



ZALOŽENO JANEM HAVELKOU V OLOMOUCI ROKU 1873

Rozhovor s Ivou Stuchlíkovou

o přípravě psychologů a významu psychologie pro učitele

K historii školního dějepisu 1918–1948

výzkumná studie

Content-based Language Teaching

námět do výuky

Obsah

EDITORIAL	2
ROZHOVOR	
Anna Tomková – <i>Rozhovor s Ivou Stuchlíkovou o přípravě psychologů a významu psychologie pro učitele</i>	3
HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ	
Anna Tomková – <i>O profesi školního psychologa s Tomášem Tenklem</i>	10
Z VÝZKUMU	
Miroslav Jireček – <i>K historii školního dějepisu od roku 1918 do 1948</i>	17
REPORTÁŽ	
Lucie Škarková – <i>Prímáci se učí rozvíjet své sociální dovednosti</i>	27
DO VÝUKY	
Jana Poupová – <i>České názvy organismů z etymologického hlediska</i>	35
Tereza Brzá – <i>Content-based Language Teaching: Učme jazyk v zmysluplnom kontexte</i>	40
Miroslav Jurčík – <i>Videoreflexe jako nástroj profesního růstu</i>	45
Z PRACÍ STUDENTŮ	
Tereza Loučková – <i>Závěrečné slovní hodnocení na prvním stupni základních škol</i>	50
RECENZE	
Milena Šubrtová – <i>Objevná vančurovská zastavení</i>	56
NAHLÉDLI JSME	
Alice Brychová – <i>Jedná se tady o nohy? Aneb jak si lépe zapamatovat příběh</i>	57
PORADNA VÁCLAVA MERTINA	
<i>Když dítě zapomíná...</i>	58
JAZYKOVÁ PORADNA	
Adam Veřmiřovský – <i>Je rozlišování pocitů a myšlenek otázkou jen teoretickou?</i>	59
Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá – <i>Léto, prázdniny, dovolená, cestování... Již brzy!</i>	59
5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	
Tomáš Horčíčka	60

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

témata nového čísla časopisu Komenský obzvláště rezonují s mými aktuálními profesními zájmy. Možná mohou být mé otázky také vašimi otázkami. Přinášíme vám další mozaiku textů, informujících a, jak doufáme, také inspirujících zamyšlení o dětech, o pedagogích i o všech dalších důležitých komponentách pedagogické práce.

Také vás zajímá, jak pomáhat dětem a studentům učit se regulovat emoce? Pak doporučuji začít se do rozhovoru s Ivou Stuchlíkovou, která mimo jiné tvrdí, že rozpojovat cit a rozum znamená ve výchově slepou cestu. Další zkušenosti z psychologické praxe nabízí v rozhovoru školní psycholog Tomáš Tenkl. A v reportáži od Lucie Škarkové se dozvíme, jak se učí zvládat své emoce děti v zájmovém kroužku.

Také ke své pedagogické práci potřebujete různorodou inspiraci? Myslím, že inspirací se může stát prakticky každý příspěvek, pokud koresponduje s tím, čím právě žijeme, co nás zajímá, co hledáme. V textu Miroslava Jirečka mě zaujalo, jak shrnuje, proč se obracet do historie vyučovacího předmětu školního dějepisu, když píše: „Snad proto, že bez toho není možné poznat přítomnost a pohlížet do budoucnosti v podobě proměny školství /.../, mnohé problémy se v našem školství totiž periodicky opakují a v minulosti je možné najít inspirace pro řešení problémů i varování pro současnost.“ Jana Poupová ve svém příspěvku přibližuje, jak probouzí zájem žáků o původ českých názvů organismů v badatelsky pojaté výuce. Tereza Brzá seznamuje čtenáře s metodou Content-based Language Teaching a srovnává ji s u nás známější metodou CLIL. Miroslav Jurčík vysvětluje, jak využívá robotickou kameru při nácvi-

poskytování formativní zpětné vazby učitele žákům a při reflexi výuky, a také v pedagogickém výzkumu. Text Terezy Loučkové přispívá k současné odborné diskusi o typologiích závěrečných slovních hodnocení žáků na 1. stupni základní školy. Alice Brychová upozorňuje na zajímavé souvislosti, které mohou podpořit naši paměť při interpretaci příběhu, třeba v němčině. Milena Šubrtová představuje monografii autorského kolektivu z Masarykovy univerzity o Vladislavu Vančurovi, významném prozaikovi, dramatikovi, filmovém tvůrci a také představiteli českého odboje proti nacistické okupaci.

Také vždy pročítáte i poradenské rubriky? Vždy, když je kompletujeme do připravovaného čísla časopisu, překvapuje mě, jak jsou texty v nich sice drobné svým rozsahem, ale leckdy velké svým přesahem, třeba uvažování Václava Mertina o situaci, když třeták všechno všude zapomíná, nebo příspěvek Adama Veřmiřovského, který nám pomáhá rozlišit pocity a myšlenky v rámci konceptu empatické, resp. nenásilné komunikace. Ailsa Marion Randall a Jana Chochořatá nás tentokrát zvou na prázdninový výlet do zahraničí. Jako se s každým novým číslem časopisu rozrůstá zásobárna zpracovaných poradenských témat, košatí také soubor zpráv v rubrice 5x ze školství. Tentokrát se v přehledu zpráv Tomáš Horčíčka zaměřil především na stav řešení úkolů školské politiky.

Vážené čtenářky, vážení čtenáři, přeji vám všem, aby vás i tentokrát oslovilo co nejvíc příspěvků a aby se vám dařilo sdílet své čtenářské zážitky také s dalšími čtenáři časopisu Komenský.

Anna Tomková

Anna Tomková

Rozhovor s Ivou Stuchlíkovou o přípravě psychologů a významu psychologie pro učitele

Prof. Iva Stuchlíková se podílí na řešení řady úkolů spojených s rozvojem oboru psychologie a vzděláváním psychologů, ale také se zvyšováním kvality vzdělávání žáků ve školách a s hledáním funkčních modelů učitelské přípravy na vysokých školách. Jádrem rozhovoru se proto stala nejen psychologická, ale i pedagogická témata, spojitosti mezi nimi i jejich specifika.

Vystudovala jsi učitelství matematiky a fyziky na Pedagogické fakultě v Českých Budějovicích a psychologii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Na co důležitého si vzpomínáš z doby svých studií, co tě v pozitivním slova smyslu ovlivňuje dodnes?

Vzpomínám na pěkný studentský život, naplněný intenzivním studiem i intenzivním žitím. Měli jsme dobrou partu a s nadsázkou říkám, že to byl čas nejsvobodnější a nejbohatší. Ze studia učitelství ráda vzpomínám na okouzlení krásou matematiky, když se na konci studia člověk dobral do bodu, kdy hlouběji porozuměl souvislostem v tom, co pět let studoval, kdy všechno do sebe ještě nějak jinak zapadlo. Ke konci studia jsem se věnovala využití matematiky k analýzám i k modelování pedagogických a psychologických jevů. Například jsme modelovali změny ve vnímání tzv. bistabilních figur, kdy se vám obrázek promění a vy v něm vidíte nejprve jednu věc a po chvíli v tom samém obrázku nějakou jinou věc. Také jsme zkoušeli modelovat skládání prvků prvopočátečního psaní s nadějí, že bychom porozuměli tomu, jaká sekvence písmen, vzhledem k tomu, z jakých sestávají tahů perem, je nejjednodušší. Tam jsme ale nenavrhli dobrý algoritmus a výpočet by trval několik let. Ale i tak to byl půvabný nápad. A pro mě byly zajímavé i datové analýzy, které se v matematické psychologii rychle vyvíjejí a jsme schopni stále lépe

a do hloubky rozumět tomu, jaké informace jsou v našich datech obsaženy. Propojování matematiky s psychologií mě bavilo a myslím, že i hodně ovlivnilo. Ze studia psychologie bych vybrala například semináře o metodologii a o tom, jak se rozvíjí oborové myšlení. Jak se student psychologie vlastně naučí myslet jako psycholog? Podobá se to úvahám o tom, jak se studenti učitelství začnou cítit a identifikovat jako učitelé. Téma profesního vývoje a profesní identity mě pak zajímalo i výzkumně.

I při svém velkém pracovním vytížení na fakultě pracuješ také ve vysokoškolské psychologické poradně a máš malou psychologickou praxi. Co ti to dává?

Dává mi to možnost úplně jiné práce, než je výuka nebo výzkum. Je to chvíle jeden na jednoho, čas, ve kterém zažívám úplně jiné soustředění než jako učitel. Každý příběh, který se mnou klienti sdílejí, je rébus. A je to často těžký nebo nesnadný příběh, ale dokud se vypráví, má otevřený konec. Jsem vděčná za tu možnost hledat spolu s klientem řešení jeho složité situace. A když se nám práce daří, cítím, že rosteme oba. Provázení klienta se na nějaký způsob podobá výzkumu, přesněji řečeno té části práce výzkumníka, která je odhalováním skrytého. V terapii, stejně jako ve výzkumu, se s pochopením jedné otázky otvírají otázky další. A podobně se to



propojuje s výukou, protože mám pocit, že v terapii žitá psychologie mi umožňuje psychologii i lépe objasňovat studentům. Pracuji s dospělými, a nejvíc právě se studenty vysoké školy, ale i od dospělých se dozvídám o problémech jejich školních dětí, o tom, jak těžké je provést je v současnosti obdobím dospívání. Tady vidím i to, jak narůstá význam dobrých vztahů ve škole, které mohou být pro řadu dětí a dospívajících doslova záchrannou sítí.

Tvým dlouhodobým odborným tématem jsou emoce. Co nového se na tomto poli za poslední desetiletí vyzkoumalo a o čem je vedena v současnosti odborná diskuse?

V posledních dvou desetiletích se v psychologii emocí věnovalo hodně pozornosti sociálním a kulturním vlivům na utváření emoční exprese a regulace. V českém jazyce o tom psali Ivan Slaměnik a Iva Poláčková Šolcová. Další velká část výzkumu probíhá v rámci takzvané afektivní neurovědy, která se snaží popsat, co se odehrává v mozku, když probíhají emoční děje. V posledních letech vnímám potřebu odborné komunity zpřesnit zacházení se základními pojmy, protože afektivní děje jsou poměrně různorodé a emoce, jako ohraničené a tematizované izolované děje, jsou jen jejich dílčí podskupinou. Objevují se i konstruktivistické teorie, které jsou poměrně revoluční, protože naznačují, že i na emoce (podobně jako na další afektivní jevy) bychom se nemuseli dívat jako na svébytné děje odlišitelné od kognice (to je to známé polarizování emoce versus racionalita), ale mohli bychom je vysvětlovat jako děj, který propojuje elementárnější procesy, jako je vnímání, konceptualizace a takzvaný jádrový afekt, což se zjednodušeně vysvětluje jako aktuální energetická bilance těla. Takové porozumění emocím obohacuje naše chápání toho, co nám pomůže emoce regulovat. Je to sice staré a obyčejné, ale klíčový prvek v regulaci emocí je naše tělesná kondice, tzn. když máme dostatek energie na zvládnání každodenních výzev, které jsou před námi, náš jádrový afekt je mírně pozitivní ladění. To nám zase pomáhá vidět věci v souvislostech a prozkoumávat nové možnosti řešení (což se nám v negativních emocích neda-

ří). A pokud to všechno dovedeme konceptualizovat (tedy nějak označit, pojmenovat a zařadit do nějaké kategorie), máme lépe zapamatovatelnou emoční zkušenost, kterou budeme moci v budoucnu využít. Mluvit s dětmi o emocích a učit je emoce vnímat i vyjadřovat a být jim modelem toho, jak se chovat (když mám radost, když mě něco trápí apod.), je vlastně ta hlavní a neefektivnější cesta, jak jim pomoci naučit se emoce regulovat. Zajímavě o tom píše Lisa Feldman Barrett v knížce *Jak se tvoří emoce*, která u nás nedávno vyšla.

To je velmi zajímavé. Zaujalo mě zejména to pojetí emoce jako komplexní entity. Rozlišování rozumu a citu jako dvou polarit patří k historickým konstantám, má svou dlouhou tradici. Napadá mě román *Rozum a cit* Jane Austenové či středověké hádání duše s tělem. Proč takto dichotomické pojetí vzniklo a co přineslo pro porozumění lidské psychice?

Toto pojetí se traduje jako karteziánský dualismus a je tedy připisováno vlivu René Descarta (jeho ontologického modelu rozlišujícího *res extensa* a *res cogitans*) na další vývoj přemýšlení o člověku. Rozlišování hmotné substance, tj. těla, a myslící duchovní substance, tj. duše, vedlo k dualistickému pohledu na psychické dění. Zároveň to znamená oddělení objektu (těla zkoumatelného „vnějšími instrumenty“, pozorováním, měřením) a subjektu (který je zkoumatelný, a to jen do určité míry, „vnitřními instrumenty“, reflexí, introspekci). Takový způsob přemýšlení, zvláště ve spojení s pozitivismem přírodovědeckého přístupu první poloviny 20. století, vedl k chápání emocí jako něčeho, co je z povahy své subjektivity nepřístupné vědeckému zkoumání a co představuje narušování „čisté racionality“. Je to součást naší myšlenkové tradice, ale my dobře víme, že není univerzální a že v některých jiných kulturách se tento způsob přemýšlení neobjevil.

Obávám se, že tenhle pohled na emoce vedl k tomu, že emoce dlouhou dobu zůstaly mimo zájem vědecké psychologie, a až teprve ve chvíli, kdy se ukázalo, že poznávací procesy vlastně bez přihlídnutí k vlivům procesů afektivních zkou-

mat v její úplnosti nedokážeme, se pozornost k emocím a afektivním dějům vrátila. Svým studentům někdy v humoru říkám, že jsme velmi pečlivě prozkoumali cestu, po které nikam dál nedojdeme. Obávám se, že nás tenhle přístup vedl k mechanistickému pohledu na vztah psychického a somatického a že se z těchto pozic začínáme teprve sbírat a shromažďovat hlubší porozumění složité propojenosti psychiky a těla.

Na pedagogické fakultě jsi do roku 2021 vedla katedru psychologie, která připravuje rovněž psychology, kteří působí na školách. Můžeš čtenářům stručně představit současný stav oboru školní psychologie – kam se posouvá a jaké otázky řeší v současnosti?

Myslím, že školní psychologie je v České republice teprve rozvíjejícím se oborem, který to má těžké, protože se mu nevěnuje příliš mnoho lidí a protože schází jasnější představa o jeho obsahu vzhledem k proměnám života škol. Co všechno by měla školní psychologie zachytit a popsat, když se role škol a očekávání na ně kladené tak rychle mění? Vedle klasických témat spojených s učením a vyučováním a s lidmi a jejich vztahy ve škole v poslední době přibývají naléhavá témata, jako je zvládání zátěže (a problémy, když je zátěž k nezvládnutí – jak u dětí, tak učitelů), problematika pedagogických týmů a jak jim pomoci k efektivní spolupráci, řešení a deeskalace konfliktů, řešení šikany a zlepšování školního klimatu atd. Řada problémů, kterým se školní psychologové věnují, školu přesahuje – např. psychické obtíže dětí, v poslední době například velký nárůst sebepoškozování, vliv médií, násilí nebo zanedbávání v rodinách atd. Ale někdy může být zapeklitým problémem i vyladění spolupráce rodiny a škol, učitele a asistenta atd. Agenda psychologa ve škole je velmi široká a záleží na místních podmínkách. Pozice školních psychologů teprve začíná být pořádně ukotvena ve školském systému (a díky za to!). Mám radost, že stále častěji slyším ze škol uznání práce psychologů – od učitelů i ředitelů slyším, že jejich školní psycholog je jim velkou pomocí. Přestože v řadě evropských zemí jsou školní psychologové už dlouho samozřejmostí, například ve Španělsku je vytvářeno tolik míst

školních psychologů, aby na každých 400 dětí ve školách byl jeden úvazek psychologa, v České republice, bohužel, stále nemáme závazný rámec postgraduální přípravy školních psychologů, jako je tomu např. u dopravních psychologů nebo terapeutů, kde psychologové mohou získat dokonce evropskou certifikaci. Proto je to, jakou pozici psychologové ve škole zaujmou, stále hodně na nich samotných. Často tradovanou charakteristikou práce psychologa na škole je to, že první rok stráví tím, že si postupně vymezuje svou roli ve škole.

S rozvojem oboru souvisí i příprava školních psychologů – co nového se na tomto poli děje na vaší fakultě v Českých Budějovicích?

Máme podanou žádost o akreditaci navazujícího magisterského studia psychologie, ve kterém jsme posílili přípravu na práci školních psychologů. Čekáme na rozhodnutí Národního akreditačního úřadu a doufáme, že pokud bude pozitivní, stihneme připravit studium tak, aby mohlo být zahájeno už v příštím akademickém roce, tj. od října 2024. Absolventi takového programu by samozřejmě mohli pracovat v jakékoli oblasti psychologické praxe, ale doufáme, že řadu z nich nadchneme pro práci ve školách. Program jsme postavili tak, aby měli možnost vedle teoretické přípravy dost času trávit ve školách a rozvíjet profesní dovednosti. Práce školního psychologa sice zatím není tak dobře placena jako v jiných oblastech psychologické praxe, ale je velmi různorodá, tvořivá, zahrnuje práci s dětmi, učiteli, rodiči, vedením školy. Můžete tam uplatnit spoustu přístupů, neustále se učíte. S mírnou nadsázkou bych řekla, že je to psychologická práce snů pro odhodlané optimisty.

Jak se ze své pozice psychologa a pedagoga na pedagogické fakultě díváš na současnou základní školu, její stav a potřeby?

Na současnou základní školu se dívám očima optimistického psychologa a pedagoga, a tak věřím, že to, co ji charakterizuje, je proměna kultury školy. Chci věřit, že zkušenosti z období pandemie, které vedly k uzavírání škol, ovlivnily vnímání základní školy jako nesmírně důležitého místa

pro přípravu dětí na život. A to si, podle mého názoru, uvědomují pedagogické týmy řady škol, ve kterých probíhá hledání toho, jak se stát místem, kde jsou děti rády a kde jsou aktivní a s chutí se učí a podílejí se na životě školy. Co se potřeb týče, myslím si, že školy potřebují více personálu, výuka je týmová práce a školy potřebují asistenty, psychology, speciální pedagogy, sociální pedagogy. Učitelé potřebují čas na to, aby mohli pracovat týmově, aby mohli společně o své práci přemýšlet, plánovat další kroky a svoji školu tvořit. Věřím na koncept školy jako učící se organizace, kde teče moudrost všemi směry, vytvářejí se příležitosti pro vzájemné učení, lidé mají chuť a potřebu se dál rozvíjet, společně sdílejí vizi, jaká by škola měla být, a vyhodnocují svoje pokroky. Zažila jsem během své výzkumné práce, že v tomhle je velká síla. I školy, které nemají nejlepší podmínky, mohou vzkvétat a učitelé jsou v nich opravdu tvůrčí. Takové školy obvykle rády spolupracují s jinými školami nebo univerzitami a mají velký zájem na tom, jak se učí jejich děti a jak pro učení vytvářet lepší příležitosti. Většina učitelů má v sobě velký tvůrčí potenciál a když se snaží, třeba i výzkumně, porozumět dopadům své výuky na žáky, ten potenciál se rozvine. Ničí ho ale stres, přetížení administrativními povinnostmi nebo problémy v pracovním týmu. Takže myslím, že klíčovou potřebou škol je čas na klidnou práci, na péči o tým školy a podpora (např. administrativní, materiální nebo i didaktická) práce učitelů a ředitelů, která jim umožní soustředit se na výuku.

A jak se díváš na současný stav přípravy učitelů? Co je dobré a co je potřeba změnit a jak?

Myslím, že v přípravě učitelů jsou změny průběžné. Což je trochu vysilující. Řada fakult připravujících učitele teprve dokončuje náběh nově akreditovaných programů. V nich fakulty zúročily dlouhodobou snahu o prohloubení praktické části přípravy, inovovaly studijní plány i metody výuky. V mezidobí MŠMT zahájilo s fakultami tzv. reformu pregraduální přípravy učitelů. Myslím si, že klíčové myšlenky této reformy jsou dobré, věci jako sdílený a konsenzuální kompetenční profil absolventů učitelské přípravy, větší

možnost poznávat učitelskou přípravu v zahraničí jak pro studenty, tak pro pedagogy našich fakult, posílení pedagogického výzkumu, posílení didaktického personálu na fakultách, to jsou všechno věci, po kterých fakulty volaly už dlouho. Klíčové je podle mě ale zajistit, aby pro takové změny byly přijatelné finanční podmínky. Jde například o finanční zajištění praxí studentů, udržení a získání oborových didaktiků na fakultách, dostatečné personální zajištění výuky v menších seminárních skupinách apod.

Co z psychologie potřebuje vědět a umět učitel a jak toto zprostředkovává podle tebe přípravné vzdělávání učitelů?

Říkávám studentům, že budou odborníky na lidské učení a vše, co s ním souvisí. Takže je toho hodně – od porozumění kognitivním procesům, emocím, motivaci, po sociální procesy, interakci, ale i věci, které se týkají jejich vlastního sebepečení, seberegulace atd. Debata o tom, jak má výuka psychologie pro učitele vypadat, se vede mezi psychology velmi vážně a v mezinárodním měřítku, např. v rámci Evropské federace psychologických asociací. Existují určité modely, o které se můžeme opírat, např. Americká psychologická asociace popsala školní učení dvaceti principy, které se snaží shrnout to nejdůležitější.¹ Nejsem si ale jistá, že se nám daří psychologii budoucí učitele naučit tak, jak by bylo třeba. Jeden důvod je v tom, že studenti řadu věcí potřebují opřít o konkrétní zkušenost a současná situace kateder psychologie na fakultách připravujících učitele je vesměs nesnadná, vyučujících je málo a studentů hodně, intenzivní formy výuky, například cvičení a semináře v malých skupinách, zůstávají zatím často jen snem. Přesto se i v těchto obtížných podmínkách řada věcí daří. Na naší fakultě je to například mentorská podpora reflektivního myšlení studentů, kterou alespoň zkušebně vedeme – průběžně od nástupu do studia se studentům věnuje mentor a nejprve v seminářích na univerzitě a pak s oporou o jejich praxi ve školách jim pomáhá rozvíjet dovednost reflektovat vlastní práci.

Lze podle tebe trénovat spolupráci učitele se školním psychologem a dalšími profesemi už v přípravě vzdělávání? Jak?

Asi ano, ale tohle budeme muset ještě promyslet, hlavně praktickou výuku. Zatím si ji dovedu představit na fakultě, spolupráce během praxí studentů bude trochu oříšek. Ve volitelných seminářích se setkávají studenti různých programů, např. učitelství, psychologie, speciální pedagogiky, stejně tak by se mohli setkávat i u reflexí praxí, pokud se nám je podaří i ve spolupráci se školami dobře zorganizovat. Dalším krokem by mohly být společné studentské projekty, které by řešily skutečné problémy konkrétních škol podle jejich poptávky. Takto pracují studenti psychologie a učitelství na univerzitě v Utrechtu a ukazuje se to jako velmi dobrá příprava studentů a jako efektivní cesta, jak řešit problémy škol v regionu.

Závěrem – jaké máš plány do budoucna, přání?

Těším se, že v Českých Budějovicích se nám podaří navázat na dobré vztahy se školami a efektivně jim pomáhat v tom, aby více využívaly procesy učících se organizací. Budějovice jsou jedním z pilotních regionů, kde budeme zkoušet využít poznatky z projektu Eduzměny na Kutnohorsku. V kostce řečeno to znamená pečlivě mapovat potřeby škol z pohledu všech zúčastněných – dětí, učitelů, ředitelů, zřizovatelů, rodičů – a podle nich chystat podporu, od podpory pedagogické práce,

přes poradenské služby, práci s rodiči, po podporu administrativních činností škol.

Těším se také, že se nám podaří získat akreditaci a začneme s výukou magisterských studentů psychologie. To je takové moje celoživotní téma, v roce 2007 jsme v Budějovicích otevřeli bakalářské studium psychologie, pak učitelství psychologie, pak doktorské studium pedagogické psychologie, získali jsme i habilitační práva v pedagogické psychologii a teď snad budeme mít poslední kousek skládačky a budeme schopni na jihu Čech realizovat celou profesní přípravu psychologů.

Mám plány na vývoj situačních testů pro přijímací řízení do učitelských programů tak, abychom mohli lépe vybrat uchazeče a nabídnout jim větší podporu v jejich profesním růstu. To je zatím výzkumné téma, podobné testy mají například kolegové v Grazu. Výchozím předpokladem je, že existují určité předpoklady, které jsou pro profesní zrání dobré, například regulace emocí, otevřenost vůči jinakosti, epistemická důvěra (že svět je dobré místo a lze jej poznávat), otevřenost vůči zkušenostem (zvědavost a vnímání nových situací jako příležitostí spíše než hrozeb) apod. Najít tu správnou sadu, pro kterou stojí za to vytvořit situační testy a metodiky pro navazující práci se studenty – to je výzva, na jejíž konec zatím nedohlédnu, ale která podle mě stojí za to. Věřím, že spolu s kolegy z jiných učitelských fakult to ale nakonec nějak dáme dohromady.

Děkuji za rozhovor.

Poznámky

1) <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty/creative-talented/top-principles-gifted-czech.pdf>

Prof. PaedDr. Iva Stuchlíková, CSc.

Pracuje na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V letech 1998–2021 vedla společnou katedru pedagogiky a psychologie, vede výuku pro budoucí psychology i učitele a působí také jako terapeut ve Vysokoškolské psychologické poradně Jihočeské univerzity. Výzkumně se věnuje otázkám obecné psychologie (zejména motivace a emocí), pedagogické psychologie a zabývá se otázkami profesního rozvoje učitelů. Je řešitelkou českých i mezinárodních výzkumných projektů zaměřených zejména na emoční determinanty učení a vyučování, na motivační procesy v obecném i školním kontextu a na pedagogicko-psychologické otázky přípravy učitelů. Je autorkou či spoluautorkou osmnácti monografií a více jak stovky českých a anglických odborných statí. Vedla analýzu Strategie vzdělávací politiky 2020 a byla členkou expertního týmu připravujícího Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Od roku 2020 se věnuje možnostem proměny vzdělávacího systému v rámci projektu Eduzměna.

Kontakt: stuchl@pf.jcu.cz

Výběr z publikační činnosti

- Šolcová, I., Stuchlíková, I., Guščin, V. I. (eds.) (2014). *Mars-500: fakta a postřehy ze simulovaného letu na rudou planetu*. Praha: Academia.
- Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Stuchlíková, I., & Vokrojová, N. (2013). Kulturní rozdíly v učební motivaci žáků – specifikum vietnamské kultury. *Pedagogika*, 63, 5–24.
- Stuchlíková, I., & Mazehóová, Y. (2014). Osobní cíle jako motivační fenomén. *Československá psychologie*, 58, 5, 471–484.
- Stuchlíková, I., & Mazehóová, Y. (2017). Exprese emocí. *Kultura, umění a výchova*, 5, Retrieved March, 29, 2017. Dostupné z: http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=155.
- Plassová, M., Stuchlíková, I., & Vavrečka, M. (2017). Úvod do aproximálního numerického systému. *Pedagogika*, 67, 161–176.
- Bajgarová, Z., & Stuchlíková, I. (2019). Obtížný temperament v raném dětství. *Československá psychologie*, 63(1), 104–115.
- Žlábková, I., Petr, J., Stuchlíková, I., Rokos, L., & Hošpesová, A. (2021). Development of teachers' perspective on formative peer assessment. *International Journal of Science Education*, 43, 428–448.
- Sokolová, L., Papageorgi, I., Dutke, S., Stuchlíková, I., Williamson, M., & Bakker, H. (2021). Distance Teaching of Psychology in Europe: Challenges, Lessons Learned, and Practice Examples During the First Wave of COVID-19 Pandemic. *Psychology Learning & Teaching*. <https://doi.org/10.1177/14757257211048423>
- Nohavová, A., Mazehóová, Y., & Stuchlíková, I. (2022). Fostering the development of social and emotional competencies through expressive production. In M. Talvio, K. Lonka (Eds.), *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools: A Framework for Developing Teaching Strategy*, pp.190–205. (ebook). New York: Routledge.

Anna Tomková

O profesi školního psychologa s Tomášem Tenklem

V návaznosti na rozhovor s prof. Ivou Stuchlíkovou jsme oslovili Mgr. Tomáše Tenkla, který působí jako psycholog na jedné ze základních škol v Českých Budějovicích. Svou práci ve škole přirovnává k praxi praktického lékaře. Uvažuje, jak důležité pro školního psychologa je využívat ve škole zkušenosti i z jiných psychologických praxí.

Můžete čtenářům přiblížit svou cestu k profesi školního psychologa?

Ještě při studiu, ve druhém roce navazujícího magisterského studia, mě oslovila bývalá spolužačka, která byla zaměstnaná na ZŠ Pohůrecká, abych tam šel také pracovat. To, že jsem začal působit jako školní psycholog, byla tedy vlastně náhoda, do té doby jsem o práci ve škole neuvažoval. Spíše jsem, asi jako většina studentů psychologie, chtěl směřovat do klinické praxe a psychoterapie. Pobídka pracovat ve škole přišla ve správný čas.

Když jsem do základní školy Pohůrecká nastupoval, absolvoval jsem současně také pohovor do Krizového centra pro školu a rodinu, z. ú., v Jihočeském kraji a nastoupil tam také ve stejný měsíc na poloviční úvazek jako psycholog, terapeut a lektor. Začal jsem tak najednou získávat zkušenosti ve dvou oblastech, ve školství a v sociální práci. Obě oblasti mají svá specifika. Mohl jsem srovnávat řešení různých problémů, zakotvovalo mě to i v té druhé práci. V krizovém centru jsme řešili závažné a náročné situace, jako například sebepoškozování nebo rozvody, dělali jsme krizové intervence dětí i dospělých, vedli jsme skupiny. To, že jsem měl odjinud zkušenost se závažnějšími situacemi, mi poskytovalo oporu pro práci ve škole. Když se například objevilo sebedestruktivní chování, tak jsem z krizového

centra, kde jsem se s tím setkal dřív a intenzivněji, už věděl, o co jde, a věděl jsem rychleji, co dělat. Fungovalo to i opačně: když někdo přišel do krizového centra například jako oběť šikany, tak jsem měl zase díky zkušenosti ze školy přehled o tom, jak to ve školách funguje. Ještě na dalším pracovišti jsem zase lektoroval kurzy pro týmy firem, zvláště komunikaci, emoční inteligenci a stress management. Také z této zkušenosti jsem měl co nabídnout ve škole, zvláště ke komunikaci a vedení týmu.

Na Základní škole Pohůrecká pracuji od března 2015, teď je to osm let. Pátý rok jsem tam na plný úvazek a pozice psychologa je zde již plně etablována. Paní ředitelka ve škole pro poradenské pracovníky vytváří dlouhodobě stabilní a přívětivé podmínky.

Můžete základní školu Pohůrecká v Českých Budějovicích, kde nyní působíte jako školní psycholog, blíže představit?

Naše škola je velkou městskou školou. Navštěvuje ji téměř 850 žáků. Navzdory své velikosti se vyznačuje přívětivou atmosférou a otevřeností. Jsme velice rádi, když žáci a rodiče vyjadřují své potřeby, a jsme vděční za to, že se rodiče ozvou, když mají dojem, že se děje ve škole něco špatného. To, čeho si nejvíce cením, je schopnost školy

pracovat s chybami a připustit si vlastní nedokonalost. Ve škole probíhají procesy, kterým se nelze vyhnout. Problémy a konflikty jsou v sociálních skupinách nevyhnutelné.

Pokud je ve škole brána komunikace s rodiči jako zpětná vazba a příležitost k reflektování správnosti vnitřních procesů, je to cesta k funkční komunikaci. Chce to ale odvahu. Ta u nás ve škole myslím nechybí. Je to ale nikdy nekončící proces. To, že si někdy nerozumíme, je v pořádku, ale měli bychom se dlouhodobě snažit o porozumění a komunikovat otevřeně. Důležité pro naši školu je, že se tam stále někdo radí. Vedení školy nastoluje pravidlo, že je možné dělat chyby a radit se, jak co uděláme, aby to bylo příště lepší. Učitelé, děti i rodiče se radí také se školním psychologem, který má mlčenlivost. Nejtěžší ve školách je připustit si, že jevy, jako je například šikana, se dějí, troufnu si říci, ve všech školách. Samozřejmě je důležité, o kterou fázi šikany jde. Pokud děláme, že u nás se nikdy nic takového neděje, pravděpodobně to jen nevíme. To právě umožňuje, že se šikana rozvíjí. Důležité je také vědět, co v takových případech dělat. Složitě věci nemají vždy jednoduché a rychlé řešení, i když bychom si to přáli.

Z vašich slov plyne, že důležitou součástí fungování vaší školy je úsilí o dobré klima. Jak jej ve škole budujete?

Klima školy je velké téma. Je to něco, na čem se ve škole dlouhodobě pracuje. Když se projdete po naší škole, tak si všimnete, že se většina lidí ve škole usmívá. Ze své pozice bych byl rád, aby naše škola byla jako Bradavice z Harryho Pottera, kde se pomoci dostane každému, kdo si o ni řekne. Školní psycholog má vždy na prvním místě blaho žáků, a to i před zájmy všech ostatních včetně jeho zaměstnavatele.

Externě jsem jezdil i do jiných škol a myslím, že jde hlavně o to, aby prostředí školy bylo do velké míry předvídatelné. Předvídatelnost reprezentují pravidla, například ve formě školního řádu. Pro naši školu je typické, že máme nastavená jasná pravidla, která platí pro všechny stejně, nebo jde o jasné výjimky. Také mi přijde důležité, když různé výchovné prostředky popsané ve školním

řádu, jako jsou třeba i třídní a ředitelské důtky, jsou ve škole i využívány. Pokud nejsou tyto prostředky využívány a před problémy se přivírají oči, pravidla nejsou funkční.

U klimatu je těžké říct, co přesně ho zlepšuje. Neřekl bych, že jsou nějaké konkrétní kroky, které máte dělat. Spíš je to milion krůčků, situací, ve kterých se někdo, například učitel nebo zástupce ředitele, nějak zachová, a tím formuje klima nějakým směrem. Pozitivní klima ve škole je pro mě to, co funguje, jsou to fungující procesy. Vždy záleží na osobnosti ředitele, na vedení školy, jak se staví k učitelům. To pak jde kaskádou až k dětem. Na klimatu se podílejí i rodiče žáků. Zažil jsem krásné věci, jako když si například rodiče všimli, že nějaké dítě je smutné, a ptali se, jestli se mu něco neděje. Celou dobu, co ve škole jsem, se snažíme rodičům naši školu otevírat, chceme, aby za námi chodili, když mají obavy, když jim přijde, že dítě je nešťastné, že se něco děje. Říkáme jim, aby zavolali učiteli nebo, když myslí, že zástupce ředitele pro ně bude bližší, tak jemu, nebo ředitelce, hlavně, aby nám dali vědět. Víme, co dělat, ale potřebujeme vědět, že se něco děje, když si toho někdo všimne. Často je to právě rodič, který si něčeho všimne jako první. Nebo je to učitel. Když se včas dozvíme, že se něco děje, můžeme dítě požádat, aby situaci popsal. Třeba zjistíme, že nejde o nic zásadního. Ale když problém někdo půl roku odkládá, s tím se pracuje těžko. Jde nám hlavně o preventivní řešení potíží. Pomoci se dostane každému, kdo si o ni řekne, ale kdo si o pomoc neřekne, tomu se jí nemusí dostat. Proto děti učíme asertivitě, tomu, aby chodily za učiteli a řekly jim, když se něco děje, přišly se zeptat, co mají dělat. U nás to nechápeme jako žalování, chceme, aby děti byly schopné říct, co se jim nelíbí, že chtějí, aby toho ten druhý nechal. K tomu jsem vytvořil plakátek, který visí ve vybraných třídách a v družině a který sdílejí i další školní psychologové v dalších školách. Je to společně dohodnutý postup, jak co máme dělat. Přišel jsem na to s dětmi, ale nejde o zcela objektivní věc, i další učitelé, psychologové i rodiče to říkají dětem podobně.

Jako psycholog nemohu nic nařídit. Hlavní je, aby děti věděly, za kým jít, aby se nebály přijít



Autor: Mgr. Tomáš Tenkl, tenkl@zspohurecka.cz

Obrázek 1: Tři kroky pro řešení konfliktu

a říct, co je trápí, aby samy chtěly. Někdy se potřebují jen svěřit, poradit se.

Čemu především se jako školní psycholog ve škole věnujete? Jak vypadá váš běžný pracovní den?

Hlavně se věnuji individuálním konzultacím se žáky a rodiči a milionu mikrokonzultací s učiteli. Řeším situace, které nesnesou odkladu. V menšině se potom věnuji práci se třídami a násluchům ve vyučování. Často a rád se účastním výchovných komisí a různých setkání s rodiči, kde působím spíše jako facilitátor. Ve škole se také věnuji školnímu parlamentu a chodíme se staršími žáky učit jejich mladší spolužáky, to mě teď hodně baví. Roli školního psychologa chápu hlavně tak, že ve škole je někdo, kdo sice neví všechno, ale žáci, jejich rodiče a učitelé se s ním můžou poradit. Klíčové je radit se a podporovat ostatní v jejich kompetencích. Ve škole spolupracuji hodně se všemi, bez toho se školní psycholog neobejde. Ostatní ve škole mu dávají práci. Psy-

cholog by neměl řešit věci za ostatní, ale podpořit učitele v tom, aby to zvládli, že jsou odborníky, že jsou schopni řešit situaci, zvládnout to, že není nikdo jiný, který by to uměl líp. Znají děti, učí je každý den. A pak přicházejí situace, které nejsou zcela jasné, nemají jasná řešení. Řeší třeba, jestli se dítěte mají ptát, nebo ne, jestli mají dítě někde nechat uklidnit, nebo ho naopak zapojit. O takových nejasných situacích si učitelé potřebují popovídat. A pak se stane, že mi jeden den učitel vypráví, že neví, co a jak, a druhý den přijde a řekne, že mu pomohlo, že mi to mohl říct a že najednou věděl, co je a co není důležité. Psycholog je také katalyzátorem, který facilituje fungování procesů, urychluje nacházení řešení. Vždy trvá, než se psycholog začlení do vztahů ve škole. Obecně se mi v přímé práci s dětmi a jejich rodiči osvědčuje otevřenost a vysvětlování a domlouvání věcí dopředu. S dětmi je důležité, aby je konzultace bavily. S rodiči je důležité se přesně domluvit na tom, co si od spolupráce slibují, a formulovat konkrétní cíle. Supervizorka

naší budějovické skupiny školních psychologů PhDr. Sylva Hönnigová trefně rozděljuje školní psychology na školotvorné a konzultační. Školní psycholog se na procesech ve škole může podílet ve velké míře, například spoluvytvářet klima školy. Nebo může být ve škole spíše jako odborník, který pracuje se zakázkami jednotlivců. To je do značné míry ovlivněno velikostí jeho úvazku ve škole a také otevřeností vedení školy. Každý školní psycholog má také jiný odborný základ, výcvik a používá jiné metody. Práci psychologa určuje například i to, jak je škola postavená. Když jde o jednu budovu, kde za ním může kdokoli přijít, může víc pracovat v kanceláři. Pokud školu tvoří více oddělených budov, chodí psycholog víc za lidmi.

V čem se z vašeho úhlu pohledu liší práce psychologa, který má klinickou praxi, a psychologa, který pracuje ve škole?

Například v krizovém centru se psycholog zabývá konkrétní problematikou, třeba agresí pachatele domácího násilí nebo rozvody. Jde tam víc do hloubky, zvažuje vše, co se v tom dá dělat. Ve škole se jako školní psycholog setkává se vším, ale povrchněji. Vybavuji si, že jsem s tím na začátku hodně bojoval. Chtěl jsem jako většina absolventů psychologie dělat klinickou praxi, protože tam je to hodně zajímavé. Příhodným průměrem pro školního psychologa je praktický lékař, ke kterému přijde spousta lidí s malými problémy, jen občas s nějakým větším. Právě spousta malých problémů je důležitých také pro roli školního psychologa. Řešíme úplně malé věci a vyřešíme je většinou snadno. Nerozvinou se pak do chronického problému. O malých problémech často stačí si popovídat s učitelkami, dětmi a rodiči, a tím se vyřeší. Dítě třeba nechce chodit do školy, my zjistíme, že se něčeho bojí, uděláme jednu nebo dvě konzultace a problém se vyřeší, dítě zase chodí do školy. Nebo má nějaké psychosomatické problémy, a kvůli tomu třeba nejde do školy. Učitel řekne rodičům, aby zavolali školnímu psychologovi, ten to s nimi probere, pak uděláme jednu konzultaci s rodiči a jednu s dítětem a problém se vyřeší. Jde to snadno, když je ve škole školní psycholog. Jinak to trvá

dlouho – trvalo by, než by to rodiči někdo řekl, než by si rodič našel nějakého psychologa, než by v poradně dostal termín. Když jsme přímo ve škole, tak máme zkušenost se školou, s učiteli, chodíme po chodbách, kde vidíme děti, co dělají, jak si hrají, potkáváme je na obědě, i když je nesledujeme stále. Když pak přijde rodič, že se něco děje, že učitel nebo žáci něco dělají, můžeme se na to rychle podívat, prozkoumat to. Chodím do všech prvních tříd, aby mě všechny děti znaly. To je rozdíl oproti tomu, když jde rodič s dítětem do ambulance. Když přijde klient k psychologovi nebo do poradny, tak mu řekne svůj příběh, řekne mu to, co je podle něj problém, třeba, že synovi ubližují spolužáci a on jen reaguje nebo že je špatná učitelka. Psycholog vychází jen z těch informací, které mu klienti řeknou, a tak to má být. Říkají, co je pro ně důležité, a ostatní věci, které v tom nejsou pro ně důležité, mohou vypouštět. Ve škole dítě ale znám i z jiných aktivit. Když někdo přijde do ambulance, tak už příště nemusí přijít. Ale ve škole jsou všichni dlouhodobě, některé děti mám na podpůrných konzultacích roky. Ve školní psychologii také problémy aktivně vyhledáváme ve spolupráci s učiteli. S paní zástupkyní navštěvujeme už děti ve spádových mateřských školách. Záměrně mluvím i jako školní psycholog o klientech. Ve slově klient je rovnocennost, nastavuje vztah. Děti neučím. Menší děti mi ve škole říkají „pane Tomáši“, a tak se jim i představuji a jim to přijde vtipné. Starší mi říkají „pane psychologu“ a někdy „pane učiteli“, protože ve škole jsou zvyklí všem říkat „pane učiteli“ nebo „paní učitelko“. Myslím, že tím, že jsem jako školní psycholog prostě součástí školního prostoru a děti mě často potkávají na chodbách a ukazují mi například pokémony, tak mě pak, když jdou ke mně na konzultaci, neberou jako psychologa. Jednou se mě žák při první konzultaci zeptal, kdy už přijde ten psycholog.

Co považujete na práci školního psychologa za nejnáročnější a čím vás naplňuje?

Těžké je pro mě plánování práce, domlouvání konzultací, odkládání konzultací kvůli akutním situacím. Náročná je také mlčenlivost. Jako



Obrázek 2: Tomáš Tenkl

psycholog si nemohu povídat s druhými o tom, co mi kdo říkal. Učitelé mají veliký zájem o své žáky a rádi by věděli, co je u některých příčinou jejich potíží. Závazek mlčenlivosti mi ale nedovoluje je informovat, pokud to není přáním zákonných zástupců žáka. Naprosto zásadní je dodržovat profesní etiku. Často si listuji etickým kodexem. Pokud bych se ve škole zachoval neeticky, pravděpodobně se to dozvědí všichni a už těžko se mi bude někdo svěřovat. Důvěru máme jen jednu.

S dětmi je někdy veliká zábava. Ale hlavně pokud se daří s klienty měnit to, co měnit chtějí, k lepšímu, tak to je veliké uspokojení. Okamžiky, kdy problémy mizí před očima nebo kdy jsou několikaleté potíže klientů během několika konzultací vyřešeny.

Zapojujete se také do vzdělávání dalších odborníků?

V letech 2018–2021 jsem učil na vysoké škole předměty spojené s poradenstvím ve školách i další psychologické teoretické předměty. Hodně mě bavilo učit účastníky celoživotního vzdělávání. Bavilo mě na tom to, že do školství vstupovali zkušení odborníci z jiných oborů, třeba vědci nebo manažéři, kteří se na školu a procesy dívali jinak než ti, kdo nastupují na profesní dráhu ve školství přímo po pedagogické fakultě.

V současnosti jsem předsedou pracovní skupiny školních poradenských pracovníků při Místním akčním plánu III v ORP České Budějovice. V pracovní skupině se snažím podporovat začínající i zkušené kolegy ze školních poradenských pracovišť na Českobudějovicku. Podílím se na organizaci aktivit pracovní skupiny, zvláště supervizi se školními psychology, protože ty jsou pro ně velmi důležité. Jsou důležité i pro učitele, ale to se zatím děje málo. Dříve jsme si zvali také odborníky na různá témata, sám jsem také přednášel téma

řešení šikany. V rámci Místního akčního plánu II ORP ČB jsem působil i na dalších školách. Nyní dělám spíš neoficiální podporu. Z mého externího působení ve školách mě znají ředitelé i učitelé a sami se na mě obrazejí, protože mě znají. Nárazově pomáhám v menších školách řešit složité situace. Kolegové mi sami volají, když něco řeší, potřebují se poradit, ptají se mě, co bych dělal já, potřebují se utvrdit, jestli postupují dobře. Když v Českých Budějovicích začíná působit nový školní psycholog, posílají ho za mnou popovídat si o tom, co a jak ve škole dělat.

Mají být podle vás školní psychologové na všech našich základních školách?

Psycholog ve škole je prevencí závažnějších psychických potíží dětí, třeba panických poruch, které se dlouhodoběji vyvíjejí. Když dítě začne cítit nějaké potíže, například když přijde osmák, že se mu rozbušilo srdce, a řekne vám to, když se mu to stalo poprvé, a vy to vyřešíte, tak se nestane to, že s tím přijde až za tři roky, až to bude chronický problém. Proto má být na každé škole psycholog. Je ve škole nejen pro děti, ale i pro rodiče, když si u svých dětí něčeho všimnou. Má být ve škole také pro učitele. Máme ve škole spoustu zapálených učitelů a vychovatelek, které jejich práce baví a záleží jim na jejich žácích. To jsou věci, které nejsou navenek tak snadno vidět, myslím například pro rodiče a zřizovatele. Nelze to kvantifikovat. Učitele za jejich práci obdivuji a je důležité jim to i říkat. Jsou pět hodin s dětmi a mějte pět hodin pozitivní naladění a neustálou trpělivost! Jsou stále ve vztahu. Mají mít možnost, kdykoliv potřebují, někomu, kdo má mlčenlivost, o tom, co řeší, říct, poradit se. Podstatnými argumenty pro psychologa v každé škole jsou prevence, dostupnost, rychlost.

Děkuji za rozhovor.

Mgr. Tomáš Tenkl

Absolvoval bakalářské studium psychologie na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a magisterské studium psychologie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pracoval také v Krizovém centru pro děti a rodinu v Jihočeském kraji, z. ú., a působil na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. Nyní pracuje jako školní psycholog na Základní škole Pohůrecká v Českých Budějovicích a zároveň provozuje soukromou klinickou praxi (www.psycholog-tenkl.cz). Lektoruje kurzy pro pracovníky v pomáhajících profesích včetně pedagogů. Je předsedou pracovní skupiny školních poradenských pracovníků při MAP III ORP ČB. Věnuje se rovněž hudbě, pod uměleckým jménem Tom Vern připravuje k vydání své debutové album.

Kontakt: tenkl@zspohurecka.cz

Miroslav Jireček

K historii školního dějepisu od roku 1918 do 1948

Období 20. století bylo dobou výrazných revolučních i postupných vývojových změn, které se promítaly do všech oblastí života společnosti, školství nevyjímaje, a to včetně školního dějepisu, tedy předmětu, který je na společenské změny velmi citlivý. Právě na vývoj tohoto vyučovacího předmětu počínaje rokem 1918 na školách odpovídajících dnešnímu druhému stupni základních škol jsem se zaměřil v historicko-srovnávací analýze, jejíž stručný přehled (v podobě nastínění základních vývojových tendencí a zlomů) v letech 1918–1948 je předmětem tohoto článku. Zájemce o bližší vhléd odkazuji na svoji disertační práci, popř. knihu z ní vycházející (viz Jireček, 2014).

K metodologii výzkumu

Proč se vlastně obracet do minulosti vyučovacího předmětu? Snad proto, že bez toho není možné poznat přítomnost a pohlížet do budoucnosti v podobě proměny školství (Pelikán, 2004, s. 37). Mnohé problémy se totiž v našem školství periodicky opakují a v minulosti je možné najít inspirace pro řešení problémů i varování pro současnost (Goodson, 1999; Jůva, 2009, s. 673). Dějepis si přitom zaslouží zvláštní pozornost. Ve svém vývoji byl totiž pro provázanost s politickou realitou zatížen značnou ideologizací či byl alespoň v centru všech politických systémů bez ohledu na jejich demokratičnost (srov. Jezberová, 1995, s. 86; Beneš, 2010, s. 21–22; Morkes, 2010, s. 34–35).

Jako metoda výzkumu byla zvolena historicko-srovnávací analýza, tedy specifický typ kvalitativního výzkumu, v jehož rámci lze ale využít

také kvantitativních výzkumných metod (Gall et al., 2003, s. 514). V rámci této metody dochází ke srovnávání ve vývoji, metoda tedy spojuje dva základní prvky – historický výzkum a komparativní analýzu. Představovaný výzkum je možné zařadit také do oblasti tzv. kurikulární historie (viz např. Baker, 1996; Gundem, 1999) či srovnávací pedagogiky (viz např. Průcha, 2006; Walterová, 2006), resp. její (výrazně méně časté) diachronní (chronologické, historicko-vývojové) složky.

Výzkum je založen na analýze plánované (projektové) formy kurikula, konkrétně závazných, na státní úrovni vydávaných, kurikulárních dokumentů, tedy učebních plánů a osnov a dokumentů jim odpovídajících. Podoba těchto dokumentů, jejich rozsah, zpracování a pojmosloví prošly ve sledovaném období vývojem – od prvorepublikových „rámcových“ centrálních (normálních) stručných osnov, přes nacistické směrnice z období druhé světové války, pevně dané striktní osnovy z období komunismu, tzv. standardy a z nich vycházející vzdělávací programy, až po současný dvouúrovňový systém kurikulárních dokumentů. Sledoval jsem také další legislativní dokumenty – školské zákony, vládní a stranické dokumenty, výnosy, nařízení, směrnice apod. Zde jsem se opřel zejména o studium *Věstníků Ministerstva školství* (název periodika se měnil společně s tím, jak se měnil název ministerstva). Závěry získané analýzou sledovaného typu dokumentů jsem dále ověřoval a doplňoval pomocí analýzy odborné literatury a širokého spektra dobových odborných časopisů. Snažil jsem se zachytit také kontext vývoje předmětu,

zejména vývoj naší školské soustavy a sledovaného typu školy. Stranou zájmu jsem ponechal otázku učebnic a dalších nezávazných kurikulárních dokumentů i problematiku dotváření kurikulárních dokumentů na jednotlivých školách.

Cílem výzkumu bylo na základě srovnávání uvedených dokumentů identifikovat, popsat a analyzovat základní trendy a vývojové tendence dějepisu na školách odpovídajících druhému stupni dnešních základních škol v našem školství od roku 1918 do současnosti, a to v kontextu proměn našeho školství. Sledovány byly školy s českým (popř. československým) vyučovacím jazykem. Stranou zájmu jsem ponechal výuku dějepisu na Slovensku, neodpovídala-li výuce dějepisu v českých zemích. Sledované období jsem rozdělil do jedenácti časových úseků, v předkládaném textu představuji vývoj dějepisu v prvních třech z těchto etap (1918–1939, 1939–1945, 1945–1948). Mezníky zde tvoří důležité události našich dějin a vydání důležitých dokumentů měnících zásadním způsobem podobu našeho školství.

Základní otázkou každého srovnávání je stanovení kritérií. Sledována byla následující: 1) vývoj postavení, 2) vývoj cílů a 3) vývoj obsahu sledovaného vyučovacího předmětu. U vývoje postavení předmětu mě zajímala zejména samostatnost předmětu, jeho nasazení do ročníků, časové dotace (včetně procentuálního vyjádření k celkové dotaci) a naznačení interdisciplinárních vazeb. V případě cílů dějepisu se jako nevypovídající ukázala snaha o analýzu na základě rozličných taxonomií, proto jsem u této kategorie zůstal u popisu vývoje cílů předmětu. U obsahu předmětu jsem vytvořil systém kategorií na základě chronologického a tematického členění předmětu. Využil jsem zde pět kritérií: 1) hledisko prostorově-geografické (zastoupení dějin světových, národních a regionálních); 2) zastoupení vybraných subdisciplín dějepisného vyučování (dějiny politické, sociální, hospodářské/ekonomické, duchovní kultury, vědy a techniky, poznatky z oblasti časové a prostorové orientace); 3) zastoupení historie každodenního života běžného člověka a výjimečných historických událostí; 4) zastoupení vybraných tematických

celků; 5) zastoupení jednotlivých historických období – pravěk, starověk, středověk, novověk, dějiny doby nejnovější.

Ve své analýze jsem podal chronologický nástin vývoje kurikulárních dokumentů dějepisu. Následně jsem analyzoval problematiku na základě stanoveného systému kategorií, a to jak kvalitativně, tak částečně také kvantitativně. Analýzu tedy můžeme zařadit mezi smíšené výzkumy. Stěžejní částí kvantitativní analýzy bylo zachycení vývoje časové dotace sledovaného předmětu. Tam, kde to charakter sledovaných dokumentů umožňuje, jsem se pokusil kvantitativně zachytit také vývoj obsahu dějepisu. Vzhledem ke specifičnosti a rozdílnému rozsahu kurikulárních dokumentů v jednotlivých obdobích se ukázalo jako nevhodné využít pro analýzu kvazistatistické postupy využívající četností slov, frází, korelací mezi jevy (viz např. Hendl, 2005, s. 225). Proto je stěžejní částí analýzy část kvalitativní. V té jsem se pokusil deskriptivně zachytit výskyt a intenzitu zastoupení navržených kategorií. V předkládané analýze je představen zjednodušený stručný souhrn vybraných výsledků ve zmíněném časovém úseku.

Výuka dějepisu v období první a druhé republiky (1918–1939)

Po rozpadu Rakousko-Uherska a vzniku Československa bylo třeba zajistit osamostatnění se ve všech oblastech včetně školství. V celkové podobě školského systému ale nedošlo k výraznějším proměnám, jeho podoba spočívala zejména na říšském zákoně z roku 1869 a jeho novele z roku 1883. Z významnějších norem upozorníme zejména na tzv. malý školský zákon z roku 1922, který kodifikoval sjednocení školské soustavy na území Československa (dosud problematický stav školství na Slovensku a Podkarpatské Rusi pocházející z doby uherské správy). Zákon však v mnoha ohledech nesplnil očekávání.

Povinná školní docházka začínala v šesti letech a trvala osm let. Započata byla v pětileté obecné škole, po jejímž skončení mohli žáci pokračovat ve studiu na tříleté vyšší obecné ško-

le (zejména na venkově, často se jednalo o málotřídní školy), tříleté měšťanské škole (zejména ve větších obcích a městech), nebo na jednom z typů středních škol. K některým měšťanským školám byly připojovány tzv. jednorocní učební kurzy (dále JUK) s dobrovolnou docházkou. Jednotlivé typy škol přitom poskytovaly rozdílnou úroveň vzdělání. Lišily se také jejich osnovy (pojetím, obsahem i rozsahem učiva). V období první republiky byly vydávány stručné „rámcové“ osnovy určující učivo v hlavních rysech – tzv. „normální“ osnovy. Jednotlivé školy si měly v jejich rámci sestavit vlastní osnovy s přihlédnutím k potřebám místa a kraje (vznikaly také okresní osnovy). Nabízí se zde tak srovnání s dnešními dvěma úrovněmi kurikulárních dokumentů.

Dějepis čekaly se změnou státního uspořádání výrazné změny spočívající v odstranění pěstování loajality k dosavadní monarchii, omezení dějin rakouských a německých a nahrazení v tomto směru republikánským zřízením nového státu. Výrazně omezen byl vliv církve na školách. Osnovy neobsahovaly rozdělení dotace pro jednotlivé tematické celky, pouze rámcově členily učivo do ročníků. Dějepis byl vyučován na sledovaných typech škol, tj. na vyšší obecné a měšťanské škole, ve společném počtu hodin dohromady se zeměpisem, a to jako povinné předměty.

Dějepis byl na obecných školách řazen nejprve mezi tzv. realie (prvouka, vlastivěda, zeměpis, dějepis, přírodopis a přírodopyt), v pozdějších osnovách byla tato skupina předmětů označována jako věcné nauky. Cílem předmětu bylo poznat dějiny „republiky Československé; znát dějiny vlastního národa a nejdůležitější události z dějin světových, zvláště ty, které měly význam pro kulturní vývoj lidstva a vliv na dějiny státu československého“.¹ Žáci měli být vychováni k lásce k národu (ke kterému příslušeli) a státu, tedy v republikánském a demokratickém duchu. Časové dotace určené pro dějepis a zeměpis záležely na počtu tříd obecné školy a z toho vyplývajícím počtu oddělení a běhů. V případě obecných škol osmitřídních připadla dějepisu jedna vyučovací hodina týdně v 5. ročníku (tedy na nižší obecné škole), na vyšších obecných školách pak dějepisu společně se zeměpisem náleželo

dohromady osm týdenních vyučovacích hodin, tj. 9,6 % (chlapci), resp. 8,8 % (dívky) z celkové dotace.

O změnách osnov (nejen dějepisu) probíhaly na stránkách dobových pedagogických časopisů bouřlivé diskuze. Jejich výsledkem byl návrh osnov, které byly dále diskutovány (viz O nové učebné osnovy, 1926–1927), ale v platnost nevstoupily. Ministrem školství I. Derérem byla proto zřízena nová komise (se subkomisemi pro jednotlivé předměty) zabývající se tvorbou osnov (viz Kubíček, 1930–1931, s. 291). Výsledkem byly nové „prozatímní“ osnovy (vyučováno podle nich mělo být tři roky, platily nakonec čtyři) vydané v roce 1930.² Šlo o první osnovy dějepisu pro obecné školy v pravém slova smyslu vydané v době existence republiky. Při vypracování podrobných osnov pro jednotlivé školy existovala možnost inspirovat se některými tiskem vydanými texty (viz např. Venclů, 1928; Kriebel, 1930–1931). Nové osnovy se měly stát základem pro vytvoření tzv. činné (pracovní) školy. Žákům nemělo být podáváno hotové učivo, vědomosti a dovednosti měli získávat pomocí vlastní práce, osvojit si měli pracovní metody tak, aby se v životě mohli sami vzdělávat. Dějepisu a zeměpisu i nadále náleželo na vyšších obecných školách osm společných vyučovacích hodin. Dějepis přišel o samostatnou hodinu v 5. ročníku, což bylo kompenzováno posunutím vlastivědy do tohoto ročníku.

Po vydání těchto zatímních osnov byly připravovány definitivní osnovy pro obecné školy. V pedagogických časopisech byla znovu vedena diskuze o jejich podobě. Komise expertů předložila program reformy, ke kterému se mohla vyjadřovat také odborná veřejnost (viz Program reformy..., 1931–1932). Uskutečněno bylo také dotazníkové šetření (viz Beran, 1931–1932). Výsledkem byly nové osnovy pro obecné školy vydané v roce 1933, nazvané jako „definitivní normální“.³ Vyučováno podle nich bylo od školního roku 1934/35 až do konce existence první republiky. Pro vypracování podrobných osnov pro jednotlivé školy byly opět připraveny ukázkové osnovy. Cíle a zásady vytyčené novými osnovami se příliš nelišily od předchozích osnov.

Časová dotace určená společně pro dějepis a zeměpis vzrostla. Oběma předmětům připadlo v 6.–8. ročníku obecných škol po třech vyučovacích hodinách týdně. Oba předměty tak nově zaujímaly na vyšších obecných školách devět týdenních vyučovacích hodin, tj. 10,8 % (chlapci), resp. 10 % (dívky) z celkové dotace.

V případech měšťanských škol byly první osnovy v období republiky vydány již v roce 1919.⁴ V platnosti zůstaly až do školního roku 1932/33. Na jejich základě měly být připraveny vzorové osnovy pro školy české, německé a polské, ve kterých mělo být blíže určeno učivo z národních dějin. Dějepis a zeměpisu připadly pro každý ze třech ročníků měšťanských škol tři společné týdenní vyučovací hodiny. Na počátku měly být preferovány hodiny zeměpisu, po zajištění zeměpisného základu mohly být hodiny dějepisů nahrazeny. Také na měšťanských školách byl kladen důraz na národní dějiny, světové dějiny měly být probírány zejména ve vztahu k nim.

V průběhu času byly vedeny polemiky o podobě výuky dějepisů na měšťanských školách, objevovala se řada návrhů. Nové osnovy ale byly vydány až v roce 1932.⁵ Tyto „normální“ osnovy připravila reformní komise v čele s Václavem Příhodou. Vyučováno podle nich bylo postupně od školního roku 1933/34. Také v měšťanských školách měly být uskutečňovány zásady činné školy. Časová dotace určená pro dějepis a zeměpis zůstala nezměněna. Se svolením úřadů bylo možné upravit vyučování ve všech ročnících tak, aby byl v některých pololetích vyučován pouze dějepis a v některých pouze zeměpis. Přestože se proti osnovám objevovaly kritické hlasy (viz např. Osnovy pro školy měšťanské, 1931–1932, s. 309), zůstaly v platnosti po zbytek existence první republiky. Ve třicátých letech začaly do jednotlivých předmětů včetně dějepisů pronikat v souvislosti s vyostřenou mezinárodní situací prvky branné výchovy.

Pro JUK (tzv. čtvrté ročníky měšťanských škol) byly vydány první osnovy až v roce 1924.⁶ Pro dějepis a zeměpis byly určeny tři společné vyučovací hodiny týdně, které představovaly 10,3 % (chlapci), resp. 9,4 % (dívky) z celkové dotace. Cílem dějepisů zde bylo „poznati kultur-

ni a sociální vývoj lidstva se zřetelem k dějinám státu Československého a národa vlastního“. Nové osnovy pro JUK, označované jako „normální“, byly vydány s platností od školního roku 1933/34.⁷ Časová dotace určená pro dějepis a zeměpis zůstala nezměněna.

Po odtržení pohraničí po uzavření mnichovské dohody byla v našem školství plánována řada změn (k našemu školství v tomto období viz Bosák, 1969, s. 13–18; Doležal, 1996, s. 38–40). Zklamání z vývoje vedlo ke kladení většího důrazu na tradiční hodnoty, škola v druhé republice měla být „národní a věřící“. Plánována byla reforma školství, objevovaly se také návrhy na změny dějepisů. Většina plánů ale nestačila být v důsledku dalšího vývoje uvedena v život.

Výuka dějepisů v období nacistické okupace (1939–1945)

Výrazné změny pro naše školství přinesly osudové březnové dny roku 1939. Po okupaci zbytku území našeho státu a vyhlášení Protektorátu Čechy a Moravy byla v našem školství provedena řada násilných změn, a to jak po organizační, tak obsahové stránce (k nacistické pedagogice a školství viz Bosák, 1969, s. 7–10; Doležal, 1996, s. 41–42). Řady změn doznala podoba školské soustavy. Nižší obecná škola byla zkrácena na čtyři roky (poněkud alibisticky měla být zvýšena její vážnost). Asi 60 % žáků mělo splnit povinnou školní docházku na vyšší obecné škole, max. 35 % na škole měšťanské (přejmenované na „hlavní“, prodloužena byla na čtyři roky), výrazně snížen byl počet žáků středních škol. Dne 17. listopadu 1939 došlo k uzavření českých vysokých škol. Řada studentů vysokých škol byla vězněna v koncentračních táborech nebo popravena (blíže např. Vacek, 1980–1981). Výrazně posílena byla na všech typech škol výuka německého jazyka. Učitelé (nejen) dějepisů byli přeškoleni v nacistickém duchu.

První osnovy pro sledované typy škol v období protektorátu byly vydány s platností od začátku školního roku 1939/40.⁸ Osnovy ještě překvapivě nebyly příliš znehodnoceny a deformovány

novými poměry. Také na jejich základě si měly jednotlivé školy sestavit vlastní podrobné osnovy. Výchově a vzdělávání měl být dán základ v národním a křesťanském duchu, osnovy měly vytvářet základ pro pracovní školu (opuštěn byl termín činná škola), nebyla ale již zdůrazňována idea demokracie. Pro dějepis ale nové osnovy překvapivě nepřinesly výrazné změny, a to včetně časových dotací. Důraz zůstal kladen na národní dějiny, logicky byly na minimum omezeny slovenské dějiny.

Osnovy z roku 1939 zůstaly v platnosti až do roku 1941, kdy byly vydány směrnice pro vyučování na obecných a měšťanských školách a k nim připojených JUK.⁹ V mezidobí byly pokyny pro výuku dějepisu zveřejňovány v oběžnících (srov. Doležal, 1996, s. 71–72). Směrnice z roku 1941 již byly výrazně deformovány nacistickou ideologií. Časové dotace určené společně pro dějepis a zeměpis zůstaly ve srovnání s osnovami z roku 1939 nezměněny. Výuka dějepisu měla probíhat „v duchu postavení, které zaujímá český národ v rámci Velkoněmecké říše a v duchu křesťanském“. Škola měla zdůrazňovat „vše, co podporuje spolupráci a dobré soužití s národem německým v rámci Velkoněmecké říše a úctu k jejímu Vůdci a potlačovati vše, co by této spolupráci překáželo a ji mařilo“.¹⁰ Pozornost proto měla být věnována zejména dějinám českého a německého národa. Z výuky mělo být vypuštěno vše, co směrnícím neodpovídalo, a to, co odporovalo právnímu postavení protektorátu v rámci „Říše“. Přihlíženo mělo být na „důsledky z toho plynoucí“. S okamžitou platností prozatím do konce prvního pololetí školního roku byla dne 17. listopadu 1941 zastavena výuka dějepisu na všech českých školách s tím, že žáci nejsou dostatečně vychováni k „říšské myšlence“.¹¹ Výuka dějepisu byla obnovena v listopadu 1942 (Doležal, 1996, s. 73).

Časové dotace pro sledované typy škol byly změněny směrnice z roku 1942.¹² Na obecných školách měly být dějepis a zeměpis vyučovány již od pátého ročníku (který nově patřil k vyšší obecné škole), v každém ročníku vyšších obecných škol jim ale byly určeny pouze dvě vyučovací hodiny týdně. Oba předměty tak v 5.–8. ročníku

obecných škol zaujímaly osm vyučovacích hodin, tj. 6,1 % (chlapci) a 6,0 % (dívky) z celkové dotace. Na školách hlavních byly dějepis a zeměpis určeny v každém ze čtyř ročníků také dvě vyučovací hodiny týdně. Na obou typech škol tak dějepis a zeměpis přišly o jednu týdenní vyučovací hodinu, a to přesto, že školy měly o ročník více. Připočteme-li k dřívějším tříletým školám měšťanským výuku na JUK, přišly dějepis a zeměpis dokonce o čtyři týdenní vyučovací hodiny. Nově zaujímaly dějepis a zeměpis 6 % z celkové dotace určené pro školy hlavní. Přestože nacisté přikládali dějepis, který měl sloužit k šíření jejich ideologie, velký význam (srov. např. Doležal, 1996, s. 71), neměla dějepisná výuka požadované účinky. To vedlo k pozastavení výuky dějepisu na konci války. To ukazuje vliv dějepisu a obavy z jeho působení při neprosazení takových idejí, o které bylo usilováno (Čapek, 1970, s. 83).

Hledání cesty pro výuku dějepisu v poválečném období (1945–1948)

Po osvobození bylo třeba odstranit deformace, které byly ve válečném období napáchány také v oblasti školství. Základní stanoviska školské politiky byla formulována na konci válečného období v tzv. Košickém vládním programu.¹³ Již zde byla patrná posílená pozice levicových stran a změněný vztah k Sovětskému svazu. Rušeny byly předpisy z období protektorátu, zastavována byla výuka německého jazyka. V červenci 1945 se konal celostátní sjezd učitelů, který stanovil nové požadavky pro školství (bližší např. Váňová, 2004, s. 83–85). Po osvobození došlo k obnovení předválečných typů škol. JUK byly nově připojeny ke všem měšťanským školám, čímž byly prodlouženy na čtyřleté. Pro děti, které dokončily osmý rok na obecné škole, pokud nepokračovaly ve studiu na jiných školách, měl být ve školním roce 1945/46 zřízen povinný kurz.¹⁴ Prakticky tak byla zavedena devítiletá školní docházka, ze zákona ale zůstávala osmiletá (osvobození od docházky do kurzu muselo být zdůvodněno a schváleno). Období let 1945–1948 provázely spory o podobu školy druhého stupně, kdy na jedné straně stáli

stoupenci dosavadního stavu (několik typů škol) a na straně druhé stoupenci jednotné školy (diferencovaná versus nediferencovaná forma) (blíže Váňová, 2009, s. 39–44). Toto období proto bývá označováno jako období „bojů o jednotnou školu“ (viz např. Walterová, 2011). K vytvoření jednotné školy ale v tomto období nedošlo, přestože ji prosazoval např. V. Příhoda.

Povinnost napravovat deformace způsobené ve vyučování německou okupací byla po přechodnou dobu ponechána na učitelích.¹⁵ Do vydání nových opatření mělo být na školách vyučováno v duchu předválečných osnov, učivo mělo být přizpůsobeno „novým poměrům“. V dějepise měly být doplněny mezery vycházející ze zastavení výuky předmětu na konci války, důraz měl být kladen na národní dějiny a nejvýznamnější události v dějinách jiných národů, zejména slovanských a Sovětského svazu, žáci měli být poučeni o právě skončeném válečném konfliktu.¹⁶ Významné místo v dějepise získaly hospodářské a sociální dějiny. V tomto období již je patrné částečné zpolitizování předmětu.

Podoba vyučovacích předmětů na sledovaných typech škol byla následně stanovena přechodnými osnovami pro školní rok 1945/46¹⁷ a čtveřicí jejich doplňků a změn, kterými byly osnovy upravovány a prodlužována jejich platnost pro další školní roky. Nová škola se měla stát lidově demokratickou, jako nové předměty byly zavedeny politická výchova a ruský jazyk. Pro obecné školy byl nově určen jeden společný učební plán (zrušeny byly plány pro málotřídní školy). Na obecných školách zůstala pro dějepis zachována společná časová dotace dohromady se zeměpisem. Oba předměty získaly zpět počet hodin, který jim byl určen předválečnými osnovami. Na obecných školách tak připadlo oběma předmětům devět vyučovacích hodin, tj. 9,7 % (chlapci), resp. 9,1 % (dívky) z celkové dotace vyšších obecných škol. Také učivo dějepisu v 6.–8. ročníku obecných škol mělo být v podstatě učivem 1.–4. ročníku škol druhého stupně. Učivo těchto škol mělo být pro obecné školy upraveno. Místní učitelské porady nebo okresní pedagogické sbory měly za součinnosti školních inspektorů vypracovat na základě centrálně vydaných osnov

podrobné učební osnovy pro jednotlivé školy.

Došlo také ke sblížení měšťanských a nižších středních škol (pro první dva ročníky obou typů škol byly vydány stejné osnovy). Ve třetím a čtvrtém ročníku se tyto školy dělily na dvě větve – studijní (s latinou) a technickou (bez latiny). Každá větev měla vlastní učební plán, objevovaly se v nich tzv. rozdílové předměty. Pro tyto školy byla podle přechodných osnov prvně určena časová dotace pouze pro dějepis (nikoli dohromady se zeměpisem), a to devět vyučovacích hodin, tj. 7 % (chlapci) resp. 6,7 % (dívky) z celkové dotace. Na JUK byly pro dějepis určeny dvě vyučovací hodiny týdně, tj. 6,1 % z dotace. Uvážíme-li, že dřívější časové dotace byly určeny vždy společně pro dějepis a zeměpis, je patrný nárůst počtu hodin dějepisu.

Vydáním první části doplňků a změn¹⁸ byla upravena dotace dějepisu na školách druhého stupně (tj. měšťanské a nižší střední), kde předmět přišel o jednu vyučovací hodinu týdně a nově tak zaujímal osm vyučovacích hodin, tj. 5,9 % (chlapci), resp. 5,6/5,7 % (dívky) z celkové dotace. Časová dotace dějepisu (a zeměpisu) na obecných školách a JUK zůstala nezměněna. Druhá část doplňků a změn přechodných osnov byla vyhlášena v září roku 1946.¹⁹ Do osnov dějepisu byly navráceny světové dějiny. Na základě přechodných osnov a jejich doplňků a změn byly připraveny podrobné rozvrhy učiva zpracované *Výzkumným ústavem pedagogickým J. A. Komenského*.²⁰ Pro školy byl závazný pouze výběr a rozsah učiva. Jeho rozvržení na menší časové jednotky mohlo být i nadále upravováno místními učitelskými poradami nebo okresními pedagogickými sbory za součinnosti okresních školních inspektorů.

Závěrem

Příspěvek představil analýzu vývoje vyučovacích předmětů dějepis na školách odpovídajících dnešní základní škole na území našeho státu v letech 1918–1948. Popsány byly změny provedené po vzniku samostatného státu, kdy byl dosavadní „monarchistický“ dějepis upraven tak, aby odpo-

vídal ideám nově vzniklé republiky. Stručně byly nastíněny některé reformní úvahy a kroky, např. vznik „činné“ školy. Zcela zásadní zlom pro školní dějepis přinesla ztráta československého pohraničí na podzim roku 1938 a zejména obsazení zbytku území našeho státu a vyhlášení Protektorátu Čechy a Morava v březnu 1939. Dějepis byl v následujícím období zneužit pro potřeby německé okupační moci. Jelikož nedošlo k akceptaci nacistických myšlenek českými učiteli, byla během vál-

ky zastavena výuka dějepisu. Po skončení války došlo k napravování deformací způsobených v našem školství a dějepise v předcházejícím období. Dějepis se ocitl na rozcestí, kdy však již byla zřejmá posílená pozice levicových myšlenek a Sovětského svazu. Zcela zásadní zlom (nejen pro naše školství) pak přinesl rok 1948, kdy se k moci dostala na více než 40 let komunistická strana a došlo k další zcela zásadní deformaci sledovaného předmětu.

Poznámky

- 1) Výnos MŠANO ze dne 4. srpna 1923, č. 92.189-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské. In *Věstník Ministerstva školství a národní osvěty (dále pouze MŠANO)*, ročník IV. (1922–1923), sešit 8, s. 452.
- 2) Výnos MŠANO ze dne 6. května 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učební osnovy pro školy obecné (ľudové). In *Věstník MŠANO*, ročník XII. (1930), sešit 5, s. 175–294.
- 3) Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67.311-I, jímž se upravují a vyhláší definitivní normální učební osnovy pro obecné (ľudové) školy. In *Věstník MŠANO*, ročník XV. (1933), sešit 7, s. 144–210.
- 4) Výnos O změně učební osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256, 7./VII. 1919.). In *Věstník MŠANO*, ročník I. (1918–1919), číslo 10, s. 163–165.
- 5) Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učební osnovy pro měšťanské školy. In *Věstník MŠANO*, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 88–113.
- 6) Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, čís. 65.983-I, jímž se vyhláší osnovy pro jednoroční učební kursy, připojené ke školám občanským. In *Věstník MŠANO*, ročník VI. (1924), sešit 6, s. 309–313.
- 7) Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhláší normální učební osnovy pro jednoroční učební kursy připojené k měšťanským školám. In *Věstník MŠANO*, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 114–122.
- 8) Výnos MŠANO ze dne 27. července 1939, čís. 98.000-I, jímž se upravují a vyhláší normální učební osnovy pro obecné a měšťanské školy s českým jazykem vyučovacím a pro jednoroční učební kursy, připojené k těmto měšťanským školám, v Čechách a na Moravě. In *Věstník MŠANO*, ročník XXI. (1939), sešit 8, s. 253 + Příloha.
- 9) Výnos MŠANO ze dne 8. ledna 1941, čís. 1.968/41-I/1, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a měšťanských školách s českým vyučovacím jazykem a jednoročních učebních kursech k nim připojených v školním roce 1940/41. In *Věstník MŠANO*, ročník XXIII. (1941), sešit 1, s. 19–23.
- 10) Tamtéž, s. 21–22.
- 11) Oběžník České zemské školní rady o vyučování předmětům utvářejícím názor a o zákazu výuky české literatury podle výnosu ministerstva školství ze 17. listopadu 1941. Faksimile úvodní strany viz Šmejkalová (2010, s. 453).
- 12) Výnos MŠ ze dne 29. července 1942, č. 78.307-I, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a hlavních školách s českým vyučovacím jazykem v školním roce 1942/43. In *Věstník ministerstva školství/Mitteilungen des Ministeriums für Schulwesen* (dále pouze *Věstník MŠ*), ročník XXIV. (1942), sešit 8, s. 281–284.
- 13) *Program první domácí vlády republiky vlády Národní fronty Čechů a Slováků. Sbirka dokumentů.* (1945). Praha: Ministerstvo informací.
- 14) Výnos MŠO z 16. VII. 1945, č. A-26.222-II.). In *Věstník ministerstva školství a osvěty* (dále pouze *Věstník MŠO*), ročník I. (1945), sešit 5, s. 48–50.
- 15) Učitelstvu všech druhů škol a všem ostatním zaměstnancům školské a osvětové správy (č. 2385/45 pres. z 12. V. 1945). In *Věstník MŠO*, ročník I. (1945), sešit 1, s. 5.
- 16) K zahájení vyučování na českých školách v osvobozené Československé republice (Výnos MŠO z 21. V. 1945, č. 26.225-I). In *Věstník MŠO*, ročník I. (1945), sešit 2, s. 9.
- 17) Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46 (Výnos MŠO z 30. XI. 1945, č. 10 584 pres.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 2, s. 12.
- 18) I. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 5. VIII. 1946, č. A-163 977-III.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 15, s. 327.

- 19) II. část doplňků a změn Přejchodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 17. IX. 1946, č. A-190 635-III.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 17a, s. 359.
- 20) *Podrobný rozvrh učiva pro 6.–8. postupný ročník škol jednotřídních s 5 postupnými ročníky a jednotřídních až osmitřídních s 8 postupnými ročníky*. (1947). Praha: Státní nakladatelství; *Podrobné rozvrhy učiva pro školy měšťanské: třída I.* (1947); *třída II.* (1947); *třída III.* (1947); *třída IV.* (1947); *Jednoroční učební kurs*. (1947). Praha: Státní nakladatelství.

Literatura

- Baker, B. (1996). The history of curriculum or curriculum history? What is the field and who gets to play on it? *Curriculum Studies*, 4(1), 105–117.
- Beneš, Z. (2010). Co je školní dějepis a co s ním? Dějiny ve škole a škola jako historická dílna. In M. Šustová (ed.), *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I.* (s. 13–24). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze.
- Beran, J. (1930–1931). Normální učební osnovy pro školy obecné. *Školské reformy*, 12(9), 259–265.
- Bosák, F. (1969). *Česká škola v době nacistického útlaku. Příspěvek k dějinám českého školství od Mnichova do osvobození. Sborník Pedagogické fakulty v Českých Budějovicích. Vědy společenské – historie. České Budějovice: PdF.*
- Čapek, V. (1970). *Problémy a tendence vyučování dějepisů v současném světě (studie k otázkám koncepcí dějepisného vyučování)*. Praha: SPN.
- Doležal, J. (1996). *Česká kultura za protektorátu. Školství, písemnictví, kinematografie*. Praha: Národní filmový archiv.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2003). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishing.
- Goodson, I. F. (1999). Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in angelsächsischen Raum. In I. F. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (s. 29–46). Köln: Böhlau.
- Gundem, B. B. (1999). Schulfächer und ihre Geschichte als Gegenstand der Curriculumforschung in Skandinavien. In I. F. Goodson, S. Hopmann, & K. Riquarts (Eds.), *Das Schulfach als Handlungsrahmen. Vergleichende Untersuchung zur Geschichte und Funktion der Schulfächer* (s. 93–107). Köln: Böhlau.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Jezberová, J. (1995). Základní rysy výuky dějepisů na našich školách od vzniku Československé republiky. *Historický obzor*, 6(3–4), 86–87.
- Jireček, M. (2014). *Vývoj vyučovacího předmětu dějepis v letech 1918–2013*. Brno: MU. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp39.pdf>
- Jůva, V. (2009). Historická pedagogika. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 672–676). Praha: Portál.
- Kriebel, O. (1930–1931). K tišnovskému osnování učiva. *Školské reformy*, 12(1), 14–15.
- Kubiček, M. (1930–1931). Normální učební osnovy pro školy obecné (ľudové). *Školské reformy*, 12(10), 291–296.
- Morkes, F. (2010). Dějepis jako dobrodružství poznání. In M. Šustová (Ed.), *Dějiny ve škole – škola v dějinách. Historia scholastica, sv. I.* (s. 31–38). Praha: Pedagogické muzeum J. A. Komenského v Praze.
- O nové učební osnovy. (1926–1927). *Učitel'ské noviny*, 41(6), 76–77.
- Osnovy pro školy měšťanské. (1931–1932). *Školské reformy*, 13(10), 308–309.
- Pelikán, J. (2004). Faktor času v pedagogickém procesu (Náměty k zamýšlení). In A. Vališová, et al., *Historie a perspektivy didaktického myšlení* (s. 24–39). Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2006). *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál.
- Program reformy obecné školy. (1931–1932). *Školské reformy*, 13(3), 93–94.
- Šmejkalová, M. (2010). *Čeština a škola – úryvky skrytých dějin. Český jazyk a jeho vyučování na středních školách. 1918–1989*. Praha: UK.
- Vacek, J. (1980–1981). Příspěvek k historii perzekuce českých vysokých škol v době nacistické okupace. *Společenské vědy ve škole*, 37(3), 70–73.
- Váňová, R. (2004). Václav Příhoda a jeho poválečné snahy o školskou reformu (1945–1948). In A. Vališová, et al., *Historie a perspektivy didaktického myšlení* (s. 77–87). Praha: Karolinum.
- Váňová, R. (2009). Historický vývoj českého školství I. (do r. 1948). In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 39–44). Praha: Portál.
- Venclů, F. (1928). *Osnovy z vědných nauk a občanské nauky a výchovy pro střední a vyšší stupeň na školách obecných. S četnými vlastivědnými náčrtly*. Velké Meziříčí: nakladatelství a knihkupectví Aloise Šaška.

Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika. Vývoj a proměny v globálním kontextu*. Praha: Pdf UK.

Walterová, E. (2011). Vývoj primární a nižší sekundární školy v českém kontextu. In E. Walterová, et

al., *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň* (s. 16–50). Praha: Karolinum.

Další použité materiály (řazeno chronologicky)

- Výnos O změně učebné osnovy zeměpisu a dějepisu na školách měšťanských (Č. 25.256, 7./VII. 1919.). In *Věstník MŠANO*, ročník I. (1918–1919), číslo 10, s. 163–165.
- Výnos MŠANO ze dne 4. srpna 1923, č. 92.189-I, o počtu týdenních hodin vyučovacích pro jednotlivé druhy a stupně škol obecných a pro školy občanské. In *Věstník MŠANO*, ročník IV. (1922–1923), sešit 8, s. 452–457.
- Výnos MŠANO ze dne 13. června 1924, č. 65.983-I, jímž se vyhlašují osnovy pro jednorozční učebné kursy, připojené ke školám občanským. In *Věstník MŠANO*, ročník VI. (1924), sešit 6, s. 309–313.
- Výnos MŠANO ze dne 6. května 1930, č. 47.415-I, jímž se upravují normální učebné osnovy pro školy obecné (ľudové). In *Věstník MŠANO*, ročník XII. (1930), sešit 5, s. 175–294.
- Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 69.485-I, jímž se stanoví normální učebné osnovy pro měšťanské školy. In *Věstník MŠANO*, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 88–113.
- Výnos MŠANO ze dne 9. června 1932, č. 71.393/32-I/1, jímž se vyhlašují normální učebné osnovy pro jednorozční učebné kursy připojené k měšťanským školám. In *Věstník MŠANO*, ročník XIV. (1932), sešit 6, s. 114–122.
- Výnos MŠANO ze dne 10. července 1933, č. 67.311-I, jímž se upravují a vyhlašují definitivní normální učebné osnovy pro obecné (ľudové) školy. In *Věstník MŠANO*, ročník XV. (1933), sešit 7, s. 144–210.
- Výnos MŠANO ze dne 27. července 1939, č. 98.000-I, jímž se upravují a vyhlašují normální učebné osnovy pro obecné a měšťanské školy s českým jazykem vyučovacím a pro jednorozční učebné kursy, připojené k těmto měšťanským školám, v Čechách a na Moravě. In *Věstník MŠANO*, ročník XXI. (1939), sešit 8, s. 253 + Příloha.
- Výnos MŠANO ze dne 8. ledna 1941, č. 1.968/41-I/1, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a měšťanských školách s českým vyučovacím jazykem a jednorozčních učebních kur-
sech k nim připojených v školním roce 1940/41. In *Věstník MŠANO*, ročník XXIII. (1941), sešit 1, s. 19–23.
- Výnos MŠ ze dne 29. července 1942, č. 78.307-I, kterým se vydávají směrnice pro vyučování na obecných a hlavních školách s českým vyučovacím jazykem v školním roce 1942/43. In *Věstník MŠ*, ročník XXIV. (1942), sešit 8, s. 281–284.
- Program první domácí vlády republiky vlády Národní fronty Čechů a Slováků. Sbírnka dokumentů*. (1945). Praha: Ministerstvo informací.
- Učitelstvu všech druhů škol a všem ostatním zaměstnancům školské a osvětové správy (č. 2385/45 pres. z 12. V. 1945). In *Věstník MŠO*, ročník I. (1945), sešit 1, s. 5.
- K zahájení vyučování na českých školách v osvobozené Československé republice (Výnos MŠO z 21. V. 1945, č. 26.225-I). In *Věstník MŠO*, ročník I. (1945), sešit 2, s. 9.
- Výnos MŠO z 16. VII. 1945, č. A-26.222-II.). In *Věstník MŠO*, ročník I. (1945), sešit 5, s. 48–50.
- I. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 5. VIII. 1946, č. A-163 977-III.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 15, s. 327 + příloha.
- II. část doplňků a změn Přechodných učebních osnov pro školy obecné, měšťanské a střední (Výnos MŠO z 17. IX. 1946, č. A-190 635-III.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 17a, s. 359 + příloha.
- Přechodné učební osnovy pro školy obecné, měšťanské a střední na školní rok 1945/46 (Výnos MŠO z 30. XI. 1945, č. 10 584 pres.). In *Věstník MŠO*, ročník II. (1946), sešit 2, s. 12 + přílohy.
- Podrobný rozvrh učiva pro 6.–8. postupný ročník škol jednotřídních s 5 postupnými ročníky a jednotřídních až osmitřídních s 8 postupnými ročníky*. (1947). Praha: Státní nakladatelství.
- Podrobné rozvrhy učiva pro školy měšťanské: třída I. (1947); třída II. (1947); třída III. (1947); třída IV. (1947); Jednorozční učební kurs*. (1947). Praha: Státní nakladatelství.

Mgr. Miroslav Jireček, Ph.D.

Vystudoval učitelství dějepisu a občanské výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a doktorský studijní program pedagogika na téže instituci. Pracoval jako kastelán a vedoucí pobočky Památník Mohyla míru v Muzeu Brněnska, p. o. V současné době působí jako odborný asistent na Katedře historie Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a učitel dějepisu na Základní škole U Školek v Litomyšli. Do oblasti jeho zájmu patří regionální dějiny, didaktika dějepisu, dějiny školství a pedagogiky a oblast dějepisného vzdělávání v rámci primárního školství.

Kontakt: jirecek@ped.muni.cz

Lucie Škarková

Prímáci se učí rozvíjet své sociální dovednosti

Je středa a blíží se šestnáctá hodina. V jedné brněnské škole se začínají scházet děti, které navštěvují volnočasový kroužek Prímák. Skupina je to poměrně různorodá, většinu tvoří děti mladšího školního věku, ale jsou tu i dva předškoláci. Nic neobvyklého, dalo by se říci, avšak „prímáci“ neobvyklí jsou. Jde totiž o děti, které se ve svém volném čase cíleně učí zvládat svou hyperaktivitu, korigovat psychický i tělesný neklid a pracovat s vlastními emočními výkyvy, které mohou být velmi vyčerpávající pro ně i pro jejich okolí. V kroužku se učí sociálním a komunikačním dovednostem, aby se mohly stát součástí třídního kolektivu, aby byly schopné navazovat vztahy s ostatními, hrát si s nimi, domluvit se a spolupracovat s nimi – nejen se spolužáky, ale i s učiteli a s asistenty – aby se zkrátka mohly těšit z toho, že jsou součástí třídního kolektivu. Cílem práce v kroužku je naučit je zvládat konflikty – s druhými i se sebou – a konstruktivně je řešit. Reportáž přináší inspiraci, jak je možné pracovat s neklidnými dětmi a učit je kompetencím pro jejich každodenní život. Kroužek Prímáci již deset let vede Markéta Dobiášová, lektorka a trenérka emočních a sociálních dovedností¹, a Lucie Fráňová, psycholožka a lektorka kurzů primární prevence v organizaci Podané ruce.

Kroužek je vyústěním dlouholetých Markétiných pedagogických aktivit, kdy působila jako asistentka pedagoga, speciální pedagožka a učitelka výchovy ke zdraví. Přicházela do kontaktu s hyperaktivními dětmi a dětmi s poruchami pozornosti dennodenně, má tedy bohaté zkušenosti s tím, co takovým jedincům činí ve

školním soužití trable. Nedostatečně rozvinuté osobnostně sociální dovednosti zapříčiňují jejich neoblíbenost, a to jak u učitelů, tak u spolužáků. Opakovaně slýchává odmítavé nebo zoufalé či bezradné výroky, jak pořád vykřikují, jak se vztekají, když není po jejich, jak nedokážou spolupracovat s ostatními dětmi, jak jsou hádaví a konfliktní, jak si uzurpují pozornost – a takto by se dala ona pomyslná „zeď nářků“ plnit donekonečna. „Jedna věc je,“ zdůrazňuje Markéta, „jak na takové chování pedagogové reagují. Jestli je umí řešit tak, aby podpořili hyperaktivního žáka ve zvládnání jeho stavu, nebo jestli tu situaci ještě zhorší. Pro ty žáky je stěžejní naučit se pracovat v těchto obtížných situacích se sebou samým. Oni v té chvíli prostě mají ten přetlak, cítí, že musí něco říci nebo se nějak projevit. A my společně pracujeme na tom, aby dokázali postupně vystoupit z toho začarovaného kruhu vyrušování, napomínání, vztekání se, napomínání, vyrušování a tak stále dokola.“

Protože se tématu neklidu a hyperaktivity (ADHD, syndrom deficitu pozornosti s hyperaktivitou, což je zkratka anglického označení Attention Deficit Hyperactivity Disorder) Markéta věnuje již řadu let, bylo založení kroužku logickým vyústěním jejich aktivit. Před pěti lety kroužek rozšířila o týdenní letní tábor. Jejím cílem bylo, aby děti měly dostatečný prostor a čas, kde by se mohly učít zvládat každodenní obtíže, které jim ADHD přináší. Její zkušenosti ji přivedly k přesvědčení, že důležitý je nejen nácvik a posilování dovedností, které pro spolupráci a komunikaci s druhými potřebují, ale nemalý



Obrázek 1: Začínáme v kroužku

význam má také čas a prostor pro relaxaci, což vytváří předpoklad dalšího učení.

Jak rozvíjet dovednosti pro život u žáků s ADHD?

„Nejprve je třeba mít dobrý lektorský tandem,“ zdůrazňují obě lektorky před začátkem kroužku, „sám by to člověk efektivně těžko zvládal, jde o to dokázat si všimnout detailů chování, reagovat na ně

okamžitou popisnou zpětnou vazbou, oceňovat každé zvládnuté chování a stále dokola modelovat žádoucí chování.“

Jaký důraz na tento způsob komunikace s dětmi Markéta s Lucií kladou, si všímám od samého začátku mé návštěvy. Skupina mě přivítala a Markéta s Lucií děti žádají, aby mi zkusily říci, co se to vlastně učí. Prímáci pobíhají po místnosti a vůbec nereagují na to, že začínáme. Mají si sednout do kroužku, který zatím Lucie vytvořila ze židlí (viz obrázek 1). Markéta si sedá mezi



Obrázek 2: Hra Taco

dvojici dost živých chlapců. Protože si hlasitě povídají, oslovuje je jménem a žádá je, aby zkusili přestat mluvit a soustředili se na to, co se bude dít. Jeden z chlapců se otočí do kruhu a ztichne a druhý přitakává: „Tak já to teda zkusím.“ Markéta podotkne, že si uvědomuje, že to je těžké, a chlapec očima přitaká. Všech pět dětí sedí na židličkách, některé si mě prohlíží, jiné se soustředí na sebe. Lucie sedí v kruhu naproti Markétě a očima fixuje každé z dětí, úsměvem potvrzuje jejich žádoucí chování. Komunikaci v kruhu řídí Markéta a obratně pracuje s pozorností dětí, zatímco mě představuje a vysvětluje, proč jsem přišla.

Markéta: „Tak a teďka, Prímáci, velká výzva. Jestli si pamatujete, co tady v Prímáku trénujeme. Velká výzva, očička na mě, všichni, mám všechny očička, paráda, perfektní.“

Petr²: „Můžu mrkat?“

Markéta: „Můžeš mrkat. Ták, co my tady v Prímáku vlastně trénujeme? Silvo, napadlo by tě, co my tady trénujeme? Šššš. Zkusme teďka potrénovat, že mluví jenom jeden.“

Silva: „Jo, několik dovedností.“

Markéta: „Já vím, že je to těžký, ale zkus říct jednu z těch dovedností.“

Silva: „Abysme uměli ovládat city.“

Markéta: „Ano, city, nebo taky se říká emoce. Protože prožívat emoce není špatné, ale musíme je mít trochu pod kontrolou. Dane, díky, že se hlásíš. Co ještě dalšího? Jednu věc prosím.“

Dan: „Spolupráce.“

V ukázce dialogu, který ještě pokračoval a díky němuž jsem se dozvěděla, jak děti rozumí tomu, co se učí, se odehrálo několik zajímavých momentů. Lektorka pomocí verbální i neverbální komunikace všemožně podporovala klima pro nácivk emočních a sociálních dovedností a posilovala

žádoucí chování. Například oslovila jménem jednoho z chlapců a dala mu slovo ve chvíli, kdy začal být neklidný a schylovalo se k tomu, že začne vykřikovat. Vyjadřovala mu podporu v podobě já-výroků a chtěla, aby formuloval své pocity podle zavedeného způsobu.

V jedné chvíli zareagovala na chlapce, který se ošíval a skákal do řeči druhým dětem: „Oskare, já vím, že je to těžký, ale zkusme teďka potrénovat, že mluví jenom jeden.“

V jiném okamžiku, když děti požádala, ať uvádějí příklady, ale každý jen jeden, ocenila chlapce, který zadání dodržel: „Dane, díky, že se hlásíš. Výborně. A díky, že jmenoval jen jednu dovednost.“

Pro pozorovatele jde o náročný proces. Komunikace mezi lektorkami a dětmi je velmi intenzivní, každá instrukce je provázána řadou neverbálních projevů, které usměrňují pozornost dětí a posilují jejich motivaci dostat žádoucímu chování. Každá situace, kdy dítě zvládne komunikovat dle zavedených pravidel, je oceňována. Lektorky zde používají různé způsoby, které se navzájem doplňují, např. bezprostředně po interakci popisují to, co žák zvládl. Dětem také pomáhá – zvláště v začátcích nácviku chování – bodové hodnocení jejich chování. Získané body mohou proměňovat za obrázky, které si vkládají do portfolia, které představuje důležitou součást práce v kroužku, protože dětem umožňuje názorně zaznamenávat vlastní úspěchy v rozvoji emočních a sociálních dovedností. Příklad jednoho takového záznamu v portfoliu ukazují obrázky 2 a 3.

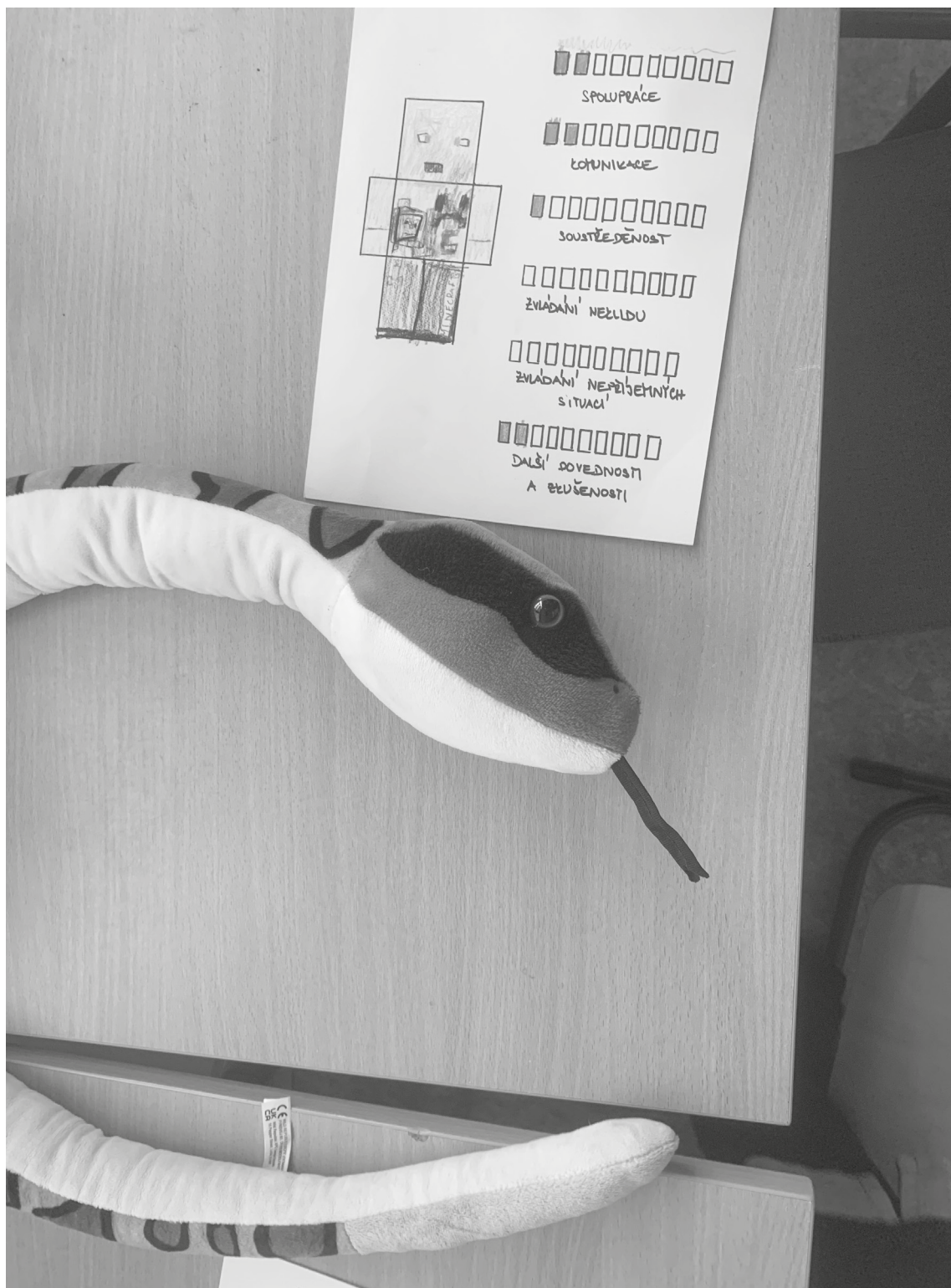
Základem práce v kroužku Prímák jsou hry. Prostřednictvím nich se děti dostávají do různých situací, které navozují pocity nerovnováhy nebo nespravedlnosti, například že nevyhrají, že někdo vyrušuje, když Markéta něco vypráví, že jeden nedodržuje domluvená pravidla, že někdo kazí hru apod. V herní situaci mohou v bezpečném prostředí a za asistence dospělého odborníka zkoušet, zda situaci emočně zvládnou, případně hledat způsoby, jak ji vyřešit.

Byla jsem svědkem postřehové hry *Taco, kočka, koza, sýr, pizza*. Hra představovala kulisu, kdy děti byly v přirozených podmínkách vystavovány

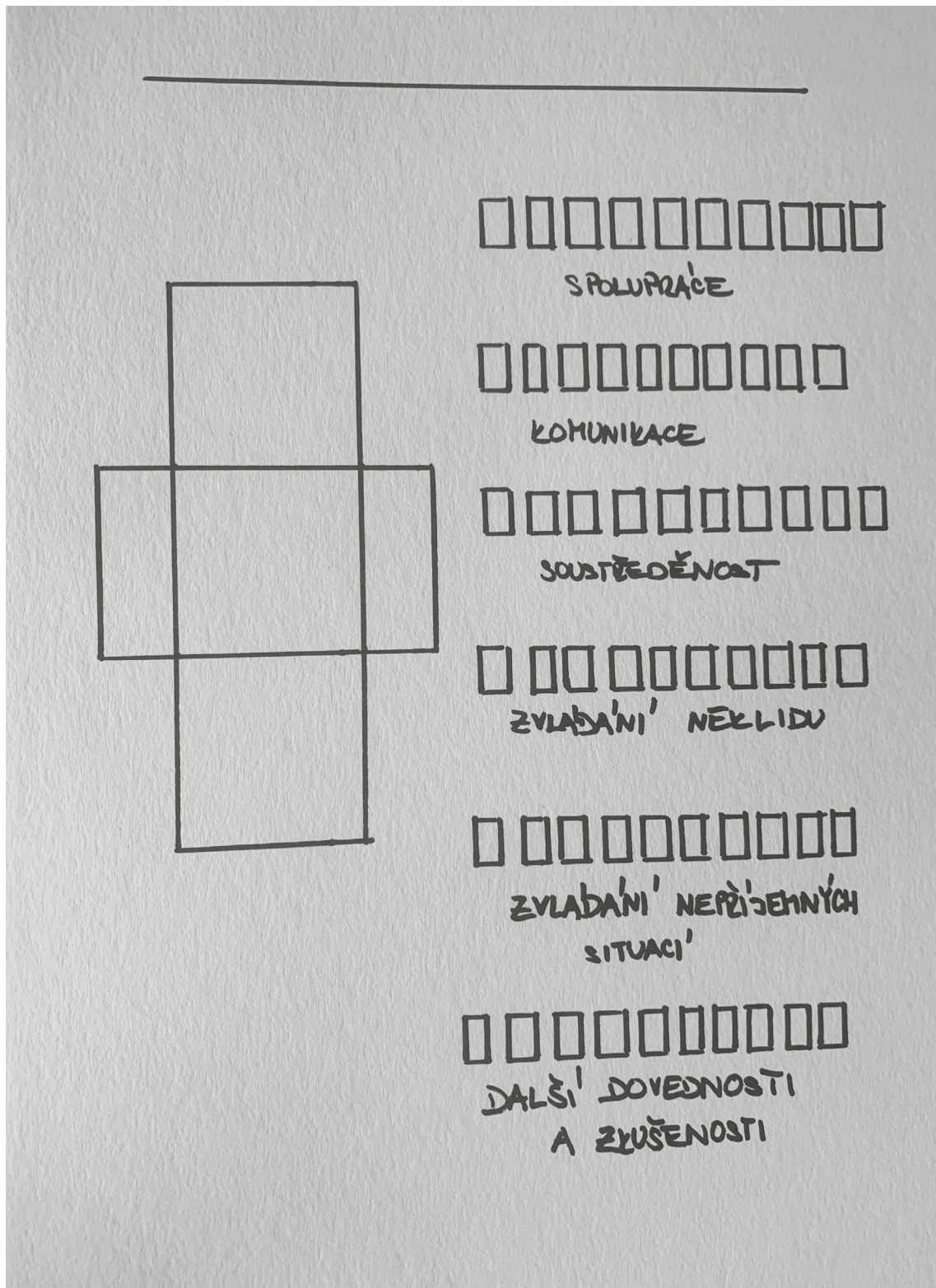
situacím, ve kterých musely zvládnout své emoce, v rámci hry tak posilovaly a rozvíjely konkrétní dovednosti. Na začátku Markéta s Lucií děti upozornily, že může dojít k náročným situacím – třeba, když se jim nebude dařit vítězit, nebo když nebudou začínat hru – a připomněly jim, jak se v takové situaci zachovat, jak vhodně reagovat, co jim přináší fair play apod. Následně zvládnuté chování pojmenovávaly a oceňovaly. Děti byly hrou zaujaté a její soutěživý charakter je zcela pohltit (viz obrázek 4). Současně sbíraly ocenění zvládnutých dovedností. Na konci hry Markéta ocenění zrekapitulovala: „Daník má velkou pochvalu za to, že mi neskáče do řeči a hlásí se o slovo, Olinka, že dokázala odložit hru a věnovat mi pozornost, to není úplně jednoduchý, Ondra, že drží kruh a ukazuje, co přesně se má dělat, a my se od něj můžeme inspirovat.“ Cílem bylo, aby každé dítě slyšelo jednu konkrétní věc, kterou zvládlo a která stojí za ocenění. Během celé práce Markéta pravidelně připomínala, co děti ještě čeká, rekapitulovala program setkání, čímž opět udržovala jejich pozornost. Lucie zase popisovala chování dětí a jeho důsledky, připomínala jim, co mohou dělat jinak, např. když nespolupracovaly s ostatními a věnovaly se jiné činnosti.

Další náplní práce v kroužku bylo krátké cvičení, které trvalo 6–7 minut a zaměřovalo se na konkrétní dovednost, tentokrát na pozornost a spolupráci. Děti stály ve dvojicích a opakovaly řadu čísel 1–2–3. Pořadí čísel se každým kolem měnilo. Děti se soustředily na své číslo a přitom musely navázat a udržet kontakt s partnerem ve dvojici. Bylo třeba neměnit stanovenou vzdálenost dvojic a snažit se vzájemně nerušit. Na závěr měly zhodnotit, jak se jim soustředění dařilo.

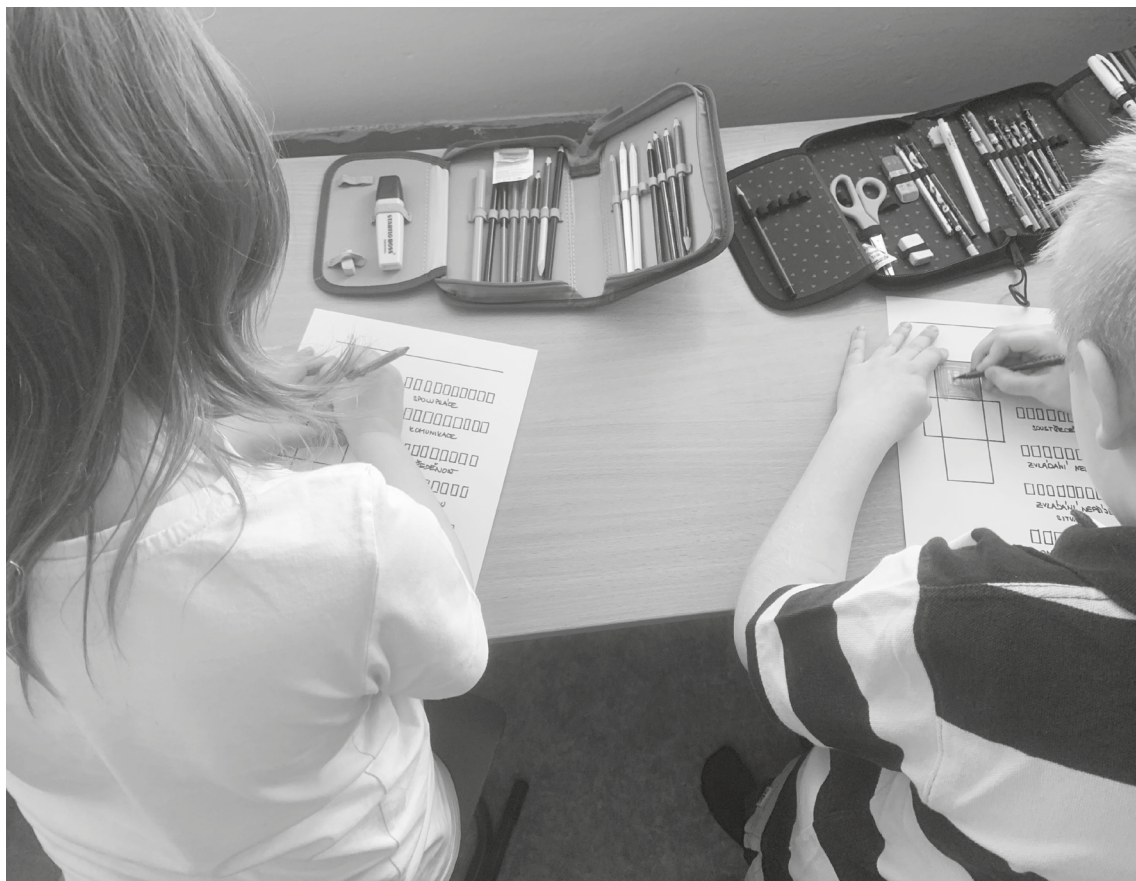
Poslední minuty setkání se děti věnovaly vybarvování škály u dovednosti, kterou se jim dnes podařilo zlepšit. Na závěr Markéta a Lucie s každým dítětem promluvily, ptaly se ho, co se mu dnes podařilo, na jakou dovednost se soustředil a v čem vidí změnu. Děti měly uvést konkrétní příklad, kdy se jim podařilo nebo naopak nepodařilo zvládnout své pocity, např. když prohrávaly, když musely odložit hračku nebo jak se jim dařilo dodržet vzdálenost při práci ve dvojicích.



Obrázek 3: Vyplněný kompetenční arch



Obrázek 4: Portfoliový záznam před vyplněním



Obrázek 5: Závěrečné zhodnocení kompetencí

Závěr je již prosycen kolísavou energií dětí, některé se již vítají s rodiči, jiné pečlivě doplňují hodnocení svých dovedností. Rodiče či prarodiče volně přecházejí od rozhovoru s lektorkami k dětem, nechávají si vyprávět o tom, na čem dnes pracovaly či jak dopadlo jejich hodnocení. Děti vyvíjejí, kdy bude další kroužek a jestli budou moci přijít, přestože se setkávají každých čtrnáct dní.

Některé děti chodí do kroužku opakovaně několik let, jiné absolvují rok a třeba i tábor a pak chodit přestanou. Na letním táboře se neklid-

né děti setkávají s dětmi, které se s diagnózou ADHD nepotýkají, ale rozvoj emočních a sociálních dovedností je pro ně také důležitý. Výsledkem jsou nová přátelství, která mohou přinášet porozumění a vstřícnost potíží druhého, což představuje posílení získaných dovedností. Nácvik emočních a sociálních kompetencí v rámci volnočasového kroužku se může objevit v nabídce volnočasových aktivit dalších škol, důležitým předpokladem však je zajištění zkušených a odborně připravených lektorů.

Poznámky

- 1) Více o aktivitách Markéty Dobiášové najdete na webu: <http://www.vlastnismet.org/omne/>
- 2) Jména dětí byla změněna.

Mgr. Lucie Škarková, Ph.D.

Je absolventkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a nyní působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty. Zabývá se dalším profesním rozvojem učitelů, využitím mentoringu, supervize a reflexe praxe v profesním rozvoji provázejících učitelů a mentorů ve vzdělávání. Studenty učitelství na PdF MU provází asistentskými praxemi, je organizátorkou panelových diskusí a besed k podnikavosti ve vzdělávání.

Kontakt: skarkova@ped.muni.cz

Jana Poupová

České názvy organismů z etymologického hlediska – náměty do výuky

K očekávaným výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (MŠMT, 2021, s. 76–78) patří znalost významných zástupců jednotlivých skupin organismů. Jedná se o obtížné učivo, které se žáci většinou snaží naučit nazpaměť. Když se žáci seznámí se základními principy jeho tvoření a jeho vývojem, názvosloví organismů si snáz osvojí. Cílem tohoto článku je poskytnout učitelům námět, jak toto téma pojmout.

Některé názvy rostlin, živočichů a hub jsou velmi staré, mají praeevropský, praslovanský nebo staročeský původ. Praevropské názvy bývají slova izolovaná, u nichž není zřejmé spojení s jiným slovem, například *olše* (Vážný, 1954, s. 262). Praslovanské názvy se vyskytují téměř ve všech slovanských jazycích, jde například o *pýr* (Vážný, 1954, s. 265). Staročeské názvy pocházejí z vrcholného středověku, příkladem je *krtičník* (Dostál, 1963, s. 152).

Základy uceleného českého národního názvosloví položil v první polovině 19. století Jan Svatoopluk Presl¹, který se zabýval především rostlinami a savci. Názvy ve velkém přejímal z ruštiny a polštiny, některé názvy ponechával v původní podobě, jiné doslovně překládal, další počeštoval (Filipec, 1982, s. 38–39). Vytvořil také hodně zcela nových názvů, leckdy jazykově nezdařilých, jako například *mydlokor* (Dostál, 1963, s. 151), stálezelený strom, rostoucí v Jižní Americe. Preslovi následovníci i kritici později do oficiálního názvosloví začlenili více staročeských a lidových názvů (Šmilauer, 1940).

Obecně se dá říci, že staré názvy mívají organismy léčivé či hospodářsky významné. Běžně

zdejší druhy mají často název lidového původu, například *hraboš* (Šmilauer, 1940, s. 130), druhy cizokrajné mívají název umělý, například *plejtvák* (Šmilauer, 1940, s. 130). Umělé názvy převažují i u mikroorganismů, které dříve stály mimo dosah lidí. České druhové názvy rostlin bývají často překladem latinského názvu. V zoologii se překlady latinského názvu neužívají tak hojně, mnohdy latinské rodové jméno postrádá jedinečný český ekvivalent, například u *tesaříků* (Šmilauer, 1956, s. 88).

Tento článek obsahuje návrhy úloh, které se dají využít ve výuce k přiblížení etymologie biologického názvosloví. Jsou zaměřeny na rodové názvy rostlin a živočichů. Navržené úlohy mají blízko k tzv. strukturovanému bádání. Jedná se o typ badatelské výuky, při němž je úkol i postup práce stanoven učitelem a žáci přicházejí s vlastními vysvětleními daného jevu a argumenty v jejich prospěch (Banchi & Bell, 2008, s. 26). Po zadání úlohy následuje autorské řešení a doprovodný komentář spojený se zobecněním, k němuž by měli žáci s pomocí dané úlohy dospět.

Úlohy se hodí pro skupinovou práci, aby žáci mohli své dílčí závěry prodiskutovat. Výstupem může být souhrnné poučení o názvosloví, které sepíše každá pracovní skupina. Samozřejmě je možné použít ve výuce jen několik vybraných úloh pro ilustraci této problematiky nebo si úlohy podle potřeby zkrátit a spokojit se s dílčími závěry. Po odborné (etymologické) stránce se úlohy opírají o přírodovědné pasáže knihy *Tajemství slov* (Styblík, 2006, s. 7–93).

Kritéria pojmenování

Rodové názvy organismů mnohdy vycházejí z jejich vlastností vnímatelných našimi smysly (barva, tvar, dotek, chuť, vyluzovaný zvuk či pach), z typické aktivity (pohybu, způsobu výživy), místa či doby výskytu, vztahu ke člověku (využití hospodářské, léčebné či magické) nebo jsou pojmenované podle osob (bájných či skutečných). Organismy mohou být také pojmenované podle podobnosti s jinými organismy, a to bez ohledu na jejich nepříbuznost.

Zadání: U následujících dvojic názvů odvoďte, podle jakého kritéria byly tyto organismy pojmenované. Doplňte ke každé dvojici další příklad stejného typu.

vodomil, hnojník; lýkožrout, hadilov; cvrček, chřestýš; hořčice, osladič; dobromysl, plicník; prvosenka, večernice; ostřice, jehlice; červenka, perlička; mýval, bruslařka

Řešení: vodomil, hnojník (životní prostředí, bahník); lýkožrout, hadilov (způsob výživy, bodalka); cvrček, chřestýš (zvuk, kukačka); hořčice, osladič (chuť, masák); dobromysl, plicník (účinek či užitek, kýchavice); prvosenka, večernice (doba, listopadka); ostřice, jehlice (hmat, netýkavka); červenka, perlička (barva či kresba, straka); mýval, bruslařka (aktivita, hraboš)

Komentář: Pokud uvedená kritéria předem vyjmenujeme, žákům úlohu zjednodušíme. Pro pokročilejší žáky můžeme naopak přidat jako kritérium geografický název (příklady amur či sardinka).

Základová slova

Odvozeným názvům je možné přiřadit odpovídající základová slova. Často se jedná o podstatná jména či slovesa, ale může jít i o jiné slovní druhy. Kořen názvu a základového slova je podobný.

Zadání: Vysvětlete původ následujících názvů organismů: chobotnice, svinka, perutýn, vrána, pižmoň a skořicovník. Doplňte k nim související základová slova, od nichž jsou odvozena.

Řešení: chobotnice – chobot (podle ramen), svinka – svinout se (podle svinutí se do klubička), perutýn – perut (podle podobnosti ploutví s pery), vrána – vráný (podle barvy), pižmoň – pižmo (podle zápachu), skořicovník – kůra (podle části rostliny, která je zdrojem koření)

Komentář: Uvedené příklady byly zvoleny tak, aby byly jednoznačné. Nicméně někdy může být první dojem zavádějící. Pro příklad uveďme volavku, jejíž název není odvozen od volání, nýbrž od volete.

Složené názvy

Kromě odvozování je častým způsobem tvorby nových názvů skládání. Složené slovo můžeme rozčlenit na dva kořeny. V češtině jsou hojnější názvy tvořené odvozováním, složené názvy jsou typické především pro němčinu.

Zadání: Rozčleňte následující názvy na dva kořeny a vysvětlete motivaci příslušného názvu: dřevomorka, medojed, muchomůrka a mravkolev. Pokuste se vymyslet další příklady složených názvů.

Řešení: dřevomorka – dřevo a mořit (kazí dřevo), medojed – med a jíst (živí se medem), muchomůrka – moucha a mořit (může otrávit hmyz), mravkolev – mravenec a lev (podle bojovnosti při lovu mravenců)

Dalšími složenými názvy jsou například hlavonožec, orlosup nebo lomikámen.

Komentář: Složený charakter může mít i lidové pojmenování, jak je tomu u škvora. Tomu se kvůli známé pověře říká regionálně ucholez.

Tabu a noa

Z bázně před některými tvory nechtěli lidé vyslovovat jejich jména. Obávali se, aby je tím nepřivolali, proto raději užívali jiná pojmenování. Slova, která se nesměla vyslovit, se označují jako tabu. Slova, která je nahrazují, nazýváme noa.

Zadání: U některých zvířat se setkáme s názvy, které opisem nahrazují skutečné jméno daného

tvora, které se nesmělo vyslovit. Známým příkladem je medvěd, tj. ten, který ví, kde je med. Jeho původní (nevyslovované) jméno neznáme. Dalším příkladem je zmije, související se slovem země a nesoucí význam „tvor, který se plazí po zemi“. Vydeme-li z uvedených příkladů, co spojuje živočichy, jejichž pravá jména se nesměla vyslovovat?

Řešení: Jedná se o živočichy pro člověka nebezpečné. Proto nebylo radno je přímo pojmenovávat, aby je lidé nepřivolali.

Komentář: Žákům můžeme tuto problematiku zjednodušeně přiblížit na pohádkových bytostech (sousloví „vy víte kdo“ používané Harry Potterem místo jména Voldemort).

Zdrobněliny

Některé názvy organismů vznikly jako zdrobněliny, jiné jsou naopak ze zdrobnělin odvozené.

Zadání: Vytvořte z níže uvedených základových slov zdrobnělinu, případně ze zdrobněliny utvořte základové slovo. Rozhodněte (případně vyhledejte), zda existuje organismus s takovým názvem.

mlok, stonožka, krtek, ježek, ledňáček

Řešení: mlok – mločík (existuje), stonožka – stonoha (existuje), krtek – krt (neexistuje), ježek – jež (neexistuje), ledňáček – ledňák (existuje)

Komentář: V dřívějších dobách se užívalo i slovo krt a jež, nicméně v současné češtině se zachovaly jen příslušné zdrobněliny. Při volbě příkladů je třeba být obezřetný, protože zdrobnělinou nemusí být každé slovo, které laikovi jako zdrobnělina připadá. Zatímco rejsek je zdrobnělinou od slova rys, křeček zdrobnělinou není.

Předpona pa-

V názvosloví organismů se uplatňují rozmanité předpony a přípony, přičemž některé mohou do názvu vnášet specifický význam. Příkladem je předpona pa-. Jejimi nositeli bývají exotičtí živočichové podobní jiným (dříve pojmenovaným).

Zadání: Jaký jazykový prvek spojuje uvedené názvy a jak se promítá do jejich významu? paryba, pakobra, pakůň, pakobyłka

Řešení: Společná je předpona pa-. Ta signalizuje, že je organismus podobný jinému, je však jaksi nedokonalý (oproti svému vzoru) či podivný.

Komentář: Uvedené příklady se týkají živočichů. U rostlin se v obdobném významu setkáme s označením psí, eventuálně vlčí (psí víno, vlčí bob aj.). Tato přízviska signalizují méněcennost či neužitečnost organismu oproti jinému druhu rostliny.

Hlavní zdrojové jazyky

České názvosloví přejalo řadu názvů z němčiny, polštiny, ruštiny a latiny. Jsou to jednak slovanské jazyky, které měly v první polovině 19. století názvosloví oproti češtině rozvinutější (polština a ruština), jednak jazyky dominující do té doby vědeckému a kulturnímu životu (latina a němčina).

Zadání: Do češtiny bylo nejvíc názvů přejato z polštiny (čolek), ruštiny (babočka), němčiny (mlok) a latiny (andulka). Vysvětlete, proč právě tyto jazyky nejvíce přispěly k utváření českého botanického a zoologického názvosloví.

Řešení: U polštiny můžeme vysvětlení hledat v tom, že jde o zeměpisně i jazykově velmi blízký jazyk. Zájem o ruštinu souvisí mj. s myšlenkou panslavismu a obrozenci zvažovaným příklonem menších slovanských národů k mocnému ruskému carství. Německy mluvící obyvatelstvo mělo v českých zemích od středověku významné početní zastoupení a společenský vliv. Latina sloužila od středověku až do novověku jako řeč vzdělanců.

Komentář: Vedle výše uvedených dominantních jazyků čerpalo české názvosloví pochopitelně i z jiných jazyků. Příkladem jsou názvy odvozené z řečtiny (harpyje), francouzštiny (kreveta), španělštiny (plameňák), italštiny (mufflon), holandsštiny (krab) nebo angličtiny (buldok).

Kořeny přejatých názvů

Počestěné názvy organismů mají kořen slova nápadně podobný svému cizímu protějšku. Z původních názvů zůstaly v kořeni slova zachovány především stejné souhlásky, více se liší koncovky.

Zadání: Bez pomoci slovníku doplňte k následujícím latinským, řeckým či německým názvům jejich české ekvivalenty: delfis (řec.), fennecus (lat.), chamaileon (řec.), Spinat (něm.), Makrelle (něm.).

Řešení: delfis – delfín, fennecus – fenek, chamaileon – chameleon, Spinat – špenát, Makrelle – makrela

Komentář: Vedle němčiny a latiny byla jazykem vzdělanců také řečtina.

Exotické zdrojové jazyky

Původní snaha obrozenců vyhýbat se cizím názvům a dokazovat tak vyspělost a tvůrčí možnosti češtiny, postupně ustoupila a čeština přejala v lehce upravené podobě řadu domorodých názvů exotických organismů.

Zadání: Zapište k uvedeným názvům organismů jejich počestěnou podobu. Uvažte, kde žijí, a podle toho rozhodněte, ze kterého jazyka (či skupiny jazyků) jsme je nejspíš přejali: jagoara, waran, kivi a llama.

Řešení: Jaguáři a lamy žijí v Jižní Americe, varani mj. na Blízkém východě a kivi na Novém Zélandu. Jaguár (jagoara) – indiánské (brazilské) jazyky, waran (waran) – arabština, kivi (kivi) – maorština, lama (llama) – španělština.

Komentář: Zdrojovým jazykem je řeč, která se v dané oblasti používá, může jí tedy být i řeč kolonistů (například u lamy). V některých případech může koloniální jazyk posloužit jako prostředník mezi domorodými názvy a češtinou (například u názvu tukan, který z indiánských jazyků přešel do češtiny přes španělské tucán).

Podobnost slovanských názvů

České názvy některých organismů jsou nápadně podobné názvům v jiných příbuzných (slovanských) jazycích. Jedná se o staré názvy, neboť pochází z dob, kdy si tyto jazyky byly podobnější než dnes.

Zadání: Na základě níže uvedeného seznamu cizích variant rozhodněte, které tvrzení o názvech ještěrka, slavík a kráva je pravdivé.

- I. ještěrka (sloven. jašterica, pol. jaszczur, rus. jaščerica, ukr. jaširka, srb. a chorv. gušterica)
 - II. slavík (sloven. slávik, pol. słowik, rus. solověj, ukr. solovij, srb. a chorv. slavuj, slovin. slavec)
 - III. kráva (sloven. krava, pol. krowa, rus. korova, ukr. korova, slovin. krave)
1. Výskyt podobného slovního základu v několika evropských jazycích je zcela náhodný.
 2. Jde o slova, která sdílíme s většinou slovanských jazyků.
 3. Dá se předpokládat, že se tato slova vyvinula teprve nedávno.

Řešení: Správně je tvrzení číslo 2.

Komentář: Polština (pol.) a slovenština (sloven.) patří mezi jazyky západoslovanské, ruština (rus.) a ukrajinština (ukr.) mezi východoslovanské a srbsština (srb.), chorvatština (chor.) a slovinština (slov.) mezi jihoslovanské. Podobnost slovních základů v této úloze tedy vypovídá o příbuznosti uvedených slovanských jazyků.

Stáří, resp. mládí názvů

Organismy, s nimiž se lidé dřív často setkávali, mívají staré názvy. Řada dnes běžně užívaných názvů vznikla až v 19. století, a to především zásluhou J. S. Presla. Presl některé názvy přejímal v upravené podobě například z polštiny (žralok), jiné vytvářel podle vzoru latinského jména (korýš) a poměrně hodně názvů vytvářel zcela nově (klokan, lachtan či plejtvák).

Zadání: Jak si vysvětlíte, že čeština do 19. století neměla žádné označení pro korýše, žraloka, klokanu ani plejtváka?

Řešení: Jedná se o organismy exotické (žralok, klokan, plejtvák), s nimiž se lidé běžně nesetkávali, a tudíž nebylo nutné mít jejich přesné české pojmenování. Starší názvy chybí také u těch organismů, které stály mimo zájem lidí (korýši).

Komentář: Z domácích korýšů měl význam pouze rak, jehož název je hodně starý (praslovanský). Velmi bohaté a staré je názvosloví domácích a hospodářsky zajímavých zvířat. Jako příklad poslouží četné názvy pro koně, odrážející jeho vlastnosti (valach, hřebec, kobyła, šiml aj.).

Závěrem

Dnes patří čeština mezi jazyky s rozvinutým odborným názvoslovím organismů. Nebylo tomu tak ale vždy, řada druhů si na své pojmenování musela počkat až do 19. století, některé i déle. Názvosloví rostlin, živočichů a dalších organismů dnes odráží nejen, čeho si na těchto tvorech člověk všiml a jak o nich smýšlel, ale také v jaké době se o nich dozvěděl. Jazyková pestrost biologických názvů milovníka češtiny potěší. Mohla by však zaskočit žáky, kteří si názvosloví osvojují. Učitel tomu může předejít třeba i s pomocí úloh z tohoto článku.

Poznámky

- 1) Jan Svatopluk Presl (1791–1849) byl český přírodovědec, který je spolu s bratrem Karlem Bořivojem autorem díla *Flora čehica* (1819), kde systematicky popsali českou květenu. Kromě názvosloví organismů věnoval pozornost i názvosloví chemickému a mineralogickému. Založil a vedl vědecký časopis *Krok* (1821–1840). Od revoluce v roce 1848 byl také politicky činný.

Literatura

- Banchi, H., & Bell, R. (2008). The Many Levels of Inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.
- Dostál, J. (1963). České botanické jmenosloví. *Preslia*, 35, 146–160.
- Filipec, J. (1982). Kniha zahraničního bohemisty z dějin české botanické terminologie. *Naše řeč*, 65(1), 35–40.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Získáno z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramco-vy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.
- Styblík, V. (2006). *Tajemství slov*. Praha: SPN.
- Šmilauer, V. (1956). Nové české názvosloví zoologické. *Naše řeč*, 39(3–4), 84–92.
- Šmilauer, V. (1940). Jak se vyvíjelo české názvosloví. *Naše řeč*, 24(5–6), 129–138.
- Vážný, V. (1954). Na okraj Machkovy práce o českých a slovenských jménech rostlin. *Naše řeč*, 37(9–10), 262–275.

Mgr. Jana Poupová, Ph.D.

Vystudovala Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy, magisterský obor učitelství biologie a zeměpis. Během následujícího doktorského studia na téže fakultě se na Katedře filozofie a dějin přírodních věd věnovala dějinám genetiky. Od roku 2006 vyučuje biologii a zeměpis na Gymnáziu Botičská v Praze, od roku 2016 působí též jako odborný asistent na Katedře učitelství a didaktiky biologie PŘF UK. Věnuje se didaktice přírodovědných témat se společenskovedním přesahem (dějinám přírodních věd, jazykovědným aspektům přírodovědné terminologie či bioetice).

Kontakt: jana.poupova@natur.cuni.cz

Tereza Brzá

Content-based Language Teaching: Učme jazyk v zmysluplnom kontexte

Cieľom tohoto príspevku je oboznámiť učiteľov cudzích jazykov s princípmi metódy Content-based Language Teaching (CBLT), ktorej podstatou je integrovať do kurikula jazykového vzdelávania zmysluplný a relevantný obsah, a tým prispieť k vytvoreniu autentického prostredia pre rozvoj jazykových, akademických a intelektuálnych zručností žiakov. V 21. storočí sa oblasť výuky cudzích jazykov stáva viac a viac dôležitou, pretože jej úlohou je pripraviť žiakov na život v neustále sa meniacom a globalizovanom svete. Ovládať minimálne jeden cudzí jazyk je dnes už takmer nevyhnutnosťou, a preto by sa mali metódy i kurikulum neustále rozvíjať a inovovať, aby sme ako učitelia dokázali i v našich triedach vytvoriť autentické a zmysluplné prostredie pre rozvoj jazykových (i ďalších) kompetencií žiakov. Úlohou učiteľa je ukázať žiakom, že jazyk nie je len o memorovaní súboru pravidiel a slovnej zásoby, ale je predovšetkým nástrojom, vďaka ktorému môžu nielen komunikovať, ale i nadobúdať nové znalosti a zručnosti. Viacerí výskumníci (Met, 1998; Coyle et al., 2010; Stoller, 2008; Martel, 2013) tvrdia, že náplň hodín cudzieho jazyka by nemala byť výhradne založená len na precvičovaní jazykových pravidiel, pretože vhodne zvolený obsah má potenciál stať sa prostriedkom sociálneho a kognitívneho vývoja žiaka. Okrem toho sú hodiny cudzojazyčnej výuky ideálnym prostredím pre rozvíjanie tzv. soft skills (mäkké zručnosti) či 21st century skills (zručnosti 21. storočia), ako sú napríklad tvorivosť, kritické myslenie, metakognitívne zručnosti, mediálna

gramotnosť či schopnosť riešiť problémy (Kay & Greenhill, 2011). Ak si ako učitelia cudzích jazykov budeme klásť za cieľ rozvíjať u žiakov nielen jazykové zručnosti, ale zároveň formovať ich osobnosť a pripraviť ich na budúce štúdium či výkon profesie, je žiadúce prehodnotiť, s akým obsahom sa v našich hodinách budú stretávať.

Premena paradigmy vo výuke cudzích jazykov

V oblasti výuky cudzích jazykov došlo od polovice minulého storočia k výrazným premenám. Pred niekoľkými desaťročiami bola výuka zameraná predovšetkým na memorovanie súboru pravidiel a dekontextualizovaný dril (napríklad v prípade gramaticko-prekladovej či audiolingválnej metódy), pričom komunikačné aktivity boli využívané minimálne alebo vôbec (Richards & Rodgers, 2001, s. 3). Popularita takéhoto prístupu ale začala výrazne klesať následkom rozvoja nových metód, ktoré smerovali žiaka k podstate jazyka – komunikácii, a jazyk sa tak stal nástrojom využívaným pre autentické interakcie. Na základe posunu paradigmy sa podľa Jacobsa a Farrella (2003, s. 10) začalo venovať viac pozornosti autonómii žiakov, kooperatívnemu učeniu, integrácii kurikula, zameraniu na obsah, alternatívnym spôsobom hodnotenia, kognitívnym zručnostiam, diverzite a premeny role pedagóga na facilitátora učenia.

Jedným z produktov tohto obdobia, v ktorom sa odrazili dané trendy, je komunikačný prístup. Ten postavil do popredia integráciu všetkých jazykových zručností spolu so zmysluplnou a autentickou komunikáciou, pri ktorej majú žiaci možnosť tvorivo experimentovať s jazykom a účelne ho využívať. Tento prístup vytvoril úrodnú pôdu pre vznik ďalších koncepcií, ktoré majú mnoho podôb, no zdieľajú jeho základné princípy. Jednou z týchto metód je i Content-based Language Teaching, alebo výuka jazyka založená na obsahu.

Metóda Content-based Language Teaching (CBLT)

Metóda **CBLT**, tiež známa pod názvom **Content-based Instruction (CBI)**, je založená na integrácii obsahu a jazykových cieľov, čo znamená, že proces osvojovania jazyka je úzko prepojený s určitou témou (ang. subject matter). V takomto prípade je plánovanie výuky postavené na obsahu či informáciách, ktoré by sme žiakom chceli sprostredkovať, a nie len na lingvisticky zameranom sylabe (Brinton et al., 1989, s. 17; Richards & Rodgers, 2001, s. 204).

Pokiaľ má byť v súlade s princípom komunikačného prístupu výuka zameraná na autentickú komunikáciu a výmenu informácií, hodiny by nemali byť výlučne orientované na gramatiku a súbor pravidiel jazyka, ale práve na **obsah** – tzn. tému mimo doménu jazyka samotného (Richards & Rodgers, 2001, s. 209). Jazyk v CBLT nie je jediným predmetom štúdia, ale je hlavne prostriedkom, pomocou ktorého môžu žiaci získať nové informácie z iných predmetov či prierezových tém, a skrz podnetný obsah rozvíjať všetky receptívne i produktívne zručnosti. Relevantnosť a zaujímavosť obsahu u žiakov zvyšuje motiváciu participovať v hodinách, čo tým pádom vedie k efektívnejšiemu osvojeniu si cudzieho jazyka, kultúrnej gramotnosti a iných zručností (Stoller & Grabe, 1997, s. 13; Lyster, 2007, s. 1). V kombinácii s aktivitami vyžadujúcimi vyššie kognitívne procesy sa môžu zapájať do zmysluplných interakcií a komunikovať tak o myšlienkach, nielen o slovách (Met, 1991, s. 282).

Martel tvrdí, že veľkým nedostatkom bežnej výuky cudzích jazykov je práve to, že ich obsah je často príliš málo kognitívne stimulujúci a nevytvára tak vhodný základ pre zmysluplnú a účelovú komunikáciu (2013, s. 102). Obsahu sa nevenuje príliš veľa pozornosti a učitelia ho vyberajú len náhodne alebo volia témy, ktoré žiaci považujú za triviálne, a tým pádom nevnímajú ich praktické využitie mimo triedu (Genesee & Lindholm-Leary, 2013, s. 5). Stoller ďalej uvádza, že v CBLT výuke by nemali absentovať napríklad tieto elementy: zmysluplný vstup i výstup (meaningful input and output), práca s informáciami, integrácia všetkých jazykových zručností, projektová výuka či task-based prístup, kontextualizácia gramatiky, využívanie vizuálnej podpory a rozvíjanie metakognitívnych stratégií (2008, s. 60).

Čo znamená obsah a odkiaľ ho môžeme čerpať?

Hoci názory odborníkov pri definovaní podstaty obsahu nie sú jednotné, vo všeobecnosti sa zhodujú v tom, že tento pojem nezahŕňa jazykové formy (Martel, 2013, s. 1125). Met zas obsah definuje ako materiál, ktorý je pre učiaceho sa kognitívne zaujímavý a podnetný, pretože presahuje hranicu cieľového jazyka či kultúry (1999, s. 150). Obsah môže vychádzať zo sylabov jednotlivých predmetov ako sú napríklad prírodné a spoločenské vedy, ale prevláda i názor, že nemusí nutne ísť o obsah z týchto konkrétnych oblastí – môže byť využitá akákoľvek téma, ktorá je pre žiakov zaujímavá a dôležitá (Genesee, 1994, s. 3). Identifikácia potrieb žiakov je preto pre úspešnú implementáciu CBI dôležitá, pretože pokiaľ ich chceme naozaj zaujať, musíme byť schopní prispôbiť výber tém aj ich preferenciám.

Obsah CBI hodín sa dá považovať za ‚materiál‘, ktorý vo všeobecnosti nachádzame mimo tematické celky tradičných jazykových programov – napríklad témy ako domov, rodina, voľný čas apod. (RVP ZV, 2021). Môžeme ho teda napríklad čerpať z iných predmetov, čo by zároveň podporilo medzipredmetovú spoluprácu medzi učiteľmi. Ďalšou možnosťou, ako by sa dal podľa

môjho názoru do hodín cudzích jazykov integrovať zmysluplný obsah v kombinácii s metódou CBLT, by bolo systematickejšie čerpanie námetov z prierezových tém, ako sú napríklad environmentálna, multikultúrna či mediálna výchova. Ich hlavným cieľom je oboznámiť žiakov s témami, ktoré často nie sú súčasťou hlavných vyučovacích predmetov, no venujú sa dôležitým súčasnými problémom spoločnosti a sú tak kľúčové pre pochopenie života mimo školy. Obsah prierezových tém by mohol slúžiť ako ideálny nástroj na posilnenie interdisciplinárneho myslenia žiakov a prispieť tak k rozvoju ich postojov k okolitému svetu.

V rámci výskumu počas mojej diplomovej práce som mala možnosť odskúšať, ako sa dajú na základe prierezových námetov vytvoriť niekoľkohodinové tematické celky, v ktorých sa dajú hojne využívať autentické a overené zdroje dostupné na internete. Napríklad na hodinách zameraných na mediálnu výchovu mali žiaci možnosť naučiť sa vyhodnocovať kredibilitu zdrojov či odhaľovať hoaxy na základe kontrolného zoznamu a využitia tzv. fact-check nástrojov. Tieto hodiny boli žiakmi ohodnotené pozitívne a aktivity považovali za zaujímavé aj preto, že boli priamo naviazané na ich osobnú skúsenosť s každodenným využívaním internetu a sociálnych sietí. Okrem bezprostredného kontaktu s cudzím jazykom pri práci s anglickými zdrojmi a diskusiami na túto tému tak rozvíjali i svoje digitálne kompetencie a kritické myslenie. V ďalšom tematickom celku boli hodiny zamerané na zvýšenie povedomia o environmentálnych problémoch, ktoré sa priamo dotýkajú života detí. Námetov na výuku je naozaj nespočetné množstvo, a aj keď môže byť príprava hodín časovo náročná, odmenou nám môže byť pocit, že sme našim žiakom sprostredkovali dôležité informácie, ktoré ich môžu inšpirovať k hlbšiemu pochopeniu dôležitých tém.

CBI a CLIL – jedno a to isté?

Na základe vymenovaných princípov tejto metódy môže CBLT čitateľovi výrazne pripomínať CLIL – obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie.

Pokiaľ by ste preskúmali akademické publikácie venujúce sa téme CLIL-u, zistili by ste, že tento fenomén je skúmaný výrazne častejšie – i napriek tomu, že korene CBLT siahajú o niekoľko desaťročí hlbšie a je teda pedagogicky unikátnejší než CLIL.

Jedným zo základných rozdielov medzi týmito dvomi metódami je ich **historický kontext**. Vznik CBLT je spojený s trendom prístupu ponorenia sa do jazyka (immersion), ktorý bol využívaný od 60. rokov v Kanade na podporu bilingválnej výuky, a preukázal sa ako viac efektívny než izolovaná výuka cudzieho jazyka (Genesee, 1994, s. 2). Metóda sa postupom času rozšírila do USA a neskôr vznikla i jej európska obdoba – CLIL. Obsahovo a jazykovo integrované vyučovanie sa od začiatku 21. storočia i vďaka vzdelávacím iniciatívam Európskej únie stalo tak výrazným trendom, že tento pojem je spomínaný čoraz častejšie.

Ďalší zásadný rozdiel medzi CBLT a CLIL spočíva v ich **poňatí obsahu** samotného a v tom, kto tento obsah bude vyučovať. CLIL je najčastejšie definovaný ako prístup, pri ktorom sa určitý predmet (napríklad dejepis, geografia či biológia) vyučuje v cudzom jazyku (Coyle et al., 2010, s. 1). CBLT je naopak definovaný ako integrovaný prístup, ktorý čerpá obsah z rôznych predmetov či tém, no zároveň venuje najviac pozornosti kognitívnym, metakognitívnym a akademickým jazykovým zručnostiam (Stoller, 2008, s. 59). Brown a Bradford (2017, s. 332) tvrdia, že zatiaľ čo CLIL má dvojité zameranie na jazyk i na obsah, v CBLT programoch je obsah skôr na periférii (aj keď nie je nikdy úplne oddelený od jazyka), pretože plánovanie výuky sa odvíja hlavne od jazykových cieľov.

I napriek jednoznačným prínosom nie je CLIL v Česku či na Slovensku príliš rozšírený. V roku 2008 využívalo CLIL len 6 % českých škôl (Kubů a kol., 2011, s. 7), v roku 2011 sa toto číslo zvýšilo na 30 %. Aj keď by sa dalo predpokladať, že v posledných rokoch sa CLIL viac rozšíril, neexistuje žiadna aktuálnejšia štatistika, ktorá by tento nárast potvrdila. Jedným z dôvodov, prečo môže byť implementácia metódy CLIL problematická, je fakt, že je nedostatok učiteľov, ktorí

majú aprobáciu v odbornom predmete i v cudzom jazyku – učiteľ CLILu by mal totižto byť expertom v oboch doménach (Eurydice, 2006, s. 44). Okrem odborných znalostí v predmetoch, ako sú napríklad matematika, prírodoveda či dejepis, musí totižto učiteľ disponovať i metodickou vybavenosťou, aby dokázal zaistiť u žiakov nielen osvojenie obsahu, ale i príslušných jazykových zručností. V spomínaných vyučovacích predmetoch môže byť prekážkou práve nízka jazyková úroveň žiakov či nedostatok priestoru pre venovanie sa obsahu i cudziemu jazyku zároveň (Kubů a kol., 2011, s. 22).

Po preskúmaní odbornej literatúry je zreteľné, že trend izolovať CLIL od ostatných prístupov založených na obsahu prevláda aj v kontexte českého a slovenského výskumu. Pozornosť je venovaná najmä CLILu, konkrétne Hard CLILu, ktorý cieľ predovšetkým na učiteľov odborných predmetov, a nie na učiteľov cudzích jazykov. Ak by sa však prehľbil výskum v oblasti CBLT (či Soft CLILu), učiteľom cudzích jazykov by sme mohli poskytnúť viac informácii a metodickú podporu v prípade, že by princípy tejto metódy chceli implementovať do svojich hodín.

Záverom

Vo svete, v ktorom si angličtina udržuje postavenie lingua franca – jazyka určeného k všeobecnému dorozumeniu sa, ktorý najviac ovplyvňuje svoju dobu – je pre nás pedagógov výzvou

rozvíjať jazykové zručnosti žiakov spôsobom, ktorý by bol pre nich atraktívny a prínosný. Za posledné desaťročia sa možno práve z tohto dôvodu stalo vyhľadávaným spôsobom výuky dvojazyčné vyučovanie – Hard CLIL, ktorého implementácia ale môže byť z viacerých dôvodov problematická. Máme však možnosť inšpirovať sa i princípmi predchodcu CLILu – metódy CBLT. Zmysluplný obsah môžeme do výuky cudzích jazykov bezpochyby integrovať aj my, učelia cudzích jazykov. Nemusíme byť nutne odborníkmi v iných predmetoch na to, aby sme mohli naše hodiny postaviť na zmysluplnom obsahu a venovať sa témam, ktoré sú dôležité pre rozvoj žiaka a majú presah do sveta mimo školy.

Nepochybujem o tom, že mnoho učiteľov nestavia svoju výuku len na gramatických cvičeniach a učebniciach, v ktorých často absentuje prepojenie s mimojazykovými témami, avšak využívanie metódy CBLT by si vyžadovalo systematický výber podnetných tém a odhodlanie vziať do úvahy i ciele obsahové. Primárnym zameraním by bol i naďalej rozvoj jazykových kompetencií našich žiakov a osvojenie obsahu akýmsi vedľajším (a vítaným) produktom. Metóda Content-based Language Teaching by mohla byť vhodnou cestou k rozvíjaniu nielen jazykových znalostí žiakov, ale i ďalších dôležitých kognitívnych, akademických a mäkkých zručností, ktoré sú nevyhnutné pre ich budúce štúdium, prácu, a v neposlednom rade úspešné začlenenie do neustále sa meniacej spoločnosti.

Literatura

- Brinton, D. M., Snow, M.A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House Publishers.
- Brown, H., & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing approaches and goals. In P. Clements, A. Krause, & H. Brown (Eds.), *Transformation in language education*. Tokyo: JALT.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office of the European Union.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3–33. doi:10.1075/jicb.1.1.02gen
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2003). Understanding and Implementing the CLT (Communicative Language Teaching) Paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/003368820303400102>
- Kay, K., & Greenhill, V. (2011). *Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills*. In: Wan, G., Gut, D. (eds) *Bringing Schools into the 21st Century*.

- Explorations of Educational Purpose. Dordrecht: Springer.
- Kubů, M., Matoušková, P., & Mužík, P. (2011). *CLIL: Výzkum implementace metody CLIL v České republice*. Praha: NIDV.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279–288. <https://doi.org/10.1177/1362168811401150>
- Martel, J. (2013). Saying Our Final Goodbyes to the Grammatical Syllabus: A Curricular Imperative. *The French Review*, 86(6), 1122–1133. <https://doi.org/10.1353/tfr.2013.0106>
- Met, M. (1998). *Curriculum Decision-Making in Content-Based Language Teaching*. In Cenoz, J. & Genesee, F., *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* (s. 35–63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Met, M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. NFLC Reports. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed., Cambridge Language Teaching Library). Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoller, F.L. & Grabe, W. (1997). A six-Ts approach to content-based instruction. In M.A. Snow & D.M. Brinton (Eds.). *The Content-Based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman.
- Stoller, F.L. (2008). Content-based instruction. In N. Van Deusen-Scholl & N.H. Hornberger (Eds.), *Second and Foreign Language Education*. 2nd ed. (s. 59–70). New York: Springer Science/ Business Media.

Mgr. Tereza Brzá

Vyštudovala odbor Učiteľstvo anglického jazyka a hudobnej výchovy na Pedagogickej fakulte Masarykovej Univerzity. V rámci doktorského študijného programu Didaktika cudzích jazykov na MUNI sa venuje výskumu metódy Content-Based Language Teaching. Zároveň vyučuje angličtinu a hudobnú výchovu na laboratórnej škole Labyrinth. Zaujíma sa hlavne o inovatívne metódy výuky a technológie, ktoré majú potenciál zmodernizovať pedagogickú prax.

Kontakt: brza@mail.muni.cz

Miroslav Jurčík

Videoreflexe jako nástroj profesního růstu

Během pandemie covid-19 si prožily české, ale i zahraniční školy své. Nemůžeme však z této (snad) epizodní události školství vyjmout jeden důležitý fakt: mnoho škol a jejich učitelů bylo takřka ze dne na den donuceno ve výuce využívat jako naprosto majoritní nástroj digitální technologie. To bylo něco nového a nečekaného. Troufám si říci, že se s touto výzvou mnoho škol zvládlo dobře vypořádat a nárůst využití digitálních technologií, zařízení a služeb je znatelný ve všech školách. To, co bylo dobré a osvědčilo se, zůstalo i po střídavém zavírání škol a přechodu na distanční výuku. Digitální učebny, využití tabletů, sdíleného prostředí Microsoft Office 365, únikové hry, všemožné quizlety, kahooty a ozoboti – to vše se na trvalo zabydlelo ve školách.

Shodou okolností se právě během zuřící pandemie MŠMT rozhodlo k tzv. malé revizi Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy. Kromě menších změn obsahu učiva a výstupů se ve prospěch k digitálnímu myšlení také zásadně změnila výuka dosud známých *Informačních a komunikačních technologií*. Nová *Informatika* – jak ji revize nazývá – dostala výrazně vyšší hodinovou dotaci v učebním plánu druhého stupně a kompletně proměnila obsah. Zakládá si na propojení principů z práce s digitálními technologiemi do ostatních oblastí vzdělávání – sekvencování, algoritmizace, kódování a jiné. Základní používání všudypřítomných digitálních zařízení: počítače, tabletu, mobilního telefonu – a běžného softwaru: webového prohlížeče, on-line vyhledávače nebo třeba textového a tabulkového editoru – se přesunula do nově vzniklé *digitální kompetence*.

Pakliže jako učitelé chceme vést žáky k digitální kompetenci, je třeba digitální gramotnosti, potažmo digitální kompetencí, disponovat také. Rozšířit obzory v oblasti využití digitálních zařízení nejen pro svůj osobní učitelský růst se vám budu snažit v následujících řádcích.

SWIVL

Pět písmen, která znějí spíš jako zkratka nějakého kusu armádní výzbroje, v sobě skrývá moderního pomocníka při pedagogické práci, ale i výzkumu. Jedná se o robotickou kameru, která může během výuky sloužit rozličným účelům. Její schopnost otáčet se o 360°, naklánět se o dalších 20° z ní sice ještě nedělá plně automatizovaného robota (stále musí stát na místě), ale jisté výhody skýtá. Konzole, do které je třeba připojit tablet a využít jeho přední kameru, je zároveň propojena s pohybovým čidlem, které si snímá (učitel, student) zavěsí na krk. Nenápadný přívěsek slouží nejen k detekci pohybu po místnosti, ale zároveň ukrývá mikrofon – záznam zvuku je tedy velmi kvalitní, mnohem kvalitnější než u statické kamery.

Za celým projektem stojí startup Briana Lamba a Vladimira Tetelbauma, založený v roce 2010 pod názvem Satarii. Tento projekt z Kalifornie vybral na možnost realizace nápadu se Swivlem na fundraisingové stránce Kickstarter v roce 2014 přes 157 tisíc dolarů a projekt se mohl rozjet naplno. Od té doby ušel dlouhou cestu a v současné době je (alespoň dle webových stránek projektu) používán na více než padesáti tisíci školách po celém světě. Přestože se stále



Obrázek 1: SWIVL a pohybová čidla

jedná o finančně nákladnější kousek, prostředky z ministerstva, které v posledních letech do škol putují právě na podporu digitalizace, by mohly na jeho pořízení dostačovat.

A jak to vlastně funguje? Je třeba mít pouze stativ, tablet a SWIVL. Tablet se do konzole uchytí, propojí s ní a pohybové čidlo s mikrofonem si učitel pověsí na krk. Umístění na hrudi si přizpůsobí tak, aby mu bylo na mikrofon dobře rozumět. Vzdáleně lze přes tento přívěšek na krku také zapnout a vypnout nahrávání. Stejně tak se dá ke konzoli dokoupit více pohybových čidel a je tedy možné snímat třeba dva vyučující v tandemu. Po celou dobu výuky máte tedy jistotu, že v obrazu budete a bude vám dobře rozumět. Po ukončení nahrávání se při připojení k Wi-Fi začne nahrávka automaticky ukládat na cloudové úložiště, kde je následně kdykoliv dostupná.

No a teď to nejdůležitější – k čemu lze pomůcku využít? Nabízí se hned několik možností – od sdílené on-line hodiny v reálném čase, přes na-

táčení tzv. flipped class (prohozených tříd, kdy žáci doma studují a ve škole vypracovávají úkoly) až po užití ve výzkumu v pedagogických vědách – jako nástroj pro sběr dat.

Videoreflexe při studiu učitelství

Studenti učitelství se během svého studia na vysoké škole učí kromě oborových znalostí také řadu profesních dovedností. Jednou z nich je také poskytování kvalitní zpětné vazby. Zpětná vazba je ve školním prostředí všudypřítomná – objevuje se v reakci na vzdělávání i výchovu, ať už v podobě známek, slovního hodnocení, ústního komentáře nebo v reakci na okamžitý projev na žákově chování. Vstupuje do vztahu mezi žákem a učitelem, ale mnohdy i mezi učitelem a rodičem.

Zpětná vazba a komunikační dovednosti spolu úzce souvisí. Jak vystavět dobrou zpětnou vazbu se učí i studenti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Soubor komunikačních



Obrázek 2: Jak to všechno funguje?

dovedností, kterými je třeba budoucí učitele vybavit, v sobě skrývá základní pravidlo: při zpětné vazbě být co nejvíce pozorovatelem a co nejméně hodnotitelem. Tedy snažit se pozorovat, popisovat a vyhnout se hodnocení ve smyslu nálepkování či odsuzování. Nezatěžovat takové zpětné vazby mnohdy přirovnáváme k představě nahlížet na danou situaci objektivem videokamery. Nezatěžovat tvrzení něčím, co je ve skutečnosti pouze naší domněnkou, hodnocením situace či osoby.

Stejně tak je úkolem fakulty vybavit studenty takovými dovednostmi a kompetencemi, které jsou pro učitele zásadní. V seminářích tedy trénují svůj projev nejen verbální, ale i neverbální komunikace, neboť i ta je součástí každodenního kontaktu s žáky a často je zdrojem nežádoucích vedlejších reakcí a nedorozumění.

Díky SWIVL mají studenti na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity možnost trénovat obojí. Nejen svůj projev z pozice vyučujícího, tedy verbální a neverbální komunikaci, práci se stresem a věcnou formulaci myšlenek, ale i poskytování kvalitní zpětné vazby z pozice diváka. V semináři Pedagogické komunikace tak studenti zažívají, jaké úskalí obnáší stát v pozici

vyučujícího a co v sobě skrývá proces poskytování zpětné vazby. Abychom dostali pozorující zpětné vazby, máme pro studenty připraveno cvičení elevator speech, které se běžně používá například při přijímacích pohovorech v zahraničí do nejruznějších firem v soukromém sektoru. Cílem je v krátkém čase jasně, stručně a věcně představit sebe ideálně v co nejlepším světle. My tuto aktivitu adaptujeme do školního prostředí a studenti učitelství se mají vžít do situace v první vyučované hodině svého předmětu s novými žáky na začátku školního roku. Při svém krátkém výstupu tedy nepředstavují pouze sebe, ale snaží se žáky zaujmout i z hlediska svého oboru. Celý proces pak natáčíme právě na SWIVL. Studenti pak své výstupy vzájemně v duchu formativní zpětné vazby (pozitivní, korektivní a rozvíjející) komentují a mají možnost se doma na svůj krátký výstup podívat a mnohdy poprvé v těchto souvislostech nahlédnout očima žáka a vidět své počínání u tabule. Zároveň trénují rozvrhování svého projevu v čase, což je dovednost, kterou se též musí naučit. „Rozhodně jsem se díky tomuto semináři více informovala o tom, že komunikace není pouze o tom umět vystupovat, ale také o tom kvalitně poslouchat a dávat objektivní

a kvalitní zpětnou vazbu,“ píše ve zpětné vazbě jedna ze studentek. „Seminář mi pomohl například i s mou stydlivostí. Přínosnou částí byly aktivity v hodině, které mě sice nutily překračovat mou komfortní zónu introverta, nicméně se tato posunutí opravdu vyplatila,“ dodává další.

Hospitovat na vlastní hodině? Samozřejmě!

Hospitace je pro mnohé učitele v praxi strašákem a pokud je taková předem hlášena, někteří v noci nespí a druhý den se mnohdy nervózně z kabine- tu přesouvají do třídy. Přitom zpětná vazba na vedení hodiny a výuku od jiného dospělého odborníka může být velmi přínosná. Nechme stranou teď důvody nervozity z hospitace a zaměříme se na její důležitost. Pokud pomineme návštěvu ČŠI, nemá učitel v praxi po dokončení vysoké školy kromě hospitační žádnou zpětnou vazbu na svou výuku. Přitom reflexe je právě to, co nás rozvíjí. Samozřejmě učitel, kterému na svém rozvoji záleží, reflektuje své hodiny běžně. Vyhodnocuje, co se nepovedlo, nastavuje dle toho způsobu výuky do budoucna, ale v rozběhnutém shonu školního roku se může stát, že na některé věci zapomene nebo mu přijdou již tak samozřejmé, že jim zapo- mene věnovat pozornost.

A tady už přichází na řadu SWIVL. Jednoduše posadíme do třídy další „pár očí“, nezúčastněného objektivního pozorovatele, který nám po důklad- ném zhlédnutí dá jasnou představu o tom, co fun- guje/nefunguje a proč. Ať už budete sledovat svou mimiku, proxemiku, tempo řeči, gesta, srozumitel- nost výkladu, reakce na jednání žáků ve třídě, komplikovanost otázek nebo se budete chtít jen podívat, co žáci dělají, když se k nim zrovna oto- číte zády – s tím vším vám SWIVL pomůže. Do- plním pár rad z vlastní zkušenosti: žáci se budou samozřejmě ptát, proč natáčíte – je dobré jim vše

vysvětlit. Mnozí si budou myslet, že nahrávání někam vysíláte živě nebo že ho později zveřejníte na YouTube. Rozptýlte jejich obavy hned v počát- cích. Vzhledem k tomu, že tablet využívá přední kamery, bude po celou dobu natáčení na displeji vidět, co kamera snímá. Žáci si rádi „mávají do ka- mery“ a mladší mnohdy dělají nejrůznější obličje pro pobavení sebe nebo ostatních. Kamera se také otáčí, což poutá mnohdy pozornost. Je dobré toto vše brát v potaz – umístit stativ se SWIVL tak, aby měl dobrý výhled především na vás a žáky moc nerozptyloval. Zároveň je dobré s těmito úskalími počítat a brát je v potaz.

Robotickou kameru SWIVL lze v neposlední řadě využít též v pedagogickém výzkumu. Pozo- rování učitele pomocí kamery je dodnes hojně používaná metoda sběru dat, se SWIVL přichází ale nová úroveň kvality – díky mikrofonu při- věšenému na krku je učitelu dobře rozumět, a je tedy možné lépe s daty následně pracovat. Pokud hovoří například individuálně tichým hlasem k žákovi, u kterého stojí velmi blízko (při samo- statné nebo skupinové práci) dosud bylo velmi náročné ze zvukového záznamu statické kamery umístěné v rohu třídy rozeznat zřetelně zvuko- vou stopu. Pokud do konverzace vstupuje i žák, mikrofon takový rozhovor opět zachytí. Zároveň má výzkumník jistotu, že mu sledovaný subjekt nikdy neodejde ze záběru.

Ať už jste studujícím v jakémkoliv učitel- ském programu, začínající učitel, nebo učitel s dlouho- letou praxí a chcete se ve své výuce opět kousek posunout kupředu nebo vás jen zajímá, jak vaši výuku vnímají žáci, SWIVL je ideální pomoc- ník. Aplikace Teams (by SWIVL), která umož- ňuje cloudové úložiště, prochází stále vývojem a v současné době nabízí třeba i možnost písem- né zpětné vazby na jednotlivé situace ve výuce jinou osobou – přímo k sekvenci dané videona- hrávky. Tak směle do toho!

Mgr. Miroslav Jurčík

Je studentem doktorského studijního programu na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, zároveň působí jako učitel hudební výchovy a dějepisu na základní škole. V rámci svého doktorského studia vyučuje pedagogickou komunikaci, kde se snaží studentům přiblížit možnosti výchovné i vzdělávací komunikace s žáky. Výzkumně se zabývá profesní identitou učitele alternativní školy.

Kontakt: vysko.com@gmail.com

Tereza Loučková

Závěrečné slovní hodnocení na prvním stupni základních škol

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v doporučení z 5. ledna 2021 pobídlo školy vzhledem k dlouhodobému zavření škol a distanční výuce v důsledku pandemie covid-19 ke slovnímu hodnocení na pololetním vysvědčení (MŠMT, 2021b). Slovní hodnocení ale nebylo do té doby na českých školách příliš zakořeněno. To vyplývá například ze závěrečné zprávy České školní inspekce 2019/2020. Tehdy hodnotilo na prvním stupni inspektory navštívených základních škol slovně pouze necelých 6 % (Česká školní inspekce, 2020). V pololetí školního roku 2020/2021 k závěrečnému slovnímu hodnocení přistoupily i některé školy, na nichž učitelé s tímto způsobem hodnocení dříve nepracovali.

Cílem příspěvku je prezentovat výzkumné šetření, ve kterém jsem se v rámci své diplomové práce zabývala závěrečným slovním hodnocením a popisovala a prozkoumávala realizaci závěrečných slovních hodnocení na prvním stupni devíti základních škol v České republice.

Uvedení do problematiky

Česká legislativa označuje jako závěrečné slovní hodnocení vysvědčení, ve kterém jsou výsledky vzdělávání žáků vyjádřeny slovně (zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, 2004). V posledních letech se staly velmi diskutovanými tématy ve školství formativní hodnocení a jeho protipól sumativní hodnocení. Základním znakem (a zároveň argumentem pro zavádění) formativního hodnocení je fakt, že v něm učitel

žáka navádí ke zlepšení a ukazuje mu možnosti dalšího vývoje (například Slavík, 1999, s. 39; Chappuis, 2015, s. 2). Oproti tomu sumativní hodnocení přináší souhrn informací o dosažených výkonech a výsledcích žáka (například Slavík, 1999, s. 37; Žlábková & Rokos, 2013, s. 328; Chappuis, 2015, s. 4). Nabízí se tedy otázka, kam zařadit závěrečné slovní hodnocení.

Bližší závěrečné slovní hodnocení vysvětluje Dvořáková (2007, s. 258), podle níž se jedná o písemně-slovní vyjádření od učitele směrem k žákovi, které popisuje žákovu dosaženou úroveň a výsledky žáka ve všech předmětech, a to ve vztahu k žakovým možnostem a k cíli vyučování. Součástí tohoto hodnocení může být také míra zapojení žáka do vyučování a vyjádření učitele o způsobilosti žáka k postoupení do dalších ročníků. Jako závěrečné slovní hodnocení tudíž můžeme definovat vysvědčení, které je písemnou zprávou učitele o žakových výsledcích, výkonech ve vyučování, případně dalších faktorech, které učitel do hodnocení zahrne. Závěrečné slovní hodnocení tedy na první pohled odpovídá vymezení sumativního hodnocení, ale zároveň může splňovat i požadavky kladené na hodnocení formativní, neboť Dvořáková (2007, s. 258) dodává, že by závěrečné slovní hodnocení kromě prostého konstatování výsledků žáka mělo také naznačit jeho další vývoj a zároveň navést žáka k nápravě případných nedostatků. Závěrečná slovní hodnocení tedy nelze jednoznačně zařadit mezi sumativní varianty hodnocení. Na možnost propojení formativního a sumativního hodnocení již někteří autoři upozorňují a tento úkaz označují jako formativní využití sumativního hodnocení (například Krabsová

& Novotná, 2013, s. 365; Pour, 2020; Učitelská platforma, 2021). Formativní funkce sumativního hodnocení je jedním z pozorovaných faktorů ve výzkumu, jehož výsledky jsou prezentovány v tomto článku.

Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat a popsat realizaci závěrečných slovních hodnocení na prvním stupni základních škol v České republice. Pro získání materiálu k rozboru jsem se zaměřila na základní školy a třídy, které deklarují slovní hodnocení. Závěrečná slovní hodnocení mi poskytli ředitelé škol, které jsem oslovila, nebo učitelé, kteří sami hodnotí slovně, někdy i rodiče dětí na těchto školách. Výzkumný vzorek se skládal ze 130 závěrečných slovních hodnocení ze školních let 2019/2020 a 2018/2019 z devíti škol, které jsou umístěny v různě velkých městech po České republice. Tyto se liší velikostí (počtem žáků), zřizovatelem, vzdělávacími programy a které se hlásí k různým vzdělávacím směrům. Některé školy jsou soukromé, jiné státní, některé se svým didaktickým zaměřením hlásí k principům waldorfské pedagogiky, Montessori pedagogiky nebo programu Začít spolu, jiné mají vlastní didaktické zaměření.

Pro účely analýzy jsem převedla výzkumný materiál do jednotného formátu, anonymizovala ho a následně provedla analýzu dokumentů metodou otevřeného kódování. Z analýzy vzešlo 93 kódů, mezi kterými jsem hledala na základě výzkumného cíle souvislosti. Tyto kódy jsem následně řadila do kategorií na základě jejich významu. Výsledné kategorie, které byly v průběhu výzkumu několikrát redefinovány, vypovídají o podstatě závěrečných slovních hodnocení a jejich realizaci na prvním stupni základních škol.

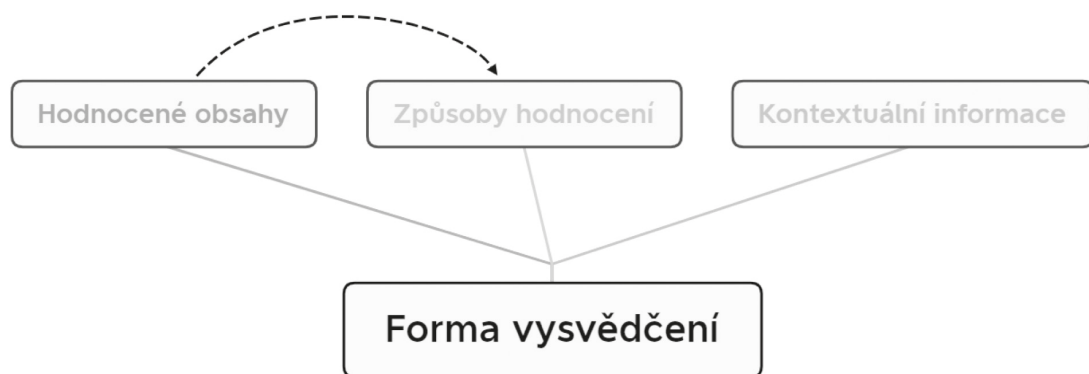
Základní kategorie pozorované u závěrečných slovních hodnocení a vztahy mezi nimi

Za tři základní kategorie, které určují závěrečná slovní hodnocení, považuji hodnocené obsahy, způsoby hodnocení a kontextuální informace

(obrázek 1). Tyto základní kategorie jsou zároveň vodítkem pro vytvoření typologie závěrečných slovních hodnocení.

V závěrečných slovních hodnocení učitelé hodnotí předávané obsahy (kognitivní obsahy, umělecké a pohybové dovednosti, klíčové kompetence). Pod hodnocenými obsahy si můžeme představit ty části závěrečných slovních hodnocení, kde učitel zmiňuje žákovy myšlenkové neboli kognitivní operace (například znalost pojmů nebo aplikace naučené dovednosti), žákovu výtvarnou a hudební tvorbu (například žákovy výtvary, hru na hudební nástroje, originalitu) a klíčové kompetence (například kompetence k učení, občanská kompetence), které Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2021a, s. 10). Pro větší jasnost přikládám citaci z vysvědčení, kde se učitel zaměřuje na hodnocení žákovy znalosti: „Uvedeš základní pravidla ochrany před povodněmi.“ Také přikládám citaci z jiného vysvědčení, kde se učitel zaměřuje na hodnocení kompetence k učení: „V porovnání se začátkem školního roku nyní pracuješ více samostatně.“

Způsoby hodnocení lze chápat jako konkrétní podobu, kterou hodnocení předávaných obsahů má. Jinak řečeno – jak to učitel dělá, že hodnotí. Způsoby hodnocení se odlišují podle toho, jestli skrze ně učitel žáka především informuje (například hodnocení skrze diagnostiku míry osvojení učiva nebo skrze modelovou situaci), motivuje (například pochvala, pobídnutí) nebo reguluje jeho budoucí chování (například doporučení nebo výtka). V následující citaci lze pozorovat způsob hodnocení zaměřený na informování žáka, konkrétně diagnostiku míry osvojení učiva. Učitel zde konstatuje, že žákyně si předávanou látku dostatečně neosvojila: „Se slepými mapami (řeky, pohoří, města) sis však neporadila, a tak se Ti epochu vlastivědy nepodařilo uzavřít.“ v dalším závěrečném slovním hodnocení učitel žáka povzbuzuje, tedy používá způsob hodnocení zaměřený na motivaci žáka: „Ještě máš před sebou spoustu nových objevů týkajících se čísel. Tak s chutí do toho!“



Obrázek 1: Základní kategorie

Učitelé v závěrečných slovních hodnoceníh někdy zmiňují kontextuální informace, jež nejsou součástí hodnocení, ale výrazně ovlivňují vyznění celého dokumentu. Jedná se o sdělení učitele, ve kterých se objevují informace, jež nelze považovat za hodnocené obsahy, ani za způsoby hodnocení (například zprávy o povaze vyučování, vyjádření o povaze vztahu učitele a žáka). Kontextuální informace v závěrečných slovních hodnoceníh mohou vypadat například jako v následující citaci, kde učitel uvádí zprávy o povaze vyučování: „Nahlédl jsi rovněž do White gallery malířky a grafičky L. Jandové.“ V následující citaci zase učitelka vyjadřuje vztah, který k žákyni má: „Mám tě ráda.“

Tyto tři základní kategorie (hodnocené obsahy, způsoby hodnocení a kontextuální informace) určují formu vysvědčení, tedy výslednou podobu a vyznění konkrétního závěrečného slovního hodnocení. Z těchto kategorií vychází i typologie forem závěrečných slovních hodnocení představená na následujících řádcích.

Typologie forem závěrečných slovních hodnocení

U závěrečných slovních hodnocení můžeme pozorovat několik faktorů, které ovlivňují to, jak daný dokument vypadá a jak na čtenáře působí

(forma vysvědčení). Hodnocené obsahy, způsoby hodnocení a kontextuální informace jsou totiž v závěrečných slovních hodnoceníh realizovány (a někdy i nerealizovány) v různých kombinacích. Díky tomu je každé závěrečné slovní hodnocení jedinečné, ale zároveň je možné najít mezi jednotlivými závěrečnými slovními hodnoceními určité podobnosti, na jejichž základě stojí i následující typologie, v níž rozlišuji vysvědčení jako úřední dokument, vysvědčení jako osobní dopis a vysvědčení jako dokument s přesahem.

Vysvědčení jako úřední dokument, jak již název napovídá, na první pohled působí oficiálním a formálním dojmem. V těchto vysvědčeníh se učitelé striktně a jasně drží hodnocení jednotlivých předmětů. Nenajdeme zde oslovení ani úvodní komunikaci učitele se žákem shrnující společně strávené hodnocené období. Tato vysvědčení lze označit jako souhrn výsledků žáka v jednotlivých předmětech. Z hlediska hodnocených obsahů zde výrazně převládají hodnocené kognitivní obsahy společně s hodnocenými uměleckými a pohybovými dovednostmi. Hodnocené klíčové kompetence se ve vysvědčeníh jako úřední dokument objevují jen ojediněle. Učitelé zde používají až na výjimky způsoby hodnocení zaměřené na informování žáka (ve většině případů diagnostiku míry osvojení učiva). Žák zde tedy nedostává informace o tom, jak může své učení zlepšit a není k takové činnosti skrze způsoby

hodnocení naváděn. Kontextuální informace se ve vysvědčeních jako úřední dokument objevují jen v malé míře ve formě zpráv o probraném učivu. Tento typ závěrečných slovních hodnocení je úřední zprávou (pro rodiče, žáka, další zainteresované osoby), která slouží jako souhrn informací o tom, co se žák naučil, co vykonal a na kolik si předávané obsahy osvojil. Lze říci, že tato forma vysvědčení přináší žákovi podobnou informační hodnotu jako klasifikace (oproti ní jsou zde ale jednotlivé osvojené a neosvojené obsahy podrobně rozepsány). Jednotlivá vysvědčení tohoto typu (psaná jedním učitelem pro jednu třídu) jsou si velmi podobná, protože neobsahují osobní informace o žácích a omezují se na výčet výsledků žáků v rámci jednotlivých předmětů. Na základě výše zmíněného můžeme vysvědčení jako úřední dokument vcelku jednoznačně zařadit mezi sumativní podoby hodnocení.

Vysvědčení jako osobní dopis je pravým opakem vysvědčení jako úřední dokument. Na první pohled na čtenáře působí neformálně, neoficiálně a povzbudivě, jako by se opravdu jednalo o dopis učitele žákovi. Hodnocení předmětů není v těchto vysvědčeních striktně odděleno, naopak často není poznat, které předměty učitel hodnotí. Tento typ závěrečného slovního hodnocení obvykle začíná oslovením a úvodní částí, ve které se učitel ohlíží na hodnocené období a komunikuje s žákem. Vysvědčení jako osobní dopis charakterizuje velká rozmanitost jak z hlediska hodnocených obsahů, tak způsobů hodnocení. Hodnocení v rámci předmětů (kognitivní obsahy, umělecké a pohybové dovednosti) je zde rovnoměrně zastoupeno s hodnocením klíčových kompetencí. Učitelé se zde nechrání pouze způsobů hodnocení zaměřených na informování žáka, ale kombinují je se způsoby hodnocení se zaměřením na motivaci žáka (často žáky chválí a povzbuzují) a regulaci budoucího chování žáka (vyskytuje se zde mnoho vodítek ke zlepšení, doporučení a někdy i výtek). Hodnocení obsahů je v těchto vysvědčeních často prokládáno kontextuálními informacemi včetně zpráv o povaze vyučování a vyjádření vztahu učitele a žáka. Toto vysvědčení tedy není pouze sumativním souhrnem informací o tom, co se žák naučil,

co již zvládá, na kolik si obsahy osvojil. Učitelé zde žáka navádí ke zlepšení, radí mu, jak toho docílit, a ukazují další možnosti vývoje. V tomto typu závěrečného slovního hodnocení nalezneme mnoho prvků komunikace mezi učitelem a žákem, proto je každé konkrétní vysvědčení unikátní. Na základě výše uvedeného nelze vysvědčení jako osobní dopis zařadit jednoznačně mezi sumativní podoby hodnocení, protože obsahuje formativní prvky.

Vysvědčení jako dokument s přesahem zůstává někde na pomezí mezi vysvědčením jako úřední dokument a vysvědčením typu osobního dopisu. Na první pohled se nejedná o formální dokumenty, ale na druhou stranu si zachovávají dojem určité oficiálnosti. Hodnocení jednotlivých předmětů je zde odděleno a neobsahují úvodní pasáž. Oproti vysvědčení jako úřední dokument je odlišuje prolínání kontextuálních informací s hodnocením předmětů (určitý přesah hodnocení). Učitelé se v těchto vysvědčeních soustředí převážně na hodnocení kognitivních obsahů, které doplňují hodnocením uměleckých a pohybových dovedností a klíčových kompetencí. Podobně jako ve vysvědčeních jako úřední dokument zde převládá způsob hodnocení zaměřené na informování žáka, na druhou stranu ani další způsoby hodnocení nejsou výjimkou. Kontextuální informace se v takovém vysvědčení vyskytují v menším množství než ve vysvědčení jako osobní dopis. Vysvědčení jako dokument s přesahem je tedy podobně jako vysvědčení jako úřední dokument souhrnným hodnocením předávaného učiva v rámci předmětů, ale zároveň si zachová jisté formativní prvky a kontextuální informace podobně jako vysvědčení jako osobní dopis.

Závěr, diskuze a co si z toho všeho odnést?

Výsledky výzkumu pomáhají analyzovat situaci ohledně závěrečného slovního hodnocení v České republice. Ukazuje se, že každé závěrečné slovní hodnocení určují tři základní kategorie, a to hodnocené obsahy, způsoby hodnocení a kontextuální informace. Vztahy mezi nimi lze zkráceně shrnout

takto – učitelé v závěrečných slovních hodnoceních hodnotí předávané obsahy, a to realizují skrze různé způsoby hodnocení, které se odlišují tím, na co jsou zaměřeny (informování, motivaci, regulaci chování žáka). Dále se zde vyskytují kontextuální informace, které nejsou součástí hodnocení, ale přinášejí zprávy o vyučování nebo pomáhají dotvářet vztah učitele a žáka. Na základě toho, jak jsou výše zmíněné kategorie v závěrečných slovních hodnoceních realizovány (nebo nerealizovány) a kombinovány, lze rozlišit tři typy forem závěrečných slovních hodnocení, a to vysvědčení jako úřední dokument, vysvědčení jako osobní dopis a vysvědčení jako dokument s přesahem.

Zajímavým poznatkem vycházejícím z výzkumu je fakt, že veškerá analyzovaná závěrečná slovní hodnocení obsahovala hodnocené kognitivní obsahy a hodnocené umělecké a pohybové dovednosti, ale jen některá hodnocené klíčové kompetence. Pokud se hodnocení klíčových kompetencí v závěrečných slovních hodnoceních vyskytuje, jedná se zejména o kompetence pracovní a digitální, které jsou součástí hodnocení předmětů. Hodnocení dalších klíčových kompetencí (k učení, komunikativní, sociální a personální, občanská) se vyskytuje v menším množství a hodnocení kompetence k řešení problémů se v závěrečných slovních hodnoceních v podstatě neobjevuje. Nicméně klíčové kompetence by měly být podle Strategie 2030+ nejdůležitějším předávaným obsahem, k jehož utváření a rozvíjení by měly veškeré vzdělávací činnosti a aktivi-

ty směřovat (MŠMT, 2021a, s. 10). Otázkou tedy zůstává, proč se tento akcent nepropisuje i do závěrečných slovních hodnocení. Je to způsobeno tím, že učitelé považují hodnocení žáků v jednotlivých předmětech za důležitější než hodnocení klíčových kompetencí? Odpověď na tuto otázku vyžaduje další bádání. Důležitým faktem vycházejícím z tohoto výzkumu zůstává, že závěrečná slovní hodnocení umožňují hodnocení klíčových kompetencí, jelikož v některých analyzovaných dokumentech se hodnocení klíčových kompetencí objevovalo, ač v daleko menší míře než hodnocení kognitivních obsahů a hodnocení uměleckých a pohybových aktivit. Je tedy na místě se zamyslet, jestli tento nejdůležitější předávaný obsah může být efektivně hodnocen i klasifikací, která zůstává nejrozšířenějším způsobem hodnocení na českých školách (Česká školní inspekce, 2020).

Za další důležitý poznatek vycházející z tohoto výzkumu lze dále považovat zjištění, že závěrečná slovní hodnocení nelze jednoznačně zařadit mezi sumativní podoby hodnocení a jejich formativní potenciál nelze opomíjet (viz například hodnocení jako osobní dopis). Dá se tedy říci, že se jedná o formativní využití sumativního hodnocení. U realizace každého hodnocení je potřeba zvážit, co má být jeho cílem. Jde nám o to žáka informovat o tom, co umí, nebo ho v tom posunout dále? Závěrečná slovní hodnocení učitelům poskytují pro toto rozhodování prostor a zároveň příležitost.

Literatura

- Česká školní inspekce (2020). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2019/2020 – výroční zpráva ČŠI*. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))
- Dvořáková, M. (2007). Hodnocení ve vyučování. In Vališová, A., Kasíková, H., Dittrich, P., Dvořák, R., Dvořáková, M., Chvál, M., Janebová, E., Jedlička, R., Koťa, J., Krykorková, H., Tvrzová, I., Váňová, R., Valenta, J., Vonková, H., & Votavová, M., *Pedagogika pro učitele* (s. 243–258). Praha: Grada.
- Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning*. Pearson.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/file/4983/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021b). *Doporučení pro školy k hodnocení na vysvědčení za 1. pololetí 2020/21*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/doporuzeni-msmt-pro-hodnoceni-tohoto-pololeti>
- Novotná, K., & Krabsová, V. (2013). Formativní hodnocení: případová studie. *Pedagogika*, 63(3), 355–371. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1077>
- Pour, J. (2020). *Tipy a rady k formativnímu hodnocení žáků* [Online video]. Dostupné z https://www.youtube.com/watch?v=nZQxnUoD0m0&t=3931s&ab_channel=N%C3%A1rodn%C3%ADpedagogick%C3%BDinstitut%C4%8CR
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Učitelská platforma (2021). *Slovní zpětná vazba nejen na vysvědčení*. Dostupné z <https://www.ucitel-skaplatforma.cz/2021/01/03/slovni-zpetna-vazba-nenijednoduche/>
- Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. (2004). Dostupné z https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&type-Law=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- Žlábková, I., & Rokos, L. (2013). Pohledy na formativní a sumativní hodnocení žáka v českých publikacích. *Pedagogika*, 63(3), 328–354. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1079>

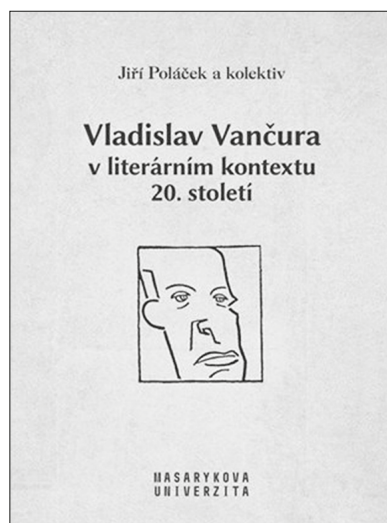
Bc. Tereza Loučková

Vystudovala pedagogiku na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity. Nyní studuje na téže fakultě obor sociální pedagogika a poradenství. Zajímá se o různé způsoby hodnocení na českých školách a alternativní vzdělávací směry. Profesně se věnuje lektorování výukových vzdělávacích programů převážně s environmentální tematikou.

Kontakt: terezalouckova8@gmail.com

Objevná vančurovská zastavení

Poláček, J. a kol. (2022). *Vladislav Vančura v literárním kontextu 20. století*. Brno: Masarykova univerzita.



Jméno Vladislava Vančury, prozaika, dramatika, filmového tvůrce a rovněž výrazného představitele českého odboje proti nacistické okupaci, je zastoupeno v každé české literárněhistorické příručce a čítance. Jakkoliv by se mohlo zdát, že po více než sto třiceti letech od jeho narození a osmdesáti letech od jeho tragické smrti již literární věda nemá co nového k jeho obrazu připojit, kolektivní monografie, která vznikla pod vedením Jiřího Poláčka z PdF MU, je přesvědčivým důkazem o aktuálnosti a inspirativnosti Vančurovy osobnosti pro současné badatele.

Jiří Poláček, jehož studie o životě, tvorbě a odkazu Vladislava Vančury publikaci otevírá, se vančurovské tematice intenzivně věnoval již od svých studentských let, jak dokládá bohatá bibliografie jeho vančurovských prací připojená závěrem. Díky jeho pečlivé editorské práci se tak podařilo v monografii soustředit pozornost k dosud opomíjeným aspektům Vančurovy tvorby a její reflexe. Publikace, na níž se podílelo patnáct autorek a autorů, je rozvržena do čtyř tematických oddílů.

První představuje interpretační analýzy prozaické tvorby Vladislava Vančury. Erik Gilk a Miroslav Chocholatý se zaměřují na obraz maloměsta a podoby války ve Vančurových románech, Ester Nováková rozkrývá kontroverzní beletristické pojetí postavy svatého Václava v *Obzích z dějin národa českého*. Druhý oddíl pojednává o dramatické tvorbě Vladislava Vančury, která je nazírána prizmatem poetologickým, ale i tematickým. David Kroča zkoumá roli vedlejšího textu v pěti Vančurových dramatech, Marek

Lollok si všimá jejich lékařské inspirace, Veronika Valentová se zabývá inscenacemi Vančurových textů na brněnských jevištích až do současnosti a Adam Veřmířovský sleduje fenomén autenticity v posledním Vančurově dramatu *Josefina*. Třetí část ukazuje Vančurovy kulturní aktivity v intermediálních přesazích. Radomil Novák poukazuje na překryvy literatury, hudby a filmu, Martin Tichý představuje Vančuru jako literárního kritika. Jazykovou stránkou Vančurových děl se zabývají Petr Mareš, jenž je zaujat aktem vyprávění z hlediska jazykového stylu, a Hana Svobodová, analyzující archaismy v románu *Markéta Lazarová*. Čtvrtý oddíl vsazuje Vančuru do širšího kulturního kontextu. Vančurovy vazby k Janu Mukařovskému připomíná Ondřej Sládek, Lukáš Holeček představuje Vančuru jako respondenta i vítěze populární knižní ankety *Lidových novin* a Jan Bílek zdůrazňuje Vančurovu pozici v neformálním kulturním společenství pátečníků. Pestrost Vančurova odkazu sice černobíle, ale s barvitým vyzněním ilustruje i obrazová příloha sestávající z pečlivě vybraných karikatur.

Monografie zpřesňující a rozšiřující naši představu o Vančurovi se neobrací pouze k adresátům z akademického prostředí, ale má potenciál stát se objevnou příručkou pro všechny učitele literatury, jimž nabídne nové impulzy k úvahám a interpretaci.

doc. PhDr. Milena Šubrtová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Beate Müller-Karpe (2014). Es dreht sich um Beine, oder: Wie kann man sich eine Geschichte besser merken? *Frühes Deutsch* 32, Goethe Institut..

Jedná se tady o nohy?

Aneb jak si lépe zapamatovat příběh

Dnes vás chci upozornit na text, který je sice již staršího data, ale jeho obsah je nadčasový a může být inspirativní pro učitele cizích jazyků. Slova v naší paměti spojujeme s nějakou představou, nějakým obrazem. Pokud však jsou nová slovíčka bez obsahu – bez obrazu – obtížně se pamatují a nelze jim rozumět. Tak tomu bývá při poslechu a čtení autentických textů v cizím jazyce poměrně často. Beate Müller-Karpe rozvíjí v časopise *Frühes Deutsch* úvahu o tom, proč nám při vyprávění příběhu v cizím jazyce někdy unikne pointa nebo nezachytíme podstatné detaily děje. Když však děj příběhu doprovází obrázky, umožňuje to vnímat děj a jeho detaily více smysly, a tedy komplexněji.

Příběh, na kterém autorka svou úvahu ilustruje, ráda využívám u studentek a studentů učitelství němčiny na pedagogické fakultě. Důležitou roli zde hraje slovo *noha*. Tu si umíme představit, ale uvidíte, jaké obrazy a konotace ve vaší fantazii vyvolá následující – téměř pythické – vyprávění: *Sedí dvounohý na trojnohém a pojídá jednonohého. Přijde k němu čtyřnohý a sebere dvounohému jednonohého. Dvounohý popadne trojnohého a s jeho pomocí čtyřnohého vyžene.* V němčině text zní takto: *Ein Zweibein sitzt auf einem Dreibein und will ein Einbein essen. Da kommt ein Vierbein angelaufen und nimmt dem Zweibein das Einbein weg. Da ärgert sich das Zweibein und wirft mit dem Dreibein nach dem Vierbein.*

Dokázali byste nyní tento příběh převyprávět zpaměti? Česky nebo dokonce německy? Ze zkušenosti vím, že to nebývá vůbec jednoduché, protože posluchači slyší neobvyklá slova, ke kterým nenacházejí ve své mysli žádné adekvátní obrazy a významy.

Pokud však je tento krátký příběh podpořen obrazy, které dají bezobsažným slovům význam, je mno-

hem jednodušší si text zapamatovat a následně převyprávět. *Sedí člověk na stoličce a pojídá stehno z kuřete. Přijde k němu pes a člověku stehno kuřete sebere. Člověk popadne stoličku a s její pomocí psa vyžene.*

Nyní se příběh nezdá již tak zamotaný, vidíte? Je vlastně docela jednoduchý. To platí ve všech případech, když si máme zapamatovat slova a texty, kterým rozumíme, a navíc k nim máme vizuální podporu.

Autorka textu „o nohách“ pracuje ve své praxi s dětmi, které neumí číst. Proto je pro ně ještě důležitější opřít paměť o více smyslů a slyšenou informaci spojit s patřičným významem. Vizuální podporu využívá také při práci s čísly. Pro každé číslo zvolí nějaký objekt, který nějak obsahově souvisí s číslem a děti mu budou rozumět. Například 0 se podobá vajíčku, 1 stromu, 2 symbolizují dvojčata, 3 představuje trojkolka, 4 symbolizuje auto, protože má čtyři kola, 5 je ruka s pěti prsty, 6 je kostka, protože má šest stran, 7 značí sedm trpaslíků, 8 je horská dráha, která se v němčině řekne *Achterbahn*, 9 připomíná květinu na stopce. Pokud si chceme zapamatovat nějaké číslo, můžeme si ze symbolů složit příběh. Poznáte například, který letopočet vyjadřuje následující věta? *Dvojčata jedí vajíčko a jiná dvojčata za nimi přijedou na trojkolce.*

Další příklady jistě vymyslíte sami a doufám, že se u nich hodně pobavíte, pocvičíte svou paměť i fantazii a vytvoříte nové příběhy s „nohama“. Hodně inspirace a příjemnou zábavu!

PhDr. Alice Brychová, Ph.D.

Katedra německého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU



Když dítě zapomíná...

Ve třetí třídě mám žáka Toníka. Je živý, nesoustředěný, a hlavně všechno všude zapomene. Nenosí pomůcky ani úkoly, a když už si nějakou učebnici dá do tašky, nosí ji pak nejméně celý týden. Jeho maminka zastává názor, že mu nebude nic připomínat, nechce ho kontrolovat, protože jediné tak ho prý naučí samostatnosti a zodpovědnosti. Zatím se jí to vůbec nedaří a já nevím, jak mám reagovat. Přece mu nemohu pořád psát upozornění, dávat pětky nebo jen trpně čekat na zlepšení, když si osobně myslím, že problém je v přístupu maminky.

Jana Voráčková

Kdyby k podobné situaci došlo dvakrát, třikrát a pak nastalo výraznější zlepšení, mohli bychom mamince přitakat, že to stálo za to. Jenže se zdá, že její metoda v případě Toníka nefunguje. A nejen pár měsíců ve třetí třídě, ale určitě už i v první a druhé, což je poměrně dlouhá doba. Je proto zapotřebí postupovat odlišně.

Kdyby maminka praktikovala tento postup doma, byla by to výlučně její věc. Jenže dítě ve třídě není ostrov sám pro sebe, vedle něho je v ní dalších dvacet pět dětí a paní učitelka, na které je třeba rovněž brát ohledy. Vše, co narušuje průběh hodiny (chybějící úkol, pomůcky), zdržuje, rozptyluje a současně odebírá učitelce energii a čas, a proto je vysoce žádoucí takové okolnosti odstraňovat. Hodina má probíhat co nejplynuleji, bez vyrušování, a tedy bez přerušování. Je povinností všech dospělých vytvářet dětem takové podmínky, aby se ve škole mohly soustředit výlučně na učení.

Jakkoli si přejeme, aby se ke každému dítěti ve škole přistupovalo s maximálním možným ohledem na jeho individualitu a jeho aktuální možnosti, maminka se rozhodla uplatnit svůj výchovný postup bez ohledu na schopnosti syna, paní učitelku i ostatní spolužáky. Je sice vždy vhodné krátkou dobu vyčkávat – každé dítě se učí různým tempem – ale pokud se pozitivní posun neobjevuje, je třeba zvolit efektivnější přístup. Školní třída není vhodné místo pro rodičovské výchovné experimenty. Navíc ve třetí třídě už maminka patrně musí mít nasbírané celé množství jiných, asi stejně negativních zkušeností s chováním svého syna.

Rodiče i učitelé někdy vycházejí z toho, že dítě v konkrétním věku „už by mělo“. Jenže tak psychika nefunguje. Nepochybně i z vlastního dospělého života bychom našli příklady, že některé dovednosti se prostě učíme velmi dlouho a obtížně. Pak nám nezbyvá než hledat způsoby, jak se dovednosti vyhnout, obejít ji, nahradit... Dítěti musí někdo pomoci, přece i v dospělosti někdy využíváme pomoc druhých lidí.

Rozumím tomu, že Toník chodí do školy už třetím rokem, takže nás to všechny svádí k pohledu, že už by se měl o svoje věci postarat. Jenže některé děti jsou v těchto směrech fakticky velmi odolné a bez naší pomoci přípravu do školy nezvládají ani v pozdějším věku.

Osobně proto doporučuji tento přístup: pomáhat dítěti tak dlouho, dokud konkrétní dovednost nezvládá bezpečně samo bez pomoci. Velmi často pak už ani pomáhat nechce, protože je přece velké! Naše pomoc také dítěti ukazuje, jaký postup je vhodný.

Nemusíme řešit, jestli snad chlapec netrpí ADHD a jestli by tedy nepomohl asistent. Osobně jsem přesvědčený, že vhodná cesta vede přes intenzivní domácí pomoc maminky, stejně intenzivní dohled a toleranci (ani dospělí neuhlídají všechno) paní učitelky.

Jsem přesvědčený, že mamince je třeba říct na plnou pusu, že její postup nefunguje, je pro školu nevhodný a Toníkovi komplikuje život.

PhDr. Václav Mertin
dětský psycholog

Je rozlišování pocitů a myšlenek otázkou jen teoretickou?

Tato poradna se věnuje dalšímu tématu z oblasti komunikace. Předpokládáme přitom, že jedním z nástrojů vyučujících je právě vědomá komunikace.

Z možností, jak ke komunikaci přistupovat vědomě, vybíráme koncept empatické, resp. nenásilné komunikace (**nonviolent communication**), který klade důraz na odlišování pocitů od myšlenek (*feelings and thoughts*). *Pocity* jsou tělesné signály poukazující na (ne)naplněné potřeby (mé rozčilení – projevující se mj. zaťatými pěstmi, zvýšenou silou hlasu ap. – poukazují na mou nenaplněnou potřebu klidu), zatímco *myšlenky* jsou spíše názory, hodnocení či interpretace. V rámci neefektivní komunikace mohou být tyto dva typy promluv zaměňovány a mohou vést k nedorozuměním.

Pojmenování pocitů přitom nemusí být snadné. Promluvou *Zlobím se* nebo *Mám vztek* svůj pocit bezesporu pojmenovávám; promluvou *Tedš mě našťval/a!* ovšem vyjadřuji svou myšlenku. Moje myšlenková konstrukce *Tedš mě našťval/a!* se začne rozpadat záhy poté, co si uvědomím, že za své pocity zodpovídám

sám, tedy je jen mou volbou, zda si podněty zvenčí interpretuji jako soudy (*přijel/a pozdě*) a reaguju na ně kupř. prchlivostí. Alternativou k vyjádření *Tedš mě našťval/a!* je *popis* situace, např. *Přijel/a/s později, než jsem čekal*. Jsem-li při tom našťvaný, jsem to já, kdo způsobuje, že se zlobím.

Pojmenování pocitu má v komunikaci větší šanci na úspěch než vyjádření myšlenky (obzvláště obsahuje-li myšlenka osočení druhé/ho). Ve výuce lze dané jevy uchopit např. jako (rolové) hry či diskuse.

Rozlišování pocitů a myšlenek není zdaleka jen otázkou teoretickou, ve školách je především dovedností praktickou. Bude-li se v této dovednosti rozvíjet žactvo i učitelský sbor, zvýší se pravděpodobnost, že dotyční lépe porozumí sobě i druhým, pročť mohou komunikovat efektivněji. Zdůrazněme ještě, že v takto krátkém textu nelze do detailu popsat veškeré důsledky, které se s rozlišováním pocitů a myšlenek pojí; lze jen naznačit cestu... *po níž jest možno ubírat se v komunikaci dále*.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

Léto, prázdniny, dovolená, cestování... Již brzy!

Bliží se léto, a tak se nejspíš nevyhnete hovoru s vašimi studenty na téma prázdnin, dovolených a jejich plánů na toto období. Pojďme se společně podívat na nejoblíbenější destinace českých turistů a na výslovnost názvů některých zemí a jazyků, kterými se v nich mluví.

Maybe your pupils will be staying in the Czech Republic for the summer. In that case, it is good to know how to say:

I am going camping / staying **at** a campsite.

I am going on a cycling holiday.

I am going to South Bohemia.

I am going to spend a week **in** the mountains.

I am going to stay **at** our cottage/cabin.

But lots of people like to go abroad, with Croatia still the number one destination. In **Croatia** maybe your pupils will understand a bit of **Croatian**. The next most popular destination is **Slovakia**, where your pupils should be able to understand most of the local language, **Slovakian** or **Slovak**. Other popular seaside destinations include **Italy** and **Greece**, where the local languages are **Italian** and **Greek**. And also

Spain, where the language is **Spanish**. Another popular seaside destination is **Turkey**, where they speak **Turkish**. And for mountains people often go to **Austria**, where the language is **German**. These days, Czech people also enjoy travelling to **Africa**, to popular places like **Egypt**, where the local language is **Arabic**, and **Tunisia**, where Arabic is also the official language. And more recently the **United Arab Emirates** have become popular, with lots of people visiting Dubai. They will need Arabic there too!

Která jsou ta nepravidelná?

In **Portugal** they speak **Portuguese**.

In **Finland** they speak **Finnish**.

In the **Netherlands** they speak **Dutch**.

In **Norway** they speak **Norwegian**.

And in **Denmark** they speak **Danish**.

Doufáme, že jsme aspoň trochu pomohly vašim žákům mluvit s jistotou o prázdninách, jazycích a cestování. Přejeme Vám krásné léto!

Ailsa Marion Randall, M.A. / Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

5x stručně ze školství

Tělesná zdatnost

V průběhu tohoto školního roku provedla ČŠI celoplošné šetření tělesné zdatnosti žáků základních a středních škol. Aktualizuje tak poslední celoplošné šetření, které proběhlo před více než 30 lety. S přihlédnutím k dlouhodobému trendu snižování tělesné zdatnosti lze v mezinárodním srovnání se studii HELENA a IDEFICS poukázat na srovnatelné či lepší výsledky žáků a žákyň 3. a 7. ročníků. Více v tematické zprávě ČŠI.

Kompetence absolventů učitelství

Autorský tým tvořený učiteli z praxe, zástupci MŠMT a vysokoškolskými pedagogy zajišťujícími přípravu budoucích učitelů představil kompetenční rámec absolventa učitelství. Zahrnuje pět oblastí, jimiž prostupuje čtrnáct kompetencí, které vymezují, čeho má dosáhnout absolvent, začínající učitel i zkušený učitel s dlouhodobou praxí. Vizí autorů je absolvent, který rozumí svému oboru, dokáže se v něm dále rozvíjet a s oporou o vlastní kompetence zaručuje vysokou kvalitu výuky.

Novela zákona o pedagogických pracovnících

Připravovaná novela zákona přináší podporu kvality profesní přípravy učitelů. Pracuje s pojmy tzv. adaptačního období a uvádějícího učitele, což má pomoci začínajícím učitelům zorientovat se v administrativních a organizačních otázkách a posílit reflexi výuky. Cílem je snížení rizika předčasného odchodu ze školství. Součástí je také navýšení platu na 130 % průměrné mzdy, přičemž rozdělení v rámci tarifní a nadtarifní složky určí ředitel školy.

Revize RVP ZV

Příprava revize, která byla zahájena v roce 2022, nabrala půlroční zpoždění. Pracovní skupiny se nyní soustředí na tvorbu nového RVP. Výsledkem budou mimo jiné vzorové ŠVP, které mají podpořit jednotlivé školy při tvorbě školního kurikula. Redukce učiva, která je součástí revizí, má vést k větší dostupnosti vyučovacích hodin tak, aby školy mohly lépe vycházet z vlastních ŠVP. První školy mají – dle původního plánu – začít učit podle nového RVP již v září 2024.

Přijímací zkoušky na střední školy

Analýzou proběhlých přijímacích zkoušek na střední školy se zabýval portál EDUin. Upozornil na problém s počtem přihlášek, což nepodporuje volbu preferované školy, ale vede žáky k taktizování, dále na neprovázanost testů s učivem ZŠ nebo např. na různé způsoby bodování za průměr známek z 8. a 9. ročníku. Více k přijímacím zkouškám na www.eduin.cz.

Mgr. Tomáš Horčíčka
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta MU

04

o o o o

KOMENSKÝ

Odborný časopis pro učitele základní školy. Založil Jan Havelka v Olomouci roku 1873.
Vychází péčí Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity.

Vydavatel

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.

Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 30. 06. 2023. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

Adresa redakce

Časopis Komenský

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity

Poříčí 7, 603 00 Brno

e-mail: komensky@ped.muni.cz

Vedení redakce

Veronika Rodová, Anna Tomková, Kateřina Przewczková, Tomáš Horčíčka,

Aneta Melicharová, Tereza Vlachová

Výkonná redakce

Eva Dittingerová, Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík,

Helena Koldová, Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Jana Létalová, Kateřina Lojdová, Hana Lukášová,

Václav Mertin, Eva Nováková, Karel Pícka, Ailsa Marion Randall, Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková,

Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

Webové stránky časopisu

Teresa Vicianová — www.ped.muni.cz/komensky

Jazykové korektury

Klára Březinová, Aneta Melicharová

Grafická úprava a sazba

Pavel Křepela

Tisk a knihařské zpracování

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

Distribuce a příjem objednávek

ADISERVIS s.r.o.

Na Nivách 1050/18

141 00 Praha 4-Michle

Tel.: 603 215 568

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.

P.O.BOX 169

830 00 Bratislava

ISSN 0323-0449

MUNI
PRESS

MUNI
PED

