

Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech

ČÍSLO 5 — ROČNÍK 3/2017

5

Pomáháme školám k úspěchu je nezávislý projekt Nadace THE KELLNER FAMILY FOUNDATION, který je zaměřen na zvyšování kvality výuky ve veřejných základních školách s důrazem na individuální přístup učitelů k žákům. Projekt probíhá pod záštitou MŠMT a jeho vzdělávací programy jsou ministerstvem akreditovány.

Grafika

Návrh layoutu: Studio Najbrt
Sazba: aper-grafika.cz
Autoři fotografií: Ondřej Polák,
Hana Košťálová, Jan Branč, archiv
autorů

Vydává

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.
Hvězdova 1716/2b, 140 00 Praha 4
e-mail: info@pomahameskolam.cz
tel.: (+420) 224 174 269
www.pomahameskolam.cz

ISSN 2464-6318

2017 ©

Pomáháme školám k úspěchu o. p. s.

Obsah časopisu smí být užíván odbornými pedagogickými pracovníky pro plánování výuky a při výuce ve školských zařízeních. Jiné užití tohoto dokumentu nebo jeho částí (včetně publikování, kopírování a šíření) bez předchozího písemného souhlasu společnosti Pomáháme školám k úspěchu o. p. s. je zakázáno.

KRITICKÁ GRAMOTNOST

ODBORNÁ REDAKCE

Hana Košťálová, Ondřej Hausenblas
Michala Kafková, Ivoš Mikulášek

VÝKONNÁ REDAKTORKA

Hana Košťálová

JAZYKOVÁ KOREKTURA

Jana Křížová

KOREKTURA A REVIZE SAZBY PŘÍLOH

Hana Košťálová, Eva Pekárková

K pravidelnému odběru elektronických vydání časopisu Kritická gramotnost se můžete přihlásit prostřednictvím registračního formuláře v sekci „Chci se zapojit“ na webu www.pomahameskolam.cz.

1

Aktuálně

5

Editorial

– Hana Košťálová

7

Proč nevěřím na standardizované popisy učitelovy práce

Učitel se potřebuje zlepšovat v tom, co povede u jeho žáků k lepšímu učení. Pokud místo toho, aby ukazoval, že dokáže vyhodnotit dopad svého působení na učení konkrétních dětí a poučit se z toho, bude prokazovat plnění standardu, našim dětem to nepomůže.

– Hana Košťálová

2

Čtenářské kontinuum

11

Fakty a názory, aneb Můžeme si ověřit, co tvrdíš?

Odhalovat v textech názory a odlišit je od faktů, to je jedna ze základních dovedností čtenáře. Mohou se jí učit už malé děti.

– Ondřej Hausenblas

16

Pilot a Malý princ Lekce zaměřená na rozlišování faktů a názorů ve třetím ročníku

Autorka nám ukáže, jaký postup zvolila, když ve třetí třídě učila děti, aby porozuměly rozdílu mezi faktem a názorem.

– Kateřina Gaszková

3

Téma: Spolupráce při rozvoji čtenářské a pisatelské gramotnosti

20

Moderace v pojetí čtenářského týmu Pomáháme školám k úspěchu

Moderace je jedna z forem spolupráce mezi učiteli, která vede k lepším výsledkům učení u dětí. Zaměřuje se na analýzu dětských výkonů s cílem lépe je vyhodnotit. Sami učitelé se díky tomu učí rozumět vzdělávacím cílům a tomu, jak jich mohou žáci dosahovat.

– Michala Kafková, Ivoš Mikulášek

23

Moderace nad výkony dětí

Autoři se pokusili zachytit, jak může vypadat rozhovor dvou učitelů nad žákovskými výkony, který má vést k lepšímu porozumění tomu, jak žáci zvládají zvolený cíl učení.

– Michala Kafková, Ivoš Mikulášek

30

Využití čtenářského kontinua při spolupráci s kolegy ve sboru

Rozvoji čtenářské a pisatelské gramotnosti svědčí, když se učitelé ve škole domlouvají a o těžký úkol se tak podělí. Autorka ukazuje, jak na to jdou v ZŠ Dobronín.

– Alena Horská

35

Tutorské čtení jako výsledek spolupráce mezi vyučujícími

Tutorské čtení – starší děti čtou s mladšími – může mít řadu konkrétních podob. Vždy ale předpokládá spolupráci mezi vyučujícími.

– Kateřina Baumová, Zdena Dudová,
Jana Kopecká, Miloslava Kučerová,
Pavčina Rosická

40

Komunity vzájemného učení

Vzájemné učení mezi učiteli se stává čím dál populárnější. Text představuje čtenářům jednu z podob vzájemného učení, která se snaží minimalizovat vynaložený čas a maximalizovat užitek.

– Petr Albrecht

4

Představujeme: Ondřej Hausenblas

46

Vzdělávání pomáhá udržet kulturní kontinuitu a demokratické poměry

Ondřej Hausenblas patří k zakládajícím členům čtenářského týmu Pomáháme školám k úspěchu. Léta usiluje o to, aby vzdělávání přinášelo dětem jak užitek, tak radost z poznávání.

– otázku položila Hana Košťálová

5

Ze světa

51

Krok za krokem

Konzultace učitele a žáka:

jádro dílny

Když žáci při hodině samostatně čtou nebo píšou, má učitel čas na to, aby věnoval péči jednotlivému dítěti a konzultoval s ním jeho momentální i dlouhodobé potřeby.

– **Harvey Daniels, Steven Zemelman;**

překlad Alexandra Luhanová

Editorial

TEXT Hana Košťálová

Milé čtenářky, milí čtenáři!

Vypustili jsme děti na prázdniny a máme čas číst. Sáhne po románu, který na nás trpělivě čeká od Vánoc v knihovničce. Možná naše letní kniha už měsíce polehává na nočním stolku, abychom ji unaveni večer co večer otevřeli a za pár chvil nad ní usnuli. Konečně přišel její čas.

Léto vzbuzuje velká očekávání a slibuje příliv sil, a tak si troufneme na hodně tlustou knihu, na mimořádně náročnou publikaci, na nový žánr nebo pro nás neznámého autora. Možná se vrátíme k oblíbené knížce, na kterou se celý rok těšíme a bez které si své léto neumíme představit. Nebo ke knize, kterou jsme v průběhu roku zhltnuli, ale teď bychom si ji chtěli vychutnat, jak náleží. Zajdeme do velkého knihkupectví, strávíme v něm půl dne a vybereme si novinku, jejíž recenze nás zaujala. Doneseme si z knihovny hromádku knih podle seznamu, na který jsme přes rok dopisovali tipy od kolegů, kamarádů nebo žáků. Podíváme se na chalupě do poliček s knihami našeho dětství, které tam rodiče před pár desetiletími odvezli, a s radostí si přečteme několik namátkou otevřených stran.

Najdeme si pohodlné místo pro čtení a vnoříme se do příběhu. Čeká nás dlouhá dílna volného čtení. Jestlipak máme s kým sdílet své čtenářské zážitky?

Čtení má svou fázi tichou. Čtenář pobývá ve čtenářské zóně – ve stavu, kdy mysl plyne s událostmi a myšlenkami v knize odpoutána od okolí, plně ponořena ve světě příběhu. Když se z něj vynoří, pociťuje čtenář nutkavou potřebu sdílení právě tak, jako když má za sebou jakékoli jiné silné zážitky. Rádi si povídáme o tom, co čteme nebo jsme právě dočetli.

Co když s námi naši nejbližší vášeň pro čtení nesdílejí? S kým si povídat o knihách, o textech?

Během školního roku můžeme najít spřízněné duše v našem školním čtenářském společenství. O tom, jak ho lze vytvářet, hovoří řada příspěvků v tomto čísle Kritické gramotnosti, jehož tématem je spolupráce ve škole při rozvoji čtenářství a čtenářské gramotnosti.

Pokud ale nemáme nikoho pro sdílení čtenářských zážitků po ruce, můžeme o čtení psát. Buďto jen tak, pro sebe, nebo si můžeme psát s dalšími čtenáři. Psaní se stane tématem některého z příštích čísel našeho časopisu.

Nevěnovali jsme se také dosud čtení poezie se žáky. Chceme to napravit. Můžete se těšit na texty o tom, jak se vyznat v současné poezii, jak ji vyhledávat, číst a jak ji zprostředkovávat dětem.

Milí přátelé, přejeme vám všem, abyste prožili léto podle svých představ, aby reálné zážitky dobře doplňovaly ty čtenářské a abyste na konci srpna měli opět dost sil i inspirace pro každého svého žáka.

Hana Košťálová

Oddíl

1

Aktuálně

7

Proč nevěřím na standardizované popisy učitelovy práce

Proč nevěřím na standardizované popisy učitelovy práce

TEXT Hana Košťálová

Místo zavádění kariérního řádu a standardu učitelské profese jsme se měli zaměřit na podporu pedagogů v tom, aby se každé dítě ve třídě učilo naplno a s radostí. Kariérní řád a standard jsou nástroje vnější kontroly, nepodporují učení. Pro vše, co učitel činí, by mělo být jediné měřítko, a tím je prospěch každého žáka.

Mnoho lidí věří, že pokud popíšeme, co dělá univerzální dobrý učitel, získáme nástroj pro zlepšování práce každého vyučujícího. Dosud tápající pedagog si popis přečte a bude mít jasno v tom, co se od něj čeká. Porovná si popsání očekávání se svou praxí. Ukáže se, v čem za popisem pokulhává. Tam napře svoje síly a stane se učitelem lepším. Ředitel s popisem v ruce snadno ověří, komu dát odměny a komu ne. Stát zjistí, koho povýšit do stavu lépe placeného učitele a koho ne. Pedagogové v naději, že se zařadí mezi učitelskou elitu, budou motivováni se zlepšovat.¹

Tato představa vychází z přesvědčení, že je možné učitelovu práci popsat tím, co vyučující ví, čemu rozumí, co dělá a jaké má postoje. Když pedagog v něčem z toho sehlává, tak vadu napravíme, jako bychom vyměnili součástku ve strojků, a učitel bude fungovat lépe.

Proč to nepřispívá k zlepšování učení dětí?

Za prvé: Jak má dobrý učitel fungovat, nemůžeme vědět, dokud si neřekneme, jaké od něj čekáme výsledky. Tedy jakých vzdělávacích cílů má učitel s žáky dosahovat. To jsme v České republice ale nikdy jasně neurčili. Cíle, které máme v zákoně a v rámcových vzdělávacích programech a které lze vyčíst z plošných přijímacích testů, nejsou navzájem soudržné ani v nejzákladnější rovině: Chceme z dětí vychovávat spíše poslušné a poddajné spotřebitele, nebo spíše přemýšlivé, nezávislé a angažované občany? Pokud toto nevíme, jak můžeme vědět, co má umět náš učitel ve veřejném školství?

Za druhé: Když za měřítko kvality učitelovy práce přijmeme to, co učitel dělá, a ne to, jaké to má dopady na děti, může se stát, že budeme mít plno učitelů, kteří povedou hodiny jak ze žurnálu, ale ztratí řadu dětí. Kvalita výuky může být posouzena jen tím, jaký měla dopad na učení dětí ve vztahu k cílům učení, a to u každého dítěte ve třídě. To, co učitel dělal, nebývá dobré nebo špatné samo o sobě, ale vždy jen ve vztahu k dopadům na učení dětí. Aby mě někdo nechytal za slovo: pokud učitel děti bije nebo ponižuje, je to špatné vždycky. A aby nedošlo k omylu: dopady na učení dětí se rozhodně neměří jen testy a ani ne v první řadě testy. Naopak nejčinnější jsou průběžné autentické dětské projevy během učení.

Za třetí: Za myšlenkou standardu stojí víra v to, že efektivní učitel je ten, který ovládne konkrétní činnosti, o nichž se obecně ví, že jsou to ty nejvhodnější pro učení dětí. Novic se dozví, o které postupy jde, a pak je cvičí tak dlouho, až je bezpečně zvládne. Ačkoli se to zdá zcela logické, chybou v této úvaze je opomenutí kontextu. Kontextem se míní „právě tento učitel právě s touto skupinou dětí právě v této škole a právě v této lokalitě“. Kontext vytváří zcela jedinečné podmínky, v nichž nelze vsadit na univerzální funkčnost jakéhokoli postupu.

Za čtvrté: Učitelova práce je tak komplexní, že čím víc ji kouskujeme pro detailní popis „kompetencí“ nebo „standardů“ či „profesních kvalit“, tím víc se nám ztrácí to podstatné – nepopsatelné pojivo mezi všemi složkami. Pojivo, které právě u dobrého učitele nemůže chybět. Čím preciznější v popisu budeme, tím víc z něj bude unikat podstata.



Foto: O. Polák

Hana Košťálová, programová ředitelka projektu **Pomáháme školám k úspěchu** a vedoucí čtenářského týmu.

¹ Popis učitelovy práce sám o sobě může být užitečný. Zničující je, využívá-li se k hodnocení učitelovy práce, které má dopad na jeho pozici či odměny.

Co dělat?

Máme přesvědčivé zdroje ověřených poznatků o tom, co funguje, když chceme zlepšovat učení dětí. Helen Timperleyová ve shodě s Johnem Hattiem o tom říká: „Existují vyučovací postupy, které prokazatelně dávají větší naději na úspěch než jiné. Ale neexistuje postup se zárukou.“

Nejdůležitější charakteristikou učitele je schopnost reagovat na konkrétní potřeby žáků. To znamená reflektovat vlastní výuku s oporou o doklady, které žákova práce nabízí, nikoli jen o učitelovy dojmy. Na reflexi navazuje snaha přizpůsobit další postup tomu, co učitel o dosavadním učení dětí zjistí, a to tak, aby se děti učily ještě lépe.

Z toho je patrné, jak důležité je, aby učitelé znali vzdělávací cíle, aby jim rozuměli, aby uměli svou výukou mířit přímo k nim a aby dokázali vyhodnocovat informace o tom, jak se jejich žáci učí. Reflexe vyučovací hodiny má vycházet z dokladů (důkazů) o tom, co se každé z dětí v hodině naučilo. Poznátka o tom, jak hodina dopadla z hlediska cílů učení, mohou učitelé při své výuce ve své třídě získat z průběžných výkonů dětí i z kulminačních zadání. Z toho učitelé rozpoznávají další vzdělávací potřeby dětí, ale současně i svoje.

Učitelovy dovednosti při práci s cíli a s důkazy o učení ale nestačí. Učitel musí mít prostor pro to, aby mohl výuku skutečně přizpůsobit potřebám dětí. Pokud má učitel předepsané příliš nabitě kurikulum, které je třeba celé „odučit“, „probrat“, pak mu nezbyvá nic jiného než „jít dál“ i tehdy, kdy by mnoho dětí potřebovalo ještě setrvat, prohlubovat své poznání, anebo pokračovat trochu jinou cestou, než k jaké kurikulum vybízí.

Jak podpořit učitele?

Pokud chceme skutečně zlepšovat učení dětí, musíme místo dokumentu, který popisuje obecné kvality práce učitele, tedy místo standardu, poskytovat učitelům **průběžnou a trvající podporu** v několika věcech – v/ve:

1. porozumění cílům učení a jejich adaptaci na konkrétní podmínky, v nichž učitel pracuje
2. plánování cest k cílům v konkrétních podmínkách, v nichž učitel pracuje
3. rozboru autentických dětských výkonů (důkazů o učení) a určování dalších vzdělávacích potřeb dětí
4. určování toho, zda pro uspokojení zjištěných vzdělávacích potřeb dětí se musí učitel něčemu novému naučit (i on má vzdělávací potřeby)
5. nabídky vzdělávání, které bude mířit přímo na učitelovy potřeby v jeho škole a v jeho třídách
6. zavádění nově naučených postupů do praxe
7. vyhodnocování dopadů nově aplikovaných postupů na učení dětí

Co znamená „poskytovat podporu učitelům“? Nepovažujeme za účinné vytvořit pro učitele závazný dokument, i kdyby byl podepřen změnou předpisů pro platový postup. Podle dosavadních zkušeností u nás i ve světě by nebylo účinné ani svolat vyučující na „školení“ čili přednášky nebo kurzy, po nichž už by pedagog nedostával podporu přímo na svém místě, při dlouhodobém proměňování své výuky.

Tým Helen Timperleyové popisuje postup, který se osvědčuje, jako cyklus nazvaný *inquiry and knowledge-building cycle*. „*Inquiry*“ odkazuje k tomu, že učitel – adaptivní (responzivní) profesionál – je chápán jako badatel, který zkoumá cyklicky svou vlastní praxi společně s druhými a při tom si dál a dál obnovuje a buduje svoje profesní vědění („*knowledge-building*“). Významnou roli v tomto cyklu profesního učení hraje podpora, kterou učitelé poskytují odborník. Nemá tu místo kontrola nebo poměřování se standardem.

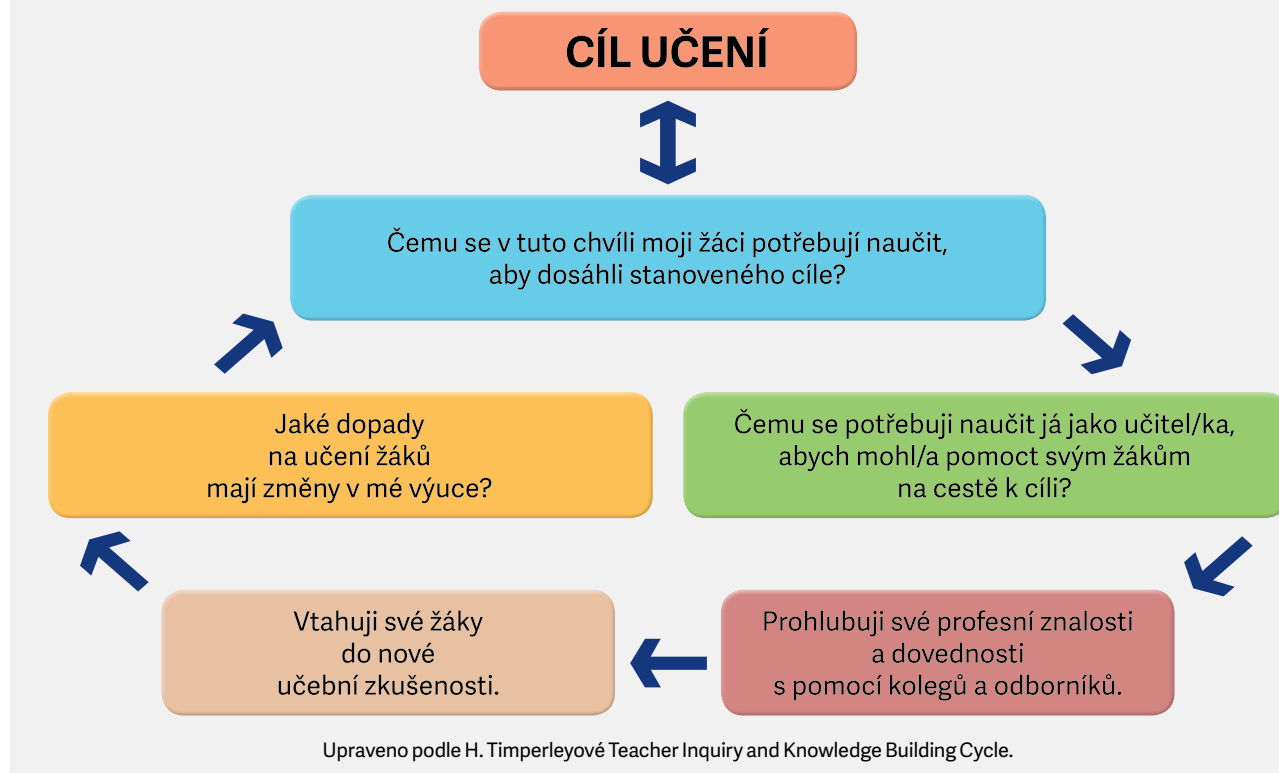
Výkony dětí v roli důkazů o učení nejsou testy nebo zkoušení. Poslouží jakékoli produkty dětí vznikající v procesu učení nebo záznamy z diskusí či jiných ústních projevů.

Pokud vás teď napadá, že toto pojetí je velmi blízké formativnímu hodnocení, tak jste na dobré stopě. Dylan Wiliam a jeho kolegové dospěli k témuž: hodnocení využité k formativním účelům poskytuje učitelům informace, aby se poučeně rozhodoval o tom, co má dál ve výuce udělat, aby se jeho děti lépe učily.

Proč nestačí sebereflexe nebo sebehodnocení učitele?

Mnohdy učitel umí sám přijít na to, co by měl dělat jinak, aby se děti učily lépe. Často ale neumí odhalit vzdělávací potřeby dítěte a potřebuje s tím pomoci. A často se pak ukáže, že se sám potřebuje něčemu novému naučit, aby mohl jít s dětmi dál. Helen

Badatelský cyklus profesního učení učitelů založeného na důkazech



Timperleyová říká: „Sebehodnocení musí obvykle čelit tomu, že často nevíme, co nevíme.“ (Timperley, s. 13) Bez podpory se stává, že učitel stále opakuje týž postup ve víře, že „více“ mu zaručí „lépe“. A pak má pocit, že ať dělá, co dělá, stejně to nefunguje. Nakonec je frustrovaný a opustí cestu, která může být dobrá, jen je potřeba něco málo dělat jinak.

Příklad: Paní učitelka si všimla, že děti už nejsou tak nadšené do dílen čtení, jako byly zpočátku. Situaci vidí takto: „Zprvu jsem dělala dílny čtení poctivě každé tři týdny. Důkladně jsem se připravovala, abych pro ně měla úkoly. No ale po čase to děti přestalo bavit. Tak teď dělám dílny čtení méně často, zato si dávám záležet na tom, aby úkoly byly opravdu propracované.“ Paní učitelka odkázaná jen na sebe a na své vědění udělala mylné závěry o tom, co děti potřebují. Místo aby je nechala více a častěji číst, ubrala čtecího času a přidala na úkolech, čímž hodnotu čtení v očích dětí ještě snížila. Prožitek ze čtení nařídila tak, že už se u dětí nemůže dostavit.

Pomáhá kolegiální *peer* podpora popsaná například ve **Scénáři 3S**, ale ta také sama nestačí. Čas od času je důležitá podpora „kritického přítele“, odborníka.

Kdy může popis charakteristik dobré učitelovy práce² být užitečný?

Pokud...

- je v souladu se vzdělávacími cíli pro žáky a pokud se výsledky vzdělávání nezjišťují způsobem, který protirečí cílům
- má sloužit jako vodítko pro společnou práci učitele s někým, kdo ho podporuje, a ne hodnotí nebo kontroluje
- obsahuje jen klíčové položky a ukazuje spíše směrovky, vodítka než detailní popisy
- podává hojné příklady z praxe, ale jen jako možnosti, a ne normativní indikátory
- poskytuje společný slovník pro spolupráci mezi kolegy
- vznikl v profesní komunitě, které má sloužit
- se popis očekávání nalézají v zóně nejbližšího vývoje z hlediska těch, jimž má sloužit

² Záměrně používám poměrně vágní vymezení toho, čeho by se případný popis měl týkat. Znáám akademické diskuse o tom, zda používat pojem kompetence, činnosti, dovednosti..., a nepovažuji je pro náš časopis za významné.

Použitá literatura:

FISHER, Douglas – FREY, Nancy – HATTIE, John. **Visible Learning for Literacy. Grades K-12. Implementing the Practices That Work Best to Accelerate Student Learning.** 1. vyd. Thousand Oaks (California): Corwin – Sage, 2016. 190 s. ISBN 978-15-063-3235-2.
 TIMPERLEY, Helen. **Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs.** [Paper No. 21, May 2011.] East Melbourne (Victoria): Department of Education and Early Childhood Development, 2011. 36 s. ISBN 978-07-594-0655-1.
 WILLIAM, Dylan. **Embedded Formative Assessment – Practical Strategies and Tools for K-12 Teachers.** 1. vyd. Bloomington (In.): Solution Tree, 2011. 189 s. ISBN 19-340-0930-7.

Oddíl

2

Čtenářské kontinuum

11

Fakty a názory aneb Můžeme si ověřit, co tvrdíš?

16

Pilot a Malý princ. Lekce zaměřená na rozlišování faktů a názorů ve třetím ročníku

Fakty a názory aneb Můžeme si ověřit, co tvrdíš?

TEXT Ondřej Hausenblas

Ve čtenářském kontinuu se objevuje řada linií a deskriptorů, u kterých se v Kritické gramotnosti zastavujeme a nabízíme čtenářům hlubší vhled. V tomto čísle jsme se zaměřili na rozlišování faktů a názorů v textech. Můžete si přečíst výklad a dále lekci Kateřiny Gaszkové.

Naše čtenářské kontinuum navrhuje, aby čtenář odlišoval fakty od názorů v textu přiměřeném jeho intelektuálnímu vývoji. Jde o oblast **porozumění textu, linii 6**. Linie začíná úrovní začínající (II) deskriptorem: *Čtenář s dopomocí rozpoznává v jednoduchém textu to, co lze uznat jako jisté (fakta) a o čem můžeme pochybovat (domněnky a názory)*. Na úrovni samostatný (VI) končí deskriptorem *Čtenář bez potíží rozpoznává, zda je tvrzení předkládáno jako fakt, názor, domněnka či hodnocení; ve složitých případech přináší závažné argumenty*. Navrhuje, *co je třeba zjistit nebo posoudit, aby se mohl rozhodnout o přijatelnosti tvrzení*. To je cenné nejen pro čtenářství, ale i pro každodenní komunikaci.

Lidé se často dohadují o pravdě – a myslí tím nějaká tvrzení, která jsou spolehlivě platná a mají být všemi respektována. V diskusích ideologických se opakují spory o pravdu po staletí. Ale i v hovoru denním a docela přízemním chceme vědět, zda nějakému tvrzení můžeme důvěřovat.

Potřebujeme umět odlišit fakty a názory proto, abychom mohli s těmi tvrzeními dál pracovat: buď se podle nich řídit; nebo brát v úvahu, kdo je říká, a dát si na to ve svém jednání pozor; nebo znejistit důvěru mluvčího v to, že by jeho tvrzení mělo platit pro každého; nebo vyjádřit soucítění a sdílení názoru atp. Nechceme se řídit něčím, co se pak ukáže jen jako soukromý názor či zájem někoho jiného. Právě proto je důležité, aby se děti dost brzo učily rozdílu mezi fakty a názory.

Jak dalece platí, co se tu říká?

Umět **odlišovat fakty od názorů** tedy znamená, že umíme posoudit, jestli **je možné ověřovat, že něčí tvrzení obecně platí**, anebo jestli **platí jen pro toho, kdo ho říká**.

Nejde jenom o věčný obsah sdělení – je to tak a tak, není to tak... Jako čtenáři i jako občané potřebujeme poznávat, **jako co nám někdo danou informaci podává**. Ptáme se sami sebe: **Chce autor, abychom si mysleli, že tohle tvrzení je fakt?** Předkládá nám ho autor jako fakt? **Anebo autor chce, abychom znali jeho názor?** Podává nám to jako svůj názor?

Umět vnímat a zvažovat, „jak on nám to podává“, je důležité i proto, že tvrzení podávaná jako fakty mohou být jak pravdivá, tak i nepravdivá. „*V době té krádeže jsem vůbec nebyl ve městě*“ – je tvrzení faktické (vůbec to není věc názoru), ale může být docela lživé. Žáci i dospělí mívají tendenci považovat za fakt jen to, co je skutečně, dokázaně pravda. Ale **faktem je to, co se dá a má ověřovat**, ať už to dopadne jako pravda, nebo jako lež. Naopak **názor se ověřovat nedá**, je výpovědí o pohledu nebo pocitu mluvčího. (A ať už nám říká, že opravdu cítí zármutek, anebo nám to jen nalhává a v duši se raduje – to my ověřovat nemůžeme.)

Jak nám to říká?

Autor nebo partner v hovoru často předkládají svá tvrzení – ať fakt, nebo názor – jako něco pevně platného pro všechny. I když tedy jeho sdělení zní jako fakt, my se potřebujeme přesvědčit, zda se dá ověřit. Anebo se rozhodujeme, zda máme jeho sdělení přece jen považovat jen za osobní věc mluvčího, za zprávu o jeho osobním stavu, o jeho pocitech, o jeho pohledu. Děti se mají učit, že nad tvrzeními, která jsou jim podávána jako fakt, je třeba se takto rozhodovat: Dá se tohle vůbec ověřovat? Až pak mají posuzovat: Má dost dobré důvody tomu uvěřit?



Foto: O. Polák

Ondřej Hausenblas vyučuje na Pedagogické fakultě UK. Je lektorem Kritického myšlení a členem čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.

Jindy někdo předkládá své tvrzení jasně jako svůj názor. Tehdy dává zřetelně najevo, že mluví o svém dojmu, stanovisku, odhadu, že si to myslí nebo cítí jen on. Poznáváme, že jde o názor, neověřujeme nic. Stačí, když víme, co znamenají v jeho řeči výrazy typu „podle mého mínění...“, „já to cítím tak, že...“, „řekl bych...“ atp. Děti se takovým prostředkům mají naučit: mají si jich v řeči druhého všimnout a také jich mají používat v řeči své. Pak nedochází k omylům a ke sporům.

Ovšemže i **názory mohou být opřeny o fakty**. Názory nejsou jen čirá „dojmologie“. Na základě toho, co všechno spolehlivě vím i co je v textu výslovně řečeno, dělám svůj závěr, mám svůj názor na tuto věc. Co jsou fakty: Například jazyk **Babičky** je opravdu starší víc než sto padesát let, mnoho žáků základní školy má skutečně potíže dosáhnout i jen doslovného porozumění tomu textu, již více vydavatelů zkusilo zjednodušit obsah nebo i jazyk **Babičky** pro modernější časy. Co je můj názor, který se o ty fakty opírá? Jsem si jist, že školní mládež je nutno citlivě naučit překonávat propast věků a učit je jazyk starší doby číst, tolerovat i chápat, a nikoli jim **Babičku** přezývat na placičku...

Nač je pro čtenářství dobré umět odlišovat fakty od názorů?

Vyjadřovat své názory je pro čtenářství cenné. Máme umět mluvit o tom, jak na nás literární dílo působí, co jsou naše osobní závěry nebo hodnocení. Fakty o spisovateli a kontextu bývají také cenné, ale jsou až v druhé linii. Ale v národní kultuře bývají některé interpretace textů podávány i brány jako fakt – jako platné pro každého čtenáře. Jak k tomu dojde?

Když sdílíme své osobní estetické zážitky například přímo z četby próz Boženy Němcové, obvykle si nejprve říkáme své názory. Ale zkušenější čtenáři hledají a říkají, co v textu je opravňuje k takovému nebo onakému dojmu a názoru – činí určité své závěry a stále více je opírají o to, co text skutečně říká. Velmi kvalifikovaní čtenáři-odborníci pak své důvěryhodné podložené závěry podávají ostatním (zejména žákům a studentům) jako fakty, a to v příručkách, článcích nebo učebnicích. Tak se odehrává dlouhodobé a celonárodní sladování různých dojmů, zážitků, názorů i závěrů. (Vedle toho ovšem můžeme znát a sdělovat si jako ověřený fakt jména mužských přátel Boženy Němcové a jejich osudy a také můžeme mít svůj názor na to, jak daleký vliv mohly milostné aférky mít na její literární tvorbu.) Jako čtenářstvo se tak dobíráme společného chápání třeba **Babičky**. Díky takovému celospolečenskému sladování čtenářů budou některá tvrzení o smyslu povídky **Babička** mít status faktů, budou se opakovat v učebnicích nebo slovnících – ale i tak každá nová doba o nich bude znovu pochybovat a prověřovat je.

V literárním textu se fakty i názory objevují jednak v řeči mluvčích, tedy postav. Postavy předvádějí, jak se lidé dorozumívají, a jsou-li to postavy životné, mívají také jako my své názory a také si říkají různé „pravdy“. Avšak v literárním textu bývá vedle pásma postav také pásmo podavatele nebo konkrétně vypravěče, jenž nemusí být účastníkem dialogů mezi postavami. I on však může nám čtenářům předkládat svá tvrzení a my potřebujeme i v jeho pásmu poznávat, zda nám dává informace, které jsou v rámci jeho fikčního světa platné, ověřené a ověřitelné, anebo zda nám sděluje své názory na postavy, na vývoj děje atp. Počítáme ovšem s tím, že jsme právě ve světě fikčním, smyšleném, a z toho pohledu hodnotíme i fakty, i názory, které vypravěč sděluje. (Sdělení, že saň sedmihlavá v jeskyni za královským městem ráda pojídá mladé princezny, je v pohádkové fikci faktem.)

V textu informativním, věcném bývá podavatel totožný s autorem textu, a tím více se musíme zajímat, zda to, co nám tvrdí, je spolehlivé, anebo zda to je jen jeho osobní názor. Zajímá nás hlavně věc sama. Ovšem autorovy názory, a zejména hypotézy, bývají také vítané, pokud slouží našemu porozumění dané záležitosti. (Osobní názor odborníka, který vysvětluje svůj postup při klonování vyhynulého vakovlka, bude pro zájemce také jednou z informací, které potřebuje třeba student environmentalistiky získat.)

Problémy v dorozumívání vznikají často tím, že lidé říkávají své osobní náhledy nebo pocity tak, jako by to byly věčné pravdy nebo univerzální pravidla. Někdy zas naopak říkáme i spolehlivé pravdy s odstupem, podáváme je, jako bychom jim věřili jen my sami.

Potřebujeme umět odlišit fakty a názory proto, abychom mohli s těmi tvrzeními dál pracovat: buď se podle nich řídit, nebo brát v úvahu, kdo je říká, a dát si na to ve svém jednání pozor, nebo znejistit důvěru mluvčího v to, že by jeho tvrzení mělo platit pro každého, nebo vyjádřit soucítění a sdílení názoru atp.

Která tvrzení stojí za pozornost?

Která tvrzení má cenu posuzovat coby fakty, nebo názory? Především ta, která vypadají, jako že **podávají nějakou informaci jako jistou!** Jsou v nich ujišťující slova a věty

Umět odlišovat fakty od názorů tedy znamená, že umíme posoudit, jestli je možné ověřovat, že něčí tvrzení obecně platí, anebo jestli platí jen pro toho, kdo ho říká.

mají definitivní formu. „Sádrování je dlouhodobě a výzkumem ověřený způsob fixace zlomenin.“

Naopak tvrzení, která podávají informaci s jistou pochybností, s distancí, nás vyzývají a dávají nám prostor k tomu, abychom si o tom pomysleli své. Někdo nám říká třeba o hojení zlomené ruky: „Podle mého ty manipulace zlomeninou při sádrování jen víc poškozuji kosti a pak je hojení horší...“ – anebo: „Možná (by to mohlo být tak), že když se kostmi při sádrování moc nehýbe, pak v klidu v sádře už srostou dost rychle...“ My zkusíme rozumíme, že to, co nám ten člověk tvrdí, není jisté, nemáme na to spoléhat, a on nám to jako jistotu ani nepodává. Naopak, dává nám slovy *možná* nebo *podle mého* atp. jasný signál, že za tím, co tvrdí, stojí jen on sám a asi ani nijak napevno. A že my se můžeme rozhodnout, zda se tím budeme řídit.

Ale menší děti ještě nemají tuhle dorozumivací zkušenost a některé z nich snadno to znejistňující slůvko přeslechnou. Nebo když samy mluví, nevysloví tu svou nejistotu, neposlouží svému posluchačovi a říkají si to svoje, jako by to bylo jisté pro všechny. Tyto malé děti budeme učit používat takové signály jak ve vlastní řeči, tak ve vnímání toho, co jim říká někdo jiný. Ale to je dost snadný úkol: ta tvrzení svou nespolehlivost jasně oznamují, a když se naučíme ty signály rozpoznat nebo používat, nedojde nejspíše ke sporům a omylům. Děti se potřebují učit spíše to, aby samy svou myšlenku, svůj nápad, dojem, pocit poznaly jako něco, co nemusí platit obecně a spolehlivě. I mnozí dospělí by se tomu mohli naučit.

Foto: H. Košťálová

POKROČILÝ	ZOATNÝ	SAMOSTATNÝ	
1. Převyprávění 1.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 1.2. Převyprávění textu z textu 1.3. Převyprávění textu z audiozáznamu	2. Převyprávění 2.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 2.2. Převyprávění textu z textu 2.3. Převyprávění textu z audiozáznamu	3. Převyprávění 3.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 3.2. Převyprávění textu z textu 3.3. Převyprávění textu z audiozáznamu	4. Převyprávění 4.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 4.2. Převyprávění textu z textu 4.3. Převyprávění textu z audiozáznamu
5. Převyprávění 5.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 5.2. Převyprávění textu z textu 5.3. Převyprávění textu z audiozáznamu	6. Převyprávění 6.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 6.2. Převyprávění textu z textu 6.3. Převyprávění textu z audiozáznamu	7. Převyprávění 7.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 7.2. Převyprávění textu z textu 7.3. Převyprávění textu z audiozáznamu	8. Převyprávění 8.1. Převyprávění textu z vlastní paměti 8.2. Převyprávění textu z textu 8.3. Převyprávění textu z audiozáznamu

Odliřování faktů a názorů

je v kontinuu **Pomáháme školám k úspěchu** součástí oddílu porozumění textu.

Podle čeho rozpoznat fakt a názor?

Potíž je v tom, že jak fakty, tak názory mívají formu věty bez vyjádření té jistoty nebo možnosti. Lidé běžně říkávají svůj názor, jako by to byla „pravda o světě a lidech“ a nedávají druhým najevo „já si to jenom myslím, jen to tak cítím...“. Potřebujeme si při naslouchání nebo čtení takových tvrzení udělat jasno.

A) Za **fakt** budeme pokládat to tvrzení, které by vlastně mohl říci každý, a ne jen ten, kdo nám ho právě podal. Ovšem jen když jsme přesvědčeni, že takové tvrzení může platit obecně. (Někdy se úplný omyl sice mezi lidmi masově opakuje, ale faktem není.)

Obecnou platnost tvrzení můžeme ověřovat v různých zdrojích, ale jen v takových, které jsou naprostou většinou lidí uznávány jako platné, spolehlivé, náležité.

Například vědecké bádání (*kouření škodí zdraví*), ale i jasné laické pozorování (*kuřákům cigaret žloutnou prsty*), všeobecné sdílení určité hodnoty (*čistý vzduch je krásný*), a dokonce i společná paměť (*slepě věřit vůdcům se národu vymstí, zažili jsme to v 20. století*) nebo náboženská zkušenost (*když se v národě rozbují lež a hamižnost, přijde trest; modlitba člověka zklidní a posílí*).

Je zvláštní, že s tvrzením, které sděluje některý fakt (tedy něco, co se považuje za platné), je možné nesouhlasit a je možné argumentovat pro a proti (*Kouření škodí. × Ne, mně kouření neškodilo a je mi devadesát. – Poctivé jednání lidí je nezbytné pro fungující společnost. × Ba ne, osvětlený diktátor zajistí lepší stát než mravní občanstvo.*).

ČTENÁŘSKÉ KONTINUUM

vých kontinui.

rezenzují (fyzikální kontinuum, dějepisné

Kromě vyznačení deskriptorů a linií sdělují, co

čím si nejsou jisti, s čím měli problém.

Učíme se společně
rozumět čtenářským
cílům v kontinuu.



Fakt může ovšem být vyvrácen, odhalen jako mylný či falešný – pomocí lepšího podepření spolehlivými zdroji. Například ve vědeckém bádání se záměrně vyvracejí předchozí teorie, nově a systémověji se vysvětlují dříve uznávané fakty. Někdy je mluvčí sám přesvědčen, že to, co tvrdí, je fakt. Ale pak při pokusu doložit své tvrzení, ověřit jeho obecnou platnost, uzná, že to byl spíše jeho osobní názor, třeba něco, čemu by rád věřil. Kupříkladu pacient před operací považuje za fakt, že v každé nemocnici jsou lékaři maximálně pečliví a zodpovědní. Faktkem však je jenom to, že jim to přikazuje etický kodex lékaře, ale někteří lidé udělali zkušenost, že kodex není z různých osobních i provozních důvodů vždy dost respektován. Přesvědčení o spolehlivosti nemocniční péče se mění v názor tváří v tvář zkušenostem.

B) Za **názor** budeme pokládat to tvrzení, ve kterém mluvčí podává především **zprávu o sobě samém**, i když mluví o jisté věci: říká při tom, co on cítí, nač on věří, co on si myslí, co pozoruje, jaký závěr on dělá, co on nějak hodnotí atp.

Například: *Mně kouř v hospodách opravdu vadil (říká svůj pocit). S trochou sportu na vzduchu se kouření dá kompenzovat (nač věřím). Myslím, že každý kuřák škodí hlavně sobě (co si myslím). Považuji kuřáky za bezohledné lidi (hodnotím). Kuřáci se dnes už radši zeptají, jestli nám kouření vadí (co pozorují). Já se rozhodně už nehodlám učit kouření ani elektronickému (jaký závěr dělám). Kouření je pořád lepší než opijet se alkoholem (hodnotím).*

Jak reagovat?

Na rozdíl od faktů se s názory neříká souhlas ani nesouhlas, ani se k nim neargumentuje – právě proto, že **jsou osobní věci mluvčího**. Nemá smysl někomu říkat: Ale kdepak, tobě kouř v hospodě děsně vadí! Ale přece ani ty vůbec nemáš kuřáky za bezohledné... Atp. Takové řeči vedou k zbytečným hádkám, nelze si v nich porozumět. „Proti gustu žádnéj dišputát“, říkali starší moudří. (Tvrzení v uvozovkách můžeme považovat za fakt opřený o staletou zkušenost a o obecné uznání. Ta věta o moudrosti starých je však můj názor – hodnotím jejich rčení jako moudré, ale jiní by o moudrosti toho rčení pochybovali.)

Na názor se správně reaguje (při shodě i neshodě) tak, že opakujeme nebo doplníme výraz, který vyjádří osobní postoj: Mám ten pocit taky. Mně to tak *nepřipadá*. Chápu tě, ale *cítím* to jinak. Mně to *nevadí*. Já to *považuju* za nebezpečné. Takové *stanovisko* nezástávám.

Vhodné také bývá po vyslechnutí cizího názoru mlčet, pokud nehodláme dělat jasno. Ale možná nám ten, kdo nám něco tvrdí, podá důkazy, že nejde jen o jeho názor, ale že je to potvrzený, ověřitelný fakt.

Ne každé tvrzení se dá zařadit mezi fakty a názory

Dovednost odlišovat fakty od názorů je komplikovaná navíc i tím, že v komunikaci také hledáváme, co je pravda a nepravda čili lež. Lež podávaná jako fakt by se dala ověřovat – ovšem dopadla by zase jako lež. Našli bychom důkazy, že tvrzení neplatí. Ale neobsahuje-li zprávu o osobě mluvčího, není názorem.

Komplikace vznikají také tím, že mnohá tvrzení jsou jenom hypotetická – „co by kdyby“. Hypotéza čili domněnka není fakt, ale není to ani názor, protože v ní nemusí být přítomno osobní vyjádření mluvčího – neříká nic o něm samém, o jeho pocitu, hodnocení atp. Když někdo říká: „Zavedením asistentů učitele do každé třídy učitelům neubude práce, protože vzroste administrativa a papírování...“ – je to domněnka. Ještě se to nedá ověřit, takže to faktem není. Není to názor, protože zde osobní mínění mluvčího ustoupilo do pozadí. Kdyby tvrzení znělo: „Zavedení asistentů učitele do každé třídy je přehnaná a falešná snaha, protože vzroste administrativa a papírování...“ – pak by to byl spíše názor, mluvčí za sebe záměr hodnotí slovy *přehnaná a falešná* jako vadný.

Hranice mezi fakty a názory nemůže být docela ostrá, protože to, co považujeme za spolehlivý zdroj k ověření nějakého tvrzení, bývá také „lidský“ ne zcela soudržné. Že jsou si lidé rovni, vyznává jako sdílenou hodnotu velká část světa, a proto to u nás považujeme za fakt. Ale z praxe známe časté projevy toho, že je tento fakt i u nás popírán.

Podobně, jako je to s významy a smyslem literárního díla – to hlavní je stále a opakovaně ohledávat a nalézat smysl textu. Společné a trvalé hledání z nás dělá kulturní společenství, zatímco přílišné spoléhání na pravdivé, ověřené a nehybné fakty by z nás dělalo jen konzumenty vzdělání a kultury. I proto potřebují děti ve školní výuce zažít jednak vytyčování jasné hranice mezi fakty a názory, jednak potřebují její stále a systematické překračování při cestě za hlubším porozuměním.



1



2



3

1. Děti ve dvojicích pátrají v textu po faktech a názorech.
2. Děti pracují ve čtveřici, paní učitelka je vede.
3. Závěrečná část hodiny s fakty a názory.

K videoukázkám nabízíme ke stažení [popis hodiny](#), [přepis rozhovoru skupinky dětí](#) a [text](#).

Pilot a Malý princ. Lekce zaměřená na rozlišování faktů a názorů ve třetím ročníku

TEXT Kateřina Gaszková

Zabývat se fakty a názory mohou už malí žáci. Můžeme nahlédnout do vyučování a podívat se, jak se děti učily tomu, jak se pozná fakt a jak názor.

Ve čtenářském kontinuu v oblasti porozumění textu se šestá linie zabývá fakty a názory. Vybrala jsem jako cíl hodiny pro své třetíky deskriptor na úrovni **začínající**.

PT-II-6.1: *S dopomocí rozpoznává v textu to, co lze uznat jako jisté (fakta) a o čem můžeme pochybovat (domněnky a názory).*

Jak jsem cíl práce sdělila dětem: Dnes při práci s textem z knihy **Pilot a Malý princ** budeme hledat tvrzení, která bychom mohli označit jako fakty, a tvrzení, která by se dala označit jako něčí názory.

Před čtením textu

Na tabuli jsem zapsala šest otázek. Děti měly zformulovat a zapsat odpovědi. Jedna otázka – jedna kartička.

*Jak se jmenuješ?
Kdy ses narodil?
Kolik je ti let?
Co si myslí
maminka o tvém
chování doma?*

*Jak hodnotí babička
tvé výsledky ve škole?
Jak náročný
ti připadá
tento úkol?*

S kartičkami přešly děti do kruhu na koberec. Měly tam nachystané pracovní listy, pro utřídění kartiček.

Úkol:

Pokuste se najít, v čem se věty (vaše kartičky s odpověďmi) významově podobají a v čem jsou rozdílné. Podle těchto společných znaků je rozdělte do dvou skupin.

Děti roztřídily společně kartičky do dvou skupin. Diskutovali jsme poté všichni společně o otázkách: *Podle čeho jste postupovali? Jak jste věty posuzovali? Jaký klíč jste odhalili?*

Potom přišla klíčová otázka: *Uměli byste pojmenovat tyto dvě skupiny kartiček?*

Dospěli jsme k tomu, že vyhodnotit nějaká tvrzení, zda se dají prokázat, nebo ne, je důležitá čtenářská dovednost. Na nástěnce máme mapu čtenářských dovedností. Společně s žáky jsme zformulovali novou dovednost: Čtenář při čtení rozlišuje, zda se něco podává jako fakt, **nebo jako názor**.

Práce s textem

Hodina pokračovala čtením knihy **Pilot a Malý princ**. Cíl této části práce jsem sdělila žákům takto: Teď využijeme to, co jsme si promysleli před chvilkou s větami



Foto: Archiv autorky

Kateřina Gaszková vyučuje na prvním stupni v ZŠ Koperníkova ve Třinci. Je členkou širšího čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**, poskytuje kolegům mentorskou podporu.

PT-II-6.1: *S dopomocí rozpoznává v textu to, co lze uznat jako jisté (fakta) a o čem můžeme pochybovat (domněnky a názory).*

The image shows six hand-drawn cards, each divided into two sections. The top section is labeled 'Kartičky s věstími – jediná skupina' and the bottom section is labeled 'Kartičky s věstími – druhá skupina'. The cards contain handwritten text in Czech, mostly about family members and birth dates. The cards are labeled with names like 'PELKA', 'PELKA', 'KILKA P.', 'KILKA P.', 'KILKA P.', and 'KILKA P.'.

Odpovědi dětí na otázky z tabule.

na kartičkách. Při práci s textem z knihy **Pilot a Malý princ** budeme hledat tvrzení, která bychom mohli zřetelně vnímat jako fakty, a tvrzení, která by se dala označit jako něčí názor nebo domněnka.

Úkol:

Pečlivě si prostudujte obě strany z knihy (dvě A4).

Červenou pastelkou označte tvrzení, které vám připadá jako jasný a zřetelný fakt.

Modrou pastelkou označte tvrzení, které vyjadřuje něčí názor.

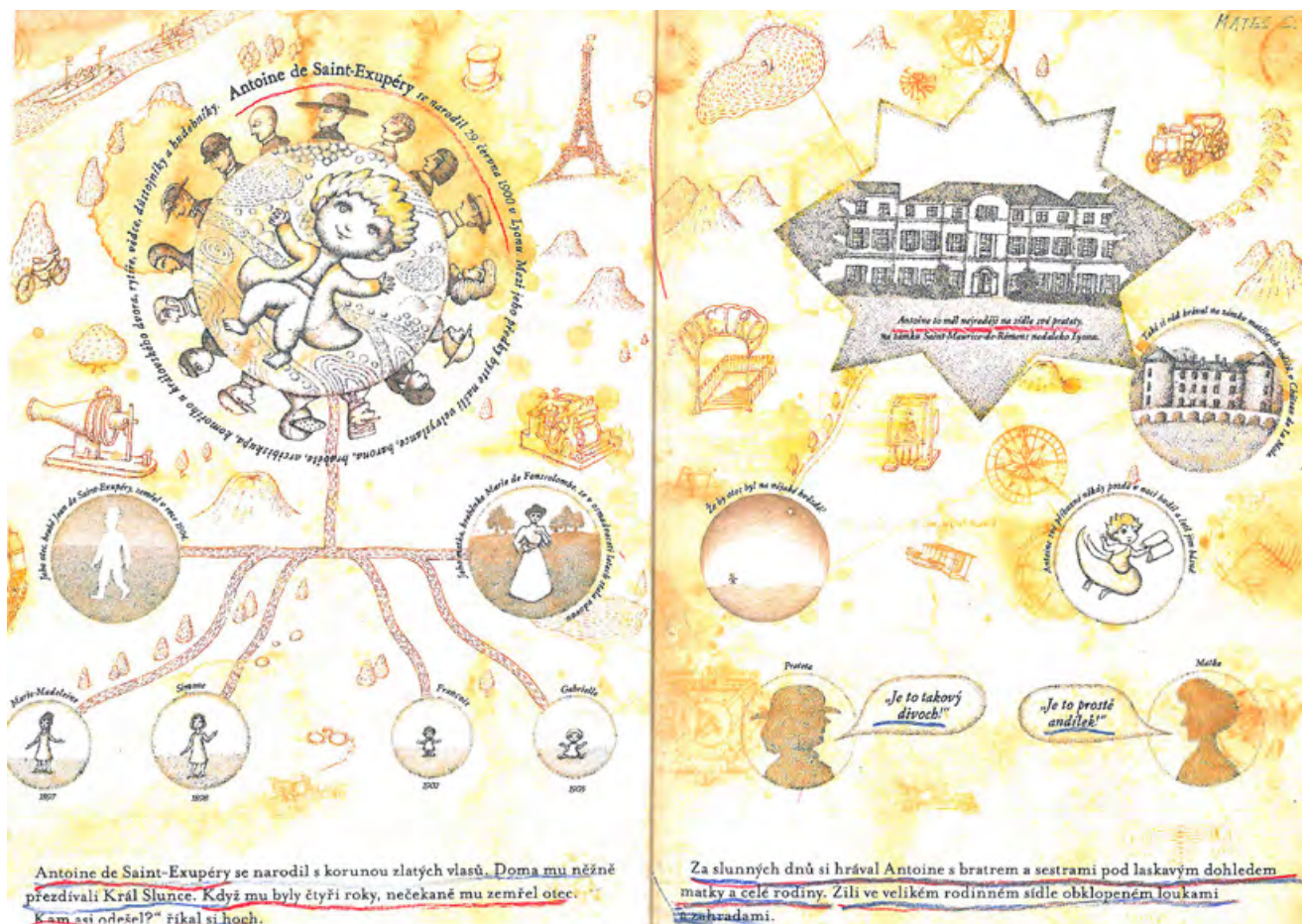
Svou volbu zdůvodněte.

Můžete pracovat ve dvojicích.

Většina dětí zvolila práci ve dvojici. Nechala jsem děti, aby se pak sesedly do čtveřic a navzájem si ukázaly výsledky své práce, porovnaly je, a aby si případně vysvětlily rozdíly, na které narazí.

Poté jsme si všichni sedli opět do společného kruhu. Využila jsem losovací kartičky. Dvě vylosované děti uvedly tvrzení, která text podává jako fakt, a zdůvodnily je. Další dvě vylosované děti uvedly tvrzení podávaná jako názor a opět vše zdůvodnily. Ostatní žáci měli možnost se k jejich argumentaci taktéž vyjádřit.

Zjišťovali jsme, zda se v textu nevyskytla tvrzení, s nimiž si děti nevěděly rady.



Návrat k cíli lekce

Nejprve jsem vyzvala děti, aby si řekly ve dvojicích svými slovy, jak vlastně zní cíl dnešní hodiny. Pak jsem jim položila otázky, na které jsou v závěru práce zvyklé:

- Zamysli se nad tím, jak se ti podařilo cíl hodiny naplnit?
Proč si to myslíš?
- Dokázali byste vyhodnotit i v jiných textech, zda jde o domněnku, nebo o prokazatelný fakt?
- K čemu je to dobré?

Děti podtrhávaly fakty a názory.

Copyright © Petr Sís, 2014,
Czech edition © Labyrint, 2014

Poznámka k losovacím kartičkám

Losování je jednou z oblíbených technik formativního hodnocení. Je spojeno s technikou „hlášení zakázáno“. Vychází se z toho, že se ve třídě hlásí stále tíživší žáci, kteří pak v učitelu vyvolají dojem, že jeho výuka byla úspěšná. Ten je ale postaven na tom, že učitel má ve skutečnosti jen málo průběžných informací o většině dětí a jejich učení. Kromě toho aktivita skupinky žáků umožňuje těm pasivním, aby ve své pasivitě zůstali, neboť nehrozí, že po nich bude učitel něco požadovat. Upozorňujeme ale na to, že špatné používání losování může významně ohrozit proces učení – prostředí ve třídě přestane být bezpečné a to některým dětem může v učení bránit. Doporučujeme dobře si promyslet, kdy k losování sáhneme. V této hodině paní učitelka zajistila bezpečí (práce ve dvojici či čtveřici), takže si mohla dovolit losovat, aniž by se musela obávat, že to některé dítě zabrzdí v učení.

V České republice dlouhodobě používá losovací kartičky Miloš Šlapal. Popularitu si získaly poté, kdy se do ČR dostaly publikace Dylana Wiliama o hodnocení ve formativní funkci.

Použitá literatura:

SÍS, Petr. **Pilot a Malý princ**. 1. vyd.
Praha: Labyrint – Raketa, 2014. [50] s.
ISBN 978-80-86803-27-2.

3

Téma:

Spolupráce při rozvoji čtenářské a pisatelské gramotnosti

20

Moderace v pojetí čtenářského týmu Pomáháme školám k úspěchu

23

Moderace nad výkony dětí

30

Využití čtenářského kontinua při spolupráci s kolegy ve sboru

35

Tutorské čtení jako výsledek spolupráce mezi vyučujícími

40

Komunity vzájemného učení

Moderace v pojetí čtenářského týmu

Pomáháme školám k úspěchu

TEXT Michala Kafková, Ivoš Mikulášek

Pojem moderace představuje, zjednodušeně řečeno, spolupráci učitelů při hodnocení žákovských výkonů. Tuto spolupráci však provázejí jisté důležité rysy, se kterými bychom rádi čtenáře seznámili. Nabízíme i možnost si moderaci vyzkoušet.

Inspirace z Nového Zélandu

Hodnocení žákovských výkonů je pro učitele velmi těžkým oříškem. A to nejen kvůli výsledné známce. Při pohledu na žákovskou práci přemýšlí nad tím, nakolik výkon žáka odpovídá stanovenému cíli (očekávanému výkonu), co může z výkonu žáka zjistit o jeho přemýšlení, pokroku, uvažuje nad výkony celé třídy i nad tím, jakým způsobem či do jaké míry napomáhá žákům zadání práce blížít se ke stanovenému cíli. Zkušenosti mnoha učitelů, například účastníků projektu Spirála¹, ukazují, že velmi pomáhá nebýt v tomto náročném úkolu sám. Rozhlédneme-li se po praxi v jiných zemích, zjistíme, že mnohde jsou ve společném hodnocení žákovských výkonů velmi daleko. Jejich zkušenosti a postupy mohou být pro nás inspirativní. Učitelé na Novém Zélandu a v Kanadě mají možnost se v domluveném čase setkávat nad pracemi žáků po předem domluveném zadání. Společně pak v nich hledají doklady o tom, do jaké míry jsou naplněny cíle. Každé práci věnují dostatek času, takže projdou jen několik prací, ale důkladně. Debatují nad nimi a snaží se sladit své pohledy tak, aby výkonu žáka co nejvíce porozuměli. Aby jim bylo jasné, o čem daný žákův výkon vypovídá. Snaží se dále vystihnout, v čem spočívá rozdíl mezi tím, kde žák momentálně je, a očekávaným cílem. Z toho vyvodí další dílčí cíle pro výuku a učení dětí. Na Novém Zélandě, v projektu Literacy Professional Development Project, jsou o krok dále: učitelé, kteří jsou s to identifikovat, co se jejich žáci potřebují naučit, často zjišťují, že se i oni potřebují naučit něco nového pro to, aby byli užiteční dětem v další fázi jejich učení (např. 70 % dětí dobře zvládá nějakou cílovou dovednost, ale 30 % dětí ne: učitel se potřebuje naučit pracovat s nimi jinak, aby se procento dětí, které cíle nedosahují, snížilo).

Co je moderace?

Spolupráci učitelů při hodnocení žákovských výkonů nazýváme moderací. Pod tímto pojmem bychom si však neměli představovat volný hovor učitelů nad výkony žáků, byť i ten může být mnohdy přínosný. Rysy moderace můžeme zjednodušeně shrnout do následujících bodů. Pokud to bylo možné, připojili jsme k teoretickému popisu i konkrétní příklad přemýšlení učitelů. Použité výroky pocházejí ze zpětných vazeb získaných od účastníků čtenářské letní školy projektu **Pomáháme školám k úspěchu** v roce 2016.

Nejprve je důležité si s kolegou nebo kolegy **stanovit zadání**. Hodnocení žákovských výkonů se totiž může zaměřovat na různé aspekty rozvoje učení žáků, ale učitelé se musejí zaměřit jen na něco z toho. Při moderaci se můžeme zabývat celou třídou či jednotlivými žáky nebo sledovat pokroky jednoho žáka.

Cílem moderace však může být také porozumění výkonům žáků v určitém zadání. To se týká situace, když zkoušíme nový vyučovací postup k novým vzdělávacím cílům a ještě nemáme zkušenost s tím, jak budou děti reagovat, jak bude probíhat jejich učení



Foto: O. Polák

Michala Kafková je doktorandka na katedře geografie Přírodovědecké fakulty UK, členka čtenářského týmu projektu **Pomáháme školám k úspěchu**.

¹ Projekt, který probíhal v letech 2014 a 2015 a v němž spolupracoval čtenářský tým PŠÚ s Krajským vzdělávacím zařízením Severomoravského kraje. Jeho cílem bylo posílit rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí prostřednictvím kolegiální spolupráce mezi učiteli. Ověřoval možnosti práce ve schématu „3S“, které staví na **společném plánování, společné výuce a společné reflexi** opřené o analýzu dětských výkonů. Na tento formát je pamtováno také v současných šablonách pro tandemovou výuku (která není nic jiného než výuka párová).

a k jakým konkrétním výsledkům může vést. Teprve když díky moderaci rozebereme dětské výkony, porozumíme lépe tomu, co lze od dětí očekávat. Z takového porozumění pak mohou vznikat kritéria úspěchu podložená zkušeností se skutečnými výkony dětí.

Příklady praktických otázek, které si společně s kolegou nebo kolegy můžeme nad výkony žáků pokládat, jsou pro lepší přehlednost uvedeny v rámečku.

Otázky, o kterých lze při moderaci diskutovat

Žákovský výkon a cíl, kritéria úspěchu	Čím a do jaké míry plní výkon oborový cíl? Čím a do jaké míry plní výkon čtenářský cíl? Jak výkon žáka naplňuje stanovená kritéria? ² Co nám výkon žáka pomáhá zjistit o jeho potřebách?
Žákovský výkon a osobnost žáka	Co se z výkonu dozvídáme o žákově přemýšlení? Z čeho mohl žák při plnění úkolu vycházet (na co pravděpodobně navazuje)? ³ Které části výkonu lze interpretovat více způsoby? Co nám výkon umožňuje zjistit o pokroku žáka (jak se posunul oproti minulým výkonům)?
Žákovské výkony a práce se třídou	Co nám výkony umožňují zjistit o čtenářské zdatnosti skupin (lekce může být zjišťovací, jak čtenářsky zdatná konkrétní třída je)? Co nám výkony umožňují zjistit o čtenářském pokroku skupiny (jakou cestu urazili)? Co nám čtenářské výkony umožňují zjistit o potřebách skupiny? Jak můžeme žákovské výkony využít při plánování dalších aktivit skupiny?
Žákovský výkon a formulace úkolů a zadání učitelem	Do jaké míry volba a formulace úkolů napomáhala žákům splnit cíl (např. zda určitá forma práce, metoda práce s textem pomáhaly žákům cíle dosahovat)? Vyhovovalo zadání různě pokročilým žákům? Jak by bylo možné při formulaci úkolů myslet na všechny typy žáků?



Foto: O. Polák

Ivoš Mikulášek je ředitelem ZŠ Dobronín, která je od roku 2012 spolupracující školou projektu **Pomáháme školám k úspěchu**. Vyučuje chemii, v projektu PŠÚ je členem čtenářského týmu.

Dále máme mít na paměti, že o výkonech se **diskutuje se zřetelem k cílům učení či kritériím úspěchu**. V moderační diskusi vztahujeme všechny postřehy o žákově výkonu k cílům učení nebo ke kritériím úspěchu. V současné době jsme však často v situaci, kdy se debatou nad žákovskými výkony nejprve snažíme porozumět tomu, co může určitý cíl znamenat a co vlastně můžeme za úspěch považovat. Zkoušíme si společně odhalit, co žák zvládl a proč si to myslíme. Více pohledů pomáhá rozklíčovat žákův výkon, to, co v něm vidíme my, se nemusí zcela shodovat s pohledem někoho jiného. Toto obohacování je ve skupině, která je podobně naladěna, vzájemné.

Účastníci Letní školy 2016 problematiku shrnuli takto:

Uvědomila jsem si, jak je důležité ještě před moderací (před samotnou hodinou) si vyjasnit, jak by mělo vypadat splnění úkolu, abych se měla od čeho odrazit.

Užitečnost moderace vidím v lepším poznání toho, kde se žák nachází vzhledem k cílům učení.

Jako učitel předpokládám jen jedno „správné“ řešení, ale po moderaci si uvědomím více.

Užitečnost moderace je ve vyjasňování žákova výkonu vzhledem k cílům, které si učitel dává.

- 2 Platí, pokud již máme kritéria stanovená. Cílem moderace však také může být tato kritéria formulovat, a to ve spolupráci s kolegy (různí učitelé se díky společné moderaci domluví na jednotné formulaci, která bude pro žáky následně zřetelná).
- 3 Například můžeme společně s kolegou jiného oboru sledovat, zda žákovi ke splnění úkolu v mém oboru pomohla čtenářská strategie, na kterou se delší dobu zaměřoval kolega češtinář.

Poté, co jsme hlouběji porozuměli výkonu žáka nebo celé třídy, se pokoušíme odhalit, jak postupovat, **kam a jak žáka/y dále vést**. To může vyžadovat i změny našich zavedených postupů (jak a proč měnit náhled na texty a způsoby jejich čtení, jak poskytovat podporu, jak se snažit mířit na všechny žáky, na základě čeho hodnotit).

Během Letní školy 2016 si její účastníci například uvědomili:

Moderace je obrovskou pomocí pro rozhodování učitele ve smyslu hodnocení ve formativní funkci⁴. Ve skupině rychleji a efektivněji dojedeme k informaci o tom, kde žáci jsou a co udělat, aby se dostali do dalšího bodu. Moderace je užitečná v tom, že je zdrojem pro další plánování hodin, je to podpora pro formativní hodnocení.

Zásadní pro průběh celého procesu moderace je předpoklad, který je obsažen v tvrzení, jež formuluje Douglas B. Reeves (2006): „Školy, kde moderace úspěšně probíhá a kde panuje kultura důvěry a produktivního konfliktu, mají lepší výsledky v učení žáků než školy, kde učitelé hodnotí převážně individuálně.“ Reeves mluví o „**kultuře důvěry**“ a o „**produktivním konfliktu**“. Učitelé by se ve své debatní skupině měli cítit bezpečně, měli by mít pocit, že jsou její významnou součástí. Moderace nemůže být účinná, pokud se učitelé bojí riskovat a vyjadřovat otevřeně své názory nad výkony svých žáků či výkony žáků svých kolegů. Pojem „produktivní konflikt“ znamená to, že nenahlížíme na konflikt jako na střet, v němž nutně jeden vítězí a druhý prohrává. Naopak, mají vyhrávat oba dva. Pokud se s kolegou cítíme dobře, pak můžeme, díky více či méně rozdílným náhledům na určitý žákovský výkon, jít víc do hloubky a výkonu žáka porozumět daleko lépe. Hovorem nad výkony žáků se učíme – vnímáme jiné pohledy, vidíme výkony v širším kontextu, hlouběji porozumíváme vlastní praxi. Efektivněji přicházíme na to, jaké dopady mají naše vyučovací postupy. Postupně a s externí pomocí je nám čím dál víc jasné, co se sami potřebujeme naučit, abychom co nejvíce pomohli svým žákům pokročit v učení.

Příklad s housenkou

Znát rysy moderace je sice nezbytné, ale její skutečný přínos leží v praktické rovině. V dalším textu proto čtenářům nabízíme možnost si moderaci vyzkoušet. Budete-li mít chuť a spřízněné kolegy, můžete si s nimi zkusit pomocí příložených materiálů zamoderovat. Pokud byste zatoužili po jiném textu či jiném deskriptoru, zapátrejte si na platformě čtenářského kontinua.

4 Hodnocení ve formativní funkci (**formativní hodnocení**) slouží k získávání informací o žákově učení proto, aby se učitel mohl s oporou o data rozhodovat o dalším postupu. Učitel se po získání informací o žákově učení a po jejich analýze (např. prostřednictvím moderace) rozhoduje, jaký bude další krok výuky, aby se žák dále učil, popřípadě lépe učil. Formativní hodnocení tedy neztotožňujeme pouze se sebehodnocením nebo se slovním hodnocením či s poskytováním zpětné vazby.

Použitá literatura:

- KOŠTÁLOVÁ, Hana. **Moderace**. [Materiál pro Letní školu 2016.] Praha: Pomáháme školám k úspěchu o.p.s., 2016.
- REEVES, Douglas B. **The learning leader: How to focus school improvement for better results**. 1. vyd. Alexandria (Virginia): ASCD, 2006. 221 s. ISBN 978-14-166-0332-0.
- TIMPERLEY, Helen. **Using student assessment for professional learning: focusing on students' outcomes to identify teachers' needs**. [Paper No. 21.] East Melbourne (Victoria): Department of Education and Early Childhood Development, 2011. 36 s. ISBN 978-07-594-0655-1.
- Zápisy ze zpětných vazeb učitelů účastnících se Letní školy 2016**. Hrubá Voda, 14.–19. srpna 2016. [Nepublikováno.]

Moderace nad výkony dětí

ZÁZNAM ROZHOVORU NAD VÝKONY DĚTÍ POŘÍDILI Míša Kafková a Ivoš Mikulášek

V následujícím textu se autoři pokusili zachytit svůj živý rozhovor nad dětskými výkony. Podobné rozhovory vedou členové čtenářského týmu projektu Pomáháme školám k úspěchu od roku 2011. Naší snahou je lépe porozumět čtení, čtenářství a čtenářské gramotnosti a zejména tomu, jak děti při čtení přemýšlejí. A využít nabytých poznatků a zejména zkušeností pro zlepšování výuky, aby vedla k lepšímu učení dětí. Část našich rozhovorů zůstává zachována v analýzách dětských výkonů, které umístíme na platformu čtenářského kontinua.

Postup moderace

1. Nejprve jsme se každý sám seznámili s textem a se vzdělávacími cíli a postupem lekce.

Housenka

HOUSENKA JE HOUSENKA, MÁ POŘÁD CHUŤ K JÍDLU, když ji někdo pozve ke stolu, nenechá se dvakrát pobízet, ale za chvíli má znovu hlad, a tak se jedna taková housenka rozhodne, že přijme místo v zelinářství, kde je veliké skladiště zeleniny, ale moc toho neprodá, to si můžete myslet, housenka je housenka, není ostatně co prodávat, housenka na to stačí sama, vypadá hezky, jde jí to k duhu, má výbornou náladu a myslí si, to byl výborný nápad, přijmout takové místo, tolik dobrot jsem ještě nikdy najednou nesnědla, ale nic netrvá věčně, jednoho dne musí skládat účty, pořádek musí být, nikdo si nemůže dělat, co by chtěl, ale housenka se usmívá, jako by se nic nestalo, a říká, moment, jdete zrovna nevhod, mám nejvyšší čas se zakuklit, nemůžu být donekonečna housenkou, nic netrvá věčně, pořádek musí být, ostatně nehoří, potom to vyřídíme, a tak se zakuklí a nezbývá než čekat, čekat týdný a měsíce, a najednou je tady krásný motýl, elegantní motýl, který říká, dovolte, co je mi po nějakých nesrovnalostech, co je mi do nějaké zelené housenky, nikdy jsem ji ani neviděl, a odletí, jako by se nic nestalo.

MACOUREK, Miloš. **Pohádky**. Mladá fronta, 1971. Str. 157. ISBN 303/22/8.8, 23-014-71 14/42

Popis lekce

Lekce byla odučena v pátém ročníku v rámci výuky češtiny (čtení). Autorem lekce a vyučujícím je Ondřej Hausenblas.

Cíl

Deskriptor 3.1 z oblasti ustálené prvky na úrovni pokročilý (4. úroveň): Žák si všimá důležitých podobností a rozdílů, když jsou totéž téma nebo událost nahlíženy z různých vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav.

Průběh hodiny

- Žáci si přečetli kratičký text Miloše Macourka **Housenka** (jediné veledlouhé souvětí).
- Společně s celou třídou učitel nechal vysvětlit, co je to skládat účty.
- Nejprve si děti ověřily porozumění na doslovné úrovni.
- Porozumění tomu, jak totéž téma nahlíží postavy z rozdílné perspektivy, žáci měli vyjádřit v tabulce v pracovním listu. – Z této fáze hodiny pocházejí PL s výkony žáků a následný rozhovor ve dvojici.
- Potom si zkusili pojit svou osobní zkušenost s tím, jak nesplnili svou odpovědnost a jak se s tím naložilo.



2. Již na začátku jsme přišli na to, že se nejprve potřebujeme zahlbout do textu a promyslet si, jak by vypadal ideální výkon žáka. Teprve pak jsme se pustili do rozboru konkrétních dětských výkonů.

Ivoš: Navrhuji – pojďme si zatím k textu napsat pár otázek, které nás napadají, třeba se to trochu otevře? Já se třeba ptám:

- O co přesně v tom textu šlo z hlediska skládání účtů? Je to metafora o lidské snaze vyhnout se odpovědnosti?
- Je to o tom, že žádná povinnost se nedá neustále odkládat?
- Jaký byl ideální žákovský výkon – ten bychom určitě měli napsat.
- Měli žáci popsat roli vypravěče (podavatele), roli housenky, roli motýla?
- Měli si všimnout toho, že tam chybí přímá řeč?
- Míšo, kdyby ti to nevadilo, chvilku si takhle povídat – mně by to asi pomohlo?

Míša: Souhlasím.

3. Ujasňujeme si cíl hodiny, vzniká první návrh ideálního výkonu žáka.

Upřesňujeme si, že žáci budou sledovat různé úhly pohledu, nikoli vypravěčské perspektivy¹.

Ivoš: O co šlo podle mě učiteli, který s textem pracoval? Učitele text zajímá dle volby deskriptoru z důvodu různého pohledu postav, výkon by se dle deskriptoru měl zaměřit na různé úhly pohledu larvy (housenky) a motýla.

Míša: Ivoši, to máš pravdu. Text ani způsob formulace otázek nenaznačuje, že by žáci mohli sledovat vypravěčskou perspektivu. Nebudeme to tedy v žákovských výkonech hledat. Dále si myslím, že učiteli šlo v hodině asi také o to (sám v popisu lekce píše, že se s žáky obracel k jejich osobním zkušenostem), aby žáci přišli na to, proč není dobré chovat se ani jako housenka, ani jako motýl. Tedy vyhýbat se odpovědnosti v domnění, že se na to nepříjde, protože vím, že se „ztratím“, nebo se vyhýbat s vědomím,

Učitelé se scházejí, aby se učili společně hledat v dětských pracích jejich kvality.

¹ Deskriptor v kontinuu, který je celý ocitován v popisu lekce výše, míří jak na vypravěčskou perspektivu, tak na různé úhly pohledu postav. V konkrétní hodině si pak učitel vybírá, na co chce zaměřit pozornost svou a dětí. V rozebírané hodině se učitel zaměřil právě jen na různé úhly pohledu.

že mám důkazy na to, že jsem to nebyla já, ale někdo úplně jiný (byť je to pochybné). U člověka samozřejmě nemůže nastat tentýž stav jako u housenky a motýla, ale myslím si, že se tam takovéto paralely dají najít. A dále: K tomu, aby žáci mohli říci, jak vidí chování housenky a motýla a vztáhnout ho k sobě, tak musejí nejprve pohledy postav odlišit – a to je právě to, co psali do učitelovy tabulky.

Dále zjišťuji, že v textu nejsou obě postavy nijak „potrestány“, autor nechává čtenáře, aby sami rozhodli, jak vnímají chování housenky a motýla.

Ivoš navrhuje ideální výkon žáka, Miša doplňuje:

	V čem je podobné , jak to bere housenka i motýl	V čem je rozdílné , jak to bere housenka a motýl
Co si myslí housenka	Podobné v tom, že škodu nechce řešit.	Ivoš: Rozdílné v tom, že housenka řešení pouze odkládá. Ale asi ví, že ho nebude řešit. Miša: Podle mě to ví určitě, resp. autor to tak chce, ale to bych po dětech nechtěla vysvětlit, jen si toho všimnout).
Co si myslí motýl	Podobné v tom, že nechce škodu řešit.	Ivoš: Rozdílné v tom, že motýl se ke škodě vůbec nehlásí. Úplně odmítá, že se škodou má něco společného. I když z poznámky „nikdy jsem ji ani neviděl“ bych mohl usuzovat, že zapírá vědomě a že ostatní přesvědčuje, a tudíž trochu špatného svědomí má? Miša: Motýl spoléhá na to, že v něm nikdo nebude hledat zelenou housenku. Že mu nikdo spojitost s housenkou nedokáže.

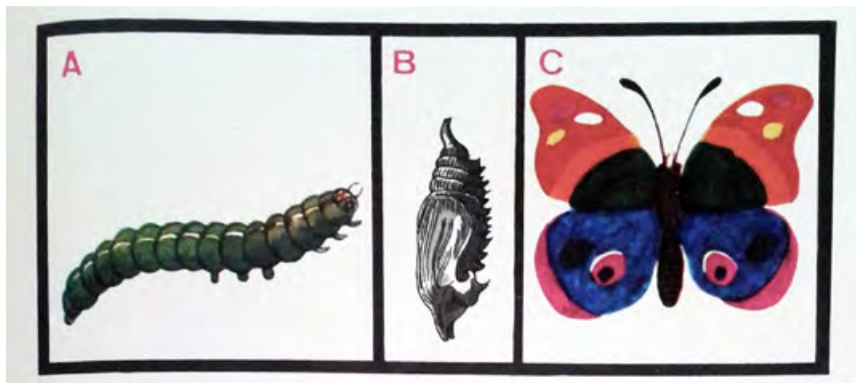
4. Hodnotíme nejprve výkony žáků v pracovních listech

Pracovní list č. 1:

Různý pohled na placení účtů K.T

	V čem je podobné , jak to bere housenka i motýl	V čem je rozdílné , jak to bere housenka a motýl
Co si myslí housenka: Co jako chtějí?	<i>Co je to stejná postava</i>	Housenka se odpídí.
Co si myslí motýl: KDO UTEČE VYHRAJE	Vypadá jinak, ale je to ta housenka	Motýl odletí.
		

Miša: Žák zdatně formuluje myšlenkové pochody housenky, skutečně promlouvá za housenku. U motýla doplňuje ještě o způsob jeho reakce (raději uletěl, co kdyby pátrali, co se stalo s housenkou). Myslím si, že již tento úkol nasměroval přemýšlení žáků na shody a rozdíly v chování obou postav. Ovšem jeho odpověď na první otázku (podobnosti) naznačuje, že bylo pro něj těžké formulovat odpověď, aby zahrnula činnost. Je ale velmi cenné, že si uvědomuje, že se jedná o stejnou postavu, která jen mění tvář – své tvrzení navíc doplňuje



Reprodukce z knihy M. Macourka **Pohádky**.
Ilustroval V. Sivko. Mladá fronta, 2011. Str. 157.
ISBN 978-80-204-2255-2

schématem. Druhá odpověď je fakticky odpovědí na první otázku: žák uvádí, že housenka se odpídí a motýl odletí – to je podobnost v jejich chování. Žák tedy splnil cíl částečně – našel v chování postav podobnosti (můžeme se opírat i o to, jak formuloval myšlenkové pochody housenky a motýla), ale nenalezl rozdíly.

Ivoš: Míšo, mně se zdá, že ten žák si nepovšiml nadpisu PL (možná proto, že není zvýrazněný?). Ten nadpis „Různý pohled na placení účtů“ by mu napověděl, na co se má zaměřit. A na to on reaguje pouze tím „kdo uteče, vyhraje“. Jinak, zdá se mi, popisuje shody a rozdíly obecně?

Míša: Vidiš, to mě nenapadlo, možná byl žák při hodině myšlenkami jinde a zadání také nečetl moc pozorně. Nevím, ale stále jeho výkon nevnímám jako obecný. Myslím si, že se v zadání ztratil, ale jako učitel bych si hodně cenila výroky, které zapsal do kolonek „co si myslí motýl/housenka“ – já osobně bych to lépe nenapsala (a možná ani tak vtipně).

Pracovní list č. 2:

Různý pohled na placení účtů		
	V čem je podobné, jak to bere housenka i motýl	V čem je rozdílné, jak to bere housenka a motýl
Co si myslí housenka:	Housenka to neřeší. A když si uvědomí, že má problém zakuklí se.	Housence je to celkem jedno a motýlovi taký.
Co si myslí motýl:	Motýl dělá jako by nikdy nebyl housenka.	Housenka byla zaměstnanec. Motýl ne.

Míša: Žák v prvním úkolu správně shrnuje, avšak nepromlouvá za obě postavy, staví se do role popisovatele události. Dále nalézá shodu „housence je to celkem jedno a motýlovi taký“. Tento postřeh vnímám jako vyhovující – zaměřuje se na jejich způsob jednání. Naopak v odpovědi týkající se rozdílu žák jen píše, že housenka byla zaměstnanec a motýl ne. Do jisté míry s tím lze souhlasit (jejich vzhled je diametrálně odlišný), avšak stále se jedná o stejnou postavu (u takto velkých dětí předpokládám, že ze života již přeměnu housenky v motýla znají, navíc v textu je i dost vodítek). Podíváme-li se však znovu na to, jak vyjádřil, co si myslí housenka a motýl, nalézám vlastně odpověď na to, v čem se liší chování housenky a motýla. Podle mě je žák jen krůček (v zóně nejbližšího vývoje) od splnění cíle. Dovedu si představit, že mu to „docvaklo“ v diskusi se spolužákem.

Ivoš: Tady se mi zdá, že to je spíše představa učitele než něco, na co lze usuzovat z výkonu. Popisnost ve výkonu žáka mi přijde v pořádku. Zajímalo by mě, z čeho usoudil, že si housenka uvědomila „že má problém“ – v textu se o tom nic nepíše. Souhlasím s tím, že výkon je podařenější než č. 1, odlišnost daná tím, že housenka je zaměstnanec (což z textu vyplývá) souvisí s pohledem na placení účtů. Žák ale ve výkonu k žádnému zobecnění souvisejícímu s placením účtů nedošel.

Míša: To je zajímavé, jak upozorňuješ na to, že je to spíše moje představa. Je fakt, že často dlouho přemýšlím nad tím, jestli to, co ve výkonu žáka vidím, tam skutečně je, nebo to tam jen chci vidět. Tím, že jsi mi upozornil na tvrzení „že má problém“, tak mi došlo, že je to pěkný doklad toho, jak žák textu porozuměl, došlo mu i to, co je jen mezi řádky.

Existují přesvědčivé důkazy o tom, že hodnocení, pokud se provádí efektivně, může zlepšovat učení žáků. Výzkumy potvrzují, že jedním z nejúčinnějších nástrojů pro zlepšení výuky je moderace. Tento postup vtahuje učitele do diskuse nad dětskými pracemi, v níž učitelé společně hledají doklady o tom, jak daná práce naplňuje předem známá kritéria. Pokud učitelé vedou žáky k novým cílům učení a ještě nemají zkušenost s tím, jak může vypadat dobře odvedená práce, poslouží moderace mimo jiné i ke stanovení kritérií pro budoucí práce.

Pracovní list č. 3:

Různý pohled na placení účtů

	V čem je podobné, jak to bere housenka i motýl	V čem je rozdílné, jak to bere housenka a motýl
Co si myslí housenka: Ted' ne du se zakuklit. Takoví nezdravíci	Neplatím	Nemám čas
Co si myslí motýl: co si to dovoluje a já s tím nemám nic společného.	Neplatím	Já s tím nema híc společného
Já: Rychle seřadit a zaplatit.	V ničem	Já chci zaplatit.

Miša: Žák vtipně promlouvá hlasem housenky i motýla. Navíc dodává i vlastní pohled na věc (rychle seřadit a zaplatit). Jeho odpověď už naznačuje, že pointě příhody porozuměl. Odpověď na podobnosti je sice stručná, ale vyhovující – je formulována jako reakce (neplatím) a podepřena osobním stanoviskem (v ničem), která podporuje to, co napsal předtím (žák by se zachoval zodpovědně, tedy jeho pohled se logicky nemůže shodovat s chováním housenky ani motýla). V odpovědi na třetí otázku formuluje postoj housenky (nemám čas), který je odlišný od motýla (já s tím nemám nic společného), a tím pádem se liší i od jeho pohledu (já chci zaplatit). Výkon tohoto žáka bych řekla, že naplňuje daný cíl hodiny (deskriptor).

Ivoš: Míšo – tady souhlasím:-).

5. Analyzujeme i nahraný rozhovor obou žáků

Záznam z rozhovoru dvou žáků

- Ž1:** Takže housenka spoléhá na toho motýla – že to prostě neřeší, a motýl – motýl říká, že je přece někdo jiný... No, a housence je to celkem jedno –
- Ž2:** Housenka to neřeší, a když si uvědomí, že má problém, zakuklí se a..., co si myslí motýl, motýl je – jako by nikdy nebyl housenka –
- Ž1:** Housence je to celkem jedno, motýlovi taky, to mám obojí stejný...
- Ž2:** ...a housenka byl zaměstnanec a motýl nebyl zaměstnanec.
- Ž1:** ...no, tady mám, že se brzo zakuklí a že má prostě – ona spoléhá na toho motýla, zatímco motýl spoléhá na sebe, takže vlastně, no, že se prostě na sebe – jakoby spolíhají. Že se brzo zakuklí a nezná ji. Tady mám, že se brzo zakuklí a nezná ji. Já tady mám napsáno, že se brzo zakuklí versus nezná ji.
- Ž2:** Protože ona vlastně, ta housenka, se potom jakoby promění a zas jakoby začíná nový život, že jo, takže říká, že to jako není ona, ten jako, nový motýl, že jo.
- Ž1:** Jo.

Miša: Z rozhovoru se mi zdá, že žák 2 je autorem PL číslo 2 (cituje). Každopádně nejprve se baví nad tím, co mají obě postavy společného. Žák 1 říká, že housenka to neřeší, motýl říká, že je někdo jiný. Žák 2 dodává svůj velmi podobný pohled (housenka to neřeší, motýl je, jako by nikdy nebyl housenka). Následně žák 1 dodává, že shodně má, že housence je to celkem jedno a motýlovi také. Žák 2 k tomu ale dodává, že housenka byla zaměstnanec a motýl ne – což už je rozdíl mezi nimi. Je možné, že automaticky považoval otázku podobností za vyřešenou a rovnou šel dál? Je zajímavé, že žáci už při hledání podobností našli i rozdíly (motýl říká, že je přece někdo jiný, housenka se zakuklí). Jsem zvědavá, zda to řeknou i dále.

„Kolegyně nesouhlasila s tím, jak jsem vyhodnotila práci jednoho z mých žáků. Nešlo o známku, ale o to, že mně přišlo, že zadání splnil a textu porozuměl, ale ona mě upozornila na určité povrchnosti v tom, jak přemýšlel. Uvědomila jsem si, jak hluboko jsme ponořeny do naší diskuse a jak otevřenou kulturu ve škole máme, že se můžeme takhle přímo spolu bavit, nesouhlasit spolu, a přitom se slyšet, respektovat, neobávat se zesměšnění nebo toho, že náš názor je špatný. A to vše má dopad na učení našich dětí.“

Paní učitelka ze čtenářské školy PŠÚ

Žák 1 trochu neobratně formuluje, že housenka si je vědoma toho, že z ní bude motýl (který vypadá jinak) a motýl zas spoléhá na to, že on přece není housenka. Je patrné, že si do okénka rozdílů napsal „brzo se zakuklí“ a „nezná ji“. Tento postřeh bych řekla, že odpovídá tomu, co jsme očekávali (byť stručně).

Pokud žák 2 je skutečně autorem PL 2, pak ho rozhovor popostrčil, žák hledá vhodné vyjádření (pomáhá si slůvky „jakoby“, „že jo“) pro to, že obě postavy využívají (až zneužívají) toho, že jsou jedna postava ve dvou různých verzích. Žák to formuluje vzhledem k motýlovi (takže říká, že to není ona, ten jako, nový motýl). Toto rozpoznání je důležité pro formulaci toho, jak různě se housenka a motýl vyhýbají placení účtů. Avšak není jisté, zda následně žák skutečně podobě rozdílů porozuměl.

Ivoš: Míšo, nevím, jestli zde máme pátrat po autorech výroků? Každopádně – odkud žáci vyčetli, že se housenka spoléhá na motýla? Zdá se mi, že jsou to spíše obecné formulace „že se na sebe navzájem spoléhají“ než skutečně vyčtené z textu. Podstatné lze vyčíst dle mě již z PL (nejsem si jistý, že vidím něco, čím výkony žáků rozhovor obohacuje?).

Miša: Ivoši, je to těžké. Zvlášť, když děti neznáme. Mně se to pojmenování „že se na sebe spoléhají“ stále líbí, přijde mi, že neobratně formulují, ale porozuměli smyslu textu. V tom „spoléhání“ vidím to důležité – housenka se spoléhá. Ale tvá poznámka mě vedla k tomu, že by bylo dobré dětem dále nabízet příležitosti k vyjadřování myšlenek, které nejsou v textu přímo řečené (písemně – ústně v debatě). Dále mi došlo, že to není tak úplně debata – žáci si spíše říkají, co ve svých pracovních listech mají (ale může to být dáno náročností úkolu, tím, že se nemají rádi a tak). Možná jinde došlo k tomu, že to jednomu z žáků „docvaklo“, pokud například nezaznamenal rozdíl v přístupu housenky a motýla. Ale takového rázu tento rozhovor moc není, to máš pravdu.

6. Čtete si analýzu, kterou k lekci dodal Ondřej Hausenblas. Porovnáváme s naším pohledem. Činíme závěry.

Analýza výkonu:

DSK UP-IV-3.1 nestanovuje, zda má čtenář vyhmátnout hlubší význam toho, co postavy činí, nebo zda stačí, že si čtenář umí vyčlenit v textu to, „co postava ze své pozice vidí“. DSK požaduje, aby čtenář uměl z textu vysledovat, jak „jsou totéž téma nebo událost nahlíženy z různých vypravěčských perspektiv nebo z úhlu pohledu různých postav“. Žáci se jen zřídka odpoutali od doslovného porozumění a uváděli konkrétní činy nebo záměry postav. Jedinci však vystihli, že se motýl nebo housenka chtějí vyhnout povinnosti platit. Přestože jsem obcházel žáky, a případně je upozorňoval, že jde o pohled na placení účtů, mnozí to zjevně nebrali v úvahu. Spíše přiklali nepoctivý úmysl motýlovi, u housenky se dali textem přesvědčit, že housenka se chtěla hlavně už už zakuklit. V rozhovoru dvou žáků je ovšem slyšet, že rozumějí tomu, jak si jedna postava myslí, že může přenechat odpovědnost za vyúčtování tomu druhému. Volba pojmenování ale není dost přesná, říkají *spoléhají na sebe*. V pracovních listech a v hovoru vidíme, že žáci naši rozmanité prvky podobné nebo rozdílné u obou postav. Jediný žák využil volného řádku a doplnil, jak (pocitivě) vidí odpovědnost za placení účtů on sám.

Poznámky:

Třída by byla potřebovala více spojit vstupní evokaci (vzpomínku na to, jak jim jako menším rodiče odpustili nějaký prohřešek) se situací housenky, motýla a zelináře. Bylo by třeba více porozumět, co je „pohled na placení účtů“, a možná i tomu, jak souvisí téma „odpovědnost“ právě s placením za snědenou zeleninu. Hlavně by však žáci potřebovali modelování toho, jak se pod doslovnými výroky skrývá úmysl, a za ním tedy pohled postavy a její stanovisko. To je hloubkový význam DSK UP-IV-3.1. K hloubkovému porozumění by čtenář na úrovni IV – pokročilý mohl mířit. Ale nejprve si musí umět všimnout toho, čím jsou v textu takové hloubky vyjádřeny nebo naznačeny. K tomu by žáci potřebovali více dopomoci (scaffolding) a více času, než dovolí 45minutová vyučovací jednotka.

Ivoš: Závěr se mi jeví ten, že žáci neprokázali, že zvládají odlišení různých úhlů pohledu odlišných postav. Musím se s nimi k cíli vrátit, předtím najít text, který by to v 5. třídě umožnil? Pod čarou uvádím, že mi konečně trochu docvakl Ondřejův komentář:-)

Materiály ke stažení

Text Housenka

Popis lekce včetně čtenářského cíle

Výkony žáků (vyplněné pracovní listy, záznam z rozhovoru)

Analýza autora lekce



Foto: O. Polák

Miša: Ivoši, máš pravdu, já to vidím podobně. A možná nejde jen o to, že by rozdíl v chování postav neviděli, ale v tom, že ho neumějí jasně formulovat. Když jsem četla Ondřejův komentář, také mi mnohé došlo. Evidentně bylo jednodušší nalézat shody než rozdily – ale o ty v tomto textu (a nejen v něm) jde. Ondřej dále píše, že žáci odhalili nepoctivé chování motýla, nikoliv však housenky – a to je pro to, co nám autor textem chtěl říci dost zásadní (housenka vlastně před zodpovědností utíká s tím, že má něco neodkladného). Myslím si, že by dětem pomohlo pracovat s úhly pohledu dále. Možná i nějak explicitněji. Těší mě, že jsme se s Ondřejem shodli na tom, že tvrzení „spolíhají na sebe“ není dost přesné, i když podstata myšlenky ano. Podobně Ondřej také vidí nutnou dopomoc a modelování. Myslím si, že v lekcí toho na většinu žáků bylo hodně – měli zvládnout jak formulovat různé pohledy, tak na tomto základě vyvozovat závěry (odpovědnost). Napadá mě, že by vstupní evokace mohla být spíše zaměřena na to, jak žáci vnímají odpovědnost. Jak by popsali člověka, který je odpovědný? Možná by to byla jedna z dopomocí, ke které by se šlo navíc v závěru (reflexi) vracet a porovnávat chování housenky či motýla.

Ivoš Mikulášek diskutuje s kolegyněmi
o dětských výkonech.

Shrnutí kroků moderace

1. Nejprve si samostatně prostudujte text a popis lekce.
2. Pokuste se (za sebe) napsat, jak by měl vypadat ideální čtenářský výkon žáka. Přemýšlejte nad tím, proč asi učitel volil dané zadání nebo otázky. K čemu mají sloužit?
3. Zaměřte se na výkony žáků. Nejprve samostatně si promyslete: Splňují výkony čtenářský cíl? Proč ano, či ne?
4. Porovnejte si s kolegou nebo kolegyní své názory. Diskutujte. Podle potřeby se vracíte k textu a k cíli hodiny (zvolenému deskriptoru).
5. Pokud máte k dispozici další zdroje dat – například jako my audio nebo videa – pak s nimi postupujte stejně jako s předchozími výstupy. Co nalézáte ve výkonech žáků hodnotného vzhledem k cíli lekce? Zvládají žáci i jiné dovednosti?
6. Sdílejte své postřehy s kolegou nebo kolegyní.
7. Pokud máte možnost dále porovnat svoje postřehy a závěry, udělejte to.
8. Zapřemýšlejte si jen volně: Co vás na celém postupu zaujalo, bavilo, co bylo těžké?

Využití čtenářského kontinua při spolupráci s kolegy ve sboru

TEXT Alena Horská

Čtenářská gramotnost je předpokladem dalšího učení ve všech předmětech. Čtení je klíčem ke zdrojům informací, ale také rozvíjí naše myšlení, citění i obraznost a propojuje nás s předky i se vzdálenými planetárními sousedy. Naučit děti dobře číst už není jen úkolem prvního stupně nebo češtinářů. Rozvíjet čtenářskou gramotnost však vyžaduje velkou spoustu času i úsilí. Může v tom pomoci cílená a systematická spolupráce mezi kolegy ve škole opřená o vědomě zvolenou strategii. Ta nemůže vzniknout, pokud neznáme vzdělávací cíle, k nimž chceme žáky vést. Možným zdrojem cílů může být čtenářské kontinuum. Jednou ze škol, kde strategie rozvoje čtenářství evolučním způsobem vzniká, je ZŠ Dobronín. Na naše otázky o tom, jak se ve škole daří spolupráce ve čtenářství a jakou roli v ní hraje kontinuum, nám odpověděla Alena Horská.

Ve vaší škole pracuje čtenářská skupina, která pracuje se čtenářským kontinuem. Co si od využívání kontinua slibujete?

Jsem přesvědčená o tom, že kontinuum pomáhá a vede. Během tří let, kdy s ním pracuji, jsem si uvědomila, že dobře formulovaný cíl je důležitý ke smysluplnému rozvoji čtenářství. Myslím, že pokud mají kolegové příležitost seznámit se s kontinuem, mohou si uvědomit, že jim přináší nové příležitosti.

Jak došlo k tomu, že jsi začala s kolegy a kolegyněmi spolupracovat a že ses rozhodla seznámit je s kontinuem?

Moje první setkání s kontinuem proběhlo na jaře roku 2013, kdy nám jeho první veřejnou verzi ukazoval náš pan ředitel Ivoš Mikulášek. Ten se na jeho vývoji podílel. Od září 2014 jsme se pravidelně scházeli ve školním čtenářském týmu jednou za dva týdny. Jedním z cílů skupiny se stalo sdílet si zkušenosti s kontinuem a společně se učit ho využívat. Tenkrát jsem se nejvíce zajímala o oblast dekodování, protože jsem učila prvňáky. Během toho roku jsme se podíleli na ověřování kontinua a vyjadřovali se ke znění deskriptorů.

V práci s kontinuem jsme pokračovali i v roce 2014/2015 v rámci projektu Spirála. Do něj se nás ze školy zapojilo pět. Po roční práci jsme se shodli, že kontinuum pomáhá při stanovování cílů, že nás navádí i směrem, kterým bychom bez něj čtenářství žáků nerozvíjeli. Zkoušeli jsme také cíleně pracovat s jednou linií deskriptorů, bylo to v oblasti **porozumění textu, linie 4 – nelineární texty**, v různých čtenářských úrovních napříč ročníky ve škole.

Jak se ke čtenářství přidávali další kolegové ze školy?

Jako školní čtenářský tým jsme si stále více uvědomovali, že je důležité, abychom byli ve škole v působení na žáky jednotní. To také bylo mottem čtenářského sdílení mezi školami PŠÚ, které jsme připravili v květnu 2016. Ve škole se pro nás stalo hlavním úkolem do dalšího období. Ve školním roce 2015/2016 jsme se jako celý sbor rozhodli pro zavedení čtenářských dílen pravidelně ve všech třídách. V některých třídách probíhaly čtenářské dílny již delší dobu, ale pro některé kolegy to byla novinka. Nabízeli jsme jim otevřené hodiny, připravovali jsme čtenářské dílny ve dvojici, proběhlo několik setkání rozšířené čtenářské skupiny.

Jak konkrétně vypadal začátek spolupráce s celým sborem?

V prosinci 2015 jsme připravovali první ročník tutorského čtení. V rámci partnerských tříd – třída prvního stupně spolu s třídou druhého stupně – děti měly společně prožít čtenářskou dílnu. Při setkání čtenářské skupiny, kde byli všichni vyučující českého



Foto: J. Branc

Alena Horská je učitelka prvního stupně ZŠ Dobronín. Na rozvoji čtenářství začala pracovat v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení, dále v projektu Průřezové téma a čtenářství. Od roku 2013 intenzivně spolupracuje se čtenářským týmem projektu **Pomáháme školám k úspěchu** a je jedním ze čtenářských lídrů ve své škole. Působí jako externí čtenářská mentorka ve spolupracující škole v kraji.

jazyka, jsem navrhla, že by se žáci mohli blíže poznat přes knihy, které čtou nebo četli dříve, když byli ve věku dětí z partnerské třídy, vzájemně si knihy doporučovat. Mluvili jsme o tom, jak dětem stanovit úkol ke čtení a sdílení, až jsme se dostali k významu formulovat si cíl společné čtenářské dílny. Měla jsem připravenou linii adresáta z oblasti kontinua porozumění v kontextech. Vyučující se po přečtení deskriptoru v jednotlivých úrovních rozhodli, která úroveň by byla vhodná pro jejich žáky, a pak ve vzniklých skupinkách zkoušeli formulovat zadání pro žáky.

Na co jste při tom přišli?

Zjistila jsem, že formulovat úkol pro žáky tak, aby vedl k naplnění cíle a aby vznikl důkaz o učení, je pro kolegy obtížná záležitost. Podle vypracovaných pracovních listů z některých tříd jsem poznala, že když se zadání formuluje špatně, nemohou děti cíl naplnit. Není to ovšem důkaz o tom, že by nedosahovaly dané čtenářské úrovně, ale spíše o tom, že se musíme učit rozumět dobře cíli učení a umět k němu děti vést.

Tutorské čtení se přesto vydařilo, děti si vzájemně představily své knihy, starší žáci doporučovali mladším ty, které četli v jejich věku.

Jak vypadá organizace schůzek vašeho čtenářského týmu?

Schůzky čtenářské skupiny prošly během let vývojem. Od začátku jsme měli pevně stanovený čas setkání a snažili jsme se dodržovat i stejný formát. Několik let byly schůzky určeny jen pro zájemce o čtenářství, v současné době slouží všem vyučujícím českého jazyka na prvním i druhém stupni. Slibujeme si od toho, že se náš sbor postupně v některých domluvených aktivitách sjednotí. Nejdříve se vždy naladíme na čtenářské téma nějakou jednoduchou aktivitou s knihou, pak sdílíme to, co se od posledního setkání událo ve čtenářství našich tříd, někdy se sdílení týká toho, co jsme si stanovili minule jako úkol. Ve třetí části setkání se představí nějaká novinka, například právě konkrétní deskriptory z kontinua, s nimiž jsme ještě nepracovali. V poslední části setkání plánujeme další období. Tato struktura nám připadá efektivní, vede nás k úspornosti. Pravidlem je, že setkání nebude trvat déle než hodinu.

Formu vzájemného učení, která v ZŠ Dobronín probíhá, popisuje v tomto čísle na s. 40 v textu **Komunity vzájemného učení** Petr Albrecht.

TUTORSKÉ ČTENÍ V ZŠ DOBRONÍN

Společnou práci nad kontinuem jsme si vyzkoušeli v letošním roce v rámci **tutorského čtení**. Vybrala jsem tentokrát oblast **čtenářského chování, linii šest a sedm: Čtenářské sebepojetí a Význam četby pro život**. Nakopírované formulace deskriptorů z uvedených linií jsem přinesla na setkání rozšířené čtenářské skupiny.

Další příklady tutorského čtení najdete v tomto čísle na s. 35.

Ukázky deskriptorů v oblasti Čtenářské chování v linii 6 – Čtenářské sebepojetí

Předčtenář	Začínající	Postupující	Pokročilý	Zdatný	Samostatný
Těší se, že si sám přečte knihu.	Začíná o sobě uvažovat jako o čtenáři.	S dopomocí reflektuje své čtenářství; reflexi opírá o sdílení s ostatními; stanovuje si čtenářské cíle.	Začíná samostatně reflektovat své čtenářství a rozšiřovat čtenářské cíle.	Samostatně reflektuje své čtenářství a stanovuje si náročnější čtenářské cíle.	Vyhledává další čtenáře a informace (např. rozhovor o tom, co čte významná osobnost), s jejichž pomocí reflektuje své čtenářství.

Ukázky deskriptorů v oblasti Čtenářské chování v linii 7 – Význam četby pro život

Předčtenář	Začínající	Postupující	Pokročilý	Zdatný	Samostatný
Uvědomuje si, že knihy jsou pro některé lidi důležité.	Vnímá užitečnost četby pro svůj život (dopřává zážitky, podává informace, zprostředkuje poznání vztahů atd.).	Hovoří se spolužáky a učitelem o významu četby; hovoří o prožitku z četby a o radosti nebo užitku, které z četby má. Doceňuje rysy, které má četba oproti sledování filmu.	Ví, že čtení pomáhá myšlení a učení; uvádí rád, kde se něčeho dočte.	Uvědomuje si, jak četba obohacuje jeho rozhled, citový život a jaký mu poskytuje vhled do sociálních vztahů nebo jak rozvíjí jeho odbornost. Vnímá jedinečnost četby ve srovnání s ostatními médii.	Čtení je potřebou a důležitou součástí jeho života, ujasňuje si směry rozvoje svého čtenářství a využívá příležitosti k jeho obohacení.



Foto: Archiv autorky

Vznikly opět dvojice nebo trojice, které jsem předjedнала s kolegyněmi, aby v nich byl vždy někdo, kdo se už formulací cílů a prací s kontinuem více zabýval. Z této schůzky vznikla zadání pro žáky, kteří měli napsat dopis pro spolužáka z partnerské třídy.

Nezávisle na sobě vznikaly formulace otázek pro různé úrovně čtenářů. Ukázkou zadání formou dopisu můžete vidět [zde](#). Když jsem porovnávala naše učitelská zadání pro žáky s ohledem na cíl, uvědomila jsem si, že jsme se v této dovednosti zlepšili. Zadání se mi zdála cílenější a z prací žáků (dopisů) se tak dá více poznat dosažení dané čtenářské úrovně (při špatně formulovaném zadání se moc nedozvím – jak se říká: „Na blbou otázku blbá odpověď...“). Během měsíce napsali všichni žáci své [dopisy pro kamaráda](#) z partnerské třídy a byla připravena spolupráce při tutoráském čtení.

Tutoráské čtení bylo naplánováno na dvě vyučovací hodiny. V první hodině si vždy dvě nebo tři děti povídaly nad svými dopisy a vyměňovaly si své čtenářské zkušenosti z domova i ze školy. Otázky, které jsme jim nabídli:

Jak často si čteš? Kde?

Čteš teď něco jiného, než jsi četl, když jsi psal dopis?

Čtou ti ještě rodiče? Četli ti dřív? Jaké to pro tebe bylo?

Kde si vybíráš knihy?

Jak u vás ve třídě probíhají dílny čtení? Co tě na nich baví?

Pak si každý sám 15 minut četl a po čtení si o knihách dvojice chvíli povídaly. V druhé vyučovací hodině měl každý vypracovat svou čtenářskou cihličku. Nad formulací zadání jsem se hodně zamýšlela. Chtěla jsem, aby navazovalo na linie **Čtenářské sebepojetí** a **Význam četby pro život**, které žáci řešili ve svých dopisech. Zároveň jsem se ale po poradě s našim pedagogickým konzultantem chtěla vyhnout nic neříkajícím obecným formulacím, které by žáci na obecné zadání *Čím je pro tebe čtení důležité?* pravděpodobně napsali.

Děti lepí své cihličky na čtenářskou zeď.



Foto: Archiv autorky

Videoukázka:

Tutoráské čtení v Dobroníně 2016.



Foto: Archiv autorky

Zadání pro čtenářské cihličky jsem tedy formulovala:

*Kdy ti četba přinesla něco užitečného nebo příjemného?
Čím tě čtení obohatilo? V čem ti čtení pomohlo?
Pokus se vzpomenout si na (jeden) konkrétní zážitek, situaci,
kdy ti čtení bylo příjemné nebo ti dalo něco užitečného, důležitého,
kdy ti čtení v něčem pomohlo.*

Děti si v průběhu **dne s tutorským čtením** také samy čtou po dobu 15 minut.

Žáci si nejprve ve dvojici či trojici o těchto otázkách povídali a pak každý za sebe formuloval své názory na barevný papír ve tvaru cihly. Po reflexi, která v našich třídách proběhla v kruhu, nalepili žáci své cihličky na zeď školního čtenářství.

Toto jsou opsané výpovědi některých žáků:

- Čtení mi pomohlo v dělání své knihy. Díky čtení se učím nová slova. Příjemné je zabít čtením čas. Příjemné je odpočinout si u čtení. Včera mi čtení pomohlo, když jsem si četl plánek na sestavování traktoru.
- Šla jsem s rodinou nakoupit a ztratila jsem se a našla jsem tabuli a věděla jsem, kde jsem.
- Čtení je příjemné večer, když mi někdo z rodiny čte knihu.
- Pro mě osobně mi četba pomohla v tom, že mám lepší slovní zásobu a více rozumím pojmům, které jsem dříve neznala. O čtení se bavím s přáteli a to mě obohacuje v tom, že vím, co mám poté číst nového. Čtení v konkrétní situaci mi bylo užitečné v tom, když jsem četla životopis někoho, kdo to neměl v životě lehké. Tato kniha byla o muži, který ochrnil na spodní část těla. V tomto jsem si uvědomila, že mám skvělý život a jsem skoro zdravá. Příjemné chvíle trávím četbou elektronických knih, které jsou pro mě osobně lepší. Nejvíce mě baví romány nebo fanfikce na wordpadu, což je aplikace s knihami a fanfikcemi zdarma. Osobně se nebráním ani papírovým podobám. Už jako malá jsem byla ráda, když mi mamka četla na dobrou noc. Dnes si vždy před spaním čtu taktéž třeba čtyři hodiny.



Foto: Archiv autorky

Tutorské čtení – děti si čtou ve dvojicích a hovoří spolu o četbě.

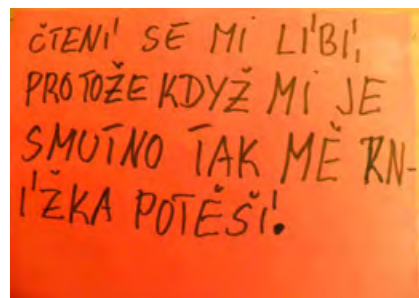
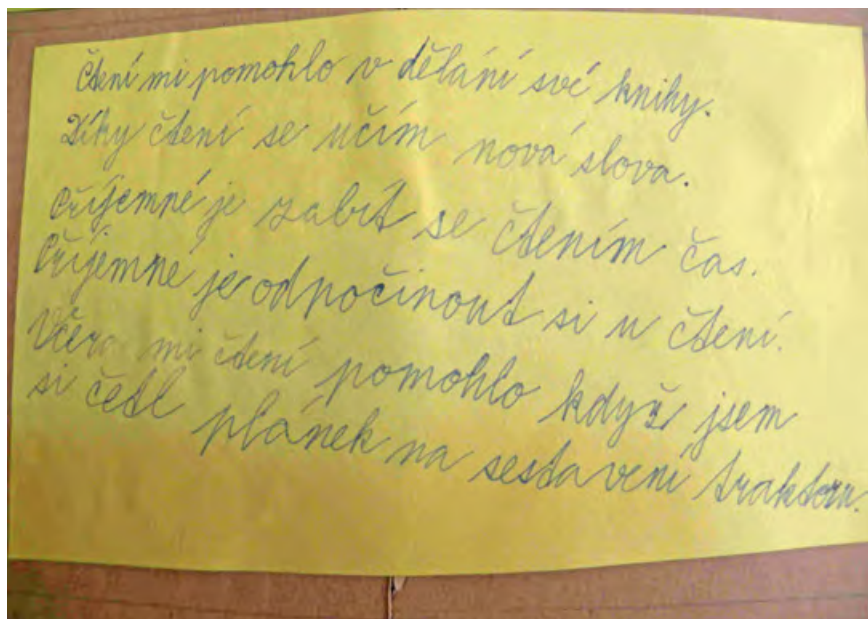
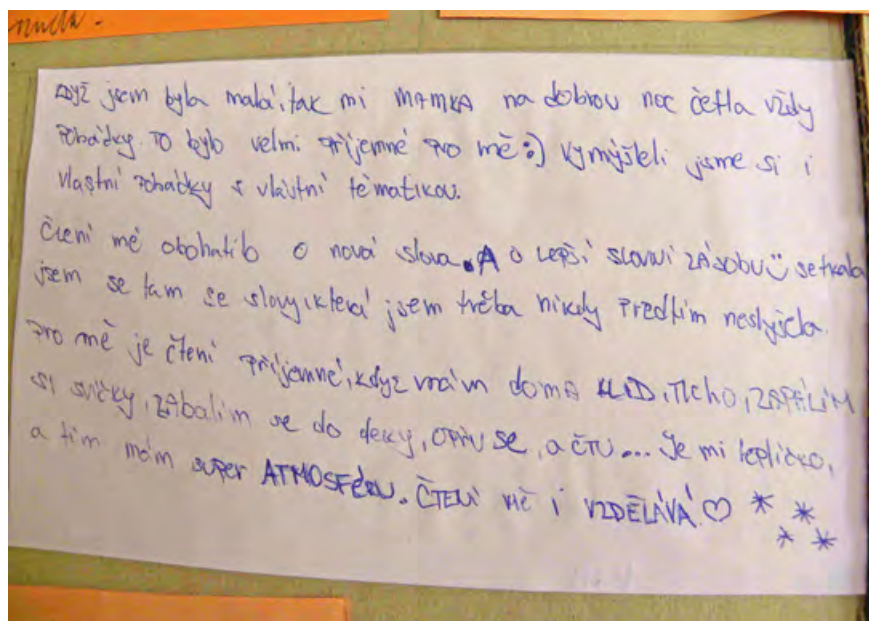
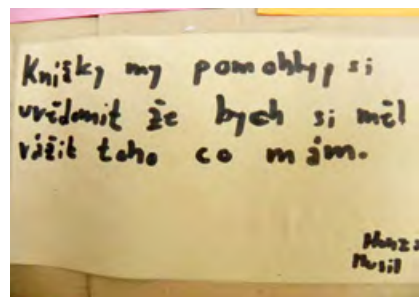


Foto: Archiv autorky (4x)



„Cihličky“ ze čtenářské zdi

Další „cihličky“ – výkony žáků [najdete zde](#).

- Knížku čtu, když se nudím. Když čtu, už se nenudím.
- Zlepšilo se hodně věcí. Třeba, že už nemusím hrát u počítače, protože si můžu přečíst knihu. Dověděl jsem se nová slova a taky, abych věděl, jaké i/y se píše k těm slovům.

Musím dodat, že jsme se k tutorskému čtení vrátili i na poradě pedagogů a svou čtenářskou cihličku si napsali i učitelé, jejich názor a zkušenosti tedy na školní čtenářské zdi nechybí.

Náš prvotní cíl – abychom byli v působení na žáky jednotní – se nám alespoň částečně daří naplňovat i touto celoškolní akcí.

V dalším naplánovaném setkání čtenářské skupiny se chceme vrátit znovu k vedení dílen čtení. Ráda bych podpořila výměnu nápadů a formulací zadání mezi námi učiteli, které se nám stále nedaří. Dalším úkolem, který vyplynul z našeho písemného zhodnocení rozvoje čtenářství ve škole, je sjednocovat se a spolupracovat na rozvoji čtenářských strategií (hlavně vědět o tom, co kdo dělá), zajistit návaznost prvního a druhého stupně a cíleně využívat čtenářské strategie v oborovém čtení.

O spolupráci ve školním týmu více také ředitel ZŠ Dobronín Ivo Mikulášek v **KG Speciál 2016**.
Dostupné on-line na:
www.pomahameskolam.cz.

Další příklady toho, jak ve školách probíhají tutorská čtení, [najdete na s. 35](#). Kromě toho si můžete přečíst texty a náměty v Kritických listech a Kritických lístcích.

Tutorské čtení jako výsledek spolupráce mezi vyučujícími

TEXT Kateřina Baumová, Zdena Dudová, Jana Kopecká, Miloslava Kučerová, Pavlína Rosická

Čtení je jen zdánlivě činnost, která probíhá v tichu a izolaci. Zejména menší děti potřebují při čtení cítit blízkost druhého člověka. Také pro zdatného čtenáře představuje sdílení významnou součást čtenářského prožitku. Při tutorském čtení se setkávají menší čtenáři s většími, aby setkání přineslo něco hodnotného oběma stranám. Co to může být a jak vůbec může tutorské čtení probíhat, o tom si povídaly v březnu 2017 paní učitelky z několika škol zapojených do projektu Pomáháme školám k úspěchu. Jejich rozhovor jsme zaznamenali a nabízíme vám upravený přepis.

Tutorské čtení vyžaduje, aby se dokázali domluvit vyučující. Někde probíhá čtení mezi žáky dvou vyučujících, jinde se týká celé školy, někdy překročí hranice školy – to když se sejdou děti ze školky se staršími kamarády ze školy. Čím víc zapojených dětí, tím víc zaangažovaných učitelů – a tím náročnější je celá akce.

TUTORSKÉ ČTENÍ V ZŠ TOMÁŠE ŠOBRA, PÍSEK

Miloslava Kučerová

S pojmem tutorské čtení jsem se setkala poprvé v textech Miloše Šlapala a pak v seminářích o čtenářských dílnách v naší škole. Myšlenka, že čtou starší žáci mladším žákům, se mi velmi zalíbila. Zkusili jsme ji využít v letošním školním roce.

Žáci z deváté třídy v naší škole mají patronát, mají přidělené dva prvňáčky a o ty se velký spolužák stará v průběhu roku při různých činnostech. Před Vánocemi jsme si vyzkoušeli tutorské čtení. Malé děti ještě neznaly všechna písmenka, ale už jsem chtěla s nimi zvládnout dílnu čtení. Domluvili jsme se, že se sejdeme v naší nové knihovně – prvňáčci s deváťáky. Prvňáčci si vybrali knihu, která je zaujala. Dohodli se ve dvojicích na jednom titulu. Potom se rozmístili po knihovně a každá dvojice měla jednoho deváťáka. Nejprve si

Tutorské čtení

v ZŠ Tomáše Šobra v Písku.



Foto: M. Kučerová (3x)

Foto: M. Kučerová

**Tutorské čtení**

v ZŠ Tomáše Šobra v Písku.

knihu společně prolistovali. Prohlédli si obrázky. Starší čtenář se stal průvodcem knihou. Dál následovalo vlastní čtení. Četli postupně z obou knih malých dětí. Žáci byli opravdu zabráněni do předčítání. Na jejich tvářích byl patrný velký zájem o knihu. Po skončení čtení dostali příležitost říci několik vět o přečteném textu. Prvňáčkům se tento způsob čtení hodně zalíbil. Učitel je v tomto procesu divák a dohlíží na průběh a časové zvládnutí hodiny. Všimla jsem si, jak se žáci k sobě hezky chovali. Všichni pracovali a já jsem nemusela nikoho napomínat.

Devátáci také měli zjistit, jak na tom to které dítě je – zda zvládá slabiky, nebo už slova. Měl mě pak seznámit s tím, na co přišel. Budeme tutorské čtení opakovat a devátáci to zas budou mapovat.

Na konci jsme si prohlédli v kroužku knížky všech dětí.

TUTORSKÉ ČTENÍ V ZŠ KUNRATICE, PRAHA**Zdenka Dudová**

Pracovala jsem s Janou Kopeckou tři roky ve stejné třídě, a když postoupily naše děti do čtvrté třídy, opustily jsme je a já dostala svou vlastní první třídu. Děti ze čtvrté za mnou chodily a měly chuť udělat něco společně, opakovaně se mě ptaly,

Výstupy vzniklé během tutorského čtení.

Foto: Z. Dudová





Foto: H. Košťálová

co uděláme. Tak jsme si řekly, že by to mohlo být tutorské čtení. Uskutečnily jsme setkávání mezi první a čtvrtou třídou v březnu a dubnu asi po třech týdnech. To první spočívalo v tom, že se děti seznámily. Pak jsme hledaly klíč, jak je rozdělit, když se zas tak moc ještě neznají, a zvolily jsme způsob, který nám připadal bezpečný pro nejisté čtenáře. Vyzvaly jsme nejdříve ty, kteří si připadali jistí. Pak vytvořili dvojice a četli si. Na konci toho setkání napadlo čtvrtáky, že by mohli těm malým přinést knihu, kterou četli, když byli tak staří jako oni. Z tohoto nápadu pak vzniklo další setkání.

Pavčina Rosická a Jana Kopecká

U nás dřív probíhala literární soutěž, jejíž formát nám nepřípadal moc vyhovující. Tak nás napadlo, že by bylo bezvadné, kdyby si děti četly navzájem to, co samy napsaly. Že by tutorské čtení bylo ještě povýšené tím, že děti si přečtou své vlastní texty. A napadlo nás, že nebudeme troškařit a že se zapojí celá škola. Devátáci s pátáky, osmáci se čtvrtáky, sedmákům a šestákům jsme rozdělili děti mezi první a třetí třídou. Po prvním ročníku jsme vychytali mouchy. Předem jsme přiřadili třídy k sobě, takže ti, kteří psali, už věděli, pro koho píšou. Šestáci třeba už předem věděli, že píšou pro prvňáky. Proto zvolili žánr pohádky. Navíc přidělení třídy vedlo k tomu, že děti víc cítily odpovědnost za to, co napíší, a také že si uměly představit, co asi zvládne jejich adresát. Tedy v tomto případě prvňáčky. Ti naopak ještě psát nemohli, neuměli, a tak ta psaní šestáků ilustrovali. Napřed ve dvojici poslouchali pohádku, kterou jeden ze šestáků napsal, a pak k ní nakreslili obrázek. Ptali jsme se dětí, co to nakreslily a proč zrovna to, a tím jsme získali představu o tom, jak malé děti čtení rozuměly. Líbilo se nám, že to bylo vlastně autorské čtení, takže se spojila dílna čtení a psaní. Je to vždy na dvě hodiny. Ve zbývajícím čase děti vytáhnou ještě svou knihu, kterou přinesly proto, že ji mají rády. Šestáci kousek přečetli ze své knihy prvňákům a prvňáčky ukázaly svou knihu šestákům. Šestáci byli nadšení, že často viděli knihu, co znali z dětství. Moc se nám líbilo, že když si šestáci měli vybrat obrázek ke svému psaní od prvňáčka, tak řekli, že si vezmou oba – nechtěli nikoho zklamat. A malé děti říkaly, že by jednou chtěly umět číst tak pěkně, jako ti velcí.

Zdenka Dudová, Jana Kopecká,
Pavčina Rosická, učitelky ZŠ Kunratice.

Tutorský dotazník,
který děti využily.

Číslo	Dotaz	Odpověď
1	Čteš (a) jsi někdy o zvířatech?	DENIS
2	Sportuješ ve svém volném čase?	MARTIN
3	Čteš doma každý den?	KUBA
4	Dostal jsi už knihu na Vánoce?	ANNA
5	Chodíš do knihovny?	HANKA
6	Máš rád knihy o zvířatech?	MICHAEL
7	Předčítá ti maminka nebo tatínek?	TADEAŠ

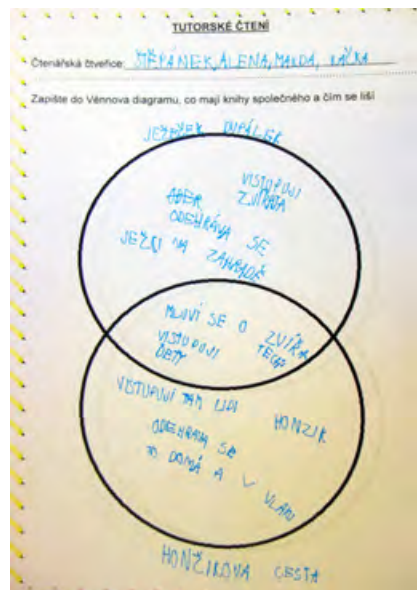
Větší děti – devátáci s pátáky, nebo osmáci se čtvrtáky – píšou na stejné téma, a to je pak hodně zajímavé. Dost často docházelo u větších dětí k překvapení z toho, čeho jsou schopni mladší spolužáci. Mnozí tomu nevěřili. Připadalo jim to lepší než to, co sami napsali. Odcházeli s tím, že ty malé děti jsou fakt dobré. Říkali: „Paní učitelko, to není možné, vždyť půlka těch prací byla lepší než to naše.“ Probíhalo to tak, že jsme napřed dali dohromady třídy a pak prvostupňoví řekli nám na druhém stupni, ať si zvolíme ta témata, že se jim přizpůsobí, upraví si to. Téma nechali, upravili si třeba záměr nebo formu.

Učitelé v Kunraticích se naučili psát podle schématu TAZ: T = téma, A = adresát, Z = záměr. Jiným schématem může být RAFT: R = role, pozice autora, A = adresát, F = forma, T = téma neboli záměr.

TUTORSKÉ ČTENÍ V ZŠ ZDICE

Kateřina Baumová

Domluvily jsme se s kolegyní, která před tím byla se mnou v paralelní třídě, ale pak šla do první a já do čtvrté. Četli spolu prvňáci a čtvrtáci. Zvolili knihu **A pak se to stalo**. Zdá se nám veselá, vtipná i poučná, příběhy nám připadaly vhodné pro obě věkové skupiny, aby to ani pro ty velké nebyla docela nuda. Napoprvé jsme radši text připravily. Sešli jsme se po Vánocích, a to prvňáci četli jen velká tiskací (čteme genetickou metodou). Tak jsme prvňákům texty nachystaly velkými tiskacemi. Děti se střídaly ve čtení. Měly vždycky po stránce shrnout, co četly, aby čtvrtáci pojistili pochopení textu, kdyby to těm malým nešlo. Děti jsme seskupily takto: Sedly jsme s kolegyní a dávaly jsme děti dohromady do dvojic. Dvojice jsme si předpřipravily, i když pak na místě jsme je jako losovaly. Snažily jsme se totiž, aby hodně slabí čtenáři ve čtvrté třídě byli třeba i ve trojici. Aby se prostě nestalo, že by si některá dvojice nevěděla rady. Měla jsem totiž tři, čtyři čtvrtáky, kteří byli opravdu slabí vzhledem ke svým dispozicím. Celé to byla dvouhodinová. Půjčily jsme si i větší třídu kolegyně, která zrovna byla s dětmi pryč. Tam jsou dva prostory. Chtěly jsme, aby děti měly na čtení komfort a aby se nerušily, přece jen to byli žáci ze dvou tříd. Když dočetli, zpracovali ještě ve dvojici pracovní list. Měli dávat do puzzlíku obrázek. Pak tam



Děti hledaly, co mají jejich knihy společného. Využily **Vennova diagramu**.

Žáci ze Zdice
reflektují společné čtení.





Děti ze Zdic
reflektují společné čtení.

ještě měli úkol na text. Nakonec se to nalepilo na plachtu a tam si dávali ještě vzkazy. Moc hezké bylo na konci, kdy jsme všichni společně reflektovali čtení, tak děti ze čtvrté moc hezky ocenily ty malé děti, že čtou mnohem lépe, než četli oni jako prvňáci. Znovu jsme udělali společné čtení na jaře. Hezké bylo, že i několik dalších kolegyně se navzájem podle našeho vzoru dohodlo a vzaly si naše materiály a taky si to vyzkoušely.

Co se nám učitelům na tutorském čtení líbí?

Míla: Díky tutorskému čtení lépe vím, jak na tom děti jsou a co je bude zajímat. Mohu děti snáz pozorovat při povídání se spolužáky. A devátáci mi přinesou na děti jiný pohled, to je pro mě obohacující. Když s dětmi pracuji jen frontálně, tak prostě vidím jiné věci. Tady mohu mnohem spíše pozorovat, jak děti reagují na knihy, jak se snaží číst a jak spolupracují s velkými, a to je pro mě cenné.

Katka: Mně se hodně líbil ten sociální aspekt, když jsme viděly s kolegyní tu trpělivost u těch větších dětí. Někteřým prvňáčkům to šlo fakt pomalu, ale větší děti nám říkaly, když jsme dvojice obcházely: „Paní učitelko, ještě chvíli, on to ještě nemá dočtené.“ I ti chlapci, do kterých by to člověk neřekl, tak když dostali tu velkou odpovědnost, ten jasný status toho staršího, tak to dobře pobrali.

Jana: Mně to přináší čistou učitelskou radost. Když se dívám na ty své bývalé děti, dnes čtvrtáky, a vidím, co dokážou a jak se pěkně chovají k těm menším, tak si říkám, že jsem se na tom třeba taky podílela. Zase když jsem viděla ty prvňáčky, jak si dokážou například naslouchat, tak vidím, že už i tam je nějaká stopa mé práce. A děti, které mají sourozence ve škole, byly celé rozechvělé a říkaly třeba: „Mně dneska přijde číst brácha to, co sám napsal.“ Ta euforie těch dětí, to kdybych se rozkrájela, to bych tam nedodala. Shodli jsme se napříč školou, že tohle je opravdu skvělá akce.

Pavčina: No, samo sebou jsou mezi kolegy nějací pochybovači, kteří nechtějí vidět, jak ty děti jsou nadšené. Když je to napříč školou, tak se prostě musí zapojit každý, i ti, kteří nevedou „čtenářské“ předměty, nejsou třídní. Treba matematici, tělocvikáři, fyzikáři, aby se to pokrylo, a to je pro někoho problém. „K čemu to je, že si děti navzájem čtou?“ Ale opravdu je to problém jen pro několik kolegů, není to masivní, většinu lidí to strhne, protože je vidět ten smysl.

Přináší to napřed spoustu starostí pro toho, kdo to organizuje. Je to velká akce. Ale pak tu čistou radost, jak říká Jana. Učitelé při výuce často pochybují, co to vlastně dělají, k čemu že to je, co to těm dětem dává. Má to smysl, co tu dneska s těmi dětmi dělám? Ale když se tady díváme na všechny ty děti, jak píšou a jak si to pak čtou a baví se o tom, jak jsou nadšené, jak s nasazením pracují, tak si říká: „Ano, tak tohle má jasný smysl.“ To je bez debaty. Co říkáš, Zdeničko?

Zdenka: Ano, mě potěšilo, tak chodily děti o velké přestávce a špitaly si: „Jé, tutoři jsou tady.“ U nás třeba docházelo k třenicím mezi prvňáky a třetáky, jak měli třídy vedle sebe. A tak jsme s Lenkou Veisovou udělaly metodu *učíme se navzájem* napříč třídami. Ti velcí vlastně modelovali strategie těm malým. Bylo to moc užitečné, vztahy se vyčistily.

Jana: Ještě jsem si vzpomněla na to, co mě potěšilo: Byli jsme požádáni paní ředitelkou z mateřské školy, abychom jim tam přišli číst. Prvňáčky tam přijdou za svými učitelkami a ukážou jim, co se už naučili. A ti budoucí prvňáčky zase vidí, co je čeká. Je to moc dobrá spolupráce.

O tutorském čtení v Základní škole

Dobronín se dočtete [na s. 30 v textu Aleny Horské](#).

Použitá literatura:

- BAUMOVÁ, Kateřina – KINDLOVÁ, Monika.
Když čtou starší s mladšími – náš první pokus tutorského čtení. Kritické listy 7, s. 4. Dostupné [on-line] na: http://www.kritickemysleni.cz/_inspirace/Kriticke_listky_7.pdf [cit. 12. 4. 2017].
 ŠLAPAL, Miloš. **Čteme společně – možnosti čtenářského tutoringu.** Kritické listy 40, s. 20. Dostupné [on-line] na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/40/_komplet.pdf [cit. 12. 4. 2017].
 ŠLAPAL, Miloš – RAŠKOVÁ, Klára. **Čteme společně – projekt 1. a 9. třídy na podporu čtenářství.** Kritické listy 40, s. 22. Dostupné [on-line] na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/40/_komplet.pdf [cit. 12. 4. 2017].

Komunity vzájemného učení

Zkušenosti s formátem pravidelného sdílení skupiny učitelů podle vzoru Teaching Learning Communities

TEXT Petr Albrecht

Vzájemné učení učitelů formou sdílení příkladů dobré i zatím neúspěšné praxe a formou společného hledání, jak řešit různé učitelské výzvy, se patrně stává stále rozšířenější praxí nejen v okruhu škol kolem projektu Pomáháme školám k úspěchu a čtenářských škol. Zdá se, že přesvědčení, že učitelé se neefektivněji učí od sebe navzájem, ve svém specifickém kontextu a na základě reflexe svých reálných učitelských kroků, se šíří.

Ani na již přesvědčených školách není snadné najít čas na společné učení několika učitelů. A najdeme-li čas, je pravděpodobné, že ho budeme z podstaty věci – totiž komplexnosti učitelského povolání a nároků na učitele – pocítovat jako nedostačující. V tomto článku nabízíme zkušenosti s formou vzájemného učení, kdy se pravidelně a dlouhodobě, ale na relativně krátký čas setkává malá skupinka učitelů jedné školy.

Inspirace

S formátem, kterému se v angličtině říká **Teaching Learning Community (TLC)**, jsem se seznámil prostřednictvím práce Dylana Wiliama, i u nás již známého propagátora formativního hodnocení.¹ Wiliam uvádí, že se svými spolupracovníky v průběhu let ověřovali různé podoby podpory učitelům, kteří zkoušeli zavádět ve výuce formativní hodnocení. Wiliam a spol. experimentovali s velikostí a složením skupin, strukturou schůzek, dobou scházení apod.² Formát, který nakonec shledali jako neefektivnější, jsme více méně přebrali a vyzkoušeli v několika základních školách a jednom gymnáziu.

Mé zkušenosti se týkají komunit zaměřených na využívání čtení v naukových předmětech (členy byli druhostupňoví učitelé dějepisu, zeměpisu, občanské výchovy, přírodopisu a chemie), komunity zaměřené na rozvoj čtenářství napříč školou (šlo o prvostupňově vyučující a druhostupňové učitele češtiny, cizích jazyků i naukových předmětů) a několika komunit zaměřených na zavádění formativního hodnocení (komunity prvostupňových učitelů a na druhém stupni komunity napříč předměty i komunity složené z učitelů blízkých nebo stejných předmětů, např. komunita češtinářů, komunita učitelů matematiky a fyziky a komunita učitelů naukových předmětů (dějepis, zeměpis, občanská výchova, biologie, chemie).

Popis formátu

Schůzky jednotlivých skupinek učitelů se konají jednou za měsíc a mají pevně daný program sestávající ze tří hlavních částí. V první části si ukazujeme, co jsme si kdo od poslední schůzky vyzkoušeli s žáky a jak to dopadlo či co jsme si při tom uvědomili. V prostřední části se seznamujeme s nějakým novým podnětem, někdy čteme krátký text, někdy se díváme na video. V poslední části sdílíme své plány – co si chceme vyzkoušet, na čem bude kdo ve výuce pracovat v období do příští schůzky.

1 Knihu **Embedding Formative Assessment**, kterou Dylan Wiliam napsal se svou manželkou Siobhán Leahy, vydala pod názvem **Zavádění formativního hodnocení** v roce 2016 organizace EDUKační LABoratoř ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá. Ve stejném roce publikoval Portál knižku **Formativní hodnocení ve výuce**, v níž se autoři Karel Starý a Veronika Laufková odkazují na práce D. Wiliama jako na jeden ze svých zdrojů.

2 Wiliam, L. – Leahy, S., **Zavádění...**, s. 21–24.



Foto: Ondřej Polák

Petr Albrecht učitel češtiny a dějepisu. Působí jako pedagogický konzultant, člen vedení projektu **Pomáháme školám k úspěchu** a člen čtenářského týmu projektu. Vedle toho pracuje jako senior teacher na gymnáziu PORG.

Skupinky jsou malé, což je důležité i proto, abychom mohli dodržet domluvený čas trvání schůzek. Složení skupinky by mělo být pokud možno stálé, scházení ve skupině je od začátku plánované jako dlouhodobé – na celý školní rok, ideálně (podle D. Wiliama) na dva školní roky. Trvání schůzky je závislé na počtu členů skupiny. Mám zatím dobré zkušenosti se skupinkami pěti až sedmi lidí včetně mě a dobou trvání 55 (to je čas mezi dvěma vyučovacími hodinami), 60 a 90 minut.

Důležité je, aby skupinka měla někoho, kdo se o ni stará. Je třeba se postarat o to, aby schůzky proběhly (domluvit časy na scházení, připomenout blížící se další schůzku... najít případně náhradní termíny atd.), a pak schůzky vést tak, aby byly pro účastníky užitečné (podněcovat, řídit a včas ukončovat sdílení a reflexi a také připravit pro účastníky nějaký zajímavý podnět do druhé části schůzky). Obě tyto role může zastávat tentýž člověk nebo si je mohou rozdělit dva kolegové.

Komunita se neschází ke sdílení čehokoliv, čím se učitelé v hodinách zabývají, ale má své dlouhodobé téma a cíl (v mém případě zavádění formativního hodnocení nebo využívání čtení a čtenářství v naukových předmětech). Jak sdílení a plánování, tak nový podnět, kterým se zabýváme v prostřední části, jsou tedy vždy součástí našeho tématu a měly by podporovat cíl.

Podnětem v prostřední části schůzky může být třeba krátký provokativní text, který společně čteme a pak o něm diskutujeme (*příklad 1*), videoukázka z hodiny nebo třeba soupis užitečných technik, aktivit, příkladů zadání apod. Tyto soupisy měly u učitelů velký úspěch hlavně při několika prvních setkáních, kdy diskuse ještě neproudila úplně snadno (*příklad 2*). Vnášení nových podnětů na každé schůzce neznámá, že účastníci musí na tyto podněty hned reagovat ve své praxi. Je na-
prосто v pořádku, pokud si inspiraci jen vyslechnou a pokračují ve zkoušení toho, co je zaujalo již dříve.

Zkušenosti s tím, co funguje dobře a na co dát pozor

Hlavně zpočátku je velmi náročné se vejít do vymezeného času. Má-li moderátor zjistit, aby se stihly všechny části programu, musí občas někomu vstoupit do řeči a požádat ho o rychlé dokončení vstupu. Dělat to tak, aby kolegy neodradil od dalších vstupů, vyžaduje jistou dovednost. Tu možná moderátor nebude mít hned, ale z vlastní zkušenosti počátečních neúspěchů mohu potvrdit, že se to postupně zvládnout dá. Pomáhalo hned na začátku znovu připomínat body programy a přibližné časy, které na ně máme. A také se dopředu omluvit, že budu plnit roli hlídače času.

Dodržování slíbeného času považuju za hodně důležité. Zdá se totiž, že právě relativně malá časová náročnost vzbuzuje u řady kolegů zájem o tuto formu vzájemného učení, zvláště na začátku komunity.

Ve všech komunitách, které jsem moderoval, zpočátku v reflexi (první část schůzky) převažovala opatrnost. Otázek a reakcí bylo málo a často zůstávaly spíše na povrchu nebo se netýkaly našeho dlouhodobého tématu. Moderátor se na to musí připravit, pečlivě sledovat a klást reflektivní otázky, povzbuzovat ostatní. Ve všech komunitách jsem zažil radost z toho, jak se postupně učitelé učili zpřesňovat a prohlubovat své otázky a zpětnou vazbu.

Podobně zpočátku někteří učitelé nenosí konkrétní doklady ze svých hodin (práce žáků, konkrétní zadání otázek nebo aktivit apod.) a mají spíše tendence mluvit o tom, jak to šlo, či nešlo. I to se ale postupně měnilo, pokud jsme byli trpěliví a pokud někdo z nás nosil konkrétní doklady z výuky. Zdá se, že fáze, kdy kolegové nejdříve „mluví o“, než přinesou doklady, je pro některé nutná.

Osvědčuje se zahajovat nějakým krátkým sdílením, které nás odstřihne od předchozí činnosti a i mentálně přeneseme do komunity a naladí na vzájemné naslouchání. Dobře fungovaly otázky: *Kdo/co vám v poslední době (či dnes) ve škole udělal/o radost? Na co se těšíte? Co máte rozečtené na nočním stolku?...* Toto úvodní sdílení musí být ale velmi krátké – každý může říci pár slov, jednu či dvě věty. Hrozí totiž „zaseknutí“, proto je třeba tuto odstřihávací aktivitu dobře promyslet a pevně vést, případně ji ze začátku nezařazovat.

O čem je třeba přemýšlet

Sdílení formou Teaching Learning Community je pouze rámcový formát, a pokud byste jej chtěli vyzkoušet i ve vaší škole, je třeba si rozmyslet, jaká konkrétní podoba bude nejlépe vyhovovat právě ve vašem specifickém kontextu. Případně si vyzkoušet více variant.

Kromě již zmíněných otázek velikosti a složení skupin a času trvání schůzek je důležitou otázkou například to, jestli členy mají být pouze dobrovolníci, nebo je možné účast

Učitelé ve většině škol pracují osamoceně. V řadě špičkových škol učitelé spolupracují, připravují společně své hodiny, pozorují navzájem svoji výuku a pomáhají si zlepšovat práci. V rámci těchto systémů vzniká ve školách kultura, která se vyznačuje tím, že společně plánování, reflexe a výuka a také koučování kolegy jsou zde normou a nedílnou součástí školního života. Díky tomu se učitelé neustále rozvíjejí.

Mona Mourshed – Chinezi Chijioke – Michael Barber: How the world's most improved school systems keep getting better. New York: McKinsey & company, 2010.



Kolegyně pracují na společné hodině, kterou odučí každá ve své třídě.

na učitelích vyžadovat. Wiliam doporučuje, aby škola v prvním roce začala pouze s dobrovolníky a po roce už může vedení s oporou o pozitivní zkušenosti „domácích“ dobrovolníků vyžadovat účast všech. Moje zkušenost se zatím týká výhradně dobrovolníků. Ve škole, kde působím jako člen vedení, jsme sice původně ohlásili postup, který doporučuje Wiliam, nakonec jsme ale dobrovolnost minimálně o rok prodloužili. Hlavním důvodem pro nás bylo, že se stále komunity teprve učíme. Dobrou zprávou je, že v prvním roce jsme měli komunity dvě a letos jich máme pět.

Další důležitou otázkou je, nakolik musí být moderátor vedoucí komunitu expertem v dané oblasti. Podle Wiliama to nutné není, i když je to výhodou. Moje zkušenosti to v zásadě potvrzují. První komunity k formativnímu hodnocení jsem vedl s minimem vlastních praktických zkušeností a opíral jsem se pouze o zájem o věc, o to, že jsem si četl Wiliamovy knihy, a o své vlastní pokusy ve třídě.

Závěrem aneb Proč je to úspěšné a co se líbí učitelům

Vzájemné učení formou Teaching Learning Community má několik výhod, kvůli kterým ho rozhodně doporučuji vyzkoušet. Vedle relativně malé časové náročnosti je to jeho přirozená inkluzivnost. Takto organizované vzájemné učení umožňuje, aby se přirozeně navzájem učili a inspiraci i zkušenosti si předávali kolegové, kteří jsou různě daleko na cestě k danému cíli. Členové komunity postupují společně, a přitom mají hodně autonomie, možnost jít vlastním tempem a směrem.

PŘÍKLAD 1

Strategie 1: **Vyjasnění cílů učení a kritérií úspěchu, aby jim žáci rozuměli**

Petr Albrecht pro 2. TLC 28. listopadu 2016

Pokud mají být studenti pro své učení motivováni, potřebují, aby nejen rozuměli tomu, **CO** se budou učit, ale aby taky měli představu, **PROČ** se to budou učit a **JAKÁ JSOU OČEKÁVÁNÍ OHLEDNĚ KVALITY** (kritéria kvalitní práce).

Vyjasňování cílů

Ve třídách, kde se daří efektivně používat formativní hodnocení

[...] se stává hodnocení nástrojem, který napomáhá učení: žáci monitorují, kde v danou chvíli jsou vzhledem k cíli, a společně s učitelem si určují, jaký příští krok je třeba udělat na jejich cestě k zlepšení.

[...] Žákům je vždy poskytnuto dost času na reflexi toho, co se naučili, případně ne-naučili. Ať už individuálně, nebo ve dvojicích, dostávají žáci příležitost si uvědomit (pojmenovat, vyhodnotit), CO se naučili a JAK se to naučili. To, že hodnotí sami sebe i spolužáky, přispívá k porozumění dané věci.

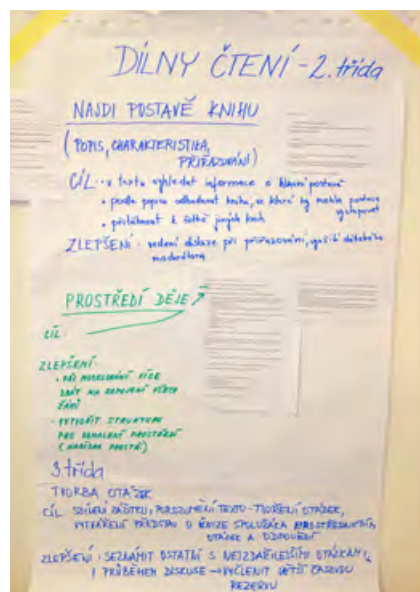


Foto: H. Košťálová

Kolegové z různých tříd sdílejí své zkušenosti, jaké vzdělávací cíle lze naplňovat prostřednictvím dílen čtení.

Dílčí techniky, jak zajistit, aby byly cíle v hodině pro studenty „živé“, aby jim věnovali pozornost, aby je přijali za své, a tím pádem je měli chuť splnit:³

- nechat žáky cíl hádat (např. řekneme-li jim téma nebo činnost)
- nechat žáky cíl formulovat, nebo je požádat, aby cíl přeformulovali vlastními slovy
- nechat žáky doplňovat do cíle důležitá chybějící slova
- podtrhávat, ztrhávat apod. v cíli zapsaném na tabuli
- „jeden z kola ven“
- nechat žáky seřadit více cílů podle důležitosti
- „rozlámaný cíl“

PŘÍKLAD 2

Práce s kritérii úspěšné práce

Učitelé mívají většinou jasnou, i když často nekomunikovanou představu o tom, jak vypadá zvládnutí cíle. Otázka však zní: *Mají jasnou představu i žáci?*

Pokrok žáků v učení se zefektivňuje, když jim jsou jasná kritéria vzhledem k zamýšleným cílům a když jsou tedy schopni sami posoudit, nakolik cíle dosáhli nebo jak kvalitní práci odvedli.

Pokud jako učitelé používáme kritéria správně, měli by je žáci být schopni používat „diagnosticky“, to znamená, měli by si umět odpovědět na otázku:

Co je teď můj další krok na cestě k zvládnutí cíle nebo k vyšší kvalitě?

Takováto práce s kritérii potom přirozeně umožňuje diferenciaci.

Práce s kritérii vyžaduje, aby učitel dobře rozuměl tomu, **jaké postupné kroky** musí žáci zvládnout na cestě k splnění cíle učení, například k porozumění klíčovým konceptům či zvládnutí příslušných dovedností.

Pro úspěch žáka při učení je také důležité, aby se orientoval **v postupných úrovních** zvládnutí cíle.

Několik tipů, jak pracovat s kritérii, aby je žáci skutečně přijali pro svou práci, pro své učení⁴

• méně časově náročné

1. nabídka kritérií – nechte studenty rozhodovat, jestli jsou vhodná, či ne
2. seřazení „rozházených“ kritérií do nadřazených kategorií
3. tabulka s kategoriemi, ale bez vyplněných popisů

• více časově náročné

1. předložení modelu jako příkladu dobré praxe – nechte studenty kritéria odvozovat a formulovat
2. „jak by to bylo lepší“ – předložte příklad, který má podle vás nějaké nedostatky, a požádejte studenty, aby popsali lepší kvalitu

Skutečné sdílení kritérií úspěchu mezi učitelem a žákem může zamezit spoustě frustrace na straně žáků i na straně učitelů. Několik minut věnovaných tomu, aby žáci s kritérii pracovali a opravdu je pochopili, může znamenat klíčový rozdíl mezi tím, kdy se žáci v učení posouvají vpřed a kdy ne.

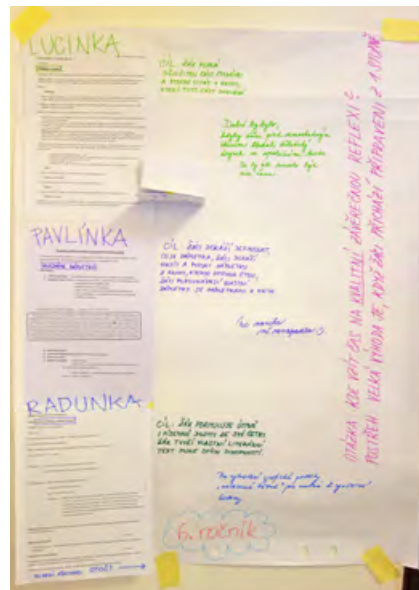


Foto: H. Košťálová

Kolegyně si po diskusi o zkušenostech z výuky společně definovaly otázku, kterou chtějí řešit: **Kde vzít čas na kvalitní závěrečnou reflexi hodiny?**

Použitá literatura:

GADSBY, Claire – BEERE, Jackie (ed.).

Perfect Assessment for Learning.

1. vyd. Bancyfelin, Carmarthen (West Wales): Independent Thinking Press, 2012. 131 s. ISBN 978-17-8135-002-7.

STARÝ, Karel – a kol. **Formativní hodnocení ve výuce**. 1. vyd. Praha: Portál, 2016. 174 s. ISBN 978-80-262-1001-6.

WILLIAM, Dylan – LEAHY, Siobhán. **Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for F-12 Classrooms**. 1. vyd. West Palm Beach (Florida): Learning Sciences, 2015. 244 s. ISBN 978-19-411-1229-8.

WILLIAM, Dylan – LEAHY, Siobhán. **Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy**. 1. vyd. [Praha]: Nakl. Martina Romana – Čtení pomáhá – EDUKAČNÍ LABORATOŘ, [2016]. 243 s. ISBN 978-80-906-0825-2.

3 Výběr z technik uváděných v příručce **Perfect Assessment for Learning** vydané Independent Thinking Press v roce 2012.

4 Výběr tipů publikovaných v příručce **Perfect Assessment for Learning**, op. cit.

4

Představujeme: Ondřej Hausenblas



Vzdělávání pomáhá udržet kulturní kontinuitu a demokratické poměry

OTÁZKY POLOŽILA Hana Košťálová

V tomto čísle Kritické gramotnosti představujeme vysokoškolského učitele Ondřeje Hausenblase. Zabývá se čtením, psaním a jazykem po celou dobu své pedagogické dráhy, v současnosti působí na Pedagogické fakultě UK na katedře literatury. Před dvaceti lety se stal součástí programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT), jehož je lektorem a certifikátorem. V roce 2011 spoluzakládal čtenářský tým projektu Pomáháme školám k úspěchu, který ze zkušeností programu RWCT čerpá.

Čím se v současné době nejvíc zabýváš?

V posledních letech věnuji hodně času hlavně čtenářství i výuce čtení. Myslím na to při setkáních s učiteli v projektu **Pomáháme školám k úspěchu** i při hledání a zpracování textů vhodných pro rozvoj čtenářství podle čtenářského kontinua, při práci s on-lineovou platformou čtenářského kontinua a také při výuce budoucích učitelů na prvním stupni základních škol na PedF UK.

Pomáhám učitelům jako člen čtenářského týmu PŠÚ, ale i jako lektor RWCT a jako vysokoškolský učitel. Pomoc směřuji hlavně k tomu, aby cíle a aktivity hodin čtení s dětskými a dospívajícími čtenáři v základní škole byly co nejbližší k tomu, co se děje v čtenářově mysli. Aby hodiny lákaly k četbě a pomáhaly dětem porozumět textu a jeho významu, ale také mít čtenářský zážitek. A snažím se, aby učitelé využívali znalost a zkušenost těchto čtenářských procesů nebo postojů ve své výuce vědomě a systematicky. Bývá často třeba volit jiné cíle a aktivity, než jaké my starší známe ze školy nebo ze své učitelské praxe.

S kolegy v čtenářském týmu PŠÚ často diskutujeme o tom, jak zpracovat ukázky z práce žáků, aby sloužily jako doklady k našemu čtenářskému kontinuu. A při tom shromažďuji nápady, materiály, zkušenosti, kterých by mohli využít zase další učitelé.

Ovšemže k tomu všemu hledám inspiraci také v domácích i zahraničních odborných pramenech, ale i při návštěvách hodin u jednotlivých zkušených učitelů a v horech o výuce.

Kromě toho vyhledávám a posuzuji různé texty (úryvky i celé knihy, literární nebo naučné), pro koho a na co jsou vhodné. K nim formuluji, co všechno text nabízí pro čtenářský zážitek i pro pokrok čtenářských dovedností a postojů (didaktický potenciál textu). S pomocí učitelů kolem čtenářského kontinua sestavujeme databázi textů pro rozvoj čtenářství.

Spolu s celým čtenářským týmem se víc a víc snažíme, aby vstřícně pro čtení i učení byla vytvářena také kultura školy. Jaké chování, jaké prostředí, jaká pravidla i jaké vybavení prospívá tomu, aby si četbu mohlo oblíbit každé dítě. A stále se přesvědčuji, jak důležité je pečovat vědomě a systematicky i o čtenářskou osobnost učitele. Učit se klást otázky, odhalovat význam textů, dopracovat se k smyslu, který text má pro svého čtenáře. A zažívat uspokojení z učitelské práce a spolupráce.

Mimo přímou práci s učiteli a s texty se občas snažím sepsat objasnění některého z problémů, které míváme s postupy nebo pojmy čtenářství a literatury vůbec. To dávám do časopisu **Kritická gramotnost**, nebo rovnou účastníkům našich projektů a akcí (například pojednání o tom, jak rozumět rozdílu mezi fakty a názory zde [na s. 11](#)). Dnes už spíše zřídka něco píšu pro konference nebo do médií, protože se mi zdá, že účinek takového psaní je v informační záplavě mizivý. Ale s radostí jsem se zapojil do přípravy třítydenního seriálu o čtení a čtenářství v Mladé frontě Dnes v únoru 2017. Ten snad měl u čtenářů ohlas a mohl vnést do povědomí učitelů i rodičů



Časopis Kritické listy, jehož je O. Hausenblas spoluzakladatelem, vycházel pro učitele více než deset let.

Reprodukce obálky časopisu **Kritické listy**. Kritické myšlení, 2002.



Foto: H. Košťálová

jiný náhled na čtení ve škole, než jsou navykklé školní úlohy a testy. Občas jsem také pozván ke spolupráci s knihovníky, jimž leží na srdci nejen půjčování knížek, ale i prohlubování zájmu dětských čtenářů o knihy. A nedávno jsme přece oba měli příležitost zapracovat na pojetí čtenářské gramotnosti v ČŠI.

Při všech akcích, jako jsou například Didactica Magna v Karvině, vývojová setkání týmů prožitkového nebo oborového čtenářství či případné tematické konference, se vždy naučím hodně nového o práci těch, kdo s texty, se čtením, se žáky i učiteli pracují. Díky tomu, že se často setkávám s velmi rozmanitými typy učitelů, rolí a úkolů v rozvoji čtenářství u nás, získávám docela široký rozhled o problémech a překážkách, o postojích včetně předpokladů, ale i o dobrých nápadech a obětavých lidech na poli péče o čtení, čtenářství a čtenáře. To vše se snažím zužitkovat a v dobrém vrátit zase školskému terénu.

Proč se tolik starat právě o čtení a čtenářství?

Věřím, že škola a vzdělávání slouží nejenom jednotlivému dítěti pro spokojený život, ale také pomáhají národu udržet kulturní kontinuitu a demokratické poměry. Tedy že chození do školy má dítěti dát vědomosti o tom, co v jeho rodině, v jeho rodu, obci a národě předcházelo dnům a rokům jeho pobytu na světě. Četbou krásné literatury se o lidech a poměrech v minulosti můžeme dozvídat hodně a účinně. A škola může skrze sdílení zážitků a myšlenek z četby kultivovat také sociální cit a dovednosti dětí.

Věřím, že si dítě potřebuje víc než dřív vytvořit v dnešním přehlceném světě solidní osobní identitu. K tomu, aby vědělo, „čí je“, potřebuje nejen spolehlivou rodinu, soudržný kolektiv ve třídě a slušnou partu kolem některého svého zájmu, ale také vědomí, že patří k dobrým lidem ze stejného národa, kteří mu ve staletích předcházeli. To může získat opět především četbou krásné literatury. Ta nám dává možnost nahlédnout do situací nebo myšlenek, kam nedosáhnou youtube, televize a kino: do starších dob i do duše druhých lidí a konečně i do své vlastní duše. Ale v literatuře se píše také o hodnotách, na které věřili lidé, kteří vytvořili svět, v jakém žijeme my dnes.

Četba krásné literatury má ještě jeden velký přínos: Má-li čtenáře pohltnout, musí se čtenář umět prokousat skrze slova a věty. Nemůže hrdiny, věci či prostředí spatřit

Ukončili jsme **vývoj čtenářského kontinua** a společně s učiteli naučných předmětů ho přenášíme do výuky oborů.

Úplný seriál **Jak naučit děti správně číst**, který vycházel v MfD od 26. ledna do 19. února 2017, najdete on-line v sekci Pedagogické inspirace na: www.pomahameskolam.cz.

jaksi rovnou, jako mu to umožňují vizuální média. Při čtení si vytváří své obrazné představy, a tak má čas získat vlastní odstup od toho, co mu text říká. Je tu větší naděje, že se naučí myslet kriticky. Může se sám rozhodnout, že se čtené fikci a dojmům poddá a užije si jich, nebo že je bude vnímat zkoumavě, a také že z fikčního světa zase bez následků vystoupí. Kdo si četbou knih vybuduje takovou nezávislost ve svém přístupu k fiktivním světům, mohl by umět lépe odolávat závislosti, kterou vzbuzují například videohry.

Jak ses k angažovanosti pro knihy, četbu a vzdělání dostal?

Jistě to bylo hodně vlivem rodiny – u nás se četlo, i navzájem a nahlas, byla to doba, kdy se ještě četly klasické knihy domácí i světové, protože novodobá produkce byla buď omezována komunisty, nebo byla nemnohá. A o četbě se stále mluvilo, žertem i vážně.

Při studiu na filozofické fakultě jsem se zaměřoval hlavně na jazyk, protože literární studium bylo v sedmdesátých letech na můj vkus příliš zasyceno třídní ideologií a řízeno kolaboranty. Od posledního převratu v roce 1989 jsem se snažil získávat své studenty na FF UK k vážnému zájmu o učitelskou – češtinářskou profesi. Bylo mi jasné, že se český národ může po desetiletích politické poroby vzpamatovat hlavně vzděláváním dětí, a myslel jsem si tehdy naivně, že to pochopí každý. Proto jsem se hned zapojil do transformačních hnutí, nejen psaním pro noviny, ale zejména v učitelském spolku Přátelé angažovaného učení. V něm byli lidé, kteří chtěli opravdu vlastními silami zlepšit výuku i vzdělanost. Bylo jim jasné, že se musejí navzájem podporovat, „dobýjet si baterky“, jak se tehdy v začátku devadesátých let říkalo, aby odolali v stále konzervativním českém školství. Vyměňovali si zkušenosti, nápady a dávali najevo, že tu je učitelstvo, které stojí o změnu. Byl to pokus o reformu „zdola“, ale figurovali v ní i schopní ředitelé základních škol a několik vysokoškolských učitelů, hlavně pedagogiky. Vůči sféře řídící jsme se tehdy stavěli spíše bojovně, asi následkem návyku z dob socialismu. Bylo paradoxní, že si například studii **Standardy na II. stupni ZŠ** tenkrát objednalo ministerstvo zdravotnictví, protože umělo spolupracovat – zásluhou dr. Havlínové – s projektem Zdravá škola. S týmem asi dvaceti učitelů z terénu jsme tehdy sepsali dávno před podobnými snahami MŠMT představu, jaké dovednosti a cíle by měly sledovat různé vyučovací předměty – dovednostní cíle jsme zvolili jako protiváhu proti tradičním statickým tématům a seznamům učiva. Docela bez objednávky jsem tehdy v roce 1992 sepsal a vydal brožuru **Vrátíme smysl hodinám češtiny**. Koupilo si ji tehdy asi 2500 učitelů, kteří toužili po tom, aby se výuka češtiny zbavila odcizených výkladů a mechanických cvičení.

Jednou z inspirací v raných devadesátých letech mi byly snahy Anglie o kurikulární reformu. Zprvu vypadala pěkně, protože zaměřovala učitele na činnosti, které má učitel a žáci ovládat, a samu látku považovala spíše za nástroj k učení než za jeho smysl. V oficiálním pojetí se u nás tento kopernikánský obrat objevil až na samém konci 20. století, ale už předtím se objevovaly úplně nové možnosti v přemýšlení o cílech a pojetí vzdělání. Například ve společnosti NEMES. Ta v letech 1990 a 1991 sepsala a vydala celý reformní program. V nadaci Škola pro děti jsme kolem roku 1995 sestavili vzdělávací program Živá škola a podporovali žáky, aby do škol vtahovali vlastními nápady něco skutečnějšího než cvičení na známky (například soutěž Reportáž z cizí školy). Později – ještě před vznikem RVP – jsme někteří začali pro program Zdravá škola s kurzy k psaní vlastního kurikula.

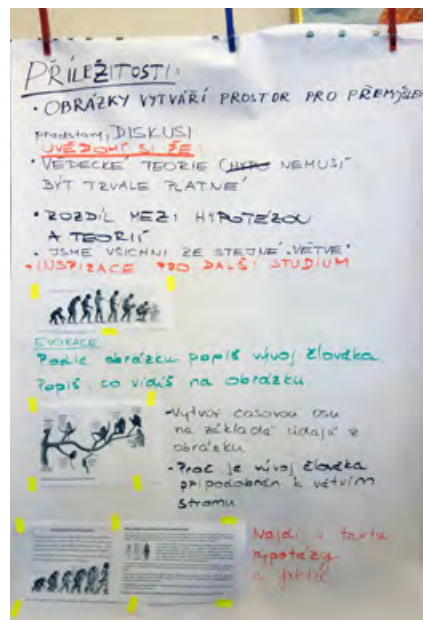
Hodně mi dala spolupráce v redakční radě Učitelských listů – byl to časopis a platforma pro objasňování nových trendů a pro nezvyklé učitelské návrhy. Na co se věřilo: že reforma se musí dělat odspodu, protože učitelé jsou ti, kdo to v praxi uskuteční. Věřilo se na odpor proti vrchnosti, učitelé sice bojovat nechtěli, ale prosazování systémových změn se chápalo jako boj se „státem“. PAU založené vynikajícím učitelem Standou Červenkou, které jsem později po řadu let vedl, však bylo víc nabíjecí než bojové.

Čím dál víc bylo mně i mnoha dalším lidem zřejmé, že změna školství se nedá dělat jednotlivými krůčky. Změny musejí proběhnout v samotném chápání učitelské role a procesu učení. V té situaci se v roce 1997 objevila nabídka Sorosovy Open Society Fund, aby se u nás a asi v osmi dalších zemích rozběhl program Reading and Writing for Critical Thinking – Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Od té doby u nás v spolku Kritické myšlení tyto kurzy pro učitele běží už dvacet let a ve školách jsou tisíce jejich absolventů.



Foto: H. Košťálová (2x)

1



2

1. Na setkáních, která Ondřej Hausenblas vede, pomáháme učitelům rozvíjet čtenářskou gramotnost v celé škole...
2. ... a zkoumáme didaktický potenciál textů.



Foto: H. Košťálová

Mnoho učitelů ale po čase opouštělo to, čemu se v kurzu naučili, protože nemohli obstát v učitelském sboru své školy, nebo před rodiči zaměřenými na „dobré známky“ a zastaralé zkoušky, anebo před vlastní odpovědností za žákův úspěch u zkoušek. Dobrým vedlejším produktem RWCT je to, že dnes máme dost lidí v lektorské pozici, že program dal učitelům jak praktické dovednosti, tak teoretické zázemí a že hodně učitelů se obeznámilo s konkrétní prací s textem. Sám si s chutí a porozuměním číst se začalo považovat za nezbytné.

Dnes jsme o dobrý kus dál: Když se učíme, jak se dá plánovat výuka podle dobře promyšlených cílů, k nimž se má žák dobrat, propojují se znalosti, dovednosti i postoje tak, jak k sobě přirozeně patří. Ale umět takto výuku také provádět není nic snadného. Kurzy a školení, konané jako přídavek mimo školu a výuku, nedávají učitelům dost dobrou podporu, pokud se zároveň neproměňuje celý režim v jeho škole a pokud učitel nemá blízko sebe také někoho, kdo mu pohotově a v pravý čas podává přátelskou pomoc. Mohou mu pomáhat také konkrétní praktické příklady z výuky a z práce žáků, jaké se snažíme spolupracujícím učitelům v PŠÚ zpřístupňovat prostřednictvím elektronické platformy čtenářského kontinua i s cíli (s deskriptory kontinua) a s popisem učebních situací a s analýzami konkrétního žákova výkonu.

Stále nad mou a naší snahou v práci se školami a učiteli vlaje vize demokratického a efektivního učení pro každého. Doufám, že stále platí, že dobří lidé a občané se učí žít spolu a rozumět si právě ve veřejných školách. Dovednost a chuť číst si v knihách mají velký význam pro rozvoj myšlení – jednak kritického, ale také zobecňujícího – pojmového a v souvislostech. To je potřebné, aby se národ ubránil zjednodušujícímu chápání poměrů a siláckým řešením nebo populistickým lžím, ale také jako brzda, aby populace bezhlavě nepropadala povrchnímu vnímání vizuálních médií nebo brouzdání po mělkém internetu a čtení pouhých údajů. Kdo umí dávat věci i lidi do vztahů a souvislostí, umí také lépe předvídat důsledky. Nejde o to, aby se zabránilo vývoji, ale pro svou budoucnost si má národ chránit to, že se lidé umějí pohybovat v procesech poznávání a v hlubinách významů.

Diskuse o **didaktickém potenciálu textů** pro práci v přírodovědných předmětech.

Oddíl

5

Ze světa

51

Krok za krokem

Konzultace učitele a žáka: jádro dílny

Krok za krokem

Konzultace učitele a žáka: jádro dílny

TEXT Harvey Daniels, Steven Zemelman | PŘEKLAD Alexandra Luhanová

Učitel jako konzultant posiluje žákovu samostatnost v práci. Cílem konzultace je umožnit žákovi, aby se naučil o své práci soustavně přemýšlet. V minulém čísle Kritické gramotnosti jsme se o konzultacích okrajově zmínili na s. 9. Řada čtenářů se ptala na podrobnosti a další rady týkající se konzultací. Proto předkládáme přeložený text, který nehovoří jen o konzultacích v dílně čtení, ale i v dílně psaní.

Konzultování je oporou práce v dílně. Ne nadarmo se ve vyučování zavádějí **dílny čtení, dílny psaní** atd. Není to jenom nové slůvko, dílna je odpradávná prostředím, ve kterém jednak vznikají reálné výtvořky (např. sochy Matyáše Brauna), jednak se v něm tovaryši i učedníci učí přímo práci na svém díle, a to při osobní asistenci mistra. Ten s nimi hovoří o postupu jejich práce, jeho se ptají, s ním konzultují... Ostatní si při tom dělají na svém a konzultují tehdy, když potřebují.

Konzultování v dílně je velice účinný postup k **individualizaci učení**. Učitelovy rady, výklady, pomoc nejsou směřovány kamsi „doprostřed“ celé třídy, ale k určitému žákovi, který pomoc opravdu potřebuje, protože si pro ni přišel. Mnohý žák je také otevřenější a ochotnější, když je konzultace privátní, jen mezi ním a učitelem.

Je překvapivé, že učitelé, kteří s konzultacemi začínají, bývají na rozpacích, co vlastně mají žákovi říkat: „*Jak mám vědět, co je správné žákovi o jeho postupu říkat? Co když mu poradím něco špatně?*“ Z takových otázek je zřejmé, že učitelé nemívají zkušenost s „koučováním“ žáků, že častěji předkládají nebo vysvětlují látku. Bývají málo zvyklí na soustředěnou spolupráci se žákem „z očí do očí“.

Učitel se však nemá ptát, jakou informaci by měl žákovi v konzultaci předat. Konzultace fungují k předávání informací špatně, na to je lepší používat tradičního výkladu v hodině. Ale konzultace nabízejí učitelům možnost pomoci žákovi tím, že mu předvedou určité postupy a návyky v uvažování a myšlení, že mu poslouží jako model při jeho postupu kupředu. Učitel může nad jakýmkoliv úkolem předvést žákovi, jak se o práci uvažuje, jak hodnotí svůj postup, jak prosívá informace a uspořádává je, vytváří kategorie a vykládá data, kontroluje a opravuje svůj postup a produkt.

To nejcennější na konzultaci není to, co si během tří, čtyř minut se žákem povíme, ale to, co se během série konzultací mezi námi a žákem vypěstuje jako postupy přemýšlení: zastavit se a pouvažovat nad rozpracovaným úkolem, přezkoumat dosavadní postup, najít své silné a slabé stránky, sepsat si možné další postupy práce – a začít je realizovat. A po nedlouhém čase se takto s reflexí pozastavit ještě jednou.

Učitel ve vydařené konzultaci nevstupuje žákovi do práce tím, že by mu říkal, co a jak má teď provést. Ale pomáhá žákovi rozhodnout se sám v klíčových okamžicích jeho práce. Umět se vynořit ze svého zabránění v práci a přehlédnout dosavadní postup a zase se do toho pustit, to je velké umění, kterému se musíme teprve učit. Žákům v tom nepomohou naše rady nebo výklady, ale naše přítomnost, trpělivost, důslednost v tom, jak žáka doprovázíme na jeho cestě k výsledku.

Vedení konzultací žáka s učitelem

Konzultace mohou být užitečné tehdy, když se ve třídě zavedou jako pravidelný postup. To nejdůležitější je konzultování, jeho pravidelnost, rozvoj vzájemných vztahů, návyky v myšlení. Učitelé se mají považovat spíše za dlouhodobé trenéry svých žáků při rozvoji jejich přemýšlení. Neusilujeme o jedinou správnou podobu konzultace, ale měli bychom se snažit, abychom žákovi poskytli řadu užitečných na sebe navazujících pracovních rozhovorů. Typ a průběh konzultace vždycky záleží na daném dítěti, na práci, kterou zpracovává, na okolnostech okamžiku. Vždycky můžeme mít vícero „správných“



Foto: H. Košťálová

Autorka překladu **Alexandra Luhanová** je učitelkou ve třetím ročníku v ZŠ Zvole. Intenzivně zkoumá proces psaní se svými žáky a hojně s nimi při tom konzultuje. V některém z dalších čísel **Kritické gramotnosti** přineseme zkušenosti těch vyučujících, kteří se psaním s dětmi zabývají.

Foto: H. Košťálová



Konzultace v dílně psaní.

podob konzultace. Citlivý a vnímavý dospělý může v konzultaci žákovi povědět mnoho. Pokud učitel konzultaci chápe jako přirozený lidský rozhovor zkušeného s nováčkem nebo s méně zkušeným, hledají společně, čím by práci mohli dál rozvinout nebo vylepšit, a žák necítí učitelovu přítomnost ani jako diktát, ani jako kontrolu.

- **Než začnete s konzultacemi**, vysvětlíte, jak budou probíhat, aby žáci věděli, co mají očekávat a mohli se připravit. Protože času bude vždy málo, mají žáci pochopit, že konzultace je zaměřena na jednotlivý problém nebo otázku, a ne že shrnuje postup a výsledky učení. Žáci by se měli dozvědět, že konzultace jsou spíš normálním rozhovorem dvou lidí a že se v nich mají s učitelem sdílet otázky, nápady, záměry nebo problémy. Aby si konzultaci uměli lépe představit, můžete jim předvést jednu konzultaci jako „akvárium“: vyberete si ve třídě dobrovolníka, sednete si doprostřed třídy a vedete konzultaci tak, aby ji všichni viděli a slyšeli.
- **Vyberte pro konzultace místo.** Někteří učitelé mají rádi, když za nimi žáci přicházejí ke stolku. To je sice praktické, ale zároveň to posiluje tradiční nerovnováhu v pozici učitele a žáka. Když čas kvačí a žák pořád není se svými otázkami a nápady u konce, bývá těžké ho poslat zpátky do lavice. Je lepší zvolit neutrální místo kdekoli ve třídě: u stolku vzadu, takže ostatní děti se nevyrušují tím, že by po konzultujících pokukovaly. Nancie Atwellová, průkopnice dílen čtení a psaní v osmdesátých letech, doporučuje židli na kolečkách, takže můžete k žákovi dojet a zase odjet, jak je potřeba.
- **Ať konzultujete kdekoli, sed'te na stejné straně stolku jako žák.** Tím mu signalizujete, že spolupracujete. Žák má svůj papír a může ho k vám natočit nebo vám ho podat podle toho, jak se rozhodne.
- Je spousta možností, **kdy konzultace zařadit do výuky**, každá má výhody i nevýhody. Buď žák o konzultaci požádá, když ji potřebuje (ale i tak musí existovat pravidlo, které umožní všem žákům, aby se vystřídalí), což je pružné a dává to možnost zastihnout žáka v momentech, kdy se opravdu učí. Když se naopak konzultace konají podle pravidelného rozvrhu – se stejnou pěticí žáků se konzultuje např. vždy v pondělí, s další v úterý atd. –, nabízí to výhody plynoucí z pravidelnosti a předvídatelnosti. Když si o konzultaci žádají žáci sami, pak ti žáci, kteří si žádají nejvíc pomoci, mohou okupovat všechnu učitelův čas, kdežto žáci méně průbojní zůstávají dny a týdny bez konzultací. Šikovný učitel si s tím umí poradit: při pevném rozvrhu konzultací ponechává 10 minut denně pro naléhavé potřeby žáků mimo pořadí. I tehdy, když se konzultace konají denně podle požadavků žáků, např. podle přihlášky v kalendáříku na nástěnce, učitel si může podržet právo vybírat si žáky ke konzultaci podle svého a zaměřuje se zvláště na ty, kteří se nehlásí sami.
- Ptejte se a **pomáhejte žákům, aby se ptali a sami mluvili**, spíš než byste zkoumali to, co vám předložili, a komentovali to. Úvodní otázka může žákovi pomoci s rozběhem konzultace a k tomu, aby vysvětlil, o co se snaží. „Dobře, Jano, řekni mi, na čem pracuješ a co s tím děláš právě teď.“ Učitelovy otázky mohou dávat najevo jeho zájem o myšlenky v žákově práci, nebo ho otevřít, nebo ho povzbudit, aby uvažoval i o dalších věcech:

Harvey Daniels - Steven Zemelman:
**Step by Step. Conferences:
 The Core of the Workshop.** Kapitola
 z knihy Harvey, D., Bizar, M. *Methods
 that Matter: Six Structures for Best
 Practice Classrooms.* Stenhouse
 Publishers, Maine 1998. Str. 156 - 165.
 ISBN 1-57110-82-2. Překlad A. Luhanová

„Nevěděla jsem, že tohle může komputer dokázat. Potřebuješ k tomu nějaký zvláštní software?“

- Pokládejte **otázky, kterými se žák orientuje** v tom, kde se ve své práci právě nachází a jak může jít dál. „Aha, tak váš tým má potíže? Řekni mi, jak to začalo a jak to můžete řešit?“ Otázky mohou žáky také podněcovat, aby rozeznali a vyjádřili, co je jádrem jejich práce: „Co hlavně chceš říct tímhle sloupcovým grafem?“ Necháme je odpovídat, aby měli čas na to, dobrat se toho, co potřebují dále k pokračování nebo zlepšení.
- Snažte se **najít otázky, na které žáci dokážou odpovědět**, spíše než takové, kterými je uvedete do zmatku. Vaše otázky nemají žáka zaskočit. Konzultace mají žáky povzbudit, a ne dokazovat, že učitel je ten chytřejší. Pokud má žák dojem, že jeho projekt je perfektní, třebaže jeho problémy jsou zjevné, zeptejte se ho, proč je s ním tak spokojený, anebo jak myslí, že budou čtenáři reagovat na pasáže, ve kterých vy vidíte problém. To vám může poskytnout cennou informaci o tom, o co žák usiluje a jaký přístup by mu mohl pomoci pochopit rozdíl mezi tím, jak on sám svou práci vidí, a tím, jak ji chápe čtenář.
- **Poté, co položíte otázku, chvíli čekejte.** Dávejte žákovi možnost promyslet si odpověď, místo co by si myslel, že ji má hned vystřelit. Mlčení může být dobrým znamením. Pamatujte na to, že konzultacemi se snažíme naučit žáky myslet, a musíme jim proto poskytnout pro přemýšlení čas.
- Když vám žák chce přečíst kousek ze svého deníku, osobního záznamu nebo konceptu, **i prosté naslouchání** už může být užitečnou formou konzultace. Nejenže můžete nabídnout svou reakci až na konci, ale můžete také zachytit (a možná při tom ani nebudete muset pomáhat) ony milé okamžiky, když žák sám odhalí nějakou chybu nebo promyslí, jak to změnit, bere pero a dělá si pro sebe poznámky. A právě tohle je úloha kouče při přemýšlení. To je pravá konzultace v akci.
- Konzultace **mají být krátké**. Mnoho učitelů je nedělá delší než 3–4 minuty a to jim umožňuje hovořit s dost velkým počtem žáků během jediné dílny. Obvykle mluví s každým žákem jedenkrát za týden. I když se ze začátku zdají třiminutové konzultace skoro bezohledně krátké, jakmile si na toto trvání učitel a žáci zvyknou a přicházejí připraveni, jsou překvapení, kolik se toho v tak omezeném čase stihne udělat. Ale někteří učitelé se s tak krátkou konzultací nikdy nespokojí, a tak je dělají delší a méně často a nevyčítají si to.
- Na konzultace **nemusíte být vždycky připraveni**. Občas je vhodné se žáky mluvit o jejich práci, i když jste ji předem nečetli. Na to, abyste jako kouč při bádání, pokusech nebo při psaní mohli klást otázky: *O čem to je? Proč si to myslíš? Z čeho vycházíš? Jaké máš problémy? Co bys mohl udělat jinak?*, nepotřebujete plán hodiny. Můžete pomoci žákům zastavit se a reflektovat jejich práci, aniž byste museli zastávat roli experta.
- Na začátku konzultace se držte toho, jak se žákova práce vyvíjí, jak přemýšlí. Pokud mu chcete poskytnout nějaké obsahové informace nebo ho učít nějaké určité dovednosti, dělejte to na konci konzultace, a jen v krátkém čase. Omezte počet takových informací nebo dovedností, aby si je žák mohl jasně zapamatovat.
- **Naslouchejte žákům a uče se od nich.** Konzultace jednak pomáhají žákům myslet, ale také pomáhají učitelům porozumět tomu, jak žáci myslí, odhalit, co jejich myšlení blokuje, nebo si všimnout cenných myšlenek, které jsou skryty za povrchním zmatkem.
- Nahrávejte si pravidelně konzultace **na magnetofon**, abyste mohli sledovat jak žákův vývoj, tak své vlastní vyučování. Ale než se rozhodnete, zda vaše konzultace žákům pomáhají, nebo ne, dejte jim dost času.

Základní typy konzultací

Konzultace mají být krátké a přesně zaostřené na určitý úkol. Ale využití různých existujících typů konzultací se neomezuje na určité vyučovací předměty.

Konzultace o vývoji práce

To je základní typ. Vede se tu krátká konverzace se žákem nad jeho prací, kterou jsme předem ani nečetli, nemáme tu vyučovat žádným novým dovednostem ani nabízet rady. Během takové konzultace se učitel prostě zeptá na takovéto otázky:

1. Na čem pracuješ?
2. Jak to jde?
3. Co budeš dělat teď?

Jinak učitel nemusí říkat nic než *Aha... Hm, hm... Ano*, protože žák vlastně mluví jen pro sebe. – A o to jde. (Taková interakce je vlastně podobná psychoterapii, při níž lékař pomáhá pacientovi, aby se sám ujal slova a učil se vysvětlovat a hodnotit své problémy.) Během těchto konzultací se občas sama od sebe „vyvrbí“ nějaká důležitá otázka.

Záznam z konzultace nad četbou

- Datum
- Jméno žáka
- Jak se jmenuje kniha, kterou zrovna čteš?
- Kdo ji napsal?
- Četl jsi nějaké jiné knihy tohoto autora?
- Proč sis tuto knihu vybral?
- Řekni mi pár slov o tom, co se až doted v knize odehrálo?
- Co bys chtěl udělat, až knihu dočteš? (...napsat si záznam do deníku, napsat zprávu pro spolužáky, nakreslit plakát, ústně zpravit třídu o knize, napsat dopis autorovi atd.)
- Chtěl by sis přečíst ještě další knihu tohoto autora? Proč?
- **Učitelčin komentář:**

Jak si zaznamenávat během konzultací nad vznikajícími texty žáků

- Datum
- Jméno žáka
- Jaký název má práce, na které právě pracuješ?
- Jaký typ psaní to je? (...povídka, báseň, esej, zpráva atd.)
- Jak daleko jsi se psaním? (...první verze, vlastní editování, editování spolužákem, cizelování ap.)
- Co máš v plánu teď udělat na této práci? Jak budeš pokračovat?
- Je něco, co bys na této práci chtěl vylepšit, co bys chtěl změnit?
- **Učitelčin komentář:**

Konzultace o stavu třídy

Drží se s celou pracovní skupinou, třídou na začátku dílny. Každý oznamuje, čím se ten den hodlá zabývat („Já budu dělat statistiku na počítači...“ – „Já budu opravovat svůj koncept...“ atp.). Tím, že si děti sdělí, na čem kdo pracuje, si usnadní případnou vzájemnou pomoc a spolupráci. Někteří učitelé nechávají tuhle konzultaci řídit a poznamenávat žákům samotným, aby si ušetřili práci.

Konzultace při hledání tématu

Při výuce orientované na projekty a práci v dílně, kde děti mají velkou svobodu ve výběru toho, co budou vypracovávat, potřebují někdy dost pomoci s výběrem. Konzultace tu pomáhá žákovi, aby si vytvořil seznam možných témat a jedno slibné si vybral. Je to vlastně řízený brainstorming. Cílem není vytyčit jediné téma, nýbrž vytvořit celý trs se spoustou možností a pak ho trochu pročesat. Učitel může pomoci dítěti tím, že přehledně zapisuje, na co přišlo, aby mělo čas vymyslet co nejvíc nápadů a možností, a na konci konzultace mu seznam předá. Někteří učitelé na takovou konzultaci zvou děti po dvou až třech.

Konzultace se čtením nahlas

Žáci někdy potřebují kus napsaného textu přečíst učiteli, aby slyšeli, co napsali, a aby viděli jeho reakci. Žáky vedeme k tomu, aby během čtení zastavovali, když přijdou na nápad nebo otázku. Učitel musí počkat, než si dítě učiní poznámku o tom, co bude dělat dál. Anebo čte učitel žákovi a také dělá pauzy na poznámky a zápisky.

Shrnující konzultace

Někdy se děti na prvním stupni snaží po celou dobu konzultace učiteli číst svou práci. Na druhém stupni mu prostě dají svůj papír a očekávají, že si celý přečte a pak jim něco řekne. I takové sdílení může být užitečné, ale konzultace mají ještě mnoho jiných cílů. Shrnující konzultaci pomáhá učitel žákovi postoupit dál než jen k ukojení hladu po tom, aby měl pro svou práci nějaké publikum. Učitel tu žádá studenta, aby mu o své práci vyprávěl vcelku, nebo aby parafrázoval, co píše, a nikoli aby mu prostě půjčil kousek svého díla. Papír s textem při tom zůstane v deskách, nebo někde na žákově stolku.

Konzultace o obsahu

Většina typů konzultací se zaměřuje na procesy myšlení, zkoumání a psaní, ale na obsah záleží také. (A učitel bývá na obsah expert.) A tak se někdy konzultuje o tématu a jeho rozvoji, o významu a smyslu. Pokud učitel žákovi říká některé věcné údaje, uvádí prameny apod., je dobré, když je sám poznamenává na papír, aby si je pak žák u svého stolku lépe vybavil.

Konzultace jako vzájemný zápisník (Dialogue Journal)

Je to prostě psaná verze konzultace. Žák a učitel si vyměňují napsané poznámky o daném úkolu, ale ve stanoveném pořádku. Typické jsou různé formáty čtenářských záznamů, do nichž si žák pravidelně poznamenává své zážitky z četby ve třídě formou neoficiálních komentářů pro učitele. Učitel odpovídá podle rozvrhu, aby žádný žák nečekal na jeho reakci marně nebo moc dlouho. Kromě toho, že tento typ konzultace koučuje žáka v psaní jeho textu, jsou takové vyměňované poznámky samy také lekcí v psaní a čtení, protože učitel vytváří pro každého ze žáků osobní sdělení, a tím mu ukazuje model toho, jak dospělí píšou.

Konzultace k úpravám a publikaci

Je dobře, když se některé z konzultací zaměří na něco tak úzkého jako závěrečná korektura nebo vytvoření verze k publikaci na výstavce nebo v almanachu. Obvykle nemáme dost času na celé dílo, a tak se konzultace soustředí na určitý úsek textu. V něm učitel se žákem společně provádějí daný úkol a učitel předvádí, jak se zkušený dospělý snaží vychytnat a opravit chyby. Hezká varianta této konzultace je „prstem po papíře“: Dítě na prvním stupni čte nahlas svůj úsek textu, učitelka mu prstem jede pod řádkem, který je čten. Když narazí na chybu, je několik verzí: a) Dítě si ji uvědomí, zastaví se a chybu samo opraví; b) dítě se zastaví, ale neví, co má udělat, a tak mu učitel řekne a dítě samo chybu opraví; c) žák si chyby nevšimne vůbec, a tak ho učitelka zastaví, ukáže mu na problém a ptá se, co je tam špatně. Když dítě ví, jak to napravit, opraví to, a když ne, opraví to vyučující.



Foto: H. Košťálová (2x)



Vodítka pro psaní mají děti stále na očích. Vidí, že konzultace je pravidelnou součástí dílny psaní.

Hodnoticí konzultace

I když se mnohé konzultace zabývají především postupem práce na textu, žáci přece jen sem tam svou práci dokončí. Pak je vhodné ji společně zhodnotit. Žák a učitel probírají přednosti a slabiny díla. Výsledkem takové konzultace mohou být zejména sepsané cíle, k nimž by se žák měl nadále snažit dostat. Důležitou formou hodnoticí konzultace je konzultace nad portfoliem žákovy práce za delší období. Obvykle je žák žádán, aby zhodnotil nejlepší i nejproblematictější kousky, pohovořil o přednostech i slabinách a stanovil si plán pro svůj příští rozvoj. Tam, kde se hodně dělají projekty, dělávají učitelé pravidelné čtvrtletní konzultace, při nichž se žáci zapojují také do známkování. Učitel může žáky požádat, aby svému výkonu dali sami známky v sadě kritérií, sám každému vyplní své hodnocení jejich práce a v konzultaci je srovnávají a rozebírají.

Konzultace o výběru

Jedním z trendů, které chceme posilovat, je to, aby si žáci vypěstovali větší pocit vlastnictví a zodpovědnosti vůči své práci. Tam, kde jsou už žáci zkušení, se učitel ptává: „*Jak ti mohu prospět?*“ – nebo: „*Na čem budeš dnes pracovat?*“ Žák pak navrhne některý svůj problém nebo záměr a o něm se chvíli baví. S nezkušenými žáky to obvykle ze začátku moc nejde, protože neumějí vést s učitelem přirozený a užitečný hovor. Někdy si prostě nejdřív potřebují ozkoušet, o čem všem se dá v konzultaci mluvit a jak to funguje, než se odváží řídit sami svou konzultací. Ale když jim učitel ukáže všechny možnosti, děti dokážou průběh většiny typů konzultací dobře uřídit.

Konzultace v malé skupině

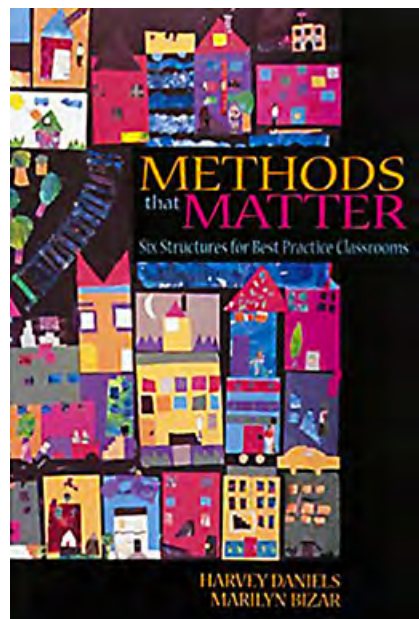
Pokud učitel umí setrvat v roli „kouče myšlení“, je možné některé konzultace vést s celou malou skupinou. Může to být skupina tří až čtyř dětí, které pracují na témž projektu nebo které mají podobné téma či zájem. Učitel se tak dostane ke konzultování s více dětmi i ve třídě, kde by nedostatek času znemožnil promluvit s každým osobně. Učiteli, který s konzultacemi začíná, přijdou snadnější, protože se podobají čtenářským skupinám. Nevýhodou však je, že pozornost nespočívá na jednotlivém dítěti osobně. Ale zase se jim dostává širšího ohlasu a zvykají si naslouchat, jak druzí žáci přemýšlejí a mluví o své práci.

Vrstevníková konzultace

Rozvrhování toho, kdo bude kdy konzultovat, má v rukou většinou učitel. Počet konzultací je tedy omezen jeho časovými možnostmi. Takže je jasné, že se musíme snažit, aby žáci uměli konzultovat také navzájem. Jakmile se děti naučí ze svých konzultací s učitelem, jaké typy konverzace se při konzultaci vedou, mohou začít provádět konzultace i bez učitele. To se týká všech výše uvedených typů. Brzy začnou chtít konzultovat ve skupinách a učitel se musí jen postarat, aby se atmosféra konzultování udržela a neskouzla k poštuchování, drbání nebo jinému odklonu od původního účelu. Zvlášť problematické mohou být žákovské hodnoticí konzultace, protože žáci obvykle potřebují víc přípravy k tomu, aby se navzájem ani nezraňovali, ani si nepochlebovali. Zkušený učitel dává nejdrív napospas „cvičné texty“, napsané neznámým žákem z jiné třídy, aby si děti vypěstovaly kritickou diplomatickou, než se pustí do sebe navzájem.

Konzultace posilují žákovu odpovědnost a podporují jeho rozvoj, pokud jsou vedeny jako skutečně obousměrný rozhovor. Pokud v nich učitel chce dominovat nebo pokud chce hlavně dávat rady, mohou děti spíš umlčet nebo odradit. Nedělejme si iluze, pro učitele bývá velmi těžké si osvojit takovou nezvykle zdrženlivou roli. Donald H. Graves o tom ve své publikaci z roku 1983 **Writing: Teachers & Children at Work**¹ na s. 127–128 hezky napsal:

„Pro člověka aktivního je vedení konzultací tak ohromně těžké. Všecko je v nich naopak! Máme se vzdát aktivního řízení, své možnosti sami určovat chod věcí, své schopnosti dostrkat ostatní na správné místo, a to vše proto, abychom si osvojili jinou aktivitu, totiž aktivitu vyčkávání... Ale odměna, to, jak nabývá energie tím, že mě můj žák učí, mi pomáhá to vydržet... Nejlepší učitelé, které znám ve městě i na venkově, mají nenasytnou chuť se učit. Když se učí učitelé, učí se i děti...“



Reprodukce obálky knihy Harvey Daniels – Marilyn Bizar **Methods that Matter**. Six Structures for Best Practice Classrooms. Stenhouse Publishers, 1998.

From **Methods that Matter**
by Harvey Daniels and Marilyn Bizar,
copyright 1998, reproduced with
permission of Stenhouse Publishers.
www.stenhouse.com

¹ GRAVES, Donald H. **Writing: Teachers & Children at Work**.
1. vyd. Portsmouth: Heinemann, 1983. 326 s. ISBN 978-04-350-8203-1.

Kritická gramotnost

o praxi, textech a kontextech

ČÍSLO 5 — ROČNÍK 3/2017

www.pomahameskolam.cz

 Pomáháme školám k úspěchu