad jen Dionýsy, protože vtípných a zábavných momentů je v ní dost a dost. Protože ale Dionýsové nemají většinou tendenci se nad motivy



lidského chování příliš zamýšlet, na úrovni zábavy také zůstanou.

Pokud neodoláte a knihu začnete číst, zjistíte, že ač autoři zdůrazňují citlivost tohoto psychologického nástroje, a doporučují jej proto k užívání pouze psychologům, nabízejí rovněž cesty, jak mohou tuto typologii uplatnit i běžní lidé ve svém každodenním životě. Tato kniha chce pravděpodobně pomoci tohoto cíle dosáhnout. Pokud ale dočtete až do konce, možná společně s námi pochopíte, že autoři ve snaze o maximální popularizaci typologie MBTI nadělali možná více škody než užitku.

Pro ty z vás, kteří se k této knize dostanete až poté, co se s typologií seznámíte podrobně z jiných zdrojů (např. prostřednictvím dříve zmíněných knih Michala Čakrta), však tato kniha může být milým osvěžením – budete totiž schopni kriticky přistoupit ke zhodnocení podávaných informací a vybrat si z nich ty, které vás na cestě poznávání tajů typologie mohou obohatit.

Kroeger, O. – Thuesenová, J. M.: *Typologie. Šestnáct typů osobnosti, které ovlivňují život, lásku, výchovu dětí a úspěch v práci*. Triton, Praha 2004.

Z REDAKČNÍ POŠTY

Milá Nino,

naše X. Y. chodí na Gymnázium Christiana Dopplera v Praze 5. Škola na jednu stranu působí zajímavě, pokrokově, svobodomyšlně, s tendencemi k „univerzitnímu“ systému apod. Ale upozornění, že „dnes se budeme učit něco, co nebudete nikdy v životě potřebovat“, děcka slyšela už vícekrát.

Ukázka z *Biologie rostlin pro gymnázia*: „Zygomycety (houby spájkivé, z řec. zygón – pár, dvojice) jsou charakterizovány dobře vyvinutým, obvykle bohatě rozvětveným nepřehrádkovaným (tj. mnohojaderným) myceliem. Pohlavní rozmnožování těchto hub se nazývá zygogamie a je spojeno s tvorbou zygospor. Zygomycety žijí většinou saprofytický. Mnohé jsou významnou složkou půdního společenstva (edafonu), často se účastní mykorhizy, tento typ (s účastí jen asi 30 druhů zygomycetů) je v přírodě daleko rozšířenější než mykorhiza, v níž houbovou složku tvoří stopkovýtrusé houby. Některé druhy jsou parazity (třeba hmyzu). Nejběžnějším zástupcem, který vytváří na organických substrátech (např. potravinách) husté, až 2 cm vysoké šedé povlaky, je kropidlovec černavý (*Rhizopus nigricans*). Z podhoubí vyrůstají svazečky sporangioforů, nesoucí na konci černé výtrusnice (sporangia) s četnými sporangiosporami. Pohlavní

proces probíhá při setkání a dotyku pohlavně odlišných hyf (značeno + . -). Vytvoří se vícejaderná gametangia, která splývají a vzniká tlustostěnný spájkivý výtrus, zygospora. Po určité době odpočinku vyrostou ze zygospor výtrusnice, obsahující haploidní sporangiospory, jimiž se kropidlovec nepohlavně rozmnožuje.“

Na můj vkus příliš mnoho fakt a cizích slov. Děcka se musejí biflovat a u některých to zahubí přirozenou touhu poznávat. Protože myslím, že takhle se nepoznává, ale jen šprtá. Víím, že už to není první učebnice přírodovědy, kde se spokojíme s obrázkem muchomůrky a motýlka, ale toto je učebnice pro všechna gymnázia, ne pro nějaká se specializací na biologii. Kdyby patnácti- až devatenáctiletá děcka měla podobně obsáhnout látku v dalších deseti předmětech, tak by se musela učit a učit a učit a učit... Možná se mylím, možná jsem dlouho pryč ze školy a opravdu si už pamatuji jen ten první přírodopis. Ale pořád z toho všeho nějak necítím snahu přivést ta děcka k tomu, aby se sama začala zajímat, myslet, diskutovat, filozofovat, tvořit, hloubat, objevovat..., protože na to není čas, musejí se biflovat. Teď musím končit, brzy napíšu další e-mail, už bez středoškolských úvah.

Ahoj F.

K Zeměpisu na pustém ostrově (str. 15)

...chtěla bych se vrátit k Georgovu ostrovu. Přemýšlela jsem i o jiných předmětech 1. stupně a snažila se, sice jen tak v hlavě, zvolit tři hlavní myšlenky (úžasný nápad). Je na tom dobré, že si musíš umět představit, že jsi v podmínkách pustého ostrova. Umět si s tím poradit. Je to opravdu geniální. Zajímalo by mě, kam bychom se dostali, kdybychom to

všichni zkusili ještě jednou a v jiném (taky svém) předmětu. Já vlastně kus ostrova zažiju ve středu s Jiíčkou a Šárkou, tak uvidím, jestli odplujeme. I když my zakotvíme v bodě 2. Ale někdy se snad na pevninu vrátíme.

Kateřina Sládková, Český Krumlov

Editorka *Nina R.* se omlouvá spolupracovníkům i čtenářům za chybně napsané jméno autora Bílé velryby. Správně je H. Melville, nikoli H. Melvill, jak jsme v KL č. 20 na str. 64 otiskli.



Koordinátor žije!

Přeposílám vám e-mail od Vítězslava Šklebeného ze ZŠ Klatovy, který byl jedním z účastníků plzeňské skupiny, která se nám v průběhu prvního bloku semináře hodně vzbouřila; díky šikovnosti školitelů to dopadlo dobře.

Mgr. Lucie Holacká, hlavní manažerka NP Koordinátor

(...) Z vašeho dopisu nevyplývá, zda negativa jsou vyjádřena k průběhu školení, nebo obecně ke změnám ve školství. Pokud by se problém týkal první varianty – já osobně cítím školení pozitivně. I v naší skupině jsme samozřejmě diskutovali nad náplní školení a v některých chvílích bylo cítit, že ne všichni jsou o dané aktivitě přesvědčeni, že jim pomůže při tvorbě ŠVP. Týkalo se to však převážně první poloviny školení, kterou jsem já osobně chápal jako motivační a nutnou k pochopení základních pojmů a forem práce. Je však přirozené, že mnoho z nás má tendenci tyto fáze práce obecně podceňovat a přecházet rovnou tzv. k věci. Pak se však objeví problémy z nepochopení základních termínů, které mohou paradoxně způsobit větší časový skluz v celkové přípravě čehokoli, nejen ŠVP. Pokud se týká druhé varianty – skepse mnoha kolegů je přirozená. Starší kolegové a kolegyně prošli již několika tzv. reformami a nemají s nimi dobré zkušenosti. Základním problémem ve všech školách bude přesvědčit kantory o tom, že současná „reforma“ závisí poprvé pouze na nich. Nikdo jim nediktuje, co mají učit (učivo je doporučeno), jak to mají učit, zvyšuje se prostor pro vlastní nápady a postupy. Zajaté koleje se špatně opouští a možná, že někteří mají i podvědomě z nastalé svobody obavy. Já osobně se budu snažit právě toto sboru hned na začátku procesu tvorby ŠVP vysvětlit a posléze pracovat s těmi, kteří to budou cítit podobně jako já, a budeme naladěni na stejné vlnové délce. Jak pozoruji své kolegy, doufám, že se jich připojí drtivá většina.

Vítězslav Šklebený, ZŠ Klatovy

Ve dnech 21.–23. listopadu jsem se v Jihlavě zúčastnil druhého bloku jednoho ze školení projektu Koordinátor. Projekt lektorovaly lektorky Hana Krojzlová a Jana Smrčková. Nesetkal jsem se s myšlenkami a tématy projektu Koordinátor poprvé. Poprvé jsem si však mohl utřídit všechny kroky nutné k tvorbě ŠVP. Vyplatilo se nám, že jsme na začátku začali lektorkám důvěřovat. Obě nás velmi pečlivě a obětavě provedly všemi tématy. Přiznám se, že hluboce obdivuji všechny kolegy, kteří se setkávají se vším novým poprvé. Myslím, že každý potřebuje určitý čas na to, aby si vše nové promyslel. Hodně pomáhá, pokud si s někým můžeme popovídat. Nám se to na Koordinátorovi podařilo. Přeji všem dalším skupinám tak skvělou atmosféru a bezvadné pocity z týmové práce. Lektorkám, které k tomu velmi přispěly, chci popřát stejný úspěch i v dalším lektorování.

Ing. Ivo Mikulášek, ZŠ Dobronín

Práce na ŠVP jsme zdárně rozjeli. Podařilo se mi prosadit dílnu s fázemi tvorby ŠVP podle tvého návrhu (viz KL č. 20, str. 14 – pozn. red.), výsledek byl na šibeničním časovém prostoru velmi slušný: víc než polovina řešitelských skupin navrhla realistický postup, dvě skupiny se téměř shodovaly s tvým návrhem kroků ŠVP. Jeden flip jsme použili na následné schůzce s vedoucími tvůrčích týmů jako vodítko pro další postup a visí ve sborovně: teď dokončujeme první kolo rozklíčování kompetencí (týmy to zaznamenávají do formulářů na intranetu). Do konce listopadu mají týmy za úkol zkonkretizovat obsah a formu využití průřezových témat konkrétně pro naši školu. Další krok bude utřídit rozklíčované kompetence a začít s očekávanými výstupy. My ve vedení zpracujeme strategie za školu. Mezitím vždy přijde nějaký výkřik, že bychom měli skočit rovnou na učební plán a předměty, nebo už jít zdola. Vše je ale lepší, než jsem čekal.

Mgr. Jindřich Monček, ZŠ TGM Poděbrady

NABÍDKY

CIV naučí učit

Setkali jste se také během pobytu ve školních lavicích s kantory, jejichž výukové metody, přístup k žákům a schopnost vytvořit si autoritu nebyly z neúčinnějších? Sami chcete být jiní? Přinést do českého školství trochu čerstvého vzduchu? Můžete.

Centrum inovativního vzdělávání přichází s nabídkou **prožitkových seminářů** pro stávající a budoucí učitele v **olomouckém regionu**.

CIV jim nabídne **od února 2006 do června 2007** řadu jednorázových **tříhodinových workshopů**, odehrávajících se **na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Palackého**, na nichž si mohou zdarma a čistě praktickou formou, hrou a aktivním zapojením každého ze zúčastněných rozšířit učitelské kompetence a vnést do své výuky nové poznatky, metody a dovednosti.

Devadesát seminářů vedených skutečnými kapacitami z praxe se věnuje pestré škále témat, jejichž osvojení současnému kantorovi v mnohém usnadní a zpříjemní výkon jeho profese: jak získat vzájemný respekt učitel–žák, jak reagovat v emočně vypjatých situacích, jak se nestydět učit sexuální výchovu, jaké zacházení vyžadují romské, vietnamské či hyperaktivní děti... a nespočet dalších.

Náplň zážitkových seminářů, profesní životopisy lektorů a elektronický formulář, jímž se můžete přímo přihlásit na workshop, který zaujal právě vás, naleznete na webových stránkách: **www.civ-up.cz**.

Jiří Charvát

Chcete odebírat *Kritické listy*?
Přihlaste se do Informační a nabídkové sítě programu
Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Členství je: a) **individuální**, nebo b) „**školní**“.

Zájemce se stává členem sítě tím, že vyplní přihlášku do sítě a uhradí členský poplatek na následujících 365 dní. Přihlášku společně s kopií dokladu o zaplacení odešle na adresu:

Kritické myšlení, o. s., FZŠ Trávníčkova, Trávníčkova ul. 1744, 155 00 Praha 5,
popř. elektronicky na adresu: ***kritickemysleni@ecn.cz***.

Pokud se členem chce stát škola, musí do přihlášky vyplnit **kontaktní osobu**, s níž bude v případě potřeby o. s. *KM* jednat.

Členský poplatek

- individuální 380 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL*
- školní 600 Kč / 365 dní – 4 čísla *KL* (2 výtisky od každého čísla)
- zvýhodněný 300 Kč / 365 dní (pouze **učitelé a lektori** certifikovaní podle **Mezinárodního standardu učitele a lektora *RWCT – KM***)

Číslo účtu k úhradě členského poplatku – 163 918 510 / 0300

Variabilní symbol: Individuální zájemce zvolí číslo podle svého uvážení (není třeba rodné číslo, pak mu bude přiřazen VS podle evidence členů) a nezapomene toto číslo uvést i do přihlášky, aby byla možná identifikace platby. Pro školy platí jako **VS číslo faktury**.

Zájemci o fakturu pošlou: 1. název plátce, 2. adresu sídla plátce + PSČ, 3. IČO plátce.

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – individuální

Přeji si být registrován/a jako účastník Informační a nabídkové sítě programu *Čtením a psaním ke kritickému myšlení*.

Jméno: **Příjmení:**
e-mail: telefon:
adresa: PSČ:

Jsem lektorem programu *RWCT*: ANO – NE

Podpis: datum:

Členský poplatek 380 Kč jsem uhradil/a dne:

z účtu číslo: na účet číslo: 163 918 510 / 0300

Jako variabilní symbol jsem uvedl/a číslo:

Přikládám kopii dokladu o zaplacení

Přihláška do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM* – školní

Přihlašujeme naši školu do Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Škola (fakturační název):

adresa (přesná fakturační): PSČ:

IČO (kvůli faktuře):

Naší kontaktní osobou bude (jméno a příjmení):

e-mail: telefon:

adresa: PSČ:

Prohlášení člena sítě (školy): Souhlasíme s tím, aby poskytnuté údaje byly použity výhradně pro účely Informační a nabídkové sítě *RWCT – KM*.

Podpis ředitele: datum:

V rámci projektu ***Rovnováha*** mohou zájemci o ***Kritické listy*** z řad **pražských škol a absolventi** nebo **účastníci kurzů *KM*** získat ***Kritické listy* č. 21–28 zdarma**. Více informací na vloženém letáku.

Čtením a psaním ke kritickému myšlení

Vzdělávací program, který přináší učitelům na všech stupních škol **kurzy 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 pomáhá rozvíjet všechny kompetence, jak jsou formulovány v Rámcovém vzdělávacím programu.

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

Které kvality žákovu učení a žákovy osobnosti program pěstuje?

aktivizaci žáků • celoživotní učení • schopnost vyjadřování • utváření názoru a argumentace pro něj • rozvoj čtenářství • kritickou práci s informacemi • trvalost osvojení informací • schopnost tolerovat a respektovat odlišnost všeho druhu • spolupráci a maximální rozvoj každého dítěte

Co program Čtením a psaním ke kritickému myšlení nabízí?

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

Letní školu kritického myšlení – jeden týden intenzivního tréninku pro pokročilé

Časopis Kritické listy

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. Kritické listy jsou spolufinancovány projektem Rovnováha. Projekt Rovnováha získal finanční podporu Evropského sociálního fondu, Magistrátu hl. m. Prahy a státního rozpočtu České republiky.

Kontakt:
Kritické myšlení, o. s.
FZŠ Trávníčkova
Trávníčkova ul. 1744
155 00 Praha 5
tel.: 251 091 644 (pondělí a středa 10–16 hod.)
e-mail: kritickemysleni@ecn.cz
web: www.kritickemysleni.cz