

Edice
ŠKOLA 21

NAMĚTY
PRO UČITELE
SV. 3

Roman Musil

**PŘIBLÍŽIT SE
K ŽÁKŮM**

**Ze zkušeností
učitele ZŠ a SŠ**



Agentura STROM

Roman Musil

PŘIBLÍŽIT SE K ŽÁKŮM

Ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ

Roman Musil

PŘIBLÍŽIT SE K ŽÁKŮM

Ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ

Edice
ŠKOLA 21

Ediční řada
Náměty pro učitele sv. 3
Agentura Strom
1997

Publikace byla vydána za podpory nadace Open society Fund Praha

Tuto knihu věnuji všem svým studentům – současným i minulým – jako dík za *neviditelnou* spolupráci při psaní

© Roman Musil 1997

© Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997

ISBN 80-901954-9-0

Publikace byla vydána za podpory nadace Open society Fund Praha

Tuto knihu věnuji všem svým studentům – současným i minulým – jako
dík za *neviditelnou* spolupráci při psaní.

R. M.

© Roman Musil 1997

© Agentura STROM – Jana Hrubá, 1997

ISBN 80-901954-9-0

1. Vážení a milí čtenáři, český učitel je pojem!

Dlouho, dlouho jsem přemýšlel nad tím, mám-li tento spisek - tuto svoji hrstku myšlenek a názorů na školu, vycházejících z mé praxe - vydat.

Když máte potřebu někomu něco sdělit, zpravidla si musíte v hlavě srovnat - komu chcete to něco sdělit a hlavně *proč* mu to chcete sdělit.

Komu tuto hrst pohledů na školu adresuji? Především všem učitelům, kteří se hledají. Všem učitelům, kteří se snaží pojmenovat to, co s dětmi prožili a prožívají ve třídě, ve škole v přírodě, na výletech. Ale i těm, kteří se o dětech dohadují ve sborovnách, ředitelnách škol. (Všimněte si, že zde učitele nerozděluji na mladší a starší!) Knížka je tedy určena všem těm, kterým se pojem *osobnost žáka* stal něčím magickým a tajuplným. Kteří se tak jako já snaží k formování člověka jim svěřeného přistupovat s pokorou a s velkou dávkou rozvahy a citu.

Ještě se pokusím odpovědět na druhou důležitou otázku: PROČ jsem se odhodlal tento spisek vydat. V současné době vychází kniha za knihou o tom, jak se v zahraničí „bezkonkurenčně“ vyučuje. Jak jsou všude ve světě učitelé lepší než u nás. Chyba lávky! Jezdím dělat semináře do různých škol v Čechách i na Moravě a setkávám se s vynikajícími učiteli, kteří mají v sobě obrovský pedagogický náboj, nepřeborné množství nápadů a laskavosti (mohl bych jmenovat). Jenomže tito učitele nepíší o svých zážitcích s dětmi, nepíší o svých nápadech...

Možná je bude v psaní inspirovat právě tento spisek. Možná se čeští učitelé rozepíší.

Závěrem úvodu musím podotknout, že nikoho nechci poučovat. Nechci ani objevovat Ameriku (již byla objevena), spíše se s vámi chci dělit o své osobní cestičky v hledání přístupu k osobnosti žáka, spíše si s vámi chci povídat (třeba u kávička).

Roman Musil

2. Letní tábor

V létě roku 1984 za mnou přišel můj kamarád Zdeněk Tulis a povídá mi, že shání oddílové vedoucí na letní tábor. Ani jsem tenkrát - mladík náctiletý - nevěděl, na co všechno jsem přikývl. Za týden se jelo.

Tábor se rozeběhl. Všichni vedoucí vylovili ze zavazadel sešity a knihy přesycené nápady, zásobníky her... a hned věděli, co s dětmi dělat na poli, na hřišti, v lese, za deště, za vedra.. Já byl značně nepřipraven. Co teď?

Zatímco mí kolegové okamžitě servírovali dětem hru za hrou (vedro - nevedro, pole - nepole, les - neles), já si lámal hlavu, jak zabavit patnáct osmiletých chlapců. Konečně nápad. Beru to z opačného konce: začínám přemýšlet nad tím, co bavilo mě, když mi bylo osm let... A pak jsme v lese postavili chýšové město. Uvařili jsme si v něm čaj z malinového listí a guláš (rozdělání ohně v lese nám povolil sám hajný za to, že mu chlapi spravili lavičku u studánky). Velkými kameny jsme přehradili potok, čímž stoupla voda a do našeho města se mohlo jenom po lávce. Podnikli jsme výzkumnou expedici korytem potoka.

Takhle jsme si na táboře žili. Bylo dobře klukům i mně. Kdo jezdíte na tábory, je vám to naprosto jasné. Pro mě to však byl tenkrát veliký objev.

Kolegové mé začátečnické počínání hodnotili velice kladně, a zde se také narodila myšlenka, že bych měl jít „učit“.

Této myšlence jsem se zasmál - já a učitel! Tenkrát jsem měl o životním zaměstnání zcela jiné představy. A navíc jsem byl stoprocentně přesvědčen, že „jít učit“ rozhodně nemohu. Příčí se mi psát někomu poznámky, ukládat tresty a křičet - abych měl autoritu. (Že křik a píšťalka na děti spolehlivě zabírají, mi na táboře předvedli vedoucí e učitele. Děti opravdu ze *strachu* „spontánně“ udělaly, co od nich dospělí očekávali.)

Ne, učitel ze mě nebude, děti by mě totiž neposlouchaly!

3. Poněkud zvláštní začátek

V září roku 1988 jsem začal vyučovat na druhém stupni základní školy český jazyk, občanskou výchovu a výtvarnou výchovu. Tady už se nemuselo tolik improvizovat, tady stačilo, když jste se drželi učebních plánů, učebních osnov a metodik jednotlivých předmětů (dnes didaktik). Přesto jsem dráhu kantora odstartoval poněkud zvláště.

Okraje

Jdu po chodbě do třídy a ptám se ptám kolegyně, co mám v první hodině češtiny v pátém ročníku dělat?

„V první hodině? Nic. Ať si narýsují okraje do sešitů.“

Poděkuji a běžím do třídy. Než však do ní vstoupím, zjišťuji, že nechápu, proč si mají děti rýsovat do sešitů okraje. Na to jsem se zapomněl zeptat! Aby nepsaly až do kraje?

To je nesmysl. Proč by nemohly psát až do kraje? Aby měly lepší úpravu? Úpravu nepsají okraje! A pro koho mají mít lepší úpravu? Pro sebe? Pro rodiče? Pro učitele, aby mohli známkovat sešit? A mají vůbec všechny děti na to, aby měly krásnou úpravu? Jakou roli pro dítě hraje úprava v sešitě? Máme mu předkládat námi stanovenou normu, nebo máme dítě dovést k jeho představě o úpravě?

Asi jsem tenkrát šel po dlouhé chodbě, neboť jsem dlouho přemýšlel – někdo by řekl - nad takovou prkotinou. A protože to, co nepochopím, většinou nedělám, vyplnili jsme první hodinu češtiny úplně jinak než rýsováním okrajů.

Takto jsem začal přemýšlet nad jednou školní zažitostí za druhou (= „V pravém horním rohu se podepíšete.“ Hlášení učitelů o tom, že je třída připravena na hodinu. Jednotná úprava při psaní kontrolních slohových prací... atd.)

Shodou okolností jsem byl v době svých učitelských začátků členem Ochotnického divadelního souboru Nové Divadlo v Mělníku a pohrával jsem si s profesí dramaturga a režiséra. Myslím si, že to bylo právě divadlo, které značně zformovala mé pedagogické myšlení. Režisér Vladimír Dědek (jeden z těch několika lidí, kteří příjemně ovlivnili mé životní hledání) mě učil, že nemám dělat to, co si *vnitřně nezdůvodním, co si nepojmenuji*. Že mám ve všem, co chci dělat, neustále *hledat odpověď na otázku: PROČ?* Tyto myšlenky jsem přenesl do své učitelské profese. Ale ouha, právě takovéto myšlení se stalo kamenem, o který jsem začal zakopávat.

Nepatřím mezi lidi, kteří musí všechno za každou cenu negovat. Jde mi spíše o nacházení podstaty věci. Proto teď cítím, že bych se měl ještě jednou vrátit **k úpravě sešitů**. Já si myslím, že by měl sešit sloužit žákům především k tomu, aby se z něj učili (pokud se ovšem ze sešitu umějí učit). Ale to by neměla být jediná

funkce sešitu. Sešit by se měl stát jakýmsi záznamníkem těch informací, které považuje žák za důležité. A zde bych ještě upozornil na to, že žák považuje za důležité ty informace, které učitel akcentuje. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že takovýchto zápisů jsou schopni žáci již od páté třídy (vlastně i z nižších tříd - viděl jsem na seminářích). Moji žáci pak sešit doplňovali nejen malůvkami, jak je v mnoha školách zvykem, ale vlepovali do něj i články, které se vázaly s probíraným tématem (literatura 5.-8. ročník, občanská výchova 6. - 8. ročník, atd.) a já si tak všiml, že vidí učivo v širších souvislostech - že si probírané látky všimnou i mimo učebnu.

A úprava? Nepsali do krajů. Jejich sešity se staly **jejich dílem – kusem sebe**. Každý sešit **byl jiný**. Každý sešit odrážel temperament žáka – jako obraz odráží temperament svého malíře. Možná by kantor - dogmatik dal některému z mých žáků za úpravu sešitu (za špatný sklon písma) trojku - „**trojku za temperament**“.

4. Několik kamenů k zakopnutí

Nechci být zlý nebo snad drzý, jenom se ptám - PROČ?

Poznámka

Ve sborovně jsem si přečetl, že mám jít suplovat do třetí třídy český jazyk. Když vyučujete na druhém stupni, stává se vám výlet na první stupeň „zpestřením programu“. Přiznávám se, že jsem se cítil v tak „maličkých« ročnících trochu bez zkušeností. Jeden poněkud živější chlapec na sebe víc a více upozorňoval. Nestačilo ani upozornění očima a zdviženou bradou, že ho vidím a že se mi jeho chování ani trochu nelíbí. Zlobil dál. Přikročil jsem tedy k větě, kterou jsem nepoužíval tak často: „Dones mi žákovskou knížku!“ Bylo mi však jasné, že žádnou poznámku psát nebudu, že si spíše žákovskou knížku nechám na katedře „pro výstrahu“. Zabralo to. Byl klid, zadal jsem samostatné cvičení s z dlouhé chvíle si listoval dětskými časopisy na učitelském stolku. Otevře] jsem žákovskou knížku „polepšeného“ chlapce. Ten pohled bych vám přál vidět - známek bylo v knížce minimálně, a když, tak spíše jedničky a dvojky. Ale těch červených zápisů paní učitelky. Nejdelší poznámka se vešla do šesti řádků. Paní učitelka sdělovala rodičům, koho všeho jejich syn během jedné vyučovací hodiny stačil vyrušit, co si všechno jejich nezbedný syn nepřinesl na její hodiny... Brrr! Zastyděl jsem se, že bych i já měl zvěčnit svůj rukopis, obsahující nějakou „chytrou myšlenku“, do dokumentu frustrovaného žáka. Protože jsem člověk, který je velmi zvědavý a neustále má potřebu někoho se na něco vyptávat, donesl jsem Ondrovi žákovskou knížku, sedl si vedle něj v době, kdy ostatní „neproblémoví“ žáci pracovali, jsme si s Ondrou povídali. O čem? O všem. A řeknu vám, že mi byl velmi sympatický, a že bychom se spolu určitě na nějakých pravidlech domluvili. *Mám totiž ve všem rád rád a pravidla.* Když se paní učitelka po nemoci vrátila, chvíli jsem si s ní o Ondrovi povídal. Raději si už ani nevzpomínám nám, co mi řekla. Snad lehce zaútočila na mé nezralé pedagogické mládí.

Také lehce zaútočím a připojím malé P. S.: *Poznámka není jenom znakem neschopnosti dítěte!*

Klasifikační poradá

Na klasifikační poradě můj mladý kolega při nahlašování odměn a trestů řekl: „V tomto čtvrtletí nikoho ze své třídy netrestám.“

V tu chvíli se strhla mohutná sprcha otázek a připomínek ze všech stran sborovny:

“To nemyslíš vážně! Šrámek nedostane nic? Vždyť měl v pololetí ředitelskou důtku a teď nic?”

„Kdybys viděl, jak tvoje třída řve při obědě?“

“Bárta si nenesí atlas na zeměpis! To nedostane ani třídní důtku? V moji třídě Ševcová dvakrát neměla pomůcky a už jí dávám napomenutí třídního učitele.“

“Kaleš soustavně jí při hodinách výtvarné výchovy“ atd.

Kolega vyslechl všechny připomínky a na návrhy vyučujících udělil několik napomenutí a důtek. (z učitelů přeci musí jít strach! Žáci se musí bát jejich sankcí, aby si nedovolovali) “*Jsou totiž na jiné lodi!*“

Odstup od žáků

Pozoroval jsem také, jak si učitelé udržují odstup od svých žáků na místech, kde by tomu snad ani být nemuselo. Jdu s kolegy na oběd do školní jídelny. Beru si táč, jídlo s sedám si ke stolu. Kolegyně mě však hned upozorňuje: “Tam si nesedej. Učitelský stůl je támhle.“ Ukázala na stůl potažený bílým ubrusem, na kterém stála slánka, pepřenka a váza s kytkou.

Ptám se paní kolegyně, proč i ostatní stoly nejsou potaženy ubrusy, nejsou na nich květiny a sůl.(?)

“Děti jsou prasata! Ty by ty ubrusy zvedly!“

“A proč nemůžeme sedět s dětmi?“

“To tak, ještě ty haranty hlídat při jídle.“

Neptal jsem se raději už na nic a zařídil se po svém. Občas jsem si sedal s dětmi, které jsem na oběd odváděl a - teď bych to raději neměl říkat – povídali jsme si.

Vysoce si vaším kolegů, kteří si také občas sedali ke svým žákům.

Dnes vyučuji na střední škole a se studenty si sedáváme velmi často. Zde to již nikoho nepohoršuje (tedy v naší škole).

Školní jídelna je vůbec zajímavým prostředím pro studium vztahů. Protože se nyní zabývám sociální komunikací, a to zejména podvědomou stránkou komunikace, uvedu příklad nonsensu verbální komunikace, tak často slyšeného právě ve školních jídelnách:

“*Zavři tu pusu a jez!*“ (Je to proveditelné?)

Zkoušení

Dalším kamenem, o který jsem zakopával, bylo zkoušení žáků u tabule - před celou třídou. Všiml jsem si, že mnoha žákům takovéto zkoušení nevyhovuje. Jak se to na nich projevovalo? Zablokovali se, vyprávěli nesmysly, šaškovali, někteří nemluvili vůbec.

Tenkrát mi nedostatečné znalosti sociální komunikace nedovolily logicky si pojmenovat onen jev. Dnes bych se nejspíše brodil rovinami nonverbální komunikace: proxemikou = vzdáleností mezi zkoušeným s zkoušejícím, dominancí a

submisí - sedící učitel, stojící žák, atd. (ještě se ve spisku zmíním). Dříve jsem to vyřešil instinktivně. Žáci si mohli vybrat, chtějí-li znalosti prověřit ústně, či písemně. (Vždy jsem kladl veliký důraz - a kladu stále - na to, aby se žák – o tom, co se ho bezprostředně týká - rozhodoval sám.)

Přestávky

Při svých učitelských začátcích jsem přemýšlel i nad podstatou přestávek. Držel-li jsem dozor, mojí povinností bylo zahánět děti o malých přestávkách do tříd . Slova paní ředitelky: “O malých přestávkách (10 minut) nebudou děti vycházet ze tříd.“ Ted’ to trochu přeženu - ve třídách se mohli žáci prát, házet po sobě houbou a křídami, plivat z oken na chodník, opisovat nenapsané domácí úkoly, ale na chodbách byl svatý klid = vzorná škola!

Až v porevoluční euforii se otevřelo obrovské atrium školy (zarostlá Trnkova zahrada s kocourem), na beton nechalo ředitelství školy nakreslit skákací panáky a děti dostaly větší pohybovou „volnost“, kterou však ředily výkřiky dozírajících učitelů: “Nelítejte Nehoňte se! Nekřičte! Neřvěte! Běžte se připravovat na další hodinu!”

Opět se do mé hlavy drala stovka otázek. Jestliže žák musí celou vyučovací hodinu sedět v lavici, mlčky přijímat mnohdy nepřeborné množství informací, maximálně odpovídat na otázky učitele, nakumuluje se v ně takové množství energie, že už netrpělivě čeká na přestávku. Někdy si škrta čárky, kolik ještě minut zbývá do konce hodiny! (Já to ve svých žákovských letech dělal.) Dítě čeká na přestávku, aby ten přetlak ze sebe dostalo. Aby se vyřádilo a tím se připravilo na dalších čtyřicet pět minut klidu. (**Klid v hodinách** se totiž vysoce hodnotil. Paní ředitelka rozdávala prémie učitelům, kteří si dokázali “udržet“ ve třídě kázeň” - tím myslela ticho. Aby bylo rozdělování odměn spravedlivé, vykonávala pochůzky po chodbách a naslouchala u dveří té či oné třídy.)

Byla mi jasné, že jeden učitel může velmi těžko změnit pojetí přestávek, ale také mi bylo jasné, že jeden učitel **může** změnit tok vyučovací hodiny. Ozvláštnit hodinu tak, aby se střídala dynamika uvolnění a napětí žáků. Aby se v ní objevovaly momenty překvapení, soutěží, netradiční řešení úloh, chvíle pro relaxaci. Jedině tak se stane přestávka pro žáka chvilkou klidu a odpočinku. energii bude vydávat během hodin.

Opět jsem si tuto myšlenku uvědomil v divadle. Když jsem psal pro soubor pohádku, přemýšleli jsme s režisérem Dědkem, kdy chceme, aby se děti bály, aby si oddychly, aby se nervozitou kousaly do rtů, aby se smály .. Umělecký šéf divadla ABC Milan Schejbal mi kdysi vyprávěl teorii vrznutí židlí v divadelním hledišti: “*Divadelní představení je dobré tehdy, vrznou-li všechny židle najednou! Vrtí-li se lidé, poposedávají-li, otáčejí-li se stále, pak je představení moc nezaujalo!*“

5. Hledání příčin zakopávání o školní zažitosti

Hodně jsem přemýšlel ve svých učitelských začátcích (přemýšlím stále) o školních zažitostech a hlavně nad vztahem UČITEL x ŽÁK. Často jsem své myšlenky konzultoval s kolegy a musím přiznat, že jsem našel spoustu spřízněných duší, se kterými jsme naše myšlenky ve třídách dokonce realizovali. (Rád vzpomínám na dobu, kdy jsme s kolegyni Hankou Grátovou vedli třídu od pátého do osmého ročníku. Vznikla tak nádherná společnost, plná čistých vztahů, plná upřímnosti a pohody. Naše třídní vztahy upevnily zejména každoroční školy v přírodě a několikadenní výlety - na kterých jsme se o sebe museli postarat sami. I ti největší "grázlící" byli senzačními výletníky. A pojmy „čtyřkař“, „pětkař“ nikoho nezajímali, protože v naší společnosti (enklávě) měl místo každý. Každý totiž něčím vynikal. Někdo uměl vařit, někdo byl výborným sportovcem a někdo zase uměl psát vynikající povídky o našich prožitcích. *Dávali jsme s Hankou důraz na to, aby si každý žák našel svoje klady, a na nich začal "stavět" svoji existenci - svoji budoucnost.*)

S kolegy - novátory jsme hledali příčiny, proč se někteří učitelé naší školy drží jako klíště předpisů, metodik a nesmyslných zažitostí, i když některé z těch předpisů jdou výrazně proti rozvoji osobnosti žáka.

Možná je pohodlnější nepřemýšlet a slepě plnit osnovu. Možná byli někteří kolegové alergičtí na jakékoliv změny nastupující po listopadu 1989. – Mnoho jich často argumentovalo slovy: "Já žádné změny nepotřebuji, učím už x let a moji žáci se vždycky dostali na střední školu!" (Ale ano, moji žáci se také vždycky dostali na střední školu, ale není to trochu málo? *Copak škola má za úkol připravit žáka pouze na další školu?*)

Objevíli jsme i mnoho kolegů, kteří se drželi jakýchsi svých rituálů. Učební postupy, na které přišli v jednom školním roce, používali navěky. Sám jsem se přesvědčil, že takovéto rituály bývají často klamné a zavádějící: Kolikrát učitel srovnává svoji bývalou třídu (která byla vždy tou nejlepší) se třídou současnou. Se třídou, která "už není taková".

Musím se přiznat, že se neustále od svých studentů učím, jak mám vyučovat. Není zárukou, že postup, který se mi osvědčil jednou, se mi bude osvědčovat stále. Proto sleduji reakce studentů, často se jich ptám na jejich dojmy, pocity z vyučovací hodiny. Rád se nechávám překvapovat novým a novým řešením zadaných úkolů. (Dnes sice vyučuji dramatickou výchovu na SPgŠ, ale na základní škole jsem tyto metody také používal - zejména v hodinách českého jazyka, občanské, ale i výtvarné výchovy).

Závěrem této polemické kapitoly bych chtěl vyslovit myšlenku: Image každé školy by mělo začínat u ředitele.

Když jsem vyučoval na základní škole, kolikrát jsem zašel ze paní ředitelkou konzultovat své myšlenky, vyprávět jí o naší třídě, o svých nových metodách. Paní ředitelka mě vyslechla, usmála se a řekla: *“Romane, vy jste takový snílek.”*

(Když přišla revoluce, rozdělila paní ředitelka ve vlně inovací nižší ročníky na “chytré“ a „hloupé“.)

6. Studium světových pedagogů a filosofů...

Má rozčarování vedla k tomu, že jsem se školou, jejím cílem, obsahem, metodami, prostředky a organizací začal zabývat daleko hlouběji. Abych našel odpovědi na spoustu svých otázek, omezil jsem vyptávání se svých kolegů na základní škole a sáhl po studiích a odkazech mnoha pedagogů, psychologů, filosofů,...

Začal jsem samostudovat.

- Zajímalo mě především, je-li to skutečně tak, že byla škola postavena pro žáka a ne pro to, aby měli někteří dospělí zaměstnání.
- Zajímalo mě, je-li možné, aby se žák ve škole cítil dobře, a přesto se vzdělával.
- Byla v dějinách školství vždy tolik neosmyslností?

Četl jsem knížky z antikvariátů i současně vycházející.

Jak už to tak chodí, s některými názory jsem souhlasil, s některými ne. (Opět divadelní zákon: *Režisér by měl vyslechnout názory, nápady a připomínky VŠECH lidí točících se kolem vzniku inscenace a ty, které se mu hodí, by měl použít, neboť ON musí mít jasnou představu, kam inscenaci vede, co chce touto inscenací sdělit!*)

Škola budoucnosti

Příjemně se mi četla kniha "Škola budoucnosti", kterou napsala švédská spisovatelka, sociální a pedagogická reformátorka ELLEN KEYOVÁ" (1849-1926). Kritizuje *současnou* školu (kniha vyšla v roce 1901!):

SOUČASNÁ ŠKOLA:

- je tuctová fabrikace neužitečných věcí!
- neukazuje skutečnosti!
- nutí děti do činnosti, kterou se dále zabývat nebudou!
- stále se v ní hovoří o souladném, harmonickém vzdělání. Dítě však není génium! U dětí se nejedná o harmonický rozvoj, ale o chodící encyklopedie!

VYUČOVACÍ PROCES

- Ve škole dnešní doby se bije do něžného materiálu svérázné osobnosti. Vlna za vlnou, den jako den, pololetí za pololetím: "Plesk čtyřicet pět minut dějepisu, plesk čtyřicet pět minut matematiky, plesk čtyřicet pět minut přírodopisu....", Zítřka a pozítří předměty v nových drobných vstřících. Pod těmi nárazy vln mozky usínají, hloupnou, oněmují duše dětí (i učitelů). Žák se nikdy nemůže dostat "do věcí", neboť pořád odhazuje knihu za knihu kvůli novým lekcím a novým úlohám (= tzv. chaotické VYUČOVÁNÍ).
- Věčný koloběh dření a opakování, jež vesměs mají za svůj cíl - zkoušku, **se**

zkouškou zmizí!

- Většina lidí vysoce vzdělaných bývá hodně nevědomá. Žák by si měl osvojit spíše podstatu a celek!
- *Většina* učitelů odklízí žákům obtíže z cesty. Předkládá jim duševní potravu v nejchutnější úpravě, ba i rozžvýkanou - jen ji polknout! Ovšem duševní potravu je podávána v *přehnané dávce*, tím žáky přetěžuje a *klade základy nervozity*.
- Nejtišší a nejposlušnější dítě je nejlepším žákem - duše nejneosobitější a nejbezbarvější bývají vždy vzorem! "Neposlecháři" povahy vzdorně individuální, hlavy jednostranně zaměřené nejsou brány ve škole v potaz!

John Dewey

JOHN DEWEY" - americký filosof a pedagog (1859-1952):

Tradiční škola má těžiště vně dítěte - v učiteli a v učebnici. Všude, kde chcete, jen ne v bezprostředních instinktech a činnosti dítěte.

Škola by měla obsahovat zaměstnání, která vyžadují osobní zodpovědnost.

Škola není tím místem, kde dítě žije. Zavadením různého způsobu činného zaměstnání (pozn.: Deweyovi šlo především o zavedení ručních prací) se škola oživuje. Pouhé hltání faktů a pravd je tak výlučně individuální věcí, že to zcela přirozeně tíhne k sobectví a soutěživosti.

Ten, kdo dílo koná, měl by si být vědom *postupu, účelu a plného pochopení svého díla*. Aby jeho činnost měla význam pro *něho sama!*

Školním zločinem se stává, když jedno dítě chce pomoci s úlohou dítěti druhému!

Kázeň a řízení vychází z díla samého. Tam, kde je hojné zaměstnání, tam *nezavládá mlčení. Nelad a hluk vychází z činnosti*. Osoby zde nejsou povinny zachovávat určité držení těla.

Škola by se měla stát obcí v malém, společností v zárodku.

Naše současná výchova je ovládána **středověkým pojmem vědění** (= rozvíjení pouze intelektuální stránky člověka - učení zpaměti, hromadění pouček).

Francesco Tonucci

At' se stále nezabýváme počátkem 20. století, podívejme se závěrem této kapitoly na kritiku *transmisivní* (tradiční) školy pohledem italského současníka FRANCESCA TONUCCIHO (původně vycházejícího z Freinetovy "moderní školy"): *Transmise = předávání poznatků od toho, kdo ví, tomu, kdo neví*. Nejreprezentativnějším příkladem tohoto přístupu je výklad.

Tonucci vychází z toho, že v transmisivní škole *dítě nic neví a neumí* (do školy tedy přichází, aby se všemu naučilo - proto musí pozorně naslouchat, zapamatovat si a

zopakovat), zatímco učitel *ví a umí* (do školy přichází, aby vše naučil toho, kdo nic neví).

STEJNOST VE ŠKOLE

Všichni žáci v transmisivní škole jsou stejní (jsou si rovni). Jestliže jedno dítě něco neví (neumí), pak nikdo z žáků neví (neumí). Ve škole se neakceptuje různost. Stejnost ve škole vylučuje handicapované děti z „normálních“ tříd!

UZAVŘENOST (SEPARACE) TRANSMISIVNÍ ŠKOLY

Co se děje venku (mimo školu), to prý do školy nepatří! Přináší-li dítě do školy svou zkušenost (možná zná něco lépe než učitel), pak mu tato jeho zkušenost nemůže být uznána, neboť dítě NEVÍ! Učitel ví všechno a nikdy se nezmýlí! Učitel musí mít pravdu!

Stejně tak se stávají ve škole nežádoucími předměty života mimoškolního - autíčko, zvířátko, album známek, figurka, odznaky,... Tyto předměty bývají učiteli preventivně zabavovány.

KOMUNIKACE V TRADIČNÍ ŠKOLE

Jak může komunikovat někdo, KDO VÍ, s někým, KDO NEVÍ. Jiná komunikace, než *naslouchání učiteli*, bývá považována za rušení! V této škole se nepředpokládá horizontální komunikace. Koneckonců o tom svědčí i struktura řad lavic v učebnách. Lavice jsou řazeny ke katedře - tváří k učiteli, zády ke spolužákům!

HODNOCENÍ

Učitel měří, nakolik se původně „prázdné nádoby“ naplní (vědomostmi).

Takto jsem si samostudoval, radoval se z každé nově objevené myšlenky, z každého názoru, z každého podnětu k přemýšlení nad školou.

Od doby, kdy jsem ze zájmu poprvé otevřel *knihu z antikvariátu*, se hodně změnilo. Dnes se (jak zmiňuji v úvodu) tiskne kniha za knihou o tom, že bychom měli efektivně vyučovat, že máme zapojovat hru do vyučování, že máme ctít osobnost žáka... Některé knihy dokonce podávají hotové scénáře, zásobníky her - „stačí hru vzít a ve třídě okamžitě aplikovat.“ Bojím se, že takto však vzniká další extrém: Dříve se dětem bezmyšlenkovitě servírovaly školní zažitosti (okraje, hlášení o připravenosti třídy na hodinu,...), dnes by se stejně bezmyšlenkovitě mohly dětem servírovat hry!

Všiml jsem si, jak v jedné nejmenované pražské škole učitelé „novátoři“ sestavili ve třídě lavice do „U“, ale dál *přednášeli* svůj výklad. Jak *obsahem* pátého ročníku českého jazyka bylo sestavování a luštění křížovek. Jak se v jiné škole diskutovalo jen proto, aby se diskutovalo, „aby byla škola alternativní“.

7. Přiblížit se k žákům

Musím přiznat, že mi při mých původních záměrech - osmyslnit si kroky, které při působení na žáka podnikám, šlo (a stále jde) o něco jiného, než o to, abych žáka **pouze zabavil**. Jde mi zejména o to, **něčemu ho naučit**. Možná jinou metodou, ale především s čistým, upřímným a otevřeným vztahem mezi námi dvěma! Proto se budu v této kapitole zabývat nejvíce otázkami, které se pro mě staly prioritními: *Jak rozvíjet osobnost žáků, jak s žáky komunikovat, jak je vést k samostatnému učení, jak je nepoškozovat, jak je respektovat* - shrnuto do jedné věty: **Jak se přiblížit k žákům**.

Pokusím se načrtnout pár bodů, čeho by si měl učitel při *pedagogické interakci* všimnat. Tato kapitola by tedy měla sloužit spíše *ke společnému zamyšlení, k inspiraci*, než jen k pouhému předepsání receptů.

Budu zde vycházet z mé pedagogické praxe, ze samostudia a později z vysokoškolského studia, které mi velmi pomohlo v mé profesionální orientaci. (Nyní dokončuji studium na velmi příjemné *katedře pedagogiky* na FF UK v Praze.)

CÍL VÝCHOVY: ANO? NE? JAKÝ?

Neurčíme-li si cíl, nemůžeme k němu nikdy dojít!

Dr. Hana Kasíková FF UK

Veškeré pedagogické působení by mělo začínat vyjasněním si cíle výchovy. Vyjasněním si toho, kam směřuji. - Jak by měl vypadat žák opouštějící základní školu? Střední školu? Co by v sobě měl mít? Co by měl vědět? Co znát? Umět?

Vyučoval-li jsem český jazyk, výtvarnou výchovu,... pak jsem si mohl cíle těchto předmětů přečíst v didaktikách předmětů. Otázkou je, mám-li tyto cíle považovat za celkový profil absolventa základní, střední... školy? Mám přistoupit na to, že ideální žák je ten, který má ze všech předmětů **jedničku**? Je to vůbec možné, aby měl žák například v 7., 8. třídě na vysvědčení samé jedničky? Zdá se mi, že je to trochu proti přírodě. (Všem žákům, kteří měli v 7., 8. třídě samé jedničky, se samozřejmě omlouvám.) Zdá se mi nemožné - *při takové náročnosti předmětů*, aby žák uměl stejně výborně matematiku, jako tělesnou výchovu, aby uměl výborně malovat i výborně psát slohy (samozřejmě gramaticky správně), výborně zeměpis jako výborně chemii, o výborném zpěvu už raději nemluví... (Možná je to právě ta všestranně harmonicky rozvinutá osobnost, o které hovoří tolik pedagogických publikací.)

Jaké cíle by si měl učitel klást?

Předeslal jsem, že mi jde především o to, něčemu žáka naučit.

Možná se někomu může zdát, že si kladu příliš prapodivné cíle, když vyslovím, že

mi jde - *kromě vědomostí* - ještě o to, aby můj žák dokázal být samostatný, aby si uměl ve věcech tvořit *systém, řád*, aby uměl věci převádět na *společného jmenovatele* (vida, matematické dovednosti), aby uměl *vyhledávat souvislosti*, aby uměl s *nabytými vědomostmi pracovat*, aby *hledal a posléze našel sám sebe*, aby si *našel vnitřní motivaci, proč a jak se dále vzdělávat*, aby dokázal s lidmi kolem sebe *komunikovat*. Toto bych rád svému žákovi vložil do uzlíčku na cestu do SVĚTA.

JAK K TAKTO VYTYČENÝM CÍLŮM DOJÍT?

Výchova je i umění - píše John Dewey ve spise "O pramenech výchovatelské vědy". K výchovatelskému umění by si měl učitel pěstovat cit.

Ale jak a kde začít?

Na základě vlastního hledání jsem si pojmenoval 3 stupně, kterých se při komunikaci se žáky snažím držet:

DŮVĚRA

PROFESIONALITA

VYUČOVÁNÍ

A. DŮVĚRA

K tomu, aby mohl učitel ve třídě zdárně vyučovat, aby byl žáky jeho výklad (a další vyučovací styly) přijímán, musí vzniknout mezi žáky a učitelem *důvěra*.

A *důvěra* vzniká zejména studiem žáka.

Získávání *důvěry* dělím do oblastí:

ZAJMY, ZÁLIBY, POSTOJE, VZTAHY ŽÁKA

ZE ŽIVOTA UČITELE

OTEVŘENOST

ZVLÁDANÍ NÁROČNÝCH JEDINCŮ

UČEBNÍ STYL ŽÁKA

ZÁJMY, ZÁLIBY, POSTOJE, VZTAHY ŽÁKA

Vždy mě zajímalo, čím se který žák zabývá mimo školu, jaké navštěvuje kroužky, sportovní kluby, jakého má koníčka, kde je jeho silná stránka. Těchto vědomostí se dá výborně využít ve vyučovacím procesu.

Zde se můžeme vrátit k Tonucciovskému "*učitel ví, žák neví*". Ukazuje se, že v určitém oboru toho žák může vědět víc než učitel. (Proč ne!) Často těchto *silných stránek* žáka ve výkladu využívám. Sportovců se ptám, jak se ten či onen jev projevuje ve sportu, výtvarníkům vyprávím o dějinách umění... Takto se vzájemně

obohacujeme. A žák, který je stále - díky svému oboru – zapojován do vyučování, má pocit, že se ho látka bezprostředně *týká*, že *spolupracuje*, že je důležitý. O každém žákovi by měl učitel něco vědět.

“Dobrá“, řeknete si, “ale co se žáky, kteří nechodí do žádného kroužku, kteří se ve třídě neprojeví a jsou tzv. neprůhlední?“ Jediná rada: *hledat!* Něco se dá zjistit hned, něco až postupem let.

IRENA

Irena se ve škole “proslavila“ jako čtyřkařka. Jako člověk, který “nic neumí“, “ničeho nikdy nedosáhne“, “nikam se nedostane“... Trochu mě to mrzelo. Nic, co se týkalo třídy, ji nezajímalo. S takovouto pověstí se dostala až do sedmého ročníku. Sedmou třídu jsme ukončili pravidelným školním výletem. Jelo se stanovat na čtyři dny pod hrad Kokořín. Vždy čtyři žáci (po dvou stanech) měli své ohniště, na kterém si vařili obědy a večeře (jídla dost - rodiče je zásobili na čtrnáct dní). Když jsme (se lžící v ruce) obcházel s paní kolegyní Hankou Grátovou sedm ohnišť, nemohli jsme nepostřehnout, že u jednoho ohniště dominovala Irena. Doslova kouznila jídlo. (A jak to chutnalo!) Byli jsme s kolegyní nadšeni, že jsme objevili nějaký Irenin klad. Co na tom, že si nepamatovala letopočet bitvy u Hradce Králové, že nerozebrala složité souvětí podřadné, ale umí vařit! To je důležité! Pro školu? Ne, pro Irenu a pro budování jejího sebevědomí! Když totiž nastalo ono odhalení, začali si k ní spolužáci chodit pro rady. Irenin nevztah ke třídě se na konci sedmého ročníku proměnil ve vztah vřelý, radostný a milý. Irena najednou vstoupila do třídy. Začala mít dokonce zájem o učení. (Učila se samozřejmě daleko v rámci svých možností, ale škola ji alespoň - oproti dřívějšímu – bavila!)

ZE ŽIVOTA UČITELE

O dětech víme, že mají své oblíbence - zpěváky, herce, slavné osobnosti, a také víme, že o nich sbírají vše, co se dotýká zejména jejich osobního života, aby se s nimi mohly identifikovat, aby je mohly napodobovat.

Hodiny dramatické výchovy (kterou dnes vyučuji na SPgŠ v Berouně) jsme často začínali vyprávěním si malých příběhů ze života. Položil jsem otázku a každý krátce odpověděl.

Např.:

- *Jak jste prožili víkend?*
- *Pokuste se jedním slovem definovat prožití podzimních prázdnin.*
- *Jak vypadají páteční návraty domů z internátu?*
- *Pomocí mimiky a gestiky ukažte, jak vám chutnal dnešní oběd.*
- *Kdybyste mohli právě teď být kdekoliv, kde by to bylo?*
- *Kdybyste mohli právě teď dělat cokoliv, co by to bylo?*

(S pravidlem: “Kdo nevíš, nebo nechceš odpovídat, neodpovídej.“)

Studenti odpovídali po kruhu. Když se kruh uzavřel a poslední student odpověděl, otočili se na mě, ať také odpovím. Proč ne. Odpověděl jsem. Později jsme začali i konfrontovat jejich problémy. Zajímalo je, jak jsem řešil problémy v jejich věku, jestli jsem byl stejný jako oni, nebo jiný... A pak se mi vybavila jedna zajímavost: Vzpomínám si, že mí oblíbení učitelé, na které dodneška rád vzpomínám, také o sobě hodně vyprávěli. Tím se nám obrovsky přiblížili.

Jak jsem zjistil - *důvěru* tedy posílí i učitelovo vyprávění z osobního života. Zvláště pak příběhy související s věkem žáků. Žáky zajímají učitelovy názory a komentáře různých věcí. Sice to mnohdy srazí učitelovu „neomylnost“, ale velmi se tím zlidští.

OTEVŘENOST

Hodně se dnes píše o takzvaném OTEVŘENÉM UČENÍ, OTEVŘENÉ ŠKOLE. Je to ta škola, která se otevírá dění svého okolí. Která si nenasazuje na oči klapky, která se NEUZAMYKÁ před světem. Která svět pouští do sebe u ten svět ve škole žije.

Otevřenost by však měla fungovat i ve vztahu žák z učitel.

Mnohokrát se mi stalo na základní škole (o stává se mi to i na střední škole), že za mnou přišel žák, který se o svých problémech potřeboval poradit s nějakým dospělým. Vždy jsem si na žáka udělal čas. Považuji to za nutné, aby si učitel na takovéto žáky čas udělal (když už si ho k pohovoru žáci sami zvolili). Sice jsem si od některých kolegyň musel častokrát vyslechnout, ať si dávám pozor, že mi za chvíli takovíto žáčci „polezou po hlavě“, ale zatím se nic takového nestalo! Dokonce mi jedna kolegyně vytkla, že se bavím jenom s problémovými typy! (upozorňuji, že pro ni *problémovými*). To mě od ní dost mrzelo. Zeptal jsem se jí: „Ale kdo jiný se s problémovými typy baví?“

Těší mě, že v mém nynějším působišti - na SPgŠ v Berouně - existuje hodně profesorů, včetně ředitele, kteří se dokáží žákům otevřít, kteří se s nimi dokáží bavit - nejen o problémech a nejen s neproblémovými typy.

Otevřeností nemyslím, aby si učitelé hráli na psychoterapeuty (ostatně to není ani třeba). Většina žáků nepotřebuje psychologa, ale dospělého partnera. Nemyslím ani to, že by se měl učitel žákům podbízet. (Není potřeba ani 1. září žákům slibovat, že spolu budeme kamarádi ... snad po čase poznají sami.)

Otevřeností myslím vstřícné, bezelstné, otevřené jednání.

ZVLÁDÁNÍ NÁROČNÝCH JEDINCŮ

Budování důvěry rozhodně přispěje, když si žák všimne, že učitel umí zvládat náročné jedince. Jak? Je známo, že si člověk může najít cestičku ke každému člověku.

S.R.H. BIRCH ve svém spise „Osobnostní a sociální výchova“ k otázce zvládání náročných jedinců uvádí toto:

TYP CHOVÁNÍ: MOŽNÝ ZPŮSOB ZVLÁDÁNÍ

| | |
|---|--|
| <i>tichý</i> | <ul style="list-style-type: none">- nechte jej pracovat ve dvojicích- dejte mu dostatek času na přípravu (na získání jistoty)- nežádejte často bezprostřední odpověď |
| <i>upovídaný nebo dominantní</i> | <ul style="list-style-type: none">- vyhýbejte se kontaktu očima- dávejte mu úkoly jako zapisování, zaznamenávání na pokyn- chvalte jej za ochotu spolupracovat, ale zdůrazněte snahu povzbudit druhé tak, aby se navzájem vyrovnávali |
| <i>nudící se, stažení do sebe agresivní</i> | <ul style="list-style-type: none">- přiďte mu úkol pozorovatele, zapisovatele, časoměřiče- nabídněte mu výběr při činnostech s účastí všech- umístěte je do skupiny s učitelem- vyžadujte komentáře zaměřené na pozitivní jevy- zaveďte pravidla, která vylučují agresivní typ chování |
| <i>klaun</i> | <ul style="list-style-type: none">- zaveďte skupinovou diskusi o užití a zneužití humoru- konfrontujte s ním jeho chování- ukažte mu, že je možné, aby se člověk choval přiměřeněji- zařadte jej do skupiny, která nejeví tendence stát se publikem |
| <i>méně výrazný</i> | <ul style="list-style-type: none">- nechte mu čas na získání jistoty- umístěte ho do skupiny s podobnými typy- dejte mu čas na přípravu- pomáhejte mu a přípravou- zadávejte mu kratší úkoly, aby se zmírnil tlak na něj |
| <i>roztržitý</i> | <ul style="list-style-type: none">- umístěte ho do skupiny s učitelem nebo do skupiny, která nepodporuje roztržitost a roztěkanost |

Sledujte jedince při zlepšování jejich vlastního chování a oceňte každou známku pokroku.

Buďte však trpěliví - změnit vzorce chování vyžaduje čas!

Toto je tabulka S. R. H. Birche. Jak jsem tato moudra aplikoval v praxi?

MARUŠKA

Maruška byla žákyní páté třídy, ve které jsem vyučoval český jazyk. Byla to drobná, ale hlavně tichá a nemluvná dívenka. Nikdy se nehlásila, a když jsem se jí ve vyučovací hodině na cokoli zeptal, nikdy neodpověděla. Lámal jsem si hlavu, jak Marušku rozmluvit. Pozoroval jsem ji v jídelně, na chodbách o přestávce, ale nic! Nemluvili ani se spolužáky. Až mě najednou cosi osvítilo. Při pochůzce třídou mezi lavicemi jsem jakoby omylem shodil Marušce z lavice penál. Rychle jsem jej zvedal se slovy:

„Čí je to penál? Je tvůj?“

Ozvalo se slabé špitnutí: "Můj."

Sláva. Navázal jsem s Maruškou verbální kontakt. Ale co teď, abych všechno nepokazil: "Tak to se ti, Maruška, omlouvám. Prosím tě, mohu se podívat, jestli jsem ti nezlomil nějakou tužku?"

"Můžete."

Otevřel jsem penál, dobře si ho prohlédl: "Maruško, prohlédni si ho taky, myslím si, že se nic nestalo." (Špatná věta! Takhle mi nemůže odpovědět! Nepoložil jsem otázku! Hned to musím napravit!) „Je všechno v pořádku?“

„Ano, je.“ špitla.

Pak jsem připravoval podobné situace, ve kterých si Maruška vždy malinko promluvila. Postupně si začala zvykat na znění svého hlasu ve třídě a pomalinku se rozmluvila.

Až později jsem se dozvěděl, že existuje komunikativní technika rozmlouvání nazvaná YES SET (= sada otázek ANO x NE). Partnerovi klademe takové otázky, na které může velmi snadno a velmi rychle (bez zdlouhavého přemýšlení) odpovědět. Tím, že tak snadno a rychle umí odpovědět, roste jeho sebevědomí.

PEPA

Josef K. - všemi zvaný Pepa - byl komik třídy. Pro pobavení si však zásadně vybíral tu nejnevhodnější chvíli: Pátý ročník - literatura. Máme otevřené čítanky, po drobné předmluvě začínáme číst literární ukázkou a Pepa vstává a jde si přes celou třídu půjčit pravítko! Chvilí čteme a Pepa nahlas "vtipně komentuje" čtené! Pak potřebuje jít na záchod! Pak by ochotně smazal tabuli! Pak...

Co s Pepou? Věděl jsem o něm, že když mu člověk stále věnuje pozornost, je senzační. Ale ve třídě mám třicet žáků, nemohu se věnovat jenom Pepovi! Také jsem věděl, že když jsme na školních výletech a školách v přírodě Pepovi přidělili samostatný úkol, vždy jej bez řečí a výstavně splnil. Nechtěl jsem Pepovi dávat poznámky nebo snad "malé pětky" za to, že neví, kde se právě čte. Přidělil jsem mu tedy velice *zodpovědný* úkol: "Nemusíš dávat pozor, kde právě čteme. Budeš kreslit komiks k tomu, co zde bude třída číst a na konci naší četby nám u tabule podle svých obrázků budeš vyprávět, o čem jsme si četli. Doufám, že k tomuto úkolu přistoupíš nanejvýš profesionálně!"

Zabralo to. Chválou jsem nešetřil. Ač vypadalo první Pepovo vystoupení spíše jako kabaret, postupně jsme našli vhodnou formu, jak tato vystoupení ukormidlovat a zavést je na vysokou úroveň. Pepovými kreslenými seriály jsme si zaplňovali literární nástěnku, a tak si stále přečtené články připomínali. Pepa měl tedy velice *důležitou* funkci!

Jen jsem musel vyřešit ještě jeden problém. Možná už víte jaký. Pepa nemohl jenom

kreslit a nečíst! Četl tedy také a vždy jako první. Toto kreslení samozřejmě netrvalo až do osmé třídy. V šesté třídě už s námi Pepa četl, a ani jednou jsem ho nenachytl, že by nevěděl, kde se čte. Dokonce si přišel půjčit i pár knížek o rybách (Otu Pavla).

Protože Pepu na prvním stupni nedokázali „zkrotit“ (jak sami říkali), nejezdil za trest na školy v přírodě, na výlety, neúčastnil se třídních sešlostí...

PETR

Vy, kteří vyučujete výtvarnou výchovu, jistě často slýcháte, jak někteří po chvilce kreslení vykřikují: „Já už to mám! Já už nevím, co mám kreslit!“...

Takový byl i Petr - žák šesté třídy. Po zadání úkolu se sklonil nad papírem a celých deset minut intenzivně maloval. Pak dílo dokončil a měl tak důvod chodit po třídě a vyrušovat pracující spolužáky. To by ale nešlo! To by se mi vyučovací hodina za chvíli celá rozpadla! Zrovna jsme malovali téma voda, když si Petr vypral štětce a prohlásil, že už má hotovo. A před ním se rýsovala hodina a půl volna. Došel jsem k Petrovi, prohlédl si jeho obraz *Lod' na moři* a velmi mile mu vysvětlil, že je to sice krásná malba, ale že není celá, že namaloval jenom část obrazu.

„Jak to?“ podivil se Petr.

„Každý malíř potřebuje k tomu, aby se vyjádřil jiný formát. Spolužáci mají co dělat, aby naplnili formát A4, ale ty jsi, Petře, malíř velkých formátů. Kam ta loď pluje?“

„Někam na ostrov.“

„To jsem chtěl slyšet. A když ti dám další A4?“

„Tak namaluju ostrov“ nadšeně odpověděl Petr a maloval dál.

V dalších hodinách začínal otázkou „Já si vezmu raději víc papírů, můžu?“

Zde bych ještě doplnil, že s výběrem formátu si museli poradit i ostatní žáci. Chtěl jsem po nich vysokou dávku samostatnosti: „Malujte obrazy takové, abych v nich poznal i bez podpisu, že to jsou obrazy VAŠE. Najděte si svoji *techniku* (různé techniky jsem jim samozřejmě předem vysvětlil a oni si je měli možnost vyzkoušet), „*svůj formát, svoji skladbu barev.*“ Já jen zadával témata. Mnoha žákům se podařilo už v šesté (i v páté) třídě najít si svůj výtvarný rukopis, což jsem velice podporoval. Neboť tak v nich začala růst důvěra v sebe sama.

UČEBNÍ STYL ŽÁKA

Pojmem učební styl rozumíme *způsob, jakým jedinec přijímá a zpracovává učivo*. Studovat učební styl žáka znamená zároveň studovat žákovo chování. Součástí učebního stylu je tzv. *kognitivní styl*, který se pak ještě dělí na tzv. dimenze: smyslová modalita, koncepční tempo, závislost na percepčním poli. Pro naše účely poslouží, všimneme-li si více dimenze:

Smyslová modalita

Je to způsob vnímání. Žák v procesu učení preferuje některý ze svých smyslových orgánů: ucho, oko, hmot (hmotem však rozumějme celý tělesný pohyb).

Čím se tito žáci liší?

Žák - vizuál

- v procesu učení preferuje : ZRAK
- sedí vzpřímeně a poměrně klidně
- bývá dobře organizovaný, čistotný, pořádný, pozorný
- bývá dobrým v pravopisu (neboť si jednotlivá slova dokáže "nafotit" a při psaní si je promítne)
- při vizualizování (vybavování si z vizuální paměti) má vysokou frekvenci mrkání (jako by listoval v "nafoceném sešitě«), nemůže-li si rychle vybavit, "zmrazí tělo"
- špatně rozumí verbálními návody
- dobře rozumí psaným návody
- při výkladu mu nejvíce vyhovuje zápis na tabuli, mapy, schematické obrázky
- jeho sešit je přehledný, nejčastěji barevně podtrhaný, doplněný obrázky

Žák - auditiv

- v procesu učení preferuje SLUCH
- má často "metronomické pohyby« (ruce, nohy, hlava)
- při poslechu hlavu nahýbá na stranu
- jeho řeč je rytmická (daleko lépe artikuluje, než ostatní typy)
- miluje muziku (dalo by se říci, že muzikou žije celé jeho tělo)
- rád imituje hlasy (barvu, výraz, tóny)
- nedívá se na osobu, které něco říká (otáčí se za všemi ruchy svého okolí)
- je lehce rozptýlený
- často si mluví sám se sebou (externě i interně)
- učí se tím, že poslouchá - vyhovuje mu výklad učitele, poslech kazetového magnetofonu
- při učení si učivo přeříká nahlas

Žák - kinestet

- v procesu učení preferuje činnost spojenou s pohybem, s dotýkáním se věcí...
- při práci má nepravidelné držení těla (při delším naslouchání výkladu se vrtí, otáčí se, lehá si na lavici, hledá něco v tašce,...)
- jeho pohyby jsou nepravidelné (tím spíše oproti auditovému pravidelnému poťukávání si tužkou o desku stolu)
- k tomu, aby se vyjádřil, používá velkou gestikulaci (rukama, nohama, hlavou...)

- popadá jiné za ruku, aby na sebe obrátil pozornost
- na různé podněty odpovídá (reaguje) tělesným pohybem
- učí se tím, že jedná
- (Žádný člověk není čistým typem. Každý máme v sobě namícháno kus toho či kus onoho. Jisté je, že v každém z nás některý z těchto tří typů převládá.)
- Rozvrstvení žáků do skupin vizuál, auditiv, kinestet je velice zajímavé. O to zajímavější je, když si učitel uvědomí, že má ve třídě všechny typy.
- Jak tyto typy od sebe rozeznat? Naslouchejte dětem, dívejte se na ně. (Převážná většina z nich to na sebe prozradí v činech i v řeči.)

Lehký ilustrační příklad, který vyprávím svým studentům, když je nabádám, aby pozorovali lidi kolem sebe:

Obchod s medvědem

Maminka si přivede do obchodu čtyřleté dítě. Ona nakupuje a dítě se mezitím nakloní přes pult a "hrozně moc chce támhletoho medvěda". A maminka? Ta ho koupit nechce!

Tři druhy odpovědí maminky vás navedou, jak naslouchat, jak pozorovat:

- a) „Takového medvěda ti kupovat nebudu. Vždyť máš doma úplně toho samého, akorát že ten tvůj je modrý. Vzpomeň si, sedí tam na polštáři vedle toho slona....“ (= vizuálka)
- b) “Já jsem ti něco řekla! Škemrat mi tady nebudeš! Slyšel jsi, co jsem řekla? A ticho“ (řekla, slyšel, ticho = auditiv)
- c) A maminka kinestetka? Ta začne dítětem cloumat ze strany na stranu se slovy: “Zlobit mi tady nebudeš! A klid!”

Toto je jen velmi zjednodušená ilustrace a k určení správného typu nestačí. Jde mi spíše o to, abych ukázal, jakým způsobem se dá pozorovat. Pro *zlepšení efektivity* vyučování je vypořádání učebního stylu žáka žádoucí. Jinými slovy chci říci, že ne každému žákovi vyhovuje slovní výklad, který je mu však ve většině škol na vyšších stupních předkládán. Chceme-li, aby s námi žák spolupracoval, musíme se pokusit vyhovět požadavkům žáka *na způsob podání učiva*.

Několik námětů k pozorování a k zamyšlení

Vizuál zkoušený u tabule si potřebuje promítnout nafotografovaný sešit či učebnici na bílém stropě se mu vizualizuje nejlépe. Učitel by jej však neměl rušit posměšnými slovy: *Na stropě to asi nenajdeš!*

Auditiv se při rozhovoru otáčí za všemi zvuky kolem sebe. Těžko se mu plní učitelův požadavek: Když s tebou mluvím, tak se mi dívej do očí!

Neberte auditivovi papír, na který si při vaší výkladové hodině kreslí, možná vám naslouchá mnohem víc než žák, který se na vás stále dívá. Vzpomeňte si, kolik dospělých (nejen) auditivů má telefonní seznam pokreslený různými kytičkami,

domečky a jinými malůvkami.

Kinestet by jistě ocenil, kdyby mu učitel toleroval chaos v sešitě i v tašce.

B. Profesionalita

Učitel by měl nenásilnou formou svým žákům ukázat, že je profesionálem svého oboru (své aprobace). Co více k této větě ještě dodávat? A přece je tak často slyšet z řad žáků:

“Já nevím, proč nám celou hodinu musí číst z učebnice! To si taky můžeme přečíst sami!”

Kladu-li důraz na to, že by měl být učitel profesionálem svého oboru, myslím tím, že by měl mít nejenom **nastudováno z vysoké školy**, ale že by měl **umět** tyto své vědomosti *předat* - to se mi zdá být samozřejmě. Myslím tím víc:

Z učitele by měl být jeho předmět cítit, měl by jim být prostoupen.

Znám spoustu učitelů (ZŠ, SŠ, VŠ), kteří dokáží ve svých hodinách tzv. přesahovat svůj předmět. Při výkladu vstupují do mnoha jiných předmětů či oborů žákům nejbližších. Svůj výklad dovedou podat v nejbližších souvislostech. Dokonce někteří učitelé dokáží žáky nadchnout nejen pro svůj předmět, ale s pro předměty zdánlivě neatraktivní. Příklad za všechny: Jeden pan učitel chemie dokáže nádherným způsobem přirovnávat chemické reakce k zákonitostem mezilidských vztahů.

Chemická reakce (z vyučovací hodiny chemie)

Lije se *kyselina do vody nebo voda do kyseliny*. Všechno si zjednodušíme tím, že se podíváme na to nejbližší, co se děje kolem nás - na mezilidské vztahy:

- Co se stane, když člověk cholerický (výbušný, vzteklý) bude *dráždit* člověka *mírného, klidného* ??
- A co se stane, když člověk klidný a mírný bude *dráždit* (pokoušet) člověka *cholerického* (vznětlivého, výbušného) ??

A nyní si již odpovězte na úvodní otázku sami...

Tento pan učitel ve svých hodinách nasazuje chemii *lidskou tvář*. A podařilo se mu odbourat ten velmi známý odpor žáků k chemii. Jak vidíte, jde to. Ovšem jde to jenom za předpokladu, že se kolem sebe umí učitel **dívat**, že si umí mezi určitými jevy **hledat souvislosti**. A to je právě to, co bych rád své žáky naučil. (Koneckonců zjistil jsem, že právě tyto přesahy dokáží žáka velmi zaujmout, ohromit. Žák ocení, když se učitel *křečovitě* nedrží jenom *svého* předmětu.) Přesto existuje mnoho učitelů, kteří celé hodiny dokáží žákům nezáživně diktovat do sešitů své zápisky! A pokud by chtěl žák malinko o problému diskutovat, *srazí jej zpátky do lavice!*

Možná by bylo zajímavé pohovořit si o tomto tématu na některém semináři.

C. Vyučování

Získáme-li u žáka důvěru, bere-li nás, protože v nás vidí profesionála svého oboru, teprve nyní (přiblíží-li se učitel se žákem vzájemně k sobě) se může naše působení na žáka stát efektivním.

Zbývá "už jenom" zvolit si ten pravý vyučovací styl, metodu, prostředky, které vyhovují jak žákům, tak učiteli.

Učitel by se měl seznámit s pojmy, jako je vyučování: individuální, skupinové, projektové, globální, programované, problémové... Měl by se zamyslet nad tím, jaké prostředky ve svém vyučování použije. Jaké *metody*... atd.

O vyučování se zde rozepisovat nebudu. Není to cílem tohoto spisku. Navíc na toto téma existuje velmi mnoho publikací.

VYUČOVACÍ HODINA

O jedné organizační formě vyučování se však zmíním. Tou je strukturu vyučovací hodiny:

- Klasická struktura vyučovací hodiny v mnoha školách (druhý stupeň ZŠ, SŠ) vypadá asi takto: Učitel vejde do třídy, zapíše do třídní knihy, vyzkouší dva tři žáky, vyloží novou látku a na závěr se zapíše výklad do sešitů. Žák, který si vypočítá, že "dnes zkoušený nebude", má minimálně patnáct až dvacet minut pauzu. Pokud jej nezaujme výklad, má pauzu čtyřicet pět minut. To je nejen mrhání žakovým časem, ale i podklad pro vznik tak známého pojmu, jako je školní nuda.

Nabízím zde pro *inspiraci strukturu vyučovací hodiny*, kterou sice používám v hodinách (dvouhodinách) dramatické výchovy na střední kole, ale s menšími obměnami jsem ji používal v hodinách českého jazyka, občanské, výtvarné výchovy... na ZŠ.

STRUKTURA VYUČOVACÍ HODINY

1. Lámání ledů, vypuštění páry:

V první řadě je nutné myslet na to, že si žáci s sebou do třídy (na vyučovací hodinu) přinášejí spoustu problémů - z minulých vyučovacích hodin, z rodinného života,... Pro jejich "probuzení" pro jejich "převedení na společného jmenovatele a abych se mohl věnovat připravenému tématu, používám *metodu šoku*, *metodu neočekávaného chování* (tím myslím oproti klasické stavbě hodiny): Často začínáme rozhovorem na určité téma, hrou, ve které žáci mají možnost zapomenout na své současné problémy... Tím si je připravím na pracovní část. Držím se zde pravidla: *Každý žák by si měl – alespoň malinko - a sám za sebe promluvit.*

2. Pracovní část:

- Sem patří všechno, co se vztahuje k předem stanovenému tématu, kterým se máme zabývat. Tato část vyučovací hodiny je velmi produktivní. Využívám při ní různých metod: diskusí, her, inscenačních metod, různých typů problémového, projektového, skupinového, individuálního vyučování.

3. Závěrečná čtvrt hodina

- Toto je část vyučovací hodiny, o které bych se rád zmínil více. Jsme zvyklí na to, že pár minut před koncem již hodina končí. Výklad je dovykládán nebo se znovu opakuje to, co jsme již slyšeli. Někdy se stane, že vyučující řekne: "To je pro dnešek všechno. Je pět minut do konce hodiny, tak si ještě něco dělejte... Máte-li nějaké úkoly, pište si je..." *Zásadní chyba!*
- Já tvrdím, že to, co se odehraje u poslední čtvrt hodiny, zůstává v žákovi nejdéle. S tím žák odchází ze třídy!

Několik drobných příkladů:

- Písnička, která se v hudební výchově zpívá jako poslední zní ještě na chodbě školy.
- Vyučovací hodina, která byla velmi zajímavá - až na tu nešťastnou závěrečnou čtvrt hodinku - bývá žáky hodnocena jako nudná!
- Problém, který byl řešen v závěrečné diskusi, je přetřásán ještě ve školní jídelně.
- Výklad, který začne učitel ke konci hodiny urychlovat (aby stihl probrat všechnu připravenou látku), výklad, který přesahuje limit vyučovací hodiny, může vést žáka ke zvýšené nervozitě, ke stresu. (Ten si pak odnesl s sebou do další hodiny.)

Každá vyučovací hodina by měla mít tzv. **tečku**. Naposledy vstoupím do oboru svého koníčku - do divadla. Vzpomeňme si, že v divadle (ale i v kině, v televizi) čekáme - při sledování inscenace (filmu) na *vrchol a pointu* (= *tečku*), která podtrhne celou inscenaci!

Učitel by neměl závěrečnou čtvrt hodinu podceňovat! Měl by se snažit na závěr hodiny předložit žákům k vyřešení zajímavý (paradoxní) problém (ze svého oboru), zajímavou hru, měl by vyslovit nějakou *perličku* (z probírané látky), mohla by proběhnout diskuse na téma: *Co říkáte na probranou látku? Co vás zaujalo? Co se vám u dnešní hodiny zdálo zajímavé?..* Jedině tak bude učivo dobrovolně opouštět bránu školy.

8. Slovo závěrem

Slovo závěrem?

Dovolte mi, abych svůj spisek ukončil větou člověka, kterého si vážím, kterého mám rád:

“Dětem se člověk nesmí ani nadřazovat, ani podbízet. Dítěti se musí rozumět.”

Vlastimil Brodský

Poznámky:

1. Keyová, E.: Škola budoucností, Čas, Praha 1901
2. Dewey, J.: Škola a společnost, J. Laichter, Praha 1904
3. Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit? SVI PedF UK, Praha 1991
4. Z přednášek PhDr. Hany Kasíkové, katedra pedagogiky, FF UK, Praha
5. Dewey, J.: O pramenech výchovatelství, Samcovo nakladatelství, edice Ozvěny, Praha 1947
6. viz Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit?
7. Badegruber B.: Otevřené učení ve 28 krocích, Portál, Praha 1994
8. Birch, S. R. H.: Osobnostní a sociální výchova, anglický projekt, 1990
9. Z přednášek PhDr. Hany Krykorkové, katedra pedagogiky, FF UK, Praha
10. Z přednášek PhDr. Hany Krykorkové a PhDr. Hany Kasíkové, katedra pedagogiky FF UK Praha (Torres, C.: Dotazník zjišťování učebních stylů)
11. Machková, S.: Metodika dramatické výchovy, Artama, Praha 1993
12. Maléřová, Z.: Život je kulatý, Olympia, Praha 1990

Obsah

| | |
|--|----|
| 1. Vážení a milí čtenáři, český učitel je pojem! | 6 |
| 2. Letní tábor | 7 |
| 3. Poněkud zvláštní začátek..... | 8 |
| 4. Několik kamenů k zakopnutí..... | 10 |
| 5. Hledání příčin zakopávání o školní zažitosti..... | 13 |
| 6. Studium světových pedagogů a filosofů... .. | 15 |
| 7. Přiblížit se k žákům | 18 |
| 8. Slovo závěrem..... | 30 |

Roman Musil

PŘIBLÍŽIT SE K ŽÁKŮM

Ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ

vydala Agentura STROM - Jana Hrubá,

Dolomitová 5, 159 00 Praha 5,

tel/fax (02) 9000 1719

sazba z písma Century Schoolhook H. D.

tisk ARTEP, Dolomitová 12, 159 00 Praha 5

vydání první

Praha 1997

Roman Musil

PŘIBLÍŽIT SE K ŽÁKŮM

Ze zkušeností učitele ZŠ a SŠ

Autor – učitel na Střední pedagogické škole v Berouně – líčí v knížce svou vlastní učitelskou zkušenost, své vlastní hledání. Od svých začátků, kdy byl elémem na základní škole, se neustále ptal a zkoumal příčiny jevů a smysl zvyklostí, o kterých jeho kolegové už dávno nepochybovali ani nepřemýšleli. Když u nich nenachází přesvědčivé odpovědi, obrací se k samostudiu a později ke studiu na FF UK a potvrzuje si své myšlenky v knihách zahraničních autorů.

O osobnostech svých žáků a hledání nejlepšího přístupu k nim, aby jeho působení i vyučování bylo efektivní, přemýšlí i dnes, kdy je středoškolským učitelem. Klade otázky a snaží se najít odpovědi. *Jak rozvíjet osobnost žáků, jak s žáky komunikovat, jak je vést k samostatnému učení, jak je nepoškozovat, jak je respektovat* – shrnuto do jedné věty: Jak se přiblížit k žákům. Přidejme se k němu...