

# Z praxe škol

---

---

## Pedagogický projekt Liga

Michal Novák

Konec tisíciletí klade daleko tvrdší požadavky na výchovu a vzdělávání člověka, než tomu bylo kdy v minulosti. Je v zajetí postmodernismu se všemi jeho pozitivy a negativy. Liberální pluralismus umožňuje každému jedinci nejen vyslovit, ale také uveřejnit svůj názor, člověk se může svobodně oddat jakékoli víře a činností (přestože žijeme stále silně ovlivnění judaisticko-křesťanskou morálkou), je mu umožněn přístup k jakýmkoli informacím. Na druhou stranu si vybírá nemalou daň v podobě anómie a všech neduhů z ní plynoucích – lhostejnosti a násilí ve společnosti, duševních poruch a onemocnění. Dospělí přestávají zvládat své výchovné role a nejmladší generace ztrácí půdu pod nohama. Škola se zdá být poslední společenskou institucí schopnou za jistých okolností tyto problémy řešit. Tyto důvody zřejmě nutí obracet pozornost celé veřejnosti na problematiku výchovy a vzdělávání.

Pro všechny vědní obory znamenal rozvoj počítačových technologií do slova revoluci. Za posledních dvacet let se podařilo díky nim dosáhnout netušených vědeckých výsledků. Připomeňme například vznik celosvětové počítačové sítě Internet, která hlavně z hlediska možností komunikace nemá v historii obdoby, či úspěch mezinárodního genetického projektu Hugo, za jehož pomoci se vědcům podařilo v brilantně krátkém čase rozluštit genom člověka. Nové technologie si přímo či nepřímo také vynutily vznik nových vědních oborů, jako jsou sociobiologie, ekologická ekonomie, genetická archeologie a další. Nacházíme se tedy v době, kdy nejenže nemáme pro nově vzniklé obory dostatek odborníků, ale vůbec netušíme, že existují a mohou pro člověka v budoucnu představovat jeho záchranu.

Je s podivem, že na tuto situaci školství reaguje velmi slabě, a někdy se dokonce tváří, jako by se ho tyto skutečnosti netýkaly. Je stále silně svázáno s komeňanskou tradicí a každou svoji novou reformu prověřuje tak dlouho, až její realizaci úplně znemožní. Její nepružnost a malý zájem vládnoucích garnitur o školskou problematiku může zanedlouho znamenat pro společnost katastrofu.

Z jedinců, kteří usilují o reformu školství, se tudíž stávají *pedagogičtí disidenti*. Cítí však, že i přes obrovský tlak tradicionalismu ve školství je nutné pro výše zmíněné skutečnosti o změnu aktivně usilovat. Nestačí už jen poukazovat na chyby a nedostatky, je nejvyšší čas něco konkrétního vykonat. O nedostatecích jakéhokoli modelu vás totiž vždy nejlépe přesvědčí jiný, lépe fungující, v oblasti školství tedy lépe fungující výukový systém.

K vytvoření alternativního výukového systému mě vedla ještě jedna věc. Člověk, který nechce stále fungovat jen jako dobře seřízený stroj, ale chce mít ze své činnosti také potěšení. Chce si jí užívat, radovat se z ní a díky ní si uvědomovat, že žije. A zvláště u mladé generace je hříchem ji o zábavu při jejich osobnostním růstu olupovat. Mým hlavním cílem bylo tedy vytvoření takového modelu, který by dokázal napomoci člověku úspěšně se vyrovnávat s postmoderní dobou, být prospěšný společnosti a navíc, aby při tomto náročném a vážném počinání člověk neztrácel úsměv a lidskost.

Každý snad přizná, že těžiště úspěchu pedagoga je skryto v jeho umění či schopnosti žáka motivovat. Já navíc tvrdím, motivovat vnitřně, tzn. přesvědčit ho, že výchova a vzdělávání probíhá především v jeho zájmu.

Nezůstával bych však jen u pragmatického přesvědčování. Velice důležité (ne-li nejdůležitější) jsou emoce. Dítě se musí naučit radovat z úspěchu, musí cítit odměnu skrývající se za nakladenými překážkami. Jak tedy organizovat vzdělávací proces?

Správných (popř. lepších) cest je mnoho. Mě konkrétně vždy fascinoval sport, hlavně kolektivní. Zúčastnil jsem se mnoha tréninků a zápasů žákovských kategorií v ledním hokeji, košíkové či odbíjené. A pokaždé jsem měl možnost si uvědomit stejné skutečnosti: touha se něčemu naučit, respektování autority v podobě trenéra (lhostejné, zda-li mu děti tykaly či vykaly), úsilí v překonávání překážek, mušketýrský přístup (jeden za všechny, všichni za jednoho) a samozřejmě radost z vydobytého úspěchu. Přemýšlím, proč se o něco podobného nepokusit ve škole?

Možná někoho udiví, proč jsem svůj přístup k výuce nazval právě Ligou. Ligou přece označujeme dlouhodobou, dá se říci uzavřenou, sportovní soutěž mezi týmy sportovců, kde cílem je dokázat, který z těchto týmů je v daném sportovním odvětví lepší. A tato sportovní klání se podrobují předem určeným pravidlům, nad jejímž dodržováním dlí ostřížím zrakem rozhodčí a různé sportovní komise. Co to má společného se školou?!

Podle mě mnoho. Ve škole máme přece také týmy – třídní kolektivy, soupeře – vědomosti, které si mají žáci osvojit, dokonce i rozhodčího a trenéra v jedné osobě – učitele. No a pravidla? Systém hodnocení a školní řád. Liga (od tohoto momentu mám na mysli metodu výuky) poněkud upravila pravidla a více se zaměřila na týmy. Konečně, posuďte sami . . .

## Didaktické zásady Ligy

### 1. Pedagogický přístup a osobnost učitele

K žákům přistupuji jako k osobnostem, jež se snažím za každých okolností posilovat. Žák musí mít pocit, že má svoji hodnotu, svá práva, ale také povinnosti. Musí na sebe postupně přebírat odpovědnost za své vzdělávání.

A teď vyslovím svou první *pedagogicky kacířskou* myšlenku – žáci musí být v předmětu hodnoceni pouze na základě dosaženého výkonu, otázkou však zůstává, zda-li mají být hodnoceni z absolutního či relativního hlediska, pojmy vysvětlím později, nebo jestli mají být, například ve výchovách, vůbec hodnoceni. A to i v případech jakéhokoliv postižení či hendikepu. Jako učitel jsem však povinen vytvořit žákům co nejlepší (lépe – nejhodnější) studijní podmínky a nepřipustit jakékoliv srovnávání prospěchu v jednotlivých předmětech s morálními (nebo i jinými) vlastnostmi žáka. Dostatečná přece nemusí nutně znamenat, že žák je flink, a výbornou nedáváme přece tomu, kdo je jen hodný nebo postižený. Cílem pedagogiky není, dle mého soudu, žáka omlouvat, ale vychovat a vzdělat (a nevím, jestli někoho vychovám nebo vzdělám omlouváním, byť i opodstatněným). Na druhé straně však není cílem ani ho uštvat. Často děláme chybu v tom, že příliš vyzdvihujeme pracovitost jako morální ctnost. Žák se pak musí cítit jako největší lenoch, i když si myslím, že do školy dře víc než nevolník na panském v 17. století. Neměli bychom klást větší důraz na efektivnost práce než na pracovitost samotnou? Když tak přemýšlím, ideální by asi bylo dosažení maximálního efektu při co nejmenším zatížení. (Příznejme si ale, že obojí spíše patří do oblasti sci-fi.)

Jestliže chci jako pedagog ve škole uspět, nestačí se jen věnovat samotné výuce. Žák musí být psychicky v pohodě a musí také pochopit, že totéž musí platit i pro jeho okolí, tzn. jeho spolužáky, rodiče a učitele. (Nedokážu si představit žáka, který podává spolehlivý výkon a současně prožívá psychické trauma.) Zkrátka musím umět vytvořit ve třídě takovou atmosféru, aby žák byl plně schopen se soustředit na výuku. Když už nic jiného, tak jeden milý a upřímný úsměv po ránu přijde každému jistě vhod. A navíc, nikoho to nic nestojí.

Velmi důležitým rysem pedagogické způsobilosti zůstává nabytá profesionální odbornost (ani tak formálně dosažená, jako reálná). Učitel, má-li být pro žáky přínosem a má-li si udržet či posílit u žáků svou autoritu, musí o dané problematice vyučovaného předmětu vědět hodně. Záměrně neříkám všechno, všechno totiž neví nikdo. A navíc, i kdybych takovou iluzi u žáků vytvořil, může se docela dobře (hlavně u slabších žáků) stát pedagogickou dvojsečnou zbraní – žák může získávat pocit méněcennosti a ztrácet motivaci, propadávat *frustraci sebezvoje*. Nejednou se mi osvědčilo otevřeně

přiznat před žáky svůj omyl nebo chybu (později jsem začal tohoto i záměrně využívat hlavně k posílení žákovy motivace – každý z nás je přece jen trochu zlomyslný a je rád, když druhý udělá chybu, a dává mu to navíc ještě možnost vlastního vyniknutí... A v tomto případě dokonce nad učitelem).

Závěrem lze říci, že žáci pro mne nejsou objektem vzdělávání, ale partnery ve vzdělávání. I oni jsou někdy schopni mě nebo své spolužáky mnohému naučit (např. v práci s PC) – tak proč toho nevyužít! Je vlastně nutné, aby žáky ve škole musel vzdělávat jen učitel? Není pro některé žáky přínosnější spíše myšlenka kamaráda než pedagoga? Můžeme přinutit žáka, aby se zúčastňoval výuky (nejenom fyzicky ale i psychicky) proti své vůli anebo není-li na ni z různých důvodů naladěný? Může pracovitost a dril ovlivnit schopnosti žáka? A kde jsou vlastně hranice jeho schopností? Je-li je někdo schopen přesně odpovědět na tyto otázky, tak je to žák sám... Přímou jako životní nutnost vidím v téhle době přechod od forem pasivní výuky k formám aktivním...

## 2. Pracovní hygiena žáka a učitele

Existuje jen málo publikací, které se tímto tématem podrobněji zabývají. Každý přizná, že žák základní školy je neustále přetěžován a učitelé stále častěji trpí syndromem vyhoření, žádné výraznější změny v organizaci výuky se však v pedagogice neobjevují. Kupodivu. Musíme si totiž uvědomit, že nejde jen o to zpříjemnit žákům i učitelům společnou práci při vzdělávání, ale hlavně o zefektivnění jejich výkonu. Pamatujme, někdy trochu méně může znamenat daleko více. A to jak u žáků, tak i učitelů (zde, na tomto místě, se objevuje má druhá *kacířská* myšlenka). Co tím mám konkrétně na mysli?

Začneme u žáka. Před pár lety jsem počítal, kolik hodin denně musí průměrně nadaný žák věnovat svému vzdělávání, aby vyhověl kladeným nárokům ze strany všech svých učitelů. Dospěl jsem k číslu, které mě opravňuje k přirovnání dnešního žáka k výše zmíněnému nevolníkovi. Připomeňme si následující fakta:

1. žák 2. stupně ZŠ stráví týdně ve škole 28–32 vyučovacích hodin,
2. tentýž žák je v každém týdnu vzděláván v 10–14 předmětech,
3. dotace vyučovacích hodin se nemění (přesněji díky nově zavedeným svátkům klesá), nároky kurikula rostou – z toho logicky plyne, co se nestihne udělat ve škole, musí se dodělat doma.

A teď trochu matematiky a logického uvažování: jestli by se měl žák doma připravovat na každou vyučovací hodinu zhruba 10 minut (což na první pohled není tak mnoho!), stráví svým vzděláváním minimálně 25 hodin čistého času týdně. To by samo o sobě nebylo tak hrozné. Připočteme-li však

k tomuto času i čas nutný na přeorientování z předmětu na předmět, dobu nutnou na přesun z domova do školy a nazpátek, přípravu či obstarávání pomůcek, zvýší se nám původních 25 hodin o takových... Nu, odhad nechám na vaší fantazii. Někdy se ani nedivím, že někteří žáci se těší do pracovního poměru. Když už nic jiného, tak budou mít alespoň více volného času. V reálné situaci to vypadá následovně: buď žák učí rozumný učitel, který ho však na úkor vyučovaného předmětu ho nezatěžuje zbytečnými domácími úkoly, anebo si žák *nesmí tu školu tak brát*. Katastrofou končí každá jiná varianta.

Co se týká mého přístupu k žákům, snažím se v rámci současné školské legislativy, která je podle mě, co se týče organizace vzdělávání, velmi nedokonalá (především v druhém bodě o několik řádků výš), zamezit zbytečnému přetěžování žáka a efektivnějšímu využití vyučovací hodiny. V praxi to znamená odbourání povinných domácích úkolů, časný příchod učitele do vyučovací hodiny a připravenost žáků na výuku. (Jestliže výuka začíná v 9:50, tak také musí v 9:50 začít!) Z hlediska hygieny je pro mě nepřijatelné vyučovací hodinu přetahovat. Souhrnem lze říci, že žák *musí* pracovat ve vyučovací hodině a *nesmí být nucen* (jiná situace nastává, chce-li pracovat dobrovolně nebo nahrazuje-li absence ve výuce) pracovat mimo vyučovací hodinu, tedy o přestávkách nebo doma. (Jiný režim samozřejmě platí pro děti 1. stupně.)

Nyní k učitelům. Poslední dobou stále častěji ze všech stran slyším: učitel si *musí* poradit s každým, i problémovým žákem, učitel se *musí* za každých okolností umět domluvit (popř. přesvědčit) s rodiči žáka, učitel *musí* umět žáka i vychovávat, učitel *musí* za každých okolností být vzorem a příkladem, učitel se *musí*... Učitel se z toho musí zákonitě zbláznit. A proč? Protože mu málokdo a málokdy řekne, jak to má vlastně přesně zvládat. Nikde totiž (ve školských předpisech) nejsou popsány postupy řešení konkrétních pedagogických situací, hlavně těch obtížných, které přináší postmoderní doba. Matematicky řečeno, chybí algoritmus řešení pedagogických problémů (i když, přiznávám, abstraktních rad je plná nejedna pedagogická publikace).

Co učitelům zbývá? Buď si potřebné algoritmy vytvoří sami (čimž téměř v každém případě porušují tzv. chartu práv dítěte), anebo musí zákonitě po různé dlouhé době praxe vyhořet; syndrom vyhoření učitele není dle mého soudu ani tak problém náročnosti povolání a osobnosti učitele, jako nedokonalosti školské legislativy a personálního obsazení pedagogického sboru.

Nepracuji jako učitel tak dlouho, abych si dovolil na tomto místě jakkoliv učitele poučovat nebo jim radit. Omezím se jen na to, jak to dělám já. V první řadě řeším ihned všechny nastalé problémy jak v zaměstnání, tak i v osobním životě. Dále se snažím neustále prosazovat různé pedagogické

inovace, pokud jsem přesvědčen, že jsou správné a přínosné (jednám v rámci hesla: co není zakázáno, je povoleno). Za třetí, neberu si nikdy práci domů (vyjma studijní literatury) – vše, co je nutné udělat mimo samotnou výuku (opravování písemných prací apod.), dělám v budově školy. Za čtvrté se snažím stále pedagogicky zdokonalovat (rozhovory s kolegy o problémových žácích a o výuce, návštěvy jejich výuky, návštěvy jiných škol a podobných zařízení, studium odborné literatury). A nakonec to nejdůležitější – snažím se pozitivně myslet (jeden můj kolega mi přiřadil diagnózu *patologický optimista*).

### 3. Organizace pracovního prostředí

V tomto směru mě velmi ovlivnila skupinová psychoterapie a později také způsob vedení hypnoterapeutických kurzů doktorem Dvořáčkem (typ těchto kurzů se dnes souhrnně označuje jako *prožitkový*). Tehdy jsem pochopil, že zdaleka jen nestačí přesně a odborně vykládat učební látku a dbát pouze na to, aby žáci souhlasně pokyvovali hlavou a pečlivě si zapisovali své zápisky. Má-li si žák *něco* osvojit, musí si to zkrátka také *prožít*. S touto myšlenkou úzce souvisí nejen způsob výuky, ale i rytmus výuky (tzn. střídání náročnějších fází s méně náročnými), uspořádání jednotlivých pracovišť žáků (lavice, židle a pomůcky) ve třídách a jejich případné změny během vyučovacích jednotek, tolerovaná hladina šumu při výuce atd. Zkrátka – vše je nutné podřídit cíli výuky, a to někdy i na úkor její formy.

Pro upřesnění uvedu dva příklady. Jestliže se žák baví se svým sousedem, nemusí to ještě znamenat, že vyrušuje. Může (a často se to také stává) pouze konzultovat právě probírané učivo. A co je pro dotyčného žáka v dané situaci přínosnější, aby *nevyrušoval* nebo aby se snažil danou problematiku co nejdříve objasnit? (Pozor, dívám se na tento problém ze zorného úhlu žáka, nikoliv učitele!) Teď slíbený druhý příklad. Jestliže má žák ve svých věcech *nepořádek*, musí jít v tomto případě zákonitě o lajdáka? Není například možné, že dotyčný žák *má jen rád všechny věci po ruce* a tímto způsobem se uklidňuje? Konkrétní organizaci pracovního prostředí v Lize uvedu v následující kapitole v souvislosti s organizací samotné výuky.

### 4. Organizace výuky

Při organizování výuky se musím podřizovat platným školským normám, výuka se musí vměstnat do několika (zpravidla dvou až čtyř) čtyřiceti až pětáctýřiceti minutových vyučovacích hodin týdně (což mě velice mrzí, jsem totiž skalním příznivcem tzv. blokového vyučování). Musím si tedy (ostatně jako každý učitel ve státní škole) rozdělit probírané tematické celky na několik (lépe řečeno – mnoho) uzavřených částí, které se časově shodují s jednou vyučovací hodinou. Tato skutečnost Ligu samozřejmě velice ovlivňuje.

Ať je struktura vyučovacích hodin v našem školství jakákoliv, je učivo soustředěné do vyšších celků zpravidla určených tématem probírané látky (jak vidno, blokům se stejně nevyhneme). Nazvěme tedy tematický celek *blokem*. Pro každý blok by tedy měly platit tyto zásady:

1. jeden vyučovací blok musí tvořit látka, kterou je žák schopen jak po paměťové, tak po logické stránce dopodrobna obsáhnout (je-li tematický celek obsírnější, lze jej rozdělit na několik menších bloků),
2. žákovi musí být umožněn přístup ke všem důležitým informacím, které je nutno si nejen osvojit, ale také které probíranou látku rozvíjejí,
3. žákovy vědomosti musí být pravidelně (minimálně jednou v bloku) testovány, a to podle dohodnutých, předem známých pravidel.

Jak jsem již naznačil, využívám při své práci schopností a nabytých vědomostí svých žáků. Snažím se nejlepší žáky (ale nejen ty) všemi dostupnými prostředky motivovat k dobrovolné pomoci žákům, kteří mají z nejrůznějších důvodů problémy s probíraným učivem. Pokud tedy chtějí, stávají se dočasně mými asistenty. Je nasnadě, že se zavedením *asistentů* úzce souvisí odbourání zasedacích pořádků a do jisté míry volný pohyb žáků (v mezích předem stanovených pravidel) po učebně.

### 5. *Způsoby hodnocení*

V klasickém známkování (výborná až nedostatečná) vidím snad největší neduh školství v hodnocení žáka. Znamky po určité době, místo aby motivovaly a objektivně posuzovaly míru vzdělanosti žáka, dávají žákovi nálepku jedničkáře nebo také darebáka. Navíc ani jedna nepobízí k dalšímu, hlubšímu seberozvoji. Stručně řečeno: jestliže žák dosáhne vědomostí, které budou při zkoušení ohodnoceny výbornou, nic ho nenutí dál tyto vědomosti prohlubovat (pokud samozřejmě nepoužijeme jiný motivační činitel). V opačném případě, tzn. bude-li hodnocen nedostatečnou, bude se žák cítit jen nachytán na švestkách nebo také pronásledován. Nedostatečná totiž vždy poukáže na skutečnost, že dotyčný žák ani v nejmenším nesplnil při zkoušení naše požadavky. Odtud je už jen krůček k tomu, aby si učitel mohl začít myslet, že ho žák ignoruje – a rázem se dostáváme do roviny, kde nedostatečnou začínáme hodnotit ani ne tak úroveň vědomostí jako pouze přístup k učení, tudíž morálku žáka. Uvědomme si, nás známky hodnotí negativně! Čím víc toho neumíme (popř. čím větší máme mezery ve vědomostech), tím větší číslo (neboli známka) nám bude přiřazeno. Zkombinujeme-li tento fakt s namátkovým zkoušením, přetížeností žáka a jeho častým jednopólovým extrémním hodnocením (výborná × nedostatečná), dostáváme se do situace, která na našich školách často panuje: nejlépe prospívající žáci se honí po samých jedničkách, aniž jim zbývá čas k opravdovému zdokonalení v oblasti, která je zajímá, průměrní žáci dělají vše pro to, aby na vysvědčení neměli trojku,

popř. čtyřku, a ti podprůměrní, aby nepropadli. A to jsem mluvil o případech, kdy hodnotící učitel nepropadne svodům cejchování (příznejme si, co si často jako učitelé řekneme, jestliže premiant třídy do písemné práce nenapsal vůbec nic, nebo naopak repetent napsal všechno). Tradice známkování (hlavně lpění rodičů na známkách) nám ve vzdělávacím procesu vykonává dokonalou medvědí službu.

Na otázku jak hodnotit žáka je podle mne jednoznačná odpověď: jakkoli jinak než známkováním. Já konkrétně využívám vlastní bodovací systém a jeden můj kolega procentuální. Oba nás k tomuto rozhodnutí vedly nezávisle výše zmíněné problémy se známkováním. Tyto hodnotící systémy mají oproti známkování jednu obrovskou výhodu: čím více toho žák o dané problematice ví, tím více obdrží bodů, popř. procent. Hodnotíme zkrátka žáka za to, co ví, a ne za to, co neví. A navíc využíváme prastaré lidské podstaty, shromažďovací pud. Často se mi stává, že při získávání bodů se u některých žáků probouzí přímo lovecká či sběratelská vášeň! Ve své praxi jsem se zatím nesetkal se silnějším motivačním činitelem.

Zasvěcený pedagog může již delší dobu namítat, že mísím dohromady dva ne zcela totožné pojmy. A to hodnocení a klasifikaci. Já si však naopak myslím (to je má další *kacířská* pedagogická myšlenka), že stávající představa o klasifikaci, popř. pochvale a trestu, jako součástech pedagogického hodnocení, je velmi zavádějící. Setkávají se nám zde totiž dvě různé věci – racionalita a emoce. Nedivme se pak, že stále někteří učitelé (hlavně ti, kteří jsou emotivnější a nedokáží si udržet pedagogický nadhled) zatíží klasifikační stupeň žáka jeho výchovnými prohřešky. Jako berličku použijí k vysvětlení svého rozhodnutí svoji překroucenou definici hodnocení. Tentýž problém, nyní z jiného úhlu, ukážu na jednoduchém příkladě: představme si průměrného žáka, který právě vyřeší poměrně těžkou rovnici, přičemž se dopustí jen několika formálních chyb. Já (učitel) jeho výkon vysoce ocením (emocionální část hodnocení – pochvala). Stejný výkon podá i jeho mnohem nadanější spolužák. Tady ale paradoxně nemusím být s jeho výkonem zcela spokojen. A jsme u jádra věci: tento typ emocionálního hodnocení je subjektivní. Na rozdíl od definice vžitě pro náš jazyk. Tam se naopak u *hodnocení* předpokládá *objektivní určení stavu*.

Pro svoji potřebu jsem si pedagogické hodnocení rozdělil na dvě skupiny. Racionální, které by mělo být objektivní, a emocionální, které může být poněkud subjektivnější (ale i zde si pedagog musí zachovat profesionální odstup). Dle mého názoru je nutné vždy racionální a emocionální (samozřejmě jen ze strany hodnotícího, nikoliv hodnoceného) striktně rozlišovat! Racionální hodnocení by bylo vhodné rozdělit ze dvou hledisek – absolutního a relativního (v dnešní pedagogice se tyto dvě hlediska ke škodě všech zúčastněných směšují). Hodnocení z absolutního hlediska by mělo být ne-



závislé na osobě hodnotícího i hodnoceného, místě a času, za stejný výkon vždy stejné (v odborné literatuře je nazýváno *sumativní*). Zde nám především jde o porovnávání výkonnosti či vzdělanosti jednotlivých hodnocených. Tento typ hodnocení je velice důležitý hlavně u přijímacích zkoušek na různé typy škol a také u konkurzů na zaměstnání. U průběžného hodnocení nemusí být vždy přínosný (např. v krajních situacích může způsobit ztrátu motivace). Tento nedostatek by mohlo odstranit hodnocení z relativního hlediska. Zde bychom se mohli zaměřit na jednotlivého žáka, přesněji na zdokonalování procesu jeho vzdělávání. Jednoduše bychom hodnotili žáka za pokroky, které při výuce učinil. Na tomto místě však chci upozornit, že tohle hledisko hodnocení (na rozdíl od *formativního hodnocení*) nemá nic společného s pochvalou (pokáráním), tedy s emocionálním hodnocením! Liga všech typů či hledisek hodnocení (bodovacího systému u racionálního hodnocení, pochvaly a povzbuzování nebo i projevu nespokojenosti u emocionálního) samozřejmě využívá, avšak přímo pedantsky rozlišuje!

### 6. Komunita žáků

Význam kooperace mezi žáky nejen pro samostatnou výuku, ale především pro harmonický rozvoj osobnosti žáka z hlediska jeho socializace mě přiměl tuto problematiku podrobněji rozebrat v samostatné podkapitole.

Vliv vrstevnické skupiny, ať již pozitivní či negativní, se velmi často podceňuje. Podle mě patří v současné době tlak vrstevníků mezi nejvýznamnější pedagogické činitele. Mohu konstatovat, že praxe mi již mnohokrát toto tvrzení, zvláště u dětí s různými poruchami chování, potvrdila. Ne nadarmo se říká: „To je dobrá třída!“, nebo naopak: „V té třídě se nikdo nic nenaučí.“ (S pohodou ve třídě rostou i studijní výkony žáků nebo také naopak.) Jak ale zajistit, aby *pohoda* ve třídě skutečně byla?!

Možná někoho překvapím – navození přátelského klimatu není dle mého soudu tak složité, jak by se na první pohled zdálo. Chce se to jen umět dobře dívat (hlavně když si žák myslí, že ho pedagog nevidí, a chová se tudíž přirozeně) a nenásilně dokázat odhalit (chybná diagnóza napáchá víc škody než užitku) a následně zaujmout vůdčí osobnosti ve třídě (většinou postačí pouhá naše pozornost věnovaná dotyčnému žákovi a uznání jeho postavení v kolektivu). Podobně jako v terapii o totéž usilují peer programy. Využíváme zde paradoxního faktu, že jedinec, který má největší vliv na ostatní ve skupině, je zpravidla nejméně ovlivnitelný svými vrstevníky.

Chceme-li s tímto přístupem v pedagogice uspět, musíme navíc dokázat tyto osobnosti někdy *hodnotově přeorientovat*. Řešení tohoto problému je usnadněno faktem, že tady už můžeme působit jen na jednotlivce (popřípadě velice malou skupinu jednotlivců), kteří v daném okamžiku nejsou pod tlakem skupiny (např. při příležitostných rozhovorech ve dvou). Tito

*pedagogičtí* pomocníci mohou mít (a zpravidla i mají) na zbývající žáky daleko větší vliv než samotný pedagog. Jednám v duchu hesla: „Vychovávej především ty, kteří jsou schopni vychovávat (nebo také kazit) ostatní!“

### 7. Motta

Pod vlivem mých zkušeností s hypnózou jsem začal pro žáky vymýšlet *pedagogická motta*. Působí víceméně (podobně jako například výzdoba školy, čistota a úsměv) na nevědomou složku psychiky. Obsahují jednoduché a snadno zapamatovatelné sugesce, které mají u žáka především posílit vůli a vést ho k pozitivnímu myšlení. Na rozdíl od racionálního přesvědčování se sugesce zvnitřní relativně rychle a snadno. Z tohoto důvodu je však na druhé straně nutná vysoká obezřetnost při jejich volbě. Aby byly účinné, měly by se v nezměněné formě užívat často, avšak jen nahrává-li tomu pedagogická situace. Na závěr pro ilustraci uvedu několik z nich: „Lepší je udělat špatně než neudělat nic.“ „Nikdo neví všechno.“ „K cíli nevede nikdy jenom jeden krok.“ „Ke štěstí ti chybí už jen malý úsměv.“

## Liga matematiky

### 1. Struktura vyučovacího bloku

Bloky jsou zpravidla čtrnáctidenní (osm vyučovacích hodin). Náplň jednotlivých hodin v každém bloku je přesně určena takto:

#### 1. hodina

V této hodině žáky seznamuji s novým učivem, definuji všechny důležité pojmy potřebné k pochopení učiva. Striktně vyžaduji klid ve třídě a soustředění žáků. Cílem hodiny je naučit žáky sebeovládání a pečlivosti (zápis látky). Nepředpokládám pochopení učiva ani aktivitu žáků.

#### 2. hodina

Poukazuji na možné využití probírané látky, na modelovém příkladě aplikuji použití matematických vět a definic. Žáky seznamuji s požadavky pro získání bodů (řešení matematického problému, příkladu nebo i příkladů je rozděleno do čtyř etap, kde je splnění každé etapy honorováno právě jedním bodem maximální zisk za vyřešení *standardního problému* jsou tedy čtyřmi body). Začínám podněcovat aktivitu žáků, připouštím jejich vstupování do mého výkladu. Toleruji zvýšený šum ve třídě (týká-li se problematiky probíraného učiva). Cílem hodiny je seznámit žáky s konkrétní aplikací nové látky a podnítit jejich zájem. Má pozornost je především věnována žákům, kteří začínají probírané učivo chápat. Kladu důraz na vyzdvihování jejich nápadů a na uklidňování ostatních. Sugeruji jim myšlenku, že „stačí, aby látku pochopili v páté až šesté hodině bloku, pochopí-li ji dřív, udělají mi jen radost.“

### 3. hodina

Na přání žáků řeším zadanou úlohu buď sám, nebo se ji dobrovolník snaží řešit samostatně na tabuli. Jestliže bez cizí pomoci úlohu vyřeší, obdrží čtyři body. V opačném případě dořeším příklad já. Posléze následují další příklady, které se řídí stejným postupem. Při více zájemcích se udělá pořadník. Neúspěšný řešitel se může ucházet o samostatné řešení ihned u následujících úloh, avšak jako poslední v pořadníku. Úspěšní řešitelé jsou přidělováni ke slabším žákům (na bázi oboustranné dobrovolnosti). Cílem hodiny je zavést prvek soutěživosti do vyučovacího procesu a zvýšení solidarity mezi žáky s různým matematickým nadáním. Aktivita je postupně převáděna z učitele na žáky.

### 4. hodina

Hodina probíhá v podobném duchu jako předcházející. Navíc žák, který vyřeší jako první úlohu v lavici (pokud bude samozřejmě rychlejší než žák u tabule), obdrží rovněž 4 body. (Nejrychlejší žák zahlásí *jedna* a donese sešit s vyřešeným příkladem na stůl učitele. Další zahlásí *dva* a položí svůj sešit na *jedničku* atd. První úspěšný z těchto řešitelů obdrží 4 body.) Na konci hodiny je zařazena písemná práce, která může být honorována 3 nebo 4 body. Žáci, kteří již před písemnou prací získali 4 body, dostávají zadanou náročnější práci (za úspěšné řešení mohou obdržet 1 až 2 bonifikační body) nebo si zvolí jinou samostatnou práci, která se nemusí týkat matematiky.

### 5. hodina

Struktura hodiny je stejná jako u 4. hodiny. V úvodu zpravidla provedu rozbor předešlé písemné práce a na závěr se píše první opravná práce, za kterou mohou žáci obdržet 2, 3 nebo 4 body.

### 6. hodina

Struktura hodiny je stejná jako u předešlých dvou hodin. Na závěr hodiny se píše druhá opravná práce, která může být honorována 1 až 4 body.

### 7. hodina

V této vyučovací hodině věnuji pozornost neúspěšným, popř. málo úspěšným žákům (0 nebo 1 bod), kterým posléze přidělím body v závislosti na jejich pochopení učiva (k tradičnímu zkoušení nemusí vůbec dojít; obvykle jejich znalosti ověřím formou rozhovoru nebo kolokvia). Ostatní žáci se věnují buď samostatné, nebo kolektivní práci. Za úspěšné vyřešení zadaného *problému* mohou obdržet 1, popř. 2 bonifikační body. Výchovné a vzdělávací cíle jsou stejné jako u třetí hodiny.

## 8. hodina (tzv. volná hodina)

Volná hodina se řídí zásadami skupinové terapie a má za úkol rozbor dosažených výsledků jednotlivců i celé skupiny. Kladu zde důraz na emoční hodnocení pracovitosti, altruismu a samozřejmě dosaženého výkonu. Rozebírám také příčiny neúspěchů. V druhé části hodiny dávám prostor pro kritiku mé práce a pro návrhy úprav nebo změn Ligy. Hlavním výchovným cílem je prohloubení přátelských vztahů, zvýšení empatie, sebedůvěry a motivace.

*Poznámka.* Během druhé až sedmé hodiny (s výjimkou písemných prací) je povolen žákům volný pohyb po třídě a komunikace šepem. Důraz kladu především na samostatnost při studiu z literatury (podporuji nezávislost na učiteli) a vzájemnou pomoc a spolupráci mezi jednotlivými žáky.

### 2. Písemné práce a hodnocení ve vyučovacím bloku

Žákům se za blok započítává poslední bodové ohodnocení zvýšené za dosaženou bonifikaci. Bonifikaci může žák získat za originalitu při řešení problému – úlohy (1 bonifikační bod), za vyřešení speciální úlohy obtížnějšího charakteru (až 2 bonifikační body) nebo za doučení svého spolužáka, a to podle následujícího klíče: 1 bonifikační bod, jestliže se jím doučovaný žák zlepšil nejméně o dva body od poslední písemné práce, a 2 bonifikační body, zlepšil-li se o čtyři body (tedy z 0 na 4 body). Za jeden blok může žák získat maximálně 6, ve výjimečném případě 7 bodů (zpravidla však získávají maximálně 4 až 5 bodů). Pro lepší orientaci mezi žáky přirovnávám 4 body k jedničce, 3 body ke dvojce atd. Ohodnocení nad 4 body má pro žáky neuvěřitelný význam!

Pro samotnou písemnou práci (opravnou práci) platí přísná pravidla:

1. Žák smí používat veškeré pomůcky, které si předem připraví k práci (včetně sešitů a knih!).
2. Žák musí pracovat samostatně.
3. Žák se nesmí pohybovat po třídě.
4. Žák nesmí žádným způsobem vyrušovat (povoleny jsou jen dotazy na upřesnění zadání).
5. Žák musí při začátku zvonění (zvonění ukončující hodinu) zdvihnout svou práci nad hlavu.
6. Žák musí mít svoji práci podepsanou.

Při porušení kteréhokoli pravidla ztrácí možnost zisku bodů. V případě, že žák obdrží v daném bloku libovolný počet bodů, může zažádat učitele o opravné, popř. náhradní zkoušení látky již proběhlých bloků.

### 3. Struktura přípravného bloku

Poslední blok (čtrnáct dnů až tři týdny) před pololetní nebo závěrečnou prací je věnován opakování učiva z předešlých, vyučovacích bloků přípravě na nadcházející práci a na opravy bodů za jednotlivé vyučovací bloky (každý žák má právo na opravu minimálně jednoho bloku a navíc každého bloku, ve kterém měl větší než 50 % neúčast).

První hodiny jsou postupně věnovány opakování probrané látky (jedna hodina = jeden tematický blok) a závěr každé hodiny je věnován opravnému zkoušení, popř. samostatné práci. Další hodiny přípravného bloku jsou věnovány opakování učiva, které si sami žáci zvolí, předposlední je *volná*, v ní žáci obdrží souhrnnou známku za bloky (viz 5. podkapitola), a v poslední proběhne příprava (materiální a informační) na následnou pololetní či závěrečnou písemnou práci.

### 4. Pololetní a závěrečná písemná práce

Tyto práce jsou sestaveny na 40 minut. Každý žák obdrží nakopírované zadání úloh, ve kterém je u každého příkladu uveden maximální možný zisk bodů. Pod zadáním je uvedený konečný součet bodů potřebný k získání daného klasifikačního stupně (např. 0–10 bodů: nedostatečně, 11–20 bodů dostatečně, . . . , 50–65 bodů: výborně). U studentů gymnázia jsem většinou tuto práci komponoval tak, aby měli větší možnost (při zvýšení časové náročnosti) výběru příkladů. Teoreticky bylo například možné získat 60 bodů a na výbornou přitom stačila přibližně polovina. Příklady, které byly hodnoceny vyšším počtem bodů, spadaly však víceméně do kategorie *pětibodových* (viz hodnocení v bloku). U žáků základních škol jsem rozvrstvení do klasifikačních stupňů prováděl asi ve výše uvedených poměrech. Pravidla pro psaní pololetních a závěrečných prací jsou stejná jako u dílčích písemných prací. Při porušení pravidel jsem však pouze strhával předem určený počet bodů.

### 5. Pololetní výukový plán a výsledná klasifikace za pololetí (ročník)

Pololetí je sestaveno zpravidla ze sedmi výukových bloků, přípravného bloku, pololetní (závěrečné) písemné práce a rozboru studijních výsledků. Na konci školního roku (po uzavření klasifikace) zařazuji do výuky různé zajímavosti z oblasti matematiky nebo obecně vědy.

Pololetní písemná práce je vždy zařazena na konec prosince, závěrečná na polovinu června. Začátkem ledna a koncem června je proveden důkladný rozbor písemných prací a také dosažených studijních výsledků jednotlivých žáků. V případě potřeby je možná oprava souhrnné známky za bloky (při dodržení všech výše zmíněných pravidel) a zařazení náhradní pololetní (zá-

věrečné) práce pro žáky, kteří při písemné práci v řádném termínu absentovali.

Výsledný klasifikační stupeň žáka je:

1. stejný jako klasifikační stupeň z pololetní (závěrečné) práce, jestliže je tento lepší než *souhrnná známka za jednotlivé bloky* (za *bloky* obdrží žák výbornou, jestliže průměrný zisk v jednotlivých blocích činí 4,0 bodů a více, chvalitebnou obdrží za 3,0 až 3,9 bodů, dobrou za 2,0 až 2,9 bodů, dostatečnou za 1,0 až 1,9 bodů a nedostatečnou za méně než 1 bod). (Pozn. Za každou desetinu bodu nad 4 body získává žák několikabodový bonus podle předem určených kritérií do pololetní, závěrečné práce.)
2. aritmetický průměr (zaokrouhlený dolů, tedy k lepší známce) těchto dvou klasifikačních stupňů, je-li hodnota *známky za bloky* lepší nebo rovna *známce za pololetní (závěrečnou) písemnou práci*.

### 6. Závěrečné poznámky

Všechny důležité informace (strukturu bloků, plány učiva, pravidla pro psaní písemných prací apod.) dostávají žáci také v písemné formě. Dle podmínek je vyvěšují v učebně nebo je předám každému žákovi osobně a podrobně je vysvětlím. Velice kladu důraz na to, aby vše důkladně pochopili!

V době, kdy do výuky zasahují prázdniny a svátky, a není proto možné dodržet osmihodinový blok, bloky podle potřeby zkracuji (až na 6 hodin, přičemž se snažím zařadit jednodušší učivo) nebo naopak prodlužuji (ve výukovém plánu s touto situací počítám). Na tyto varianty jsou vždy žáci předem připraveni.

Žáci nemají povinnost mít připravené určité pomůcky na vyučování (například jak se vyžaduje v běžných školách – učebnici, školní a domácí sešit, pravítka, tužky apod.). Záleží pouze na jejich vlastním zvážení, které pomůcky budou ve výuce používat. O přestávkách mají možnost zapůjčení jakýchkoli pomůcek (v závislosti na možnostech školy) od učitele. Používání pomůcek (popř. jejich vlastnění) je řízeno pouze jejich vzdělávacími potřebami a ne školním řádem či rozhodnutím učitele. Z tohoto důvodu plošně učebnice užívám v Lize málokdy.

### Podněty pro vznik alternativního výukového modelu, teoretické rozpracování Ligy

Dětská školní očekávání projdou po absolvování několika tříd prvního stupně většinou bolestným zklamáním. Jen málo dětí se ve vyšších ročnících těší do školy, a nemít tam své kamarády, tak do ní dobrovolně ani nepůjdou. Přitom každý z nás má geneticky zakódovanou nejen schopnost, ale i chuť učit se. Kde je tedy chyba? Myslím, že v samotném dítěti, jak se mnozí pedagogové domnívají, asi ne.

Nejlepší metodou, jak zkvalitnit výuku, je dobře si zapamatovat, co se nám ve škole líbilo a co ne, který učitel nás dokázal ke svému předmětu připoutat a proč, kterému pedagogovi se podařilo nám předat zkušenosti a naučit nás dovednostem potřebným pro život. Jsem přesvědčen, že právě mí učitelé matematiky, počínaje základní školou a konče vysokou, mě výrazně ovlivnili při výběru mého povolání.

Některé jejich výukové metody se staly východiskem mého přístupu při nástupu do praxe. Například můj učitel na gymnáziu Jaroslav Toman odboural velmi rafinovaným způsobem namátkové zkoušení, a tím i mnohdy bezdůvodný stres. Praktikoval krátké písemné práce (na pět až deset minut) ve velmi krátkých intervalech (zpravidla jednou týdně). Práce navíc velice tvrdě klasifikoval. V důsledku toho bylo prakticky nemožné se vyhýbat přípravě (jako při namátkovém zkoušení podstupovat nevelké riziko tzv. černého Petra) a podceňovat ji, měli jsme výborný přehled o našem průběžném prospěchu. Po pololetních pracích se nás navíc ptal, jakou známkou bychom se ohodnotili na vysvědčení, a téměř ve všech případech se naše odhady kryly s jeho rozhodnutím. (V opačném případě nám ještě dával možnost *přesvědčit ho*, což se však až na výjimky nikdy nepodařilo. Tato možnost měla spíše napomoci žákovi uvědomit si jeho nereálný postoj.) Kromě jeho metod výuky mě také upoutaly jeho dvě charakterové vlastnosti, a to opravdovost a smysl pro humor. Tomuto pedagogovi se podařil zlomit pedagogický mýtus o nemožnosti skloubení všeobecné oblíbenosti s vysokou přísností a náročností.

Jistě vám v minulé kapitole neunikla jedna dosti závažná skutečnost, z níž jsem i já při zavádění tohoto prvku do Ligy měl jisté obavy – používání jakýchkoli pomůcek, tedy i sešitů a knih, při písemné práci. Na první pohled se může zdát, že takto žáci vše *opíší* a nebudou nuceni se naučit vůbec nic. O opaku mě na vysoké škole přesvědčil prof. Ladislav Kosmák. Tato metoda funguje na jednom jednoduchém principu – může vám být nápomocna jen tehdy, jestliže víte, kde potřebnou informaci hledat, a máte-li přehledné výpisky. Jestliže vám navíc pedagog omezí čas na práci, riskujete při nezalosti problematiky, že veškerý přidělený čas na písemnou práci jen *prolistujete*. Tento promyšlený *ústupek* ze strany učitele vám prakticky dovolí pouze vyhledání pomocné informace, avšak podstatným způsobem vás uklidní a sníží úroveň stresu.

Posledním *inspirátorem* Ligy, o kterém bych se rád na tomto místě zmínil, byl doc. Ota Říha. Na tomto muži byly fascinující dvě věci: striktní přesnost a nezaujatost v hodnocení. I když v době mého studia byl ve funkci prorektora univerzity, nepamatuji se, že by ho kdy někdo při výuce zastupoval. Navíc vždy dokázal všem studentům zajistit všechny materiály potřebné ke studiu (*úzkoprofilové* jsme od něj dostávali nakopírované, což v tehdejší

době nebylo zvykem) a při zkoušce jsme dostali pokaždé takovou známku, které odpovídal náš podaný výkon. Lhostejné bylo, zda se jedná o první řádný či děkanský termín.

Na vzniku Ligy se mimo mých pedagogů výrazně podílely dva směry alternativního školství, waldorfská škola a daltonský plán.

Steinerův přístup (waldorfská škola byla prvním směrem alternativního školství, se kterým jsem se podrobněji setkal) mně napomohl vnímat vzdělávání poněkud jinak, než jsem byl doposud zvyklý. Poprvé jsem si uvědomil, že by škola mimo samotné vzdělávání v různých oborech a rozvíjení estetických a motorických dovedností měla promyšleně zajišťovat i rozvíjení sociálních vztahů. Kromě vedení žáků k sounáležitosti mě na waldorfské škole zaujalo blokové vyučování.

Waldorfská škola je zářivým příkladem, jak je moudré brát si z určitých pedagogických přístupů inspiraci nebo jen přejímat některé dílčí metody a nebezpečné je nekriticky převzít přístup jako celek. Snad proto po vystřízlivění z waldorfského opojení mě výrazně zaujaly myšlenky Helen Parkhurstové, zakladatelky daltonského plánu. Její tvrzení, že žádný školský systém se nikdy nesmí uzavřít změnám (inovacím) a že žák má v sobě ukryt vysoký pedagogický potenciál, který je nutno využívat, se stala základními pilíři mého přístupu.

Inspirací jsem měj víc než dost. Potřebné bylo vybudování základů nového modelu. Jako východisko pro jeho vytvoření se nabízely jistě vědecké obory – etologie a sociobiologie – a kolektivní sporty, jejichž tréninkové přístupy a metody (alespoň co se týká motorické a sociální oblasti) by se také a bez nadsázky mohly považovat za alternativní pedagogiku. Důležitou, ne-li rozhodující roli při vzniku Ligy sehrál vzdělávací systém vysokých škol.

Na počátku vysokoškolského studia má každý potíže s adaptací nejen na zcela odlišný model vzdělávání (tzn. přednášek, seminářů a cvičení doplněných praxí), ale i na jejich organizaci (v současnosti navíc často vázanou na kreditní systém) a systém hodnocení (zápočty, zkouškami a kolokvii). Problém začínajícího vysokoškolského studenta představuje nutnost aktivního přístupu ke vzdělávání. Na to však většinou střední školou, která je stále v zajetí frontální výuky a s ním spojeného pasivního přístupu žáků k výuce, není dostatečně připraven. Prvním důvodem k sestavení Ligy bylo napomoci odstranit zbytečné psychické problémy spojené s přechodem ze středoškolského vzdělávání na vysokoškolské.

Druhý důvod se skrýval v poznání, že aktivní přístup ke vzdělávání je na rozdíl od pasivního daleko produktivnější i efektivnější. Na vysoké škole si sami určujete termíny zkoušek, a tím si plánujete sami i přípravu na ně, máte možnost nezdařené zkoušky opakovat. Na úspěchu či neúspěchu vašeho studia se podílí pouze splnění všech předem známých požadavků a vaše



výkony u zkoušek. V každém okamžiku tedy přesně víte, na čem jste. A konečně, nikdy jsem (na rozdíl od jiných) nevěřil, že žáci středních (a praxe mi později ukázala, že i základních) škol nemohou za jistých okolností tento přístup zvládnout.

### **Realizace na Moravském gymnáziu v Brně, získání prvních zkušeností**

Po pilotním projektu na dnes již neexistující Rodinné škole v Kojetíně jsem poprvé ligový model použil u žáků prvního a druhého ročníku ekonomického, prvního ročníku humanitního a druhého ročníku všeobecného zaměření soukromého Moravského gymnázia v Brně (se souhlasem majitele školy a školního psychologa).

U žáků všeobecné a ekonomické větve jsem zvolil vzhledem k zaměření a počtu hodin (pět vyučovacích hodin týdně) přístup s vyššími požadavky než u žáků humanitní větve (čtyři hodiny týdně). Sledoval jsem i poněkud rozdílné výukové cíle, u druhé skupiny studentů šlo spíše o změnu jejich postojů k matematice. U všech žáků jsem každopádně chtěl docílit zvýšení aktivity a osobní angažovanosti při vzdělávání.

Vycházeje ze sportovních zkušeností jsem zavedl pevný řád, žákům jsem prvních čtrnáct dní vysvětloval strukturu vyučovacích bloků, systém hodnocení a organizaci práce ve školním roce. Komunikace probíhala vzájemným tykáním.

Tykání se žáky mi přineslo mnoho nesporných výhod, ale i těžkostí. Žáci se při výuce nebáli dotazovat, zpětná vazba fungovala na výborné úrovni. Tykání také (hlavně u žáků prvních ročníků) posloužilo jako *iniciační rituál* do první fáze dospělosti; dle mého soudu velmi napomohlo ochotě žáků přebírat na svá bedra odpovědnost za své vzdělání. Naproti tomu žáci druhých ročníků tykání brali často jako výzvu k rivalitě a prostředek k zisku mocenských pozic. Myslím si, že pozdější krach ligového modelu u žáků druhého ročníku všeobecného zaměření byl kromě mých malých pedagogických zkušeností zapříčiněn nevyjasněnými vztahy v závislosti na tykání.

Liga se nejrychleji ujala v 1. H (humanitní větev). Ukázalo se jako vhodné (pro další zavádění tohoto modelu a myslím i jiných alternativních přístupů) nejprve snížit výukové nároky, a umožnit tak lepší splynutí s Ligou a až později nároky postupně zvyšovat. Pocit rychlého uspokojení se u mě dostavil i u žáků 2. V (výše zmíněné všeobecné větve). Příliš brzy jsem dovolil uvolnit nastolený řád a má autorita ke konci školního roku vzala za své.

U všech žáků ekonomického zaměření jsem již od začátku nastolil pevný režim a důsledným lpěním na domluvených pravidlech (která se u písemných prací nelišila od současného znění) jsem si upevňoval autoritu a směřoval k plnění vytčených cílů. Po úvodním nadšení ze strany žáků (hlavně co se

týče tykání a odbourání domácích úkolů) se postupně ve všech třídách zvedala vlna odporu. První třídní schůzky (asi po třech měsících) však nastolily zlom. V mé třídě se sešlo asi 40 rodičů žáků všech mnou vyučovaných tříd a v prudké polemice se postupně rozdělili na dva tábory. Díky podpoře vedení školy a spřízněné části rodičů se mi nakonec Ligu a všechny pohnutky, které mě k jejímu vytvoření vedly, podařilo dosavadním odpůrcům snad uspokojivě vysvětlit. Po schůzkách se až překvapivě začala situace stabilizovat a na konci roku jsem paradoxně dosáhl největšího úspěchu s třídou, která nejdéle vzdorovala. Ukázalo se, že spolupráce s rodiči je nezbytná.

Na Moravském gymnáziu (kde jsem učil po dobu dvou let) jsem ještě nepoužíval metody ke zvyšování solidarity mezi žáky (bodování za doučení spolužáka) a *volné hodiny* sloužily spíš k relaxaci a výměně názorů na Ligu a jejímu vylepšování (byla to pro žáky jediná možnost, kdy mohli hodnotit mou práci a výukový systém včetně hodnocení; v ostatních hodinách jsem striktně odmítal na toto téma s žáky polemizovat) než podrobnému rozboru práce z proběhlého bloku.

Dosti odvážným počinem jakožto třídního učitele bylo zrušení omlouvání absencí. Po půl roce jsem musel však ustoupit nátlaku svých kolegů a znovu ho zavést. Jsem přesvědčen, že tento nezdar byl hlavně zapříčiněn neduhem tradičního školství, kde se žákovi vyplatí vyhýbat se zkoušení. Na rozdíl od mých hodin, ve kterých absence žáků byly nejnižší v porovnání se všemi ostatními (občas jsem evidentně nemocné dítě musel posílat domů ze školy), v ostatních mí žáci toto pravidlo několikrát zneužili, a jednou se dokonce hromadně vyhnuli písemné práci z biologie.

Velmi se osvědčily a samotné výuce napomohly terapeutické skupiny, kterých se pod názvem *sociobiologie* v rámci nepovinných předmětů účastnili nejprve zájemci z mé třídy (E2B), později i z jiných tříd. Vytvořil jsem celkem čtyři skupiny (ze šesti tříd), což mi podstatným způsobem umožnilo proniknout do skupinové dynamiky všech tříd, v kterých jsem vyučoval.

Na Moravském gymnáziu jsem došel k několika závěrům, z nichž některé byly pro mě dosti překvapivé. Prvním z nich bylo zjištění, že na nový model výuky (zcela odlišný od tradičního) si daleko lépe zvykali žáci prvních ročníků. Původně jsem měl v úmyslu Ligu aplikovat pouze v nejvyšších ročnících gymnázia; šťastná náhoda, při níž mi naopak byly svěřeny nejnižší ročníky, mi napomohla objevit skutečnost, že daleko pružnější a přizpůsobivější jsou žáci, kteří ještě nejsou *zaběhnutí* v tradičním systému školy. A jak jsem měl možnost později poznat, nezáleží ani na věku, byť se jedná o přechod z pasivních forem výuky na aktivní.

Za druhé jsem si uvědomil, že autorita učitele není jednou a provždy daná jeho osobností, ale spíš jeho pružným přístupem naplněným opravdovostí, pevnými a hlavně stálými nekompromisními postoji a nebojácností

čelit osobním střetům. Nezanedbatelnou úlohu zde tvoří i jeho vzdělanost a orientace v problémech svých svěřenců.

Třetí ponaučení, které jsem víceméně očekával, je, že formy výuky založené na aktivním přístupu žáků radikálně zvýší efektivitu a produktivitu práce. Překvapil mě ale i jejich přístup. Zainteresovanost na výuce kromě snížené absence žáků vyústila ve svých důsledcích několikrát v jednu perličku – žáci mi před koncem hodiny připomínali, abych jim nezapomněl zadat slíbenou písemnou práci!

### **Pohnutky pro zavedení Ligy do speciálního školství**

Po dvou letech na Moravském gymnáziu jsem zaměřil do zcela odlišné školy – ZŠ při zdravotnických zařízeních v Kroměříži. Začal jsem pracovat jako učitel žáků hospitalizovaných na dětském oddělení psychiatrické léčebny.

V prvních měsících jsem vůbec neuvažoval o možnosti zavedení Ligy do vzdělávání dětí trpících různými neurózami, psychózami nebo pocházejících z dysfunkčních rodin. Kromě toho jsem měl i nemalé potíže se zvládnutím výuky v odděleních a se zvládnutím poruch chování, které téměř všechny tyto děti v různé míře doprovází. Práci velmi komplikovalo průběžné střídání žáků během školního roku a rozdílnost výchovně-vzdělávacích programů i plánů učiva jejich kmenových škol.

Tento typ speciální školy na druhou stranu měl na rozdíl od běžných škol řadu nesporných výhod, které mě postupem doby přesvědčily o vhodnosti Ligy pro žáky vyžadující zvláštní péči. Byly jimi například snížený počet žáků ve třídě (průměrně osm), častý odpor žáků k tradiční škole, téměř uzavřená komunita dětí navíc sjednocená podobnými problémy (obdobná jako u jiných škol internátního typu) a, v odborné literatuře velmi diskutovaný, bodovací systém.

Žáci až na malé výjimky, o kterých se zmíním později, patřili do kategorie špatně prospívajících, resp. zcela neprospívajících. Nežřídka jsme se zde setkávali (a doposud setkáváme) s žáky opakujícími postupný ročník, přičemž jejich inteligence byla nezanedbatelně nadprůměrná. Počty jejich neomluvených hodin byly řádově ve stovkách, někdy si ani žák nepamatoval, kdy naposledy navštívil školu. Velký díl špatně prospívajících tvořili žáci, kteří by naopak hodně chtěli, ale z různých příčin nemohli – děti s poruchami pozornosti, neurózou či jiným duševním onemocněním. Škola byla pro ně z jejich pohledu zcela zbytečná nebo natolik stresující, že se jevila pro jejich rozvoj víc škodlivá než užitečná.

Zpočátku jsem si myslel, že tito žáci potřebují pouze snížení požadavků a víceméně protekcionistický přístup. S přibývajícemi zkušenostmi jsem však dospěl k téměř protikladnému názoru – potřebovali pevný řád, ve kterém by se bez problémů orientovali, a kladení co možná nejvyšších výchovně-

-vzdělávacích požadavků, které ale musely být za všech okolností splnitelné. Žádný žák nechtěl být konejšen, ale každý chtěl zažít úspěch, na který by on sám mohl být hrdý a za který by byl druhými oslavován. Jejich největším neštěstím nebyla jejich porucha či znevýhodnění, ale absence osobních (byť malých) úspěchů a zanedbaný rozvoj jejich schopností, nezřídka právě zapříčiněný hýčkájícím výchovným přístupem.

I když Liga byla původně určena pro nadprůměrně nadané žáky středních škol, výše zmíněné okolnosti mě přesvědčily o vhodnosti jejího zavedení i do výuky žáků se specifickými výchovně-vzdělávacími potřebami. Bylo však nutné posílit její sociální stránku a aktivně vyhledávat studijní leadery (což u žáků gymnázia vzhledem k jejich nadání nebylo potřeba), kteří jsou pro úspěšné nastartování Ligy nezbytní. A ty jsem překvapivě později našel u nadprůměrně inteligentních *repentů* a u dětí s enurézou a mentální anorexií, tedy těch zpravidla dobře prospívajících výjimek.

### **Realizace Ligy ve speciální škole při zdravotnických zařízeních v Kroměříži a její specifika**

Po dvouletém zvažování jsem se do realizace Ligy pustil i ve dvou vybraných třídách školy při psychiatrické léčebně. Jednu třídu tvořili žáci 6. a 7. ročníku ZŠ, druhou 8. a 9. ročníku ZŠ (výjimečně doplněnou o žáky středních škol).

Předpoklad, že Liga bude aplikovatelná pouze u tříd s dvěma vyučovacími odděleními, se později ukázal nanejvýš opodstatněný. Výuka v odděleních si také vyžádala první neodkladnou úpravu organizace výukového bloku: na výklad nového učiva byly potřebné minimálně dvě vyučovací hodiny. Změna se provedla na úkor první procvičovací hodiny. Pro nezbytnost samostatné práce jednoho oddělení jsem si začal připravovat pro žáky problémové úlohy týkající se budoucího učiva, které neměly za funkci vyřešení daného problému, ale zvýšení motivace zaujetím, nebo úlohy na opakování již probraného učiva, které však bylo nezbytné k pochopení právě probíraného.

Dalším novým prvkem (který se v daném zařízení přímo nabízel) bylo zavedení emocionálního hodnocení. Žákům jsem začal udělovat podle předem stanoveného klíče body do Hodnocení ve škole (tj. součásti léčebné dokumentace dětského oddělení) za přístup (na konci týdne) a studijní výkony ve výuce (po vyučovací hodině). Zvláště vysoké bodové hodnocení (kromě bodů do hodnocení za blok) dostávali žáci za efektivní pomoc spolužákovu při zvládnutí učiva.

Obrovskou výhodou Ligy je její nezávislost na materiálním zabezpečení. Liga prakticky nevyužívá klasické učebnice, pracovní sešity, *pouze* sbírky úloh, encyklopedie, přehledy učiva a především kopírku. Vzhledem k pestrosti schválených učebnic, které si naši žáci s sebou ze svých kmenových

škola přinášejí, je téměř nemožné (kromě individuální výuky a samostatné práce) je efektivně využívat. Jediným problémem v oblasti materiálního zabezpečení bylo obstarání pracovních pomůcek (tužek, per, pravítek apod.) pro potřeby žáků a pro potřeby samotné výuky (hlavně písemných prací) kopírovací papír.

Největší problém představovalo střídání dětí během školního roku (během roku při průměrné obsazenosti osmi žáky ve třídě projde jednou třídou 30 až 40 žáků, průměrná doba pobytu se tudíž pohybuje mezi 2 až 3 měsíci). Nepřetržitě tedy hrozilo velmi vysoké riziko, že se děti Lize nebudou moci nebo ani chtít přizpůsobit.

Po zavedení Ligy nastalo překvapení. Obavy se naplnily pouze u žáků, kteří ve své kmenové škole průměrně až lehce nadprůměrně prospívají, nikoli ale například u žáků s poruchami pozornosti, kde by se to vzhledem k jejich rigiditě dalo očekávat. Vysoce nadaní žáci i přes krátkost pobytu brali Ligu jako výzvu k předvedení vlastních schopností a dovedností jak ve vzdělávací, tak i sociální oblasti (v patronátním učení). Nejméně nadaní zase vycítili nemožnost úniku před mou pozorností a také smysl snažení, které vedlo alespoň k malým ale hmatatelným výsledkům. Liga záhy vytvořila až překvapivě kooperující prostředí, ve kterém se duch Ligy velmi rychle z fungujícího jádra přenášel na nově přichozí. Mnou rozmnožené informační letáky se občas jevily zbytečnými.

Vzhledem ke skutečnosti, že průměrný prospěch z matematiky nám svěřených žáků se převážně pohybuje v rozmezí 3,5–4,0, lze i po vzdělávací stránce považovat Ligu matematiky za úspěšnou.

Určité prvky Ligy jsem později začal zavádět i do fyziky a tělesné výchovy. Výuku fyziky jsem rozdělil na měsíční bloky (na naší škole je pouhá 1 hodina týdně, tzn. 1 blok obsahuje 4 vyučovací hodiny). Dříve než přistoupím k výuce samotných výukových bloků, začátkem každého pololetí (a podle potřeby individuální formou i častěji) zaškolím žáky v práci s literaturou (vyhledávání informací pomocí rejstříků a klíčových slov, obsahů apod.) a učím je různé metody pořizování (zejména však strukturovaných) výpisků. V první hodině výukového bloku uvedu stručně téma, doporučím literaturu ke studiu a zadám požadavky ke zkoušení. Ve druhé hodině (takéž ve zbytku první) žáci samostatně nebo ve skupinách zpracovávají zadané téma z učebnic a encyklopedií (pro tento účel jsem postupně obstaral asi 20 různých publikací), průběžně se mnou konzultují nastudované učivo a pořizují si výpisky do svých sešitů. Na začátku třetí hodiny procházím s každým žákem jeho výpisky a hodnotím jejich věcnou kvalitu, poukazuji na přednosti i nedostatky a dávám žákovi návrhy na jejich odstranění. V poslední hodině (lze však i dříve) žáky jimi vybranou formou přezkušuji (ústně, písemně, kolokviem). Výuka fyziky probíhá takřka daltonským plánem.

V tělesné výchově jsem zcela odboural hodnocení z absolutního hlediska, které se mi jeví pro odchylky tělesné stavby (jak v závislosti dědičnosti, tak ve stupni vývoje) jako nesmyslné. Při hodnocení tedy využívám jen relativní hledisko (jako podklad pro závěrečnou klasifikaci) a pro zvýšení motivace emocionální hodnocení, které považuji v dnešní době, kdy tělesná zdatnost nejmladší generace značně upadá, při tělesné i jakékoli jiné výchově za stěžejní metodu hodnocení. Výuka je realizovaná formou projektového vyučování (zaměřené většinou na zvládnutí předem vybraného kolektivního sportu), kde kromě samotného rozvíjení motorických dovedností seznamuji žáky i s taktikou. Posléze za spolupráce s ostatními kolegy (hlavně vychovateli) a pracovníky léčebny pořádáme přátelská utkání proti zdejšími pacientům, která jsou až udivující nasazením hráčů, jejich prožíváním a touhou po vítězství.

### **Závěr**

Přiznám se, že když jsem začal Ligu tvořit (tj. na sklonku roku 1993) a později realizovat na Moravském gymnáziu v Brně, zamýšlel jsem výukové cíle poněkud jinak. Chtěl jsem vytvořit školní prostředí, které by napomáhalo *jen* k podněcování žáků k aktivnímu přístupu ke vzdělávání a přebírání odpovědnosti související s tímto procesem. Zvýšení úrovně vzdělání jsem považoval pouze za jeho logický důsledek. Faktem zůstává, že vzhledem k předčasnému vynucenému odchodu lze jen stěží naplnění tohoto vzdělávacího cíle objektivně hodnotit (jako jediné objektivní měřítko úspěšnosti jsem zamýšlel použít procento úspěšně složených zkoušek z matematiky a příbuzných oborů na vysoké školy).

Přesto se dal jeden závěr (a myslím, že objektivně) vyvodit. Liga se u všech tříd po určité době (dvou až třech blocích) stala *dvoukolejnou*. Nejlepší žáky motivovala k výkonům na hranici jejich možností a nabízela jim také příležitosti k hlubšímu rozvoji jejich matematických schopností, nejméně nadaným žákům naopak poskytovala zázemí k plnění alespoň základních požadavků pro úspěšné absolvování střední školy. Za dva roky mého působení nepropadl v žádné třídě ani jeden žák.

Širší možnosti využití Ligy jak u žáků různých typů škol, tak i v různých vyučovacích předmětech se začaly ukazovat až ve škole v Psychiatrické léčebně v Kroměříži.

Po hlubším studiu speciálně pedagogické literatury zaměřené především na poruchy chování (především Matouška, Říčana, Koukolíka, Drtilové a dalších) jsem dospěl k závěru, že se v žádném případě nedají při výchově jakýchkoli dětí podceňovat emoční a sociální faktory. Lize v té době chybělo cílené zaměření na druhý jmenovaný faktor.

Kupodivu bylo velice jednoduché tento nedostatek odstranit, a to jen ma-

lou úpravou hodnocení. Během velmi krátké doby se u dětí, hlavně u těch s poruchami chování, dostavil nečekaný výsledek. Předháněly se v pomoci nemocným či nově příchozím spolužákům. Vysvětlení ale nebylo složité – kromě samotných bodů brali jako hlavní odměnu možnost seberealizace a *zviditelnění* se nejen před učitelem, ale i v hierarchii třídy. Emoční prožívání, které doprovázelo Ligu po celou její dosavadní existenci, se ještě více zvýraznilo. Zcela se potvrdila oprávněnost nazývat poruchy chování spíše poruchami emočně sociálními.

Dozrálo ve mně přesvědčení, že Liga by neměla zůstat vázána pouze na dospívající a ani jen na matematiku. Další překvapení mě čekalo při zavádění určitých didaktických zásad do ostatních předmětů, které jsem byl na speciální škole nucen vyučovat – fyziky, tělesné výchovy, přírodopisu a chemie. Ve třídách, kde již probíhala Liga v matematice, nevyvstal žádný výraznější problém ani v těchto předmětech.

Ukázalo se, že čím je dítě mladší, tím pružněji dokáže reagovat na jakoukoli změnu. I ti doposud zcela neprospívající si dokázali v *ligových* předmětech najít oblast svých zájmů a v nich aktivně a samostatně prohloubit své vědomosti. V některých hodinách jsem se sám divil, *jak to všechno precizně funguje*. Děni ve výuce někdy připomínalo perpetuum mobile. Studijní literatura, zvláště oborové encyklopedie, ale vzaly nepřetržitým používáním za své. I mně jako učiteli přinesla Liga jednu nezanedbatelnou maličkost, radost z práce.

Občas přemýšlím, kde všude by se dala Liga využít, a doposud mě nenapadlo místo, kde by to nebylo možné. Nicméně jsem přesvědčen, že konkrétně ve třídách pro žáky se specifickými poruchami učení a ve výchovných ústavech by si jistě Liga našla své uplatnění. Má to však jeden háček. V dnešní době nenajdete v jakémkoliv oboru dva lidi, kteří by byli formováni stejnými vědeckými poznatky. Každá nová myšlenka nemůže být nikdy odtržena od těchto vlivů. Myslím si tedy, že je chyba přebírat jakýkoli myšlenkový proud, byť i s notnou dávkou kritiky, jako celek. Svět je tak složitý, že jakékoli hypotézy či tvrzení mohou být správné nebo i mylné. Každý z nás by měl neustále studovat, nebát se vyslovovat nové myšlenky a odkládat ty staré, které s dobou ztrácejí platnost. Proto bych byl rád, kdyby Liga sloužila pouze k zamyšlení a inspiraci a ne ke slepému následování.

### Seznam použité literatury

- DRTILOVÁ, J., KOUKOLÍK, F. *Odlíšné dítě*. Praha: Vyšehrad, 1994.  
DVOŘÁČEK, V. *Hypnoterapeutická metafora*. Brno: SpH, 1997.  
FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997.  
HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha: Portál, 1997.  
KÁLHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Olomouc: Nakladatelství UP, 1998.  
KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997.

- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie neuróz II*. Praha: Avicenum, 1983.
- KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 1997.
- KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén, 1994.
- MATOUŠEK, O. *Dospívání chlapců v Čechách a na Moravě*. Praha: Portál, 1997.
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996.
- RIEFOVÁ, S. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Praha: Portál, 1999.
- ROGGE, J. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996.
- RÝDL, K. *Jak dosáhnout spoluzodpovědnosti žáka*. Praha: Strom, 1998.
- ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- ŠOLCOVÁ, I. *Umíte si poradit se stresem?* Praha: Národní centrum podpory zdraví, 1995.
- WILSON, E. O. *Konsilience*. Praha: NLN, 1999.

NOVÁK, M. Pedagogický projekt Liga. *Pedagogická orientace* 2001, č. 4, s. 101–124. ISSN 1211-4669.

**Adresa autora:** Michal Novák, ZŠ při zdravotnických zařízeních, Kroměříž