

03 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. 03. 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

Vedění redakce

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

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, Štěpánka Šmerdová, 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



0000 / 2023

KOMENSKÝ

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

03
ROČNÍK 147
BŘEZEN 2023



ZALOŽENO JANEM HAVELKOU V OLOMOUCI ROKU 1873

Rozhovor s Jitkou Lorenzovou

o významu sociální pedagogiky nejen pro současnost

Učit STEM integrovaně nebo v mezipředmětových vztazích?

námět do výuky

Tři zamyšlení nad knihou *Moderní didaktika*

PEDAGOGICKÁ FAKULTA MASARYKOVY UNIVERZITY

Obsah

EDITORIAL	2
ROZHOVOR	
Anna Tomková – <i>Rozhovor s Jitkou Lorenzovou o významu sociální pedagogiky nejen pro současnost</i>	3
HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ	
Anna Tomková – <i>Rozhovor s Jiřím Daňkem – sociálním pedagogem ve škole</i>	13
Z VÝZKUMU	
Jana Navrátilová – <i>V zajetí svých nálepek: vyučovací strategie v diferencované výuce</i>	21
Martina Šmejkalová – <i>„Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících</i>	26
REPORTÁŽ	
Kamila Tachovská, Jiří Marvan – <i>Erasmus+ a jeho odraz ve výuce na ZŠ Kotlářská</i>	33
DO VÝUKY	
Jiřina Karasová, Martin Fico – <i>Výzkum v praxi učitele: zbytečnost anebo cesta k hlubšímu porozumění?</i>	40
Helena Koldová, Lukáš Rokos – <i>Učit STEM integrovaně nebo v mezipředmětových vztazích?</i>	44
Z PRACÍ STUDENTŮ	
Michaela Němečková – <i>Úlohy z matematiky inspirované historickými prameny</i>	53
RECENZE	
Alena Vališová – <i>Tři zamyšlení nad knihou Moderní didaktika</i>	62
NAHLÉDLI JSME	
Petra Suquet – <i>Digitální prostředí není samozřejmou zárukou kvalitní výuky</i>	65
PORADNA VÁCLAVA MERTINA	
<i>Vulgární chování u dětí</i>	66
JAZYKOVÁ PORADNA	
Adam Veřmiřovský – <i>Pozor na přesčas</i>	67
Ailsa Marion Randall, Jana Chocholatá – <i>Jak konverzovat o fotbale?</i>	67
5X STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ	
Aneta Melicharová	68

Editorial

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

úvodník ke třetímu číslu 147. ročníku časopisu Komenský vznikl v době, kdy byla na Pedagogické fakultě MU v Brně slavnostně pokřtěna kniha *Rozhovory v Komenském. Tucet rozhovorů o výchově a vzdělávání*, jejíž editorkou je Veronika Rodová. Kniha zahrnuje výběr z rozhovorů uveřejňovaných v časopisu Komenský mezi lety 2012–2020. Rozhovory s významnými a zajímavými pedagogickými osobnostmi mají v Komenském své stabilní místo. Od roku 2020 připravujeme vždy dvojice rozhovorů s cílem nabízet čtenářům více pohledů na téma a také touto cestou sblížovat teorii s praxí. Tentokrát jsme se zaměřili na aktuální otázky sociální pedagogiky, s důrazem na školní sociální pedagogiku a její uplatnění v praxi základních škol. Jitka Lorenzová a Jiří Daněk v rozhovorech upozorňují na širší společenské a sociální aspekty základního vzdělávání a ukazují, jak sociální pedagogové mohou pomáhat učitelům v jejich práci.

Další příspěvky, které jsme spolu s autory připravili tentokrát, nabízejí širší obecně i oborově didaktických témat k přemýšlení o tom, co a jak učit a jak svou výuku dál zkvalitňovat. V rozsáhlé recenzi knihy *Moderní didaktika* se Alena Vališová zamýšlí nad obsahovou strukturou publikace, vztahem autora k učitelům a studentům učitelství a nad hodnocením odborné literatury. Argumentuje pro komplexní chápání obecné didaktiky a propojování praktických výukových postupů s teoretickými poznatky. Jana Navrátilová se ve svém výzkumném textu zabývá komunikací mezi učitelem a žáky v diferencovaných skupinách očima učitelů a žáků 6. ročníku. Petra Suquet v rubrice Nahlédli jsme zprostředkovává čtenářům francouzský příspěvek k diskusi o digitálních technologiích nejen ve výuce

jazyků. Jiřina Karasová a Martin Fico ukazují, jak využít akční výzkum při řešení problémových situací ve výuce. Václav Mertin uvažuje v odpovědi na položenou otázku v poradně o tom, jakou komunikaci a jaké prostředí budovat se žáky i jejich rodiči při řešení rozmanitých životních situací.

Z oborově didaktických příspěvků může čtenáře zaujmout výzkumná zpráva Martiny Šmejkalové zabývající se pojetím učiva českého jazyka ve 3. ročníku základní školy a didaktickými preferencemi vyučujících. Dále doporučujeme ke čtení text Heleny Koldové a Lukáše Rokose o tom, co v souvislosti s vytvářením a využíváním integrovaných či mezipředmětových úloh znamená „učit STEM“. Michaela Němečková ve svém příspěvku propojuje matematiku a historii a ukazuje, jak vytvářela slovní úlohy s využitím historických učebnic a příruček. Jiří Marvan a Kamila Tachovská v reportáži představují jednak systém výuky cizích jazyků ve škole, jednak způsoby, kterými se v jazykových kompetencích zdokonalují sami pedagogové. K přemýšlení o tom, co a jak používat a také učit, přispívají též naše jazykové poradny – poradna českého jazyka Adama Veřmiřovského a poradna anglického jazyka Ailsy Marion Randall a Jany Chocholaté.

Výběr z aktuálních zpráv v rubrice 5x ze školství tentokrát zpracovala nová posila redakce Aneta Melicharová.

Děkujeme všem příspěvatelům, kteří, i když jsou často velmi vytíženi dalšími svými profesními činnostmi a závazky, nacházejí čas nabízet a připravovat také příspěvky do našeho odborného časopisu, hledat nejen zajímavý obsah, ale i čtenářsky přívětivou formu.

Přeji všem inspirativní čtení i psaní.

Anna Tomková

Anna Tomková

Rozhovor s Jitkou Lorenzovou o významu sociální pedagogiky nejen pro současnost

V rozhovoru nabízíme pohled doc. Jitky Lorenzové na aktuální otázky oboru sociální pedagogika s důrazem na jeho uplatnění v praxi na základních školách. Více o sociální pedagogice jako o vědě, praxi a profesi se dočteme v připravované odborné monografii.

Vystudovala jsi střední pedagogickou školu a češtinu a pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Které klíčové momenty tě ovlivnily na tvé další profesní cestě? Zvláště, co tě přivedlo k sociální pedagogice?

Klíčové momenty? První byl asi to, že jsem hned po studiu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy zůstala na roční stáži na katedře pedagogiky. To byl takový odrazový můstek pro akademickou dráhu. V devadesátých letech jsme se začali zajímat o to, jak v pedagogice víc uvažovat o propojení sociálních a vzdělávacích otázek, což souviselo i s některými problémy transformace společnosti a s tehdy pocítovaným nárůstem sociálně patologických jevů, jako byla zvýšená kriminalita, riziko rozvoje drogových závislostí u mladých lidí apod. Mnohem víc se začalo mluvit o prevenci a začaly se hledat cesty, jak by v tomto mohla pomoci pedagogika. To byl trend, jenž se objevil ve většině postkomunistických zemí. Tehdy mě oslovila kolegyně Věra Poláčková, která se tehdy aktivně angažovala v komunitě odborníků vysokých a vyšších odborných škol za prosazení sociálně pedagogického vzdělávání a která stála u zrodu myšlenky zavést na katedře výuku sociální pedagogiky. S velkou radostí jsem souhlasila s nabídkou ujmout se výuky některých klíčových předmětů v tehdy nově připravované studijní specializaci. A od té doby pracuji na tom, abych sociální pedagogiku důkladně po-

znala v jejím vývoji, souvislostech, současných podobách i praktických možnostech. Baví mě to už pětadvacet let.

Jak nahlížíš jako odbornice v oboru sociální pedagogika na současnou základní školu? O co podle tebe nejvíce v základním vzdělávání jde?

Současná základní škola? Úloha základního vzdělávání? To jsou velká témata. Obecně v sociální pedagogice vidíme rozvoj individuálních předpokladů a proces učení jako důležité faktory zvládnání nároků společenského života, a to od schopnosti zapojit se do sociální interakce až po vyřešení složitých sociálních situací. To bych rozvedla s využitím tří myšlenek, které jsou pro sociální pedagogiku důležité: pomoc ke svépomoci, sociální začlenění jako předpoklad sebeúcty a ohled na zájmy společnosti jako celku. Pokud jde o první myšlenku, vidíme vzdělávání jako pomoc, která má umožnit, aby si každý dokázal aktivně poradit se životem. Škola by nás tedy měla vybavit nejen znalostmi, ale také životními postoji, ochotou učit se a rozvíjet vlastní možnosti, řešit samostatně problémy, zvládat mezilidské vztahy, chápat vlastní odpovědnost, a hlavně snažit se o něco důležitého. Neměla by se přitom orientovat na chyby a nedostatky, ale na podporu všeho, co formování takových postojů umožní. Pokud se to podaří, budeme vůči náročným situacím života, včetně těch sociálních, aktivní a nebudeme



tolik odkázání na systém, byť i ten by měl být připraven pomoci.

Druhá myšlenka je spojena s tím, že vzdělání chápeme nejen jako důležitý nástroj společenské integrace. Cítit, že někam patřím a že moje kvality jsou oceňované druhými, to jsou důležité podmínky prožívaného pocitu lidské důstojnosti, jsou předpokladem sebeúcty. Z toho plyne, že sebeúcta je tedy nejen individuální, ale také sociální hodnota. Když to převedu do praxe školy, pak pro mě jako pro někoho, kdo se zabývá sociální pedagogikou, je důležité vidět základní školu jako bezpečný životní prostor, ve kterém se děti a mladí lidé cítí přijati a integrováni a kde mohou participovat na všech činnostech a procesech, které se ve škole uskutečňují. Proces vzdělávání by tedy měl umožnit prožívání společného času, společných činností i společných hodnot, což vede nejen k pozitivnímu sebepřijetí, ale také k ochotě jednat ve prospěch celku. Vyžaduje to tedy opravdu inkluzivní vzdělávací prostředí.

Pokud jde o třetí myšlenku, sociální pedagogika je citlivá nejen na situace, ve kterých je v důsledku sociální dezintegrace ohrožena lidská důstojnost, ale také na situace, které ohrožují soudržnost společnosti. Jakou roli v tom hraje základní škola? V době, kdy sociologické průzkumy hovoří o polarizaci společnosti, je jednou z mála institucí, kde se setkávají pod jednou střešou děti a mladí lidé ze všech sociálních skupin, takže v tomto širokém slova smyslu jde o instituci, která by měla být schopna založit principy společného života. Pokud má škola takzvaně socializovat, což vám řekne každý student pedagogiky, měla by umožnit vzájemné porozumění a respektující soužití a zformovat tuto schopnost pro život ve společnosti, protože právě to je nezbytný základ etické a občanské dimenze našeho života, naší odpovědnosti za to, v jaké budeme žít společnosti. Takže tyto tři myšlenky vzdělávání chápáné jako pomoc ke svépomoci, sociální začlenění jako předpoklad sebeúcty a ohled na blaho společnosti jako celku, to jsou historicky zformované stavební kameny sociální pedagogiky a jejího étosu a základní škola a vzdělávání by měly hledat cesty, jak se těmito myšlenkami inspirovat a jak je převádět do praxe.

Na co se současná sociální pedagogika zaměřuje v praxi?

Když zůstanu u školy, samozřejmě musím jako první uvést zaměření na školní sociální pedagogiku, která je celosvětově na vzestupu. V praxi se může v různých zemích vzhledem k tradicím, specifikům škol i školského systému realizovat rozmanitým způsobem. Může jít o rozvíjení kvalitních sociálních vztahů, řešení školního selhávání, předcházení a řešení problematických projevů chování žáků a žákyň (závislosti, delikvence, šikana, záškoláctví), začleňování sociálně znevýhodněných či marginalizovaných žáků do vzdělávání, vytváření nabídek kvalitního trávení volného času, vyrovnávání sociálního a kulturního znevýhodnění, zajištění rovnosti vzdělávacích příležitostí atd.

Dalším praktickým zaměřením sociální pedagogiky je práce s takzvanou neorganizovanou mládeží. Jde o dospívající, kteří jsou ohroženi poruchami socializace nebo rizikovým životním stylem, protože nemají dostatečné volnočasové nabídky, ať z důvodů ekonomických nebo proto, že jim organizované formy trávení volného času nevyhovují, nejsou pro ně atraktivní. Ve většině evropských zemí se tato pomoc odehrává formou takzvané otevřené práce s mládeží (bývají užívány i pojmy mobilní práce s mládeží, kontaktní práce s mládeží, informální výchova aj.). Na rozdíl od školních či jiných volnočasových forem práce se liší zejména v tom, že nabídka aktivit vychází z běžných potřeb dětí a mladých lidí (komunikovat, sdílet zážitky, rozvíjet vztahy) a není svázána s žádnými specifickými podmínkami ohledně dostupnosti. Důraz se klade na neformální vztahy, učení se životním dovednostem v běžných interakcích a vytváření pozitivního vztahu k sobě samému. Hodně se pracuje se zážitkovými nabídkami, jindy se předpokládá, že je potřeba nabídnout mladým lidem veřejný prostor, ve kterém by mohli spontánně realizovat svoje aktivity, navazovat vztahy, rozvíjet kulturu mládeže, která je způsobem sebevyjádření mládeže, jejích hodnot a jako taková má socializační potenciál.

Tradiční, alespoň v zemích, které se nechaly inspirovat německou sociální pedagogikou, je zaměření na výchovnou ochranu dětí a mládeže.

V praxi jde o sociálně výchovnou péči, která nastupuje, pokud selhává rodina a škola nedokáže toto selhání kompenzovat. Často je v takových případech řešením ústavní péče, která byla zhruba od 20. let minulého století v Německu, tedy v zemi, kde sociální pedagogika vznikla, chápána jako třetí výchovná a socializační instituce. Tato praxe dodnes přetrvává i u nás. Na druhou stranu ústavní řešení problémů jsou dnes mnohem méně doporučována než v minulosti. Pokud jsou v nějaké míře nezbytná, pak je tomu za předpokladu nějaké reformy, jak se o to například pokoušejí ve Velké Británii. Probíhá zde velmi intenzivní snaha zavést sociálně pedagogické pracovní principy do ústavní výchovy, do sociálně výchovné práce s ohroženými dospívajícími a také do školních tříd. Dospěli totiž k myšlence, že sociálně pedagogický přístup má velký rozvojový potenciál, a pokoušejí se ho aplikovat na půdě pedagogických institucí. Kromě toho jsou sociálně pedagogické pracovní principy přebírány do praxe sociálních služeb zaměřených na pomoc mladým lidem, kteří se neúčastní vzdělávání, profesní přípravy a nejsou zapojeni do pracovního procesu. V novém přístupu jsou školeni osobní poradci a mentoři, kteří s těmito mladými lidmi pracují.

V zahraničí je na vzestupu také zaměření na práci s komunitou. Předpokládá se, že sociální situace lze úspěšně řešit podporou komunitního rozvoje a učení nebo mobilizací komunity k různým formám občanské angažovanosti. V sociálně pedagogické praxi to znamená vzít v potaz hodnoty, pohledy, možnosti a potřeby komunity s cílem posílit jejich kompetence k jednání a umožnit, aby se lidé v nich sami zorganizovali a vyřešili problémy, které je trápí.

Aktuálním tématem v ČR je úsilí o etablování pozice/profese sociálního pedagoga v různých prostředích. Jak je tato pozice/profese rámcově vymezena? Jaké možnosti a šíři jejího uplatnění v praxi vidíš?

Z toho, co jsem uvedla o různých zaměřeních sociální pedagogiky, je evidentní, že možnosti a šíře uplatnění jsou opravdu velké. V České republice ale oficiálně pozice sociálního pedagoga neexistuje ani ve školství, ani v sociální práci, není v kata-

logu profesí, není definována v zákoně o pedagogických pracovnících – tento zákon pouze uvádí, že absolvent sociální pedagogiky může působit na pozici asistenta pedagoga, vychovatele a pedagoga volného času. Je ale důležité si uvědomit, že zavedení pozice do zákona o pedagogických pracovnících neznamená automaticky nárok na její zřízení, ale jde o důležitý krok směrem k jejímu společenskému uznání. Kdo se orientuje v teorii profesí, ví, že každá profese musí touto fází projít, aby byla ve společnosti vnímána jako legitimní. V zákoně o sociálních službách je uvedeno, že absolvent sociální pedagogiky může působit v sociálních službách, k tomu ale musí vysoká škola poskytující vzdělávání v sociální pedagogice požádat Ministerstvo práce a sociálních věcí o doložku, že studium sociální pedagogiky splňuje standard vzdělávání v sociální práci. Pak už je na zvážení úředníka, jak k tomu přistoupí. Když ale vezmeme v potaz, že absolventi sociální pedagogiky působí téměř čtvrt století v sociálních službách, neziskových organizacích, na sociálních odborech, v ochraně dětí a mládeže, v trestní justici i ve vězeňské službě, jde rozhodně o úspěšnou pozici, která se uplatňuje skutečně široce.

Rámcové vymezení pozice se u nás řeší definováním profesního standardu nebo popisem kompetencí sociálního pedagoga, obojí je přenositelné do různých pozic, které sociální pedagog zastává. Není to však oficiální, například přes katalog prací. Hodně aktivní v tomto směru byla Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, která sdružuje mimo jiné představitele vysokoškolských pracovišť, na kterých lze sociální pedagogiku studovat. Na webových stránkách Asociace se každý může seznámit s tím, jak definovala standard této pozice. Asi není cílem ho zde celý předkládat, ale obecně vzato pokrývá všechny činnosti, které může sociální pedagog realizovat a na které je v rámci studia připravován, od vzdělávacích a osvětových, přes preventivní, podpůrné, intervenční, poradenské, reedukační, diagnostické až po organizační. Cílem těchto činností je komplexní vytváření příznivých podmínek pro sociálně výchovné působení školy, školských zařízení a zařízení služeb, dále podpora procesů socializace a resocializace dětí a dospívajících z ohrožujícího, zanedbáva-

jícího, nepodnětného a jinak znevýhodňujícího prostředí. Také ale jde o zlepšení podmínek všech dětí pro účast ve skupině bez ohledu na to, zda mají nebo nemají speciální potřeby, o vytváření příležitostí k učení pro všechny děti a odstraňování různých bariér, které by mohly bránit začlenění. Sociální pedagogové se také snaží předcházet šikaně, agresi, násilí, exkluzi a viktimizaci ve školní komunitě prostřednictvím upevňování a využívání sociálně pedagogických hodnot, principů a přesvědčení.

V roce 2014 začaly pozici podporovat i fondy poskytované z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Konkrétně je náplň práce sociálního pedagoga popsána v šablonách. Říká se v nich, že sociální pedagogové vytvářejí podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami a zprostředkovávají pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení dětem a jejich rodinám. Provádějí sociálně právní poradenství a sociální terapii, poskytují ostatním vyučujícím informace ohledně domácího zázemí žáků a žákyň tak, aby k nim mohli volit vhodný přístup, zaměřují se na včasné odhalení ohrožených dětí, mají na starosti spolupráci školy s obcemi, zdravotnickými zařízeními, policií, soudy, státními zastupitelstvími a dalšími orgány a organizacemi při řešení situace těchto dětí. V rámci školy koordinují kariérové poradenství, mentorské programy, exkurze, besedy a dny otevřených dveří a pomáhají sociálně znevýhodněným žákům s agendou přijímacího řízení na střední školy, spolupracují na realizaci programů zaměřených na prevenci sociálně rizikových jevů v chování a pomáhají při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

Z toho, co jsem uvedla, plyne, že sociální pedagogové mohou velmi účinně zvládat obsáhlou agendu a řešit mimovýukové problémy, které školy tíží a mnohdy i maří jejich vzdělávací práci, ať už jde o problematiku žáků a žákyň ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, problémy interkulturního charakteru, záškoláctví nebo jiné poruchy chování, vyjednávání s institucemi spadajícími do ochrany dětí a mládeže atd. Tím se škole také uvolňují ruce, aby se učitelé mohli věnovat vzdělávání a nemuseli řešit problémy, na které

nejdou na fakultách připravování. Včasná identifikace obtíží také vede k hledání a nacházení řešení dříve, než dojde k chronifikaci problému, se kterým si později nevědí rady ani specializované instituce.

Jak se uvažuje o této pozici/profesi v různých zemích?

Opět to záleží na tradici a potřebách těchto zemí. Mnohé už jsem naznačila, když jsem mluvila o praktickém směřování sociální pedagogiky. Takže to spíše shrnu. V německy mluvících zemích je dlouhá tradice profesionálů, kteří se věnují sociálně pedagogické pomoci znevýhodněným dětem, mladým lidem a jejich rodinám, což se promítá do ústavní péče a do sociální práce s ohroženou mládeží. Také je zde velmi silná tradice sociální práce s dospělými, která se hlásí k sociálně pedagogickým myšlenkám a postupům. Pokud jde o využití sociální pedagogiky ve škole, pozice školního sociálního pedagoga je v Německu obecně známá a celá společnost rozumí, co to znamená být školní sociální pedagog. Sociální agenda školy je zde chápána minimálně jako stejně obsáhlá a důležitá jako vzdělávací, velmi silné je zde propojení se sociální prací, takže není výjimkou, že na některé škole se pozice jmenuje školní sociální pedagog, na jiné školní sociální pracovník. Z této zkušenosti můžeme přebrat, že sociální pedagogika a sociální práce mají mnoho styčných ploch a že v zemi, která je považována za kolébkou sociální pedagogiky, se museli vyrovnat s tím, jak vydefinovat jejich vzájemný vztah.

V Latinské Americe se navazuje na Freirovu koncepci kritického emancipačního vzdělávání, typicky jde o zaměření komunitních a osvětově působících pracovníků, kteří se pohybují v oblasti takzvaného lidového vzdělávání (educación popular). Lidé si mají v rámci vzdělávání uvědomit příčiny sociálního útlaku, přestat chápat svoje životní podmínky jako neměnné a dané a občansky se angažovat ve prospěch svých práv. Tato mobilizační linie vzdělávání u nás prakticky není vůbec rozvíjena, to je škoda, protože zejména při práci s marginalizovanými sociálními skupinami by mohla ukázat svůj potenciál. Educadores sociales, jak se v Latinské Americe sociálním pedagogům

říká, jsou často v terénu, pracují s komunitami nebo s dospělými osobami a čerpají z emancipačních pedagogických myšlenek. Ty měly velký vliv na radikální sociální práci v USA a v západní Evropě. Na tom je dobře vidět, jak obtížně lze od sebe separovat profesní světy sociální práce a sociální pedagogiky.

Ve Španělsku se poměrně silně akcentuje občanská dimenze sociální pedagogiky a opět je důležitá integrace, reintegrace a resocializace ohrožených jedinců a skupin. Sociální pedagogové směřují také do rodinného poradenství, neformálního vzdělávání, volnočasového vzdělávání i do vzdělávání dospělých. Podobně jako ve Francii a Itálii se zde rozvíjí také sociokulturní animace, což je specifická tradice románsky mluvících zemí.

V těchto zemích tedy existují pozice a profese, které mají sociálně pedagogický charakter, ať už se jim říká sociální pedagog, sociální pracovník, komunitní pracovník, pracovník s mládeží, animátor nebo vychovatel.

Když se podíváme na Slovensko, do země, která je nám vzhledem ke společné vzdělávací historii nejbližší, profese sociálního pedagoga je spojena hlavně se školním prostředím a je zakotvena v zákoně o pedagogických pracovnících. Z toho bychom si měli vzít příklad zcela jistě, i když samo o sobě to neznamená, že by ve školách byla pozice běžná. Podobně jako u nás chybí finance, které jsou často alfou a omegou zavedení této pozice do školy.

Od čeho se odvíjí to, jestli škola má nebo nemá sociálního pedagoga a jakým způsobem pracuje?

Aktuálně už máme v České republice školy, které vzaly sociální pedagogiku za svou, ale zdaleka to není obecný trend. Pokud ale škola má sociálního pedagoga, potom důvody budou různé.

Když jsem před časem procházela weby základních škol, nejvíce sociálních pedagogů jsem našla ve školách působících v Ostravě, teprve pak v Praze nebo v Brně. Podle nedávno publikovaného výzkumu společnosti PAQ Research patří Ostrava mezi místa, ve kterých je velmi vysoké riziko vzdělávacích problémů, žáci a žákyně jsou zde ohroženi školním neúspěchem, mnoho rodin žije v chudobě, což má podle výsledků silnou sou-

vislost se vzdělávací neúspěšností. Vliv na zřízení pozice tedy může mít i to, v jakém regionu se škola nachází a zda chce pozici sociálního pedagoga využít k tomu, aby chudoba a socioekonomické znevýhodnění neměly fatální vliv na vzdělávací dráhu dětí a mladých lidí.

Můžeme se setkat také s tím, že k zavedení pozice vede spolupráce školy se vzdělavateli. Z praxe víme, že například fakultní školy, které umožní vykonání praxe studujícím sociální pedagogiky nebo spolupracují s vysokými školami na nějakém projektu, jsou k zavedení pozice vstřícnější, protože získají dobrou zkušenost. Pokud má škola osvědčené vedení, které sleduje trendy a leží mu na srdci rozvoj školy, vcelku rychle si uvědomí, že nastavení pozice umožňuje sociální agendu školy řešit skutečně komplexně a systematicky.

Alfa a omega zavedení pozice jsou ale podle mého názoru dvě klíčové podmínky, které patří k systémovým bariérám: nedostatečná podpora pozice ze strany MŠMT, které kolem zavedení pozice váhá, a nedostatek financí.

Pokud jde o pojetí práce sociálního pedagoga v různých školách, to hodně závisí na povaze problémů, s nimiž se škola potýká. Jiné bude mít velká multikulturní škola, jiné škola, do které docházejí spádově děti z vyloučené lokality, jiné škola, která by chtěla posílit spolupráci s lokální komunitou a neví, jak na to, a ještě jiné škola, která řeší problematické chování žáků a chtěla by zlepšit svoje preventivní působení. Sociální pedagog může na některé škole působit jako odborník na prevenci, někde má pozici mediátora mezi školou, komunitou a rodinou, jinde organizuje doučování a volnočasové aktivity. A pokud se změní situace a potřeby, musí být dostatečně flexibilní, aby čelil novým výzvám.

Čím a odkud je zajímavé se inspirovat v zahraničí, pokud uvažujeme o uplatnění sociálních pedagogů ve školách?

Určitě bych doporučila seznámit české školy se sociálně pedagogickým přístupem práce s dětmi a mladými lidmi. Dnes je například školní sociální pedagog velmi populární ve Velké Británii, která jinak nemá téměř žádnou tradici v oblasti sociální pedagogiky. Přejímán je zejména z Německa

a Dánska pod pestalozziánským heslem „hlava–srdce–ruka“, tedy s akcentem na praxi holistického rozvoje osobnosti, který má přispět k dobrému zvládnání životních úkolů. V Británii si uvědomují, že jde hlavně o pracovní filozofii, což je velmi zajímavé a potvrzuje to předpoklad, že při práci s lidmi primárně nejde ani tak o techniky, jako o vztahy a principy. Například princip respektu, důstojnosti, autonomie, dialogičnosti, svobody, dobrovolnosti, mlčenlivosti a také princip společné třetiny, který znamená, že pedagogové neřídí činnost, ale podílejí se na ní společně s klienty. Právě tyto společné činnosti je vzájemně sblížují a zakládají v dětech zkušenost sdílení, což je velmi silný zážitek pro někoho, kdo se sdílením nemá dostatek zkušeností a kdo si tak může budovat důvěru v druhé lidi a ve vztahy obecně.

Také bychom se mohli inspirovat tím, jak jsou sociálně pedagogické principy využívány pro zlepšení školního soužití žáků a žákyň z různých kultur. Například jedna athénská škola, která pracuje s více než dvěma stovkami fyzicky, sociálně a emočně traumatizovaných dětí a mladých lidí z oblastí zasažených válečnými konflikty a občanskými nepokoji, hledala pedagogický model, který by umožnil soužití a zapojení všech těchto dětí. Děti pocházejí z neklidných oblastí Egypta, Sýrie, Bangladéše, Mali, Konga, Ukrajiny, Palestiny, Libye, Rumunska, Ruska, Indie, Pákistánu, docházelo k projevům nepřátelství nebo k neshodám, protože pocházely z komunit, které stály na různých stranách konfliktů. Na škole byl proto zaveden model vzdělávání, který se řídil sociálně pedagogickými principy. Po čase byli žáci a žákyňe schopni překonat svoje negativní stereotypy v myšlení o těch druhých, odmítání, izolaci a naučili se sdílet a spolupracovat.

Určitě se můžeme také inspirovat praxí škol, které se označují jako komunitní. Zkušenosti jsou k dispozici na základě jejich už dvě dekády trvající mezinárodní spolupráce. Obecně můžeme říct, že komunitní škola je chápána jako společenství, které sdílí společné hodnoty, typicky inkluzivní a demokratické, z toho plyne kultura školy, která podporuje úspěch všech, spolupráci a vzájemnou pomoc, mezigenerační učení a také veřejnou angažovanost dětí a mladých lidí, například různými

formami dobrovolnictví. To se velmi blíží pojetí školy jako demokratického školního společenství, jak to známe například od J. Deweye. U nás se tento komunitní trend objevil na přelomu milénia společně s granty, které poskytly mezinárodní nadace na podporu rozvoje občanské společnosti. Dokonce byla ze strany MŠMT zadána Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol. Přestože se kolem těchto aktivit začalo docela slibně rozvíjet hnutí komunitních škol, dnes mám dojem, že ztratilo svoji dynamiku, protože zdroje financování na komunitní projekty ve školách vyschly. To mě mrzí, protože právě komunitní škola je téměř dokonalým ztělesněním sociálně pedagogických idejí.

A ještě poslední námět, který se týká role školy ve vyhledávání a řešení situace ohrožených dětí. V zahraničí se více uplatňují multidiscipinární přístupy a s nimi spojené metody, jako jsou případové konference, mediace apod. Škola pak může být přirozenou součástí řešení problému, protože v těchto formátech spolupráce odborníků se s její účastí počítá v rámci plánování a realizace intervence. Není od věci připomenout, že se časťeji podaří udržet dítě v přirozeném prostředí, což je určitě lepší cesta než využívat institucionální opatření typu nařízené ústavní výchovy apod. I to je něco, co bychom měli u nás více aplikovat do praxe.

Které současné aktivity na poli sociální pedagogiky v praxi považuješ za zvláště cenné a inspirativní?

V poslední době považuji za klíčovou aktivitu založení Asociace sociálních pedagogů, jež sdružuje sociální pedagogy působící v praxi a také studenty sociální pedagogiky, kteří chtějí přispět k prosazení sociálních pedagogů do škol. Hodně pro informování veřejnosti dělá také Národní pedagogický institut, který na svém webu vyjasňuje pozici školního sociálního pedagoga a zpřístupňuje příklady ze škol, které sociálního pedagoga zaměstnávají. V rámci projektu věnovaného podpoře společného vzdělávání realizoval NPI pravidelný odborný panel Výzkum inkluzivních procesů ve vzdělávání, který za několik let svého trvání propojil síť odborníků z akademické

sféry s lidmi z praxe. Podobný efekt měl projekt Agentury pro sociální začleňování a Ministerstva pro místní rozvoj Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami. Z projektů často vznikají také metodické materiály, například z projektu Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava vznikla Metodika pro školní sociální pedagogy. Všem zájemcům o sociální pedagogiku doporučuji také sledování časopisu Sociální pedagogika, který vychází od roku 2013. Jeho vydavatelem je Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně a partnerem časopisu je Masarykova univerzita v Brně. Na jeho stránkách se také lze dočíst o zajímavých počinech v oblasti sociální pedagogiky a seznámit se s možnostmi studia sociální pedagogiky na českých vysokých školách nebo s názory osobností, které jsou pro sociální pedagogiku inspirativní.

Profese sociálního pedagoga má jistě i svá rizika. Která bys uvedla a jak se jim sociální pedagogové mohou bránit, jak jim mohou předcházet?

Riziko na makrosociální úrovni je legislativní neukotvenost této pozice ve školství, o které jsem už mluvila. Sociální pedagogové se musí potýkat na denní bázi s tím, že vysvětlují, co jejich pozice znamená, což je pro ně zatěžující. V neziskovkách se tak trochu počítá s tím, že v nich pracují entuziasté, kteří budou aktivní nad rámec své pracovní doby a za nepříliš vysoký plat. Z toho plyne velmi vysoké riziko syndromu vyhoření, protože ne každý takové podmínky vydrží. Kamenem úrazu také je, že jak ve školství, tak v sociálních službách jsou pozice financovány většinou z projektové činnosti. Lidé tedy nemají jistotu trvalého zaměstnání. Skončí projekt a co pak? To není přijatelné pro někoho, kdo chce mít nějaký vliv na svoji profesní dráhu. Málo se o tom mluví, ale z výzkumu, který jsme realizovaly společně s kolegyní Terezou Komárkovou, plyne, že sociální pedagogové v praxi také narážejí na předsudky majority vůči klientům, s nimiž pracují.

Pak jsou zde rizika sdílená s ostatními profesemi, které jsou založeny na mezilidských vztazích. Mám na mysli špatné nastavení hranic vzájemnosti i odpovědnosti, problémem může být emoční dopad situací, do kterých se klienti dostávají,

vlastní bezmoc, pokud pomoc není účinná. To vše je potřeba zpracovat, vyrovnat se s tím a neztratit odhodlání a optimismus. Předcházet těmto rizikům je možné rozvojem profesních dovedností, sdílením zkušeností s kolegy, využíváním supervize a správným nastavením pracovních priorit. Důležité je nepropadat workoholismu, který se v pomáhajících profesích často spojuje se syndromem spasitele, mít volný čas, rozvíjet záliby a zájmy, odpočívat a nezanedbávat péči o vlastní zdraví.

Co mají profese učitele a sociálního pedagoga společného? A v čem to má sociální pedagog jině než učitel, který například učí češtinu?

Společné mají to, že v profesi, která je hlavně založená na práci s lidmi, musí primárně pracovat s lidským vztahem jako východiskem své práce. Měli by také sdílet důležité hodnoty ohledně vzdělání a lidského rozvoje a měli by mít předpoklady v rovině osobní zralosti. Oproti učitelům češtinářů i všem dalším učitelům je sociální pedagog odborná neučitelská pozice. Pokud budeme akceptovat principy sociálně pedagogického přístupu, potom z nich plyne, že spolupráce žáků i rodičů je dobrovolná, že sociální pedagog má povinnost mlčenlivosti vůči ostatním pracovníkům školy, pokud si má získat důvěru žáků a jejich rodin, že měl by být jejich partner – z toho plyne, že vztah je spíše neformální. Sociální pedagog nevyučuje, neznámkuje, ale rozvíjí životní dovednosti. V situacích, ve kterých je ohrožena psychosociální pohoda žáků a žákyň, nabízí pomoc a podporu. Vychází z porozumění komplexním životním situacím dětí a mladých lidí a snaží se o spolupráci s celou sítí dalších odborníků při hledání jejich řešení, hledá kreativní řešení. To vše jde nad rámec povinností i průpravy učitele a zároveň vytváří podmínky pro to, aby se mohl zaměřit na plnění svých výukových cílů.

Jak bys podpořila zájem pedagogů o výzkumná zjištění z oblasti sociální pedagogiky?

Podpořit zájem pedagogů o výzkumná zjištění z oblasti sociální pedagogiky lze nejlépe tak, že jim budou taková zjištění dostupná na platformách, které dobře znají, a zároveň budou věcná

a srozumitelná. Věda se bohužel dostala do fáze, kdy čím nedostupnější časopis pro běžného smrtelníka, typicky v angličtině a ve zpoplatněných vědeckých databázích, tím více bodů za kvalitu a tím více peněz pro výzkumnou instituci. To ale aktuálně není způsob, jakým by se věda, lépe řečeno sociální věda, dostávala k aktérům praxe. Jsou ale výjimky. Aktuálně například vyšly skvělé výzkumné studie, které naznačují potenciál sociální pedagogiky ve školní praxi. Za všechny bych uvedla monografii R. Šípa a kolektivu s názvem *Na cestě k inkluzivní škole* nebo knihu, kde jsi spoluautorkou společně s H. Hejlovou, M. Procházkou a M. Najmonovou a která vyšla pod názvem *Spolupráce učitele s dalšími odborníky v realitě společného vzdělávání*. Tyto knihy jsou vědecké a přitom sdělné, přístupné nejen vědecké obci, ale i širší obci.

Potřebujeme také popularizátory vědy, platformy pro sdílení dobré praxe, pracovní konference, kulaté stoly, dostupné weby a metodiky, které budou z vědeckých poznatků vycházet. Asi se shodneme, že také příprava sociálních pedagogů musí být založena na vědeckých poznatcích a sami sociální pedagogové by měli být podporováni v bádání,

třeba prostřednictvím akčního výzkumu. Když se vrátím na začátek rozhovoru, k sociální pedagogice mě přivedlo i to, že umožňuje skvělé propojení teorie, výzkumu a praxe. A sama vím, jak je obtížné tuhle triádu naplnit v akademické práci. Mám velkou naději, že současná mladá generace studentů a absolventů sociální pedagogiky bude v tomto snažení úspěšná.

Jaké máš plány a přání do budoucna?

Aktuálně finalizuji knihu, která shrne to, co o sociální pedagogice vím. Doufám, že vyjde v tomto roce. Ráda bych ji viděla jako zdroj poznatků pro studenty i jako podnět pro sociálně pedagogickou odbornou diskusi. Také bych chtěla pokračovat v prosazování sociální pedagogiky v rámci veřejné debaty a v podpoře profese sociálního pedagoga směrem k politické reprezentaci. Z hlediska lidských přání ocením totéž co většina lidí – zdraví a pohodu pro sebe a pro své blízké. Kromě toho bych byla ráda, kdyby se v našich životech více uplatňoval princip lidskosti, který je jednou ze základních hodnot sociální pedagogiky.

Děkuji za rozhovor.

Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Vystudovala český jazyk a pedagogiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, kde získala i doktorát. Habilitovala se na Masarykově univerzitě. Přes třicet let působila na katedře pedagogiky FF UK jako vyučující a v posledních letech jako garantka studijního programu Sociální pedagogika, aktuálně zde vede doktorandy a je členkou oborové rady oboru pedagogika. Od roku 2020 působí na Ústavu učitelství chemie a humanitních věd Vysoké školy chemicko-technologické v Praze. Odborně se mimo jiné zaměřuje na problematiku vzdělávání v postmoderní fázi vývoje vědy a společnosti, na otázky profesní a oborové specifčnosti sociální pedagogiky nebo na výzkum sociálně pedagogické profese. Je také absolventkou komplexního psychotherapeutického výcviku Umění terapie, akreditovaného jako součást kvalifikační přípravy pro výkon psychoterapie ve zdravotnictví. Působí jako supervizorka v sociálních službách a v oblasti systemického poradenství a terapie.

Kontakt: jitka.lorenzova@vscht.cz

Výběr z publikační činnosti s přihlédnutím k sociální pedagogice

Lorenzová, J. (2016). *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Praha: Univerzita Karlova.

Lorenzová, J. (2018). School-Based Social Pedagogy and its Implementation in the Czech School System. *International Journal of Teaching & Education*, 6(1), 21–35.

Lorenzová, J. (2018). Vztah sociální pedagogiky a sociální práce jako stále aktuální mezioborový problém. *Pegas Journal: Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 7(2), 217–236.

Lorenzová, J., & Komárková, T. (2019). Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese sociálními pedagogy v ČR. *Orbis Scholae*, 13(1), 87–106.

Lorenzová, J. (2020). Motivace studentů a absolventů ke studiu oboru sociální pedagogiky – mezi osobním rozvojem a službou. *Studia Paedagogica*, 25(1), 79–105.

Lorenzová, J., & Komárková, T. (2021). Sociální pedagogové jako aktéři profesních drah. *Paidagogos*, 1(5), 54–89. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2021/1/article.php?id=5>

Lorenzová, J. (2018). Axiologické diskursy v sociální pedagogice. In P. Potměšilová, & M. Öbrink Hobzová (Eds.), *Sborník z konference Mládež a hodnoty 2018. Výchova k hodnotám v kontextu pluralitní a multikulturní společnosti* (s. 21–33). Olomouc: Cyrilometodějská teologická fakulta Univerzity Palackého.

Lorenzová, J. *Sociální pedagogika: věda, praxe, profese*. Odborná monografie, v tisku.

Anna Tomková

Rozhovor s Jiřím Daňkem – sociálním pedagogem ve škole

V rozhovoru s Mgr. Jiřím Daňkem se dozvíme, co je aktuální náplní jeho práce, kterou v základní škole sám také iniciuje a rozvíjí v úzké spolupráci s dalšími členy pedagogického týmu a vedení školy. Reflexí své praxe přináší další nosné argumenty pro ustavení sociálního pedagoga jako plnohodnotné pedagogické profese a pro výraznější uplatnění sociálních pedagogů ve školách. Soubor otázek pro Mgr. Jiřího Daňka vznikl ve spolupráci s doc. Jitkou Lorenzovou.

Působíte jako sociální pedagog na základní škole. Jak jste se jím stal? Jak dlouho v této pozici pracujete?

Na pozici sociálního pedagoga působím od září roku 2014. K mé profesi sociálního pedagoga vedla zajímavá cesta plná náhod. Začala již na střední škole. Studoval jsem Střední průmyslovou školu v Břeclavi a byl jsem ubytovaný v domově mládeže. Zde se mi zalíbila představa být psychologem nebo vychovatelem, protože mě přitahovaly pomáhající profese založené na podpoře a pomoci druhým lidem, výchově a rozvoji osobnosti člověka. V posledním ročníku střední školy jsem se rozhodl změnit svoji volbu povolání. Studovat psychologii jsem se neodvážil, ale podal jsem si jednu přihlášku na studijní obor Vychovatelství a druhou na studijní obor Sociální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Co představuje obor sociální pedagogika jsem tehdy ještě příliš nevěděl. Osud tomu ale nejspíš tak chtěl a byl jsem přijatý pouze na sociální pedagogiku. Při studiu jsem postupně zjišťoval, kdo je sociální pedagog. Dávalo mi čím dál větší smysl prostřednictvím práce sociálního pedagoga ve škole a jeho sociálně pedagogickým působením ovlivňovat budoucí generace, pomáhat a podporovat druhé lidi.

Po ukončení bakalářského studia jsem se během letních prázdnin náhodou od své spolužačky z vysoké školy dozvěděl, že přerovská základní škola hledá sociálního pedagoga. Neváhal jsem a telefonicky jsem kontaktoval paní ředitelku této školy, která mi oznámila, že volám za pět minut dvanáct a pozvala mě na přijímací pohovor. Od té doby již osm let působím jako sociální pedagog na Základní škole Boženy Němcové v Přerově.

Základní škola Boženy Němcové má přibližně 240 žáků, které vzdělává dle školního vzdělávacího programu Škola pro všechny. Škola se nachází v blízkosti sociálně vyloučené lokality. Jsme tedy školou s vyšším podílem sociálně znevýhodněných žáků.

Hlavním programovým cílem školy je, aby prostřednictvím inkluzivního prostředí, metod učení, při kterých je žák aktivní, koordinací činností pedagogů v rámci školy i mezi školami a přizpůsobením vzdělávacího programu směrem k potřebám žáků ze školy odcházelí vzdělaní a kompetentní žáci, kteří se uplatní na středním stupni vzdělávání a trhu práce.

Pro mnoho lidí je to zatím neznámá pozice. Můžete přiblížit, komu a čemu konkrétně se na škole věnujete?

Ve škole se věnuji řešení výchovných a vzdělávacích problémů žáků, prevenci a intervenci rizikového chování, včetně odhalování a řešení šikany, a v případě potřeby vykonávám i krizovou intervenci. Věnuji se žákům s výchovnými nebo výukovými obtížemi a se sociálním znevýhodněním, žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, provádím sociometrická šetření s následnou intervencí.

Se žáky nejčastěji řeším jejich nevhodné chování ve škole, jako například odmítání pracovat ve vyučování, drzé či vulgární chování, konflikty mezi žáky a učiteli, vysokou absenci nebo záškoláctví. Někdy se žáky řeším i další rizikové chování, jako například kouření, užívání alkoholu či marihuany, krádeže nebo ničení cizího majetku, ale i jejich nejrůznější osobní a rodinné problémy. Většinou jde o rozhovor nebo poradenství, kde pomáhám žákům hledat řešení problémů, vhodný způsob komunikace, využívání volného času apod. V rámci těchto konzultací se také snažím se žáky provádět i nácvik sociálních a komunikačních dovedností.

Vyhledávám žáky ze sociálně znevýhodňujícího, zanedbávajícího a ohrožujícího prostředí. Žákům, kteří se nacházejí v tíživé situaci, poskytuji individuální pomoc a podporu.

Výchovně však pracuji se všemi žáky a pracuji s třídními kolektivy. Realizuji preventivní i intervenční programy zaměřené např. na rizika sociálních sítí, problémové hraní, domácí násilí, rozvoj sociálních dovedností a posilování zdravého klimatu ve třídě. Některé programy dělám ve třídách sám a na některých spolupracuji s metodičkou prevence a školní psychologkou. Ve třídách občas realizuji se žáky komunitní kruhy na různá témata.

Také plánuji a organizuji různé školní aktivity a projekty s cílem zlepšit sociální vztahy mezi žáky, klima školy a tříd i prevenci rizikového chování a zdravého životního stylu, například Halloween, orientační běh, školní festival Dobrý skutek, nebo při těchto akcích různě pomáhám. Ve spolupráci s dalšími členy školního poradenského pracoviště realizuji adaptační kurzy pro 6. ročníky. Součástí mojí náplně práce jsou i další činnosti, například dozory, při kterých můžu

pozorovat chování dětí v odlišných situacích než ve výuce.

Věnuji se také zákonným zástupcům žáků. Rodičům nabízím řešení konfliktních situací, zabývám se rodinnou situací žáka, například nastavením domácí přípravy do školy, začleněním dítěte do třídního kolektivu, rodinnými problémy, které ovlivňují školní úspěšnost žáka, poskytuji sociálně pedagogické a sociálně právní poradenství ve škole i v domácím prostředí, podporuji žáky ohrožené školním neúspěchem a sociálním vyloučením rodiny. Rodičům poskytuji individuální konzultace v případech rizikového chování a problémového chování žáků a dalších problémů, které ovlivňují žáka. Poskytuji poradenství v oblasti spolupráce s dalšími subjekty.

Ve škole tak často vedu pohovory s rodiči nebo jsem na těchto pohovorech přítomný a zároveň se aktivně účastním výchovných komisí nebo případových konferencí¹, svolávaných zvláště orgánem sociálně právní ochrany dětí. Cílem těchto pohovorů a setkání je hledání a stanovení optimálního řešení a plánování společného postupu, který povede k naplňování potřeb dítěte a zlepšení situace rodiny.

Pravidelně nebo jednorázově navštěvuji rodiny žáků, abych je získal pro spolupráci se školou. Návštěvy v rodinách pak realizuji s nejrůznějšími konkrétními cíli, například za účelem pozvání rodičů do školy na pohovor, vyplnění a podepsání školních dokumentů nebo vyřízení vzkazů od třídních učitelů. V případě potřeby realizuji v rodinách sociálně pedagogické a sociálně právní poradenství. Zprostředkovávám pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení.

V rámci návštěv v rodinách pomáhám identifikovat rodiče, kteří neplní své povinnosti, nezabezpečují dostatečně péči o děti nebo jejich výchovu a narušují nebo přímo ohrožují zdárný vývoj dítěte. V některých rodinách pak pravidelně monitoruji, jak rodiče plní či neplní své rodičovské povinnosti a zároveň se snažím zvýšit jejich sociální integraci a optimální fungování rodiny, a to zejména formou rozhovorů, vysvětlováním, zdůrazňováním, sociálně právním poradenstvím, poradenstvím v oblasti každodenních povinnos-



tí či rodičovských kompetencí nebo navázáním na další odborné služby.

Mezi mé další důležité činnosti patří i spolupráce s dalšími zainteresovanými orgány a organizacemi, zvláště s orgánem sociálně právní ochrany dětí, střediskem výchovné péče, Policií ČR, městským úřadem, zdravotnickými zařízeními, pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem, sociálními službami a neziskovými organizacemi. Ve škole vytvářím takzvaný case management, jehož cílem je tvorba a podpora podpůrné sítě pomoci, jehož součástí je i síťování.

Náplň práce a činnosti, které vykonávám, určuje ředitelka školy nebo ji o svých činnostech informuji.

Jak dlouho vám trvalo, než jste si vybudoval na škole pozici jako sociální pedagog? Musel jste překonávat nějaké obtíže?

Pozice sociálního pedagoga byla na mé škole vytvořena již v roce 2010. Hlavním důvodem zavedení této pozice na naší škole bylo vytvořit plnohodnotné školní poradenské pracoviště, a tím minimalizovat deficity vzniklé sociálním znevýhodněním, udržet romské žáky v hlavním vzdělávacím proudu a vytvářet pro ně ve škole podmínky, aby byli ve vzdělávání úspěšní.

Díky kolegům, kteří na pozici sociálního pedagoga působili přede mnou, jsem měl cestu budování své pozice jako sociálního pedagoga snazší. Přesto jsem musel překonávat řadu obtíží.

Jako sociální pedagog kladu důraz na budování partnerského vztahu se žáky, rodiči i pedagogy založeného na vzájemném porozumění a důvěře. Vždy nějaký čas trvá, než se takový vztah vybuduje, ale bez něj by práce sociálního pedagoga nebyla efektivní. Když jsem nastoupil na pozici sociálního pedagoga, první rok byl náročný a hodně času jsem věnoval seznamování a budování vztahů a důvěry.

Někteří žáci zkoušeli hranice, kam až mohou zajít a co si mohou dovolit, a s některými rodiči to bylo podobné. Ale když jsem o ně projevoval zájem, povídal si s nimi o různých věcech, byl upřímný a trávil s nimi čas, ať již ve škole nebo v jejich přirozeném prostředí, tak se mezi námi

postupně vytvářel vztah založený na respektu a důvěře a práce s nimi byla postupně méně náročná a vykonávání jednotlivých činností šlo mnohem snáz.

Také je nutno dodat, že činnosti sociálního pedagoga se rozvíjejí postupně, jak se seznamuje se školou a jak si vytváří prostor pro práci. Sociální pedagog zároveň určitým způsobem mění klima školy a přináší jiný pohled na situaci, a je tedy třeba, aby ostatní pedagogové byli ke změnám nakloněni. To se týká i způsobu práce se žáky, rodiči i učiteli, protože sociální pedagog přináší jiné metody a formy práce. Takže i přesto, že již před mým nástupem škola pozici sociálního pedagoga měla, jsem v některých situacích narážel i na nepochopení některých učitelů či pracovníků školního poradenského pracoviště. Bylo zapotřebí se všemi komunikovat, vyjasnit si kompetence a objasnit roli sociálního pedagoga. Můžu říct, že přibližně po dvou letech jsem si ve škole vybudoval pevnou pozici jako sociální pedagog.

Jaké konkrétně je vaše postavení jako sociálního pedagoga mezi ostatními pracovníky školy? Jak navzájem spolupracujete?

Jako sociální pedagog jsem součástí pedagogického sboru a školního poradenského pracoviště a důležitým partnerem všech pracovníků školy. Spolupráce s pedagogy – třídními učiteli i ostatními učiteli, asistenty pedagoga, vychovateli, s pracovníky školního poradenského pracoviště i s vedením školy – je při mých činnostech velmi důležitá z mnoha důvodů.

Pedagogům pomáhám při řešení každodenních situací a problémů, například při zprostředkování komunikace mezi rodinnou a školou, při zvýšené absenci žáků, zhoršení prospěchu a chování žáků. Poskytuji jim metodickou, informační činnost a konzultace při vztahových problémech ve třídách a při rizikovém a problémovém chování žáků. Zároveň pedagogům ve škole předávám informace o rodinném prostředí žáků, které jsou důležité pro jejich výchovně vzdělávací proces. Nabízím jim i možnost jít se mnou navštívit rodiny žáků. Spolupracujeme spolu i při zpracování zpráv na OSPOD, hlášení neomluvené absence apod. Účastním se všech pedagogických porad

a učitelé za mnou mohou kdykoliv přijít. Rovněž i já sám je dost často oslovuji a docházím za nimi do třídy. Všem pedagogům ve škole se snažím poskytovat podporu, ať už se jedná o konzultace, poradenství nebo jen vypovídání se, ale i možnost koučinku nebo hospitací.

Při mé práci je velice důležitá spolupráce s dalšími členy školního poradenského pracoviště.

Na naší škole máme kromě výchovného poradce a metodika prevence taky speciálního pedagoga a školního psychologa. Naše spolupráce je velice intenzivní. Se školním psychologem, speciálním pedagogem a metodikem prevence máme společnou pracovnu, což hodnotím velmi pozitivně, protože se neustále potkáváme. Zároveň máme k dispozici dvě další menší pracovny, které využíváme pro práci s dětmi. Někdy sice mé činnosti zasahují i do činností dalších pracovníků školního poradenského pracoviště, ale vždy na začátku školního roku se domlouváme na jednotlivých kompetencích a stanovujeme si i činnosti, při kterých budeme participovat a vykonávat je společně. V rámci školního poradenského pracoviště usilujeme o spolupráci, například při zpracování zpráv, vytváření a realizaci preventivních či intervenčních programů, při vedení pohovorů s rodiči a žáky, sdělujeme si informace, domlouváme se na tom, kdo co bude dělat, kdo koho bude kontaktovat, jak budeme postupovat apod. Protože jsem zároveň vedoucím školního poradenského pracoviště, tak koordinuji jeho činnost, svolávám a vedu porady.

Můžu si dovolit říct, že v našem školním poradenském pracovišti pracujeme jako výborný tým a spolupráce se všemi ostatními pedagogy ve škole je podle mého názoru na velmi dobré úrovni.

Co považujete na své práci za nejnáročnější a co vás na ní nejvíce naplňuje?

V některých případech se vyskytují bariéry v komunikaci s rodiči a i přes veškeré snahy se nedaří zlepšit spolupráci rodičů. Z tohoto důvodu u některých žáků pokračují a prohlubují se výchovné či vzdělávací problémy, nedaří se zlepšit rodinná situace a situace se táhne bez viditelné změny. Učitelé si za mnou chodí pro rady, ale někdy nám již docházejí nápady, jak situaci rodiny nebo cho-

vání žáků zlepšit. Někdy mě pak přepadá pocit bezvýchodnosti. To ve své práci považuji za nejnáročnější.

V mé práci mě nejvíce naplňuje, když vidím, jak se žákům něco daří nebo jak prožijí pěkný den v rámci zrealizované školní akce či programu nebo za mnou přijdou a sdělí mi, že se jim podařilo vyřešit něco, co je trápilo. Mnoho dětí prožívá náročné situace, pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí, z neúplných nebo nefungujících rodin. O to blahodárnější je pocit, když vidím, jak ve škole zažijí úspěch, radost a jsou spokojení. V takovou chvíli zároveň zmizí ten nepříjemný pocit z toho, co se zrovna nedaří.

Máte nějakou zpětnou vazbu od rodičů, žáků nebo od vedení školy na vaše působení?

Pedagogové, včetně vedení školy, žáci i rodiče si mého působení velmi cení.

Někteří rodiče mi často děkují za pochopení jejich situace, která se týká nejen školy a vzdělávání, ale například i bydlení či celkové životní situace, a za návrh jejího řešení. Mnohdy jsou rádi, když se zastavím u nich doma, uvaří mi kávu a povídáme si. Oceňují, že mají prostředníka mezi nimi a školou.

Od žáků mám také často pozitivní zpětnou vazbu. Nosí mi různá přáníčka, ukazují mi své výrobky a sdělují mi, že mě mají rádi. Žáci ve škole ví, že za mnou mohou kdykoliv přijít, vypovídat se a já je vyslechnu a pokusím se jim pomoci. Těší se, když k nim přicházím do třídy, baví je hry, které spolu hrajeme. Když se s nimi potkám venku, tak se ke mně vždy hlásí a zdraví mě. Podobně to mám i s našimi bývalými žáky, se kterými se vždy rád potkám.

Pedagogové jsou rádi, že se na mě mohou obrátit při řešení výchovných problémů žáků, vysokých absencí, při jednání s rodiči. Mohu se spojit s dalšími odborníky, když se jedná o orgán sociálně právní ochrany dětí, sociálně aktivizační služby nebo pediatrii. Také oceňují, že realizujeme školní akce nebo preventivní programy ve třídě.

Efektivnost našeho činění školního poradenského pracoviště se zobrazuje například v pravidelně dělaných SWOT analýzách nebo ve zpětných vazbách od pedagogů, které iniciuje vedení školy.

V jakých oblastech a dovednostech se potřebujete dál vzdělávat a jak to děláte?

Sociální pedagog se musí orientovat v mnoha oborech – v dětském světě, v prostředí rodin, školy, v podstatě v celém makroprostředí, protože celospolečenské poměry ovlivňují všechna další prostředí. Tato prostředí se nestále mění a vyvíjejí, přinášejí stále nové situace, mnohdy ze dne na den. Proto je potřeba na sobě stále pracovat a dále se vzdělávat. Po vysoké škole jsem absolvoval řadu dalších odborných kurzů zaměřených například na rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků, krizovou intervenci, komunikační dovednosti, zvládání psychické zátěže, agrese, práci se třídou, rodiči. Absolvoval jsem i koučovací výcvik a pravidelně se účastním odborných konferencí. V současné době jsem frekventantem sebezkušenostního výcviku KVP (komplexní výcvik prevence) ve vedení tříd a skupin osobnostního rozvoje. Vzdělávám se také četbou odborné literatury, časopisů a metodických příruček.

Když se podíváme na obecnější otázky, myslíte, že sociální pedagog by měl být na každé škole?

Práce sociálního pedagoga je velmi pestrá a ve školách má jistě své místo. V poslední letech se podle mé zkušenosti a dostupných zdrojů, se kterými se průběžně seznamuji, socioekonomická situace rodin neustále zhoršuje, což se odráží ve špatném well-beingu dětí a ve zvyšujícím se výskytu rizikového chování. To přináší řadu starostí pedagogům i rodičům. Ve školách můžeme v současné době zaznamenat nárůst problémů, zejména vzrůstající míru agresivity u dětí i rodičů, záškoláctví a další výchovné problémy a rizikové chování. Klade se větší důraz na kvalitu a profesionalitu efektivních preventivních programů, práci s třídním kolektivem a je také kladen důraz na inkluzivní vzdělávání. Zvýšená podpora je aktuálně potřebná také kvůli dopadům nedávných i současných energetických, hospodářských, politických, bezpečnostních a sociálních krizí, které se promítají do duševního zdraví i chování žáků ve škole, ale též do well-beingu dospělých. Nejde přitom jen o sociálně oslabené rodiny, ale i rodiny, kde probíhá

rozvod, kde jsou děti ve střídavé nebo náhradní rodinné péči či děti s odlišným mateřským jazykem atd. Vyrůstá tak potřeba řešení problémů, které negativně ovlivňují výchovně vzdělávací proces žáků, ale nemají řešení jen v pedagogické práci se samotným žákem, protože jejich příčiny leží v rodinném zázemí žáků, sociálním a kulturním charakteru jejich rodiny a okolí. K řešení takových problémů je nutné využívat specifické sociálně pedagogické metody a postupy nejen na úrovni žáka, ale také na úrovni jeho zákonných zástupců, širší rodiny a komunity.

Proto je práce sociálního pedagoga, jejíž náplň zahrnuje především tvorbu a realizaci programů zlepšujících klima školy, včasnou detekci sociálně znevýhodněných žáků, cílené intervence a individuální konzultační činnost s cílem minimalizovat nepříznivé dopady sociokulturního znevýhodnění na vzdělávací dráhu žáka, ve škole, tak důležitá. Včasná intervence sociálního pedagoga a spolupráce s rodinou prokazatelně snižují školní neúspěšnost žáka, zabraňují předčasnému ukončení studia, minimalizují záškoláctví a snižují vznik výchovných problémů a rizikového chování žáků. Pozice sociálního pedagoga může tedy škole i samotným žákům a rodičům mnoho nabídnout, protože získají cenného partnera.

Sociální pedagog může učitelům i vedení školy přinést větší důvěru ze strany rodičů a žáků, přispět k pozitivnímu klimatu tříd i školy, zefektivnit včasné odhalování problémů a následnou intenzivní práci s rodinou. Působení sociálního pedagoga ve škole zmírňuje zátěž zejména třídním učitelům při řešení obtíží žáků a jejich chování, ale i pokud jde o administrativu. Učitelé také díky sociálnímu pedagogovi získávají jiný úhel pohledu na situace žáků a jejich rodin. Působení sociálního pedagoga ve škole může zvýšit celkovou úroveň školy, může se zlepšit spolupráce nejen s rodiči, ale i s dalšími aktéry mimo školu. Sociální pedagog může být nápomocen vedení školy i při získávání finančních prostředků pro činnosti školy podáváním grantových a projektových žádostí. Z těchto všech důvodů se domnívám, že by pozici sociálního pedagoga měla mít každá škola.

Kde vidíte hlavní problémy kolem zavedení této pozice do škol?

Hlavní problém vidím v nízkém povědomí ředitelů škol a dalších pedagogických pracovníků o poslání a obsahu práce sociálního pedagoga. Často totiž nevědí, co je náplní práce sociálního pedagoga, případně s čím jim může pomoci.

Největším problémem je dle mého názoru legislativní neukotvení a nevhodně nastavené financování této pozice. Pokud se ředitel rozhodne ve škole zavést pozici sociálního pedagoga, musí nalézt způsob financování, které bývá nejčastěji prostřednictvím krátkodobých dotačních titulů či projektů, popřípadě z prostředků od zřizovatele. S tím se pojí časově náročná projektová dokumentace, která některé ředitele odradí. Navíc není zaručena kontinuita financování i po skončení projektu, takže mnohé školy o pozici sociálního pedagoga přišly. Z důvodu legislativního neukotvení se často objevují potíže s platovým zařazením, smlouvami, nastavením náplně práce a dalšími pracovněprávními vztahy.

Neukotvení sociálních pedagogů v zákoně o pedagogických pracovnících hodnotím velmi negativně, protože se stále pohybujeme v začarovaném kruhu. Tento stav vnáší nesystémovost a nevyrovnanost do skladby školního poradenského pracoviště, protože ostatní členové poradenského pracoviště školy jsou pedagogičtí pracovníci, včetně školních psychologů. Sociální pedagogové jsou jako nepedagogičtí pracovníci diskriminováni v pracovněprávní rovině, promítající se do finančního odměňování i nároku na řádnou dovolenou či studijní volno, a zároveň se potýkají s problémy, jako je nejasně definovaná náplň práce a vymezení kompetencí. Sociální pedagog je vnímán jako nepedagogický pracovník a objevují se názory, že vzhledem k tomu, že není oficiálně pedagogickým pracovníkem, nemůže samostatně v rámci výchovy a vzdělávání pracovat se třídou. Se třídou může dle MŠMT pracovat pouze pod dohledem pedagogického pracovníka. Setkal jsem se i s názorem jednoho ředitele, který tvrdil, že sociální pedagog jako nepedagogický pracovník nemůže samostatně s žákem pracovat vůbec. To vnímám jako velké degradování pozice sociálního pedagoga, pro-

tože v činnostech sociálního pedagoga je práce s třídním kolektivem či žákem stěžejní. Práce s žákem a se třídou je pro výsledek práce sociálního pedagoga nejdůležitější.

Tím, že sociální pedagog není zařazen do zákona o pedagogických pracovnících, nemají sociální pedagogové dostatečnou podporu, musí stále bojovat o svou pozici a obhajovat svoji roli ve školách.

Co by mohli udělat samotní sociální pedagogové pro to, aby se prosadili jako společensky ceněná profese?

Nejlepším způsobem je vykonávat práci sociálního pedagoga, jak jen nejlépe mohou. A zároveň být vidět a slyšet, aktivně se účastnit konferencí, odborných setkání, představovat svoji práci, sepisovat příklady dobré praxe apod. Tím nejlépe ukáží, v čem spočívá smysl sociálně pedagogické činnosti a role sociálního pedagoga. Někteří sociální pedagogové již touto cestou jdou a usilují o prosazení se mezi společensky ceněné profese. Za to jim patří velké poděkování.

Jste spoluzakladatelem Asociace sociálních pedagogů České republiky. Co očekáváte od jejího založení a jaké ohlasy na její činnost už nyní máte?

Před založením Asociace sociálních pedagogů jsem vnímal, že neexistuje mnoho možností, jak a kde mohou sociální pedagogové sdílet své zkušenosti, zážitky i své obavy a starosti. V otázkách ukotvování funkcí a činností sociálního pedagoga ve školách nebylo doposud dostatečně nasloucháno odborníkům z praxe, ani sociálním pedagogům a studentům oboru na vysokých školách. Přitom jsem cítil jejich velký potenciál, kterým mohou přispívat k rozvoji sociální pedagogiky v praxi. A hledal jsem prostor, kde by mohli tento potenciál dále využít. Z těchto důvodů jsme založili profesní organizaci, která sdružuje jak lidi z praxe, tak studenty i akademické pracovníky. Společně tak můžeme reflektovat aktuální potřeby sociálních pedagogů a sociální pedagogiky v České republice a aktivně se podílet na jejich uspokojování.

V rámci činnosti Asociace aktivně usilujeme o rozvoj sociální pedagogiky v praxi, včetně le-

gislativního ukotvení profese sociálního pedagoga v zákoně o pedagogických pracovnících. Jednáme s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, ale i s dalšími subjekty, které ovlivňují podmínky výkonu činností sociálních pedagogů, podáváme koncepční, metodické a další návrhy příslušným státním orgánům a institucím.

Pro sociální pedagogu, školy, popřípadě další organizace připravujeme konzultační, metodickou a informační činnost, včetně vydávání informačních, metodických a odborných publikací souvisejících se sociální pedagogikou v praxi. V plánu máme také pořádání konferencí, kulatých stolů a dalších odborných aktivit. Chceme naplňovat naši vizi, která vychází z potřeby založení Asociace sociálních pedagogů a spočívá v poskytování inspirace a vzdělávacích, pracovních i osobních

příležitostí. Chceme, aby se o schopnostech, dovednostech a myšlenkách pouze nemluvilo, ale byly opravdu skutečné, hmatatelné a realizované. Asociaci jsme založili v dubnu 2022 a už máme na její činnost pozitivní ohlasy. Lidé nás vnímají jako příležitost ke změně jak v legislativním ukotvení, tak i v lepším vnímání pozice sociálního pedagoga, jako možnost mít kolem sebe kolegy, se kterými je možné sdílet své zkušenosti, radosti i strasti a být si navzájem nápomocní. Kdo jsme, co řešíme, co nabízíme nebo se kterými důležitými organizacemi se nám už podařilo navázat spolupráci, se čtenáři časopisu Komenský mohou dozvědět víc na našich webových stránkách (<https://www.asocp.cz/>).

Děkuji za rozhovor.

Poznámky

- 1) Případová konference dává možnost koordinovat aktivity v souladu se zájmem dítěte a vytvořit otevřený a přístupný systém pomoci a podpory. Jedná se o setkání žáka, jeho rodiny, blízkých osob a odborníků.

Mgr. Jiří Daněk

Vystudoval sociální pedagogiku na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Od roku 2014 pracuje jako sociální pedagog na Základní škole Boženy Němcové v Přerově, kde od roku 2018 vykonává zároveň funkci vedoucího školního poradenského pracoviště a je členem školské rady. Od roku 2019 ve škole působí i jako učitel tělesné výchovy pro 2. stupeň a vykonává funkci jednoho z koordinátorů žakovského parlamentu. Od roku 2019 působí rovněž v neziskové organizaci Kappa-HepI v centrech pomoci a bezpečí a pomoci pro rodiny. Vykonává lektorskou činnost pro Pedagogickou fakultu a Cyrilometodějskou teologickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. Je jedním ze zakladatelů Asociace sociálních pedagogů České republiky, kde vykonává funkci předsedy.

Kontakt: danek.konzultace@seznam.cz

Jana Navrátilová

V zajetí svých nálepek: vyučovací strategie v diferencované výuce

České školství se dlouhodobě potýká se značnými nerovnostmi ve vzdělávání, které nejen přetrvávají, ale nadále zesilují. Řeč je o nerovných šancích a přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, jejichž příčina pramení z rodinného původu dětí a časného rozdělování žáků do různých škol a tříd. Otázka spravedlivosti a rovnosti šancí je pro naši zemi o to víc důležitá. Napříč celým vzdělávacím systémem je třeba zavést opatření ve prospěch spravedlivých šancí a dostupného kvalitního vzdělávání pro všechny. Jedním z prioritních cílů je právě omezit vnější diferenciaci, zejména však na druhém stupni ZŠ (viz Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+). Kontroverzně přijaty jsou totiž odchody žáků na víceletá gymnázia, jelikož jejich existencí trpí základní školy, které si nesou nálepkou škol zbytkových. Vedení spolu s učiteli si kvůli odchodu schopnějších žáků stěžují na pokles výkonnosti úrovně třídy a náročnost výuky v takové třídě vyučovat (Walterová et al., 2011). Jednou z možností, jak zvýšit kvalitu výuky na druhém stupni ZŠ, je posílení vnitřní diferenciaci a individualizace výuky v rámci heterogenních tříd. Právě na vnitřní diferenciaci je zaměřen předložený text.

Vnitřní diferenciaci jsme se věnovali v časopisu Komenský již dvakrát. Poprvé jsme pozornost zaměřili na poměrně specifické téma, a sice komunikaci mezi učitelem a žáky v diferencovaných skupinách. Uváděli jsme argumenty, kterými žáci zdůvodňují aktivnější chování ve výkonově homogenních skupinách nežli v běžných heterogenních třídách (Navrátilová, 2019). V druhém textu jsme popisovali podobu vnitřně diferencovaného vzdělávání. Zaměřili jsme se na to, podle jakého klíče

učitelé rozdělují žáky do skupin a jak podle nich vypadá výuka ve skupinách (Navrátilová, 2020). v předloženém, a tedy třetím textu budeme pokračovat v tématu diferencované výuky, avšak podrobněji a s přidanou hodnotou žakovského vhledu. Nejprve si totiž ukážeme, jaké aktivity učitelé vybírají pro obě skupiny žáků. Následně s oporou o žakovskou perspektivu odhalíme, jak samotní žáci z obou skupin vnímají učitelenskou pomoc a podporu v diferencované výuce. Stanovili jsme si tedy dva cíle. Cílem je popsat, jaké vyučovací strategie volí učitelé do diferencovaných skupin a jak žáci vnímají učitelenskou pomoc a podporu v diferencované výuce.¹

Vnitřní diferenciaci jako jeden z inkluzivních trendů

V souvislosti s vyrovnáváním vzdělávacích příležitostí všech dětí a v reakci na jejich rozmanité vzdělávací potřeby se dostává stále více do popředí koncept inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání jako projekt soudobé vzdělávací politiky přichází s požadavkem vzdělávat všechny děti společně bez ohledu na ty charakteristiky, které jsou člověku „připsány“ zrozením (The Salamanca, 1994). Od škol se očekává, že budou vytvářet takové podmínky, aby každý žák dosáhl alespoň minimální úrovně klíčových kompetencí a současně měl možnost maximálně rozvinout svůj potenciál (Equity, 2012). Na žáky je tak nutné pohlížet jako na heterogenní skupinu, kde každé dítě je jiné, má své vzdělávací potřeby a škola by měla těmto potřebám vyhovět.

Zavést tuto myšlenku do praxe však není vůbec jednoduché, už jen kvůli početným třídám běžných základních škol. Lze dokonce uvést, že není v moci ani těch nejschopnějších učitelů přizpůsobovat výuku každému žákovi ve třídě (Fuchs & Vaughn, 2012). Jedná se spíše o pedagogický ideál, k němuž by mělo vzdělávání v inkluzivně zaměřených školách směřovat. Učitelé proto inklinují k uchopitelnějším způsobům, jak reagovat na žakovskou diverzitu. Může docházet ke kombinaci výuky v homogenní a heterogenní třídě, kdy heterogenní třídy jsou primárním uspořádáním s občasným rozdělováním žáků do homogenních skupin – tedy vnitřní diferenciace. V případě vnitřní diferenciace jsou žáci součástí heterogenní třídy, oddělují se pouze na určité předměty (např. český jazyk a matematika), na menší část školního dne (Greger, 2004). Žáci tak mají možnost vzdělávání se stejně schopnými jedinci a současně, prostřednictvím občasné diferenciace do skupin, se jim dostane výuky podle jejich úrovně schopností. Nutným předpokladem samotné diferenciace tedy je, aby byla diferencovaná také výuka. Na základě výše uvedených charakteristik lze považovat vnitřní diferenciaci za způsob, jak se ve výukové praxi „popasovat“ se žakovskou diverzitou, a to v souladu s myšlenkou inkluze.

Od výzkumu k výsledkům

Předložený text vychází z analýz dat získaných z rozhovorů s učiteli (n = 10) a žáky (n = 8) šestého ročníku pěti brněnských základních škol. Jedná se o základní školy, které v předmětech český jazyk a matematika žáky rozdělují do dvou výkonnostních skupin, avšak pouze na jednu vyučovací hodinu v každém předmětu. Ve zbylých hodinách daných předmětů jsou žáci vyučováni společně ve třídě. Obě skupiny vyučuje na každý předmět stejný vyučující.² Diferenciace žáků do skupin je přitom podpořena diferencovanou výukou. Ve snaze uspokojit rozmanité (nejen) vzdělávací potřeby skupin žáků učitelé volí různé diferenciační strategie. Právě těmito strategiím bude mimo jiné věnována výsledková část textu.

Rutinní procvičování vs. stimulující aktivity

Společné hodiny českého jazyka a matematiky jsou většinou zaměřené na prezentaci nové učební látky, kterou učitelé se žáky následně procvičují, docvičují v diferencovaných skupinách. Toto sdělení ilustruje odpověď učitelky Lenky: „To je prostě klasická frontální forma, kde žákům vysvětluji nové učivo, pak uděláme společně zápis do sešitu, když to jde dobře, tak stihneme pár příkladů.“ Učitelka Anna doplňuje: „V těch normálních hodinách vždycky zjistím, v čem chybují, kdo potřebuje v čem pomoci, co je potřeba dovysvětlit a pak v těch půlených hodinách se tomu mám čas věnovat. To se týká teda té slabší skupiny. U té silnější skupiny, tak tam taky samozřejmě je potřeba procvičovat, opakovat, ale ne tolik. Většinou to pochopí už v té společné hodině, takže tam si pak můžu připravovat různé úkoly navíc.“ Citace dokládá, že se výuka v diferencovaných hodinách odvíjí od toho, jak se žákům daří porozumět učivu ve společné hodině. Citace dále naznačuje, jak je koncipovaná výuka v diferencovaných skupinách.

Výuka v méně výkonné skupině je zaměřena na rutinní procvičování učiva, viz výpověď učitelky Zity: „Mám nachystanou sadu příkladů a prostě počítáme, jeden za druhým, aby si to co nejvíc osvojili, u nich jako žádné vyšší ambice nemám, není na to ani čas, jsem ráda, že stihneme to, co musíme, že pochopí ty základy.“ Fixování učební látky u této skupiny žáků probíhá formou repetitivních cvičení, kterými učitelé vyplňují celou vyučovací jednotku. Stimulující aktivity učitelé nezařazují. Argumentují tím, že musí zajistit dosažení jádrového učiva pro všechny. U této skupiny žáků to trvá déle, proto na jiné aktivity nezbyvá čas. Učitelka Lenka ukazuje na konkrétním příkladu odlišný způsob procvičování ve skupinách: „Teď jsme zrovna procvičovali příklady na násobení desetinným číslem. U té slabší skupiny, tak tam ty děcka si stále pletou řády, takže jsem s nimi znovu musela zopakovat řády, pak jsme se dostali k porovnávání desetinných čísel, no a pak jsme konečně mohli násobit. Oni mají totiž některý problém si uvědomit hodnotu čísla, vždycky jim říkám, když si nejsou jisti, tak ať si to

desetinné číslo zaokrouhlí, aby věděli, jestli ten výsledek odpovídá. (...) S tou lepší skupinou, tak tam se zpětně v látce nemusím vracet, tam rovnou počítáme.“ Obě skupiny procvičují učivo pomocí stejných příkladů, nicméně u méně výkonné skupiny se učitelé musejí občas vrátit v učivu o krok nazpět, protože žáci nové učivo nedokážou propojit s minulými etapami učení. Učitelé tedy část hodiny u této skupiny žáků stráví znovu vysvětlováním aktuálního učiva, ale také učiva předcházejícího. Zbylou část pak vyplňují procvičováním. Dokud tedy žáci nezvládají jádrové učivo, které tvoří prvky podmiňující osvojení dalšího učiva, nemohou si učitelé dovolit žádnou nadstavbu. Procvičování ve výkonnější skupině probíhá naopak hladce, bez nutnosti opětovného vysvětlení předchozí učební látky.

Zatímco ve výuce v méně výkonné skupině dominují aktivity bez podněcujících momentů, výuka ve výkonnější skupině je zaměřena na stimulační aktivity. Toto sdělení ilustruje učitelka Katka: „U té silnější skupiny vybírám náročnější příklady, které bych si do té slabší skupiny netroufla dát.“ Učitelka uvádí, že kognitivně náročnější aktivity méně výkonným žákům nenabízí, protože a priori předpokládá, že by je žáci nezvládli. Konkrétnější je učitel Zdeněk: „Když se budeme bavit o přísloví a rčení, tak tady v té horší skupině budu rád, když budou znát alespoň něco a v té lepší, člověk těch rčení a přísloví může probrat třeba padesát, dá se o nich debatovat v tématech morálky a etiky, což není normální látka, takže to se pak dostanete úplně někam jinam.“ Učitelé se u méně výkonné skupiny spokojí se znalostí základního učiva, u druhé skupiny učitelé volí určitou nadstavbu v podobě obohacování. Učitelé těmto žákům předkládají dodatečné aktivity s vyššími požadavky, než mají jejich spolužáci. V tomto případě se jedná o aktivity ve vyšší rovině abstrakce, kdy se učitel snaží vtahovat do tématu přísloví a rčení etické a morální otázky. Dochází tak k rozšiřování učiva na jiná témata, než která jsou součástí aktuálně probíraného učiva.

(Ne)odpovídající podpora žáků v diferencované výuce

Dozvěděli jsme se, jak je koncipovaná výuka v diferencovaných skupinách očima učitelů. V této kapitole se podíváme na to, jak učitelé přistupují k podpoře žáků ve výuce a jak podporující chování vnímají samotní žáci.

Všichni žáci oceňují podporující chování učitelů v diferencované výuce, kterého se jim dostává oproti společné výuce více. Mirek například považuje podporující chování učitelek za jeden z největších benefitů diferencované výuky: „Když to bylo, myslím, rozbor věty v češtině, a tak se mi to pokazilo, paní učitelka mi to vysvětlila, co jsem udělal špatně a proč jsem to udělal špatně. To je na těch rozpůlených hodinách prostě super, že nám ty chyby v klidu u tabule vysvětlí, abychom je už neudělali.“ Pro tyto žáky chyba není stigma, vědí, že jim učitelé poskytnout potřebnou pomoc, jestliže něčemu nerozumí.

Učitelům záleží na tom, aby žáci dosahovali co nejlepších výkonů a cítili se ve skupině dobře, žáci takové chování učitelů oceňují. Míra učitelské pozornosti a celkově pomoci včetně způsobu jejího poskytování nicméně nemusí vždy odpovídat skutečným potřebám žáků ve skupinách. Neodpovídající podporující chování vyjádřily obě skupiny. Skupina méně výkonných žáků totiž mnohdy považuje podporu za nadbytečnou a obtěžující, výkonnější skupina ji naopak pokládá v některých situacích za nedostatečnou.

Žáci z méně výkonné skupiny vnímají míru pomoci jako nadměrnou, tudíž nežádoucí zpravidla v situacích, ve kterých mají zadanou samostatnou práci. Uvádějí, že učitelé monitorují, jak žáci pracují. Pokud učitelé vidí, že žák chybje, na chybu okamžitě upozorní. Žákyně Lena popisuje svoji zkušenost: „Někdy nás to ruší, jak pořád chodí a ptá se, prostě se zeptá, jestli tomu rozumíme, všichni kývou a stejně pak obchází lavice a radí.“ Podle Leny jsou ochranné sklony učitelů před neúspěchem žáků nadbytečné. Žáci tyto intervence, ačkoli jsou učiteli vedené v dobré víře, nepřijímají vždy s otevřenou náručí. Přílišné ochranné sklony před případným neúspěchem a předčasné snižování nároků tak žáci nesou nelibě. Navíc se

ukazuje, že žáci nemají příležitost přebírat zodpovědnost za vlastní učení.

K neodpovídající podpoře učitelů se vyjadřují také žáci z výkonnější skupiny. Dita si například stěžuje na rychlé tempo a neochotu učitelky zpomalit. V rozhovoru uvedla: „Jako někdy je učitelka hrozně rychlá. Připadám si jak robot, který vybuchne a učitelka nikdy nepočká.“ Nejen, že žáci pociťují touhu po pomalejším tempu, v rozhovorech se vyjádřili k tomu, že se někdy cítí „jakože děsně v tlaku“, přiznala Lenka. Lenka s Ditou uvedly, o jaké situace se jedná: „Když počítáme nějaký těžký příklad v matice, tak učitelka nám jako říká, šup, šup, už byste to měli mít hotovo, přitom všichni počítáme. Nebo když jsme teď psali pětiminutovku na desetinná čísla, tak učitelka hnedka, že je to lehký testík a že musíme dostat všichni jedničku, přitom jsme se to učili jako nedávno. Prostě mi přijde, že když jsme ta lepší skupina, tak jak kdybychom museli vždycky všechno umět na tisíc procent.“ Žákyně reflektují výuku v rychlém tempu, která jim nemusí být vždycky příjemná. Vedle tlaku na učební tempo se také vyjadřují k tlaku na výkon, který na ně učitelka vyvíjí. Učitelé k těmto žákům přistupují jako k těm takzvaně neomylným, u nichž se předpokládá hladký průběh vyučování.

Závěr

Dozvěděli jsme se, že učitelé mají odlišné požadavky na náročnost výuky v jednotlivých skupinách, s čímž také souvisí rozdílná očekávání o dosažených výsledcích. Žákům patřícím do výkonnější skupiny učitelé nabízejí stimulující a prohlubující kurikulum. Žákům z méně výkonné skupiny tyto aktivity nabízeny nejsou. Dokud tito žáci neumí jádrové učivo, nelze jej dle učitelů prohlubovat. Učitelé mají žáky rozdělené podle výkonu, což

je vede k tomu, že žáky chtě nechtě nálepkují. Podle nálepky pak volí úkoly a následně nabývají přesvědčení, že méně výkonní žáci stimulující úlohy neovládají. Ve výsledku to znamená, že se nezaměřují na rozvíjení stávajících schopností, postupují opačně. Hledají maximální potenciál žáků, tedy jejich strop, a ten pak prostřednictvím jednodušších aktivit a rutinního procvičování naplňují. To samo o sobě nemusí být vnímáno problematicky. Učitelé nicméně strop žáků určují sami, podle nálepky, kterou skupině připisují. Za jeho hranici však většinou nejdou, i když by náročnější úlohy méně výkonní žáci s odpovídající podporou a pomocí mohli zvládnout. Oproti tomu, výkonnější skupina žáků je učiteli vnímána jako ta, která mechanicky procvičovat nemusí, proto jim jsou předkládány úlohy ve vyšší hladině kognitivních procesů. U této skupiny žáků vnímají učitelé jejich strop jako otevřený, čemuž odpovídá volba úloh. Podoba diferencované výuky je tak ušita spíše připsané nálepce skupiny než výkonům žáků ve skupině. Pokud však učitelé svoje ustálené postupy nechají fixními, může se stát, že výuka ve skupině doslova zkamení, přitom právě flexibilita je puncovním znamením diferencované výuky. Pokud tedy budou učitelé s méně výkonnou skupinou neustále rutinně procvičovat, zatímco výkonnější skupinu budou permanentně rozvíjet, může se stát, že výuka přestane reagovat na aktuální výkony a potřeby žáků.

Diferencovaná výuka nabízí učitelům prostor pro to, aby se žáky efektivně procvičovali učební látku. Tohoto benefitu si cení žáci z obou skupin a cení si toho sami vyučující. Někdy však učitelé balancují mezi tím, jakou míru a způsob podpory vlastně žáci v obou skupinách potřebují. Tím, že výuku plánují a realizují spíše podle očekávání o výkonech žáků než podle reálných potřeb a výkonů, může být podpora učitelů vnímána žáky jako neodpovídající.

Poznámky

- 1) Všechny tři texty prezentují výsledky, které pocházejí z dlouhodobého výzkumného šetření, jehož cílem bylo zmapovat podobu vnitřní diferenciací a diferencované výuky na druhém stupni pěti brněnských základních škol. Výzkumné šetření probíhalo ve školním roce 2017–2018 a v navazujícím školním roce 2018–2019.
- 2) O způsobu výběru konkrétních škol jsme referovali detailněji v jednom z předcházejících čísel časopisu Komenský (viz Navrátilová, 2020). Z důvodu redundance jsme se rozhodli tyto informace v předloženém textu vynechat.

Literatura

- Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools* (2012). OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness to intervention: a decade later. *Journal of learning disabilities*, 45(3), 195–203.
- Greger, D. (2004). Koncept spravedlivosti a diferenciacie žáků. In E. Walterová (Ed.), *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti* (s. 362–370). Brno: Paido.
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- Navrátilová, J. (2019). Slabší vs. silnější, hlásíme se všichni: žákovská aktivita v půlených hodinách. *Komenský*, 144(2), 13–17.
- Navrátilová, J. (2020). Spolu, a přece oddělené: vnitřní diferenciacie na druhém stupni základních škol. *Komenský*, 145(1), 21–27.
- Prohlášení ze Salamanky a akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálně vzdělávacími potřebami: Dostupnost a kvalita*. Online: <https://osf.cz/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>
- Walterová, E. a kol. (2011). *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum.

Mgr. Jana Navrátilová, DiS.

Je studentkou doktorského studijního programu na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. V rámci svého studia se zabývá zejména diferenciací žáků v různých vzdělávacích prouděch, do oblasti jejího zájmu spadá také pedagogická komunikace.

Kontakt: navratilova@mail.muni.cz

Martina Šmejkalová

„Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ aneb

Učivo českého jazyka ve 3. ročníku základní školy očima vyučujících

V rámci výzkumu¹ zabývajících se školní neúspěšností žáků 1. stupně základní školy (<http://skolniuspech.pedf.cuni.cz/>) jsme vedli rozhovory s vyučujícími českého jazyka ve třetím ročníku. Rozhovory byly uskutečněny v druhém pololetí školního roku 2021/2022, a to s 29 vyučujícími. Třídy, v nichž dotazování vyučují, měly různou velikost – od 18 do 29 žáků. Nacházely se v různých částech České republiky, v obcích různé velikosti, a jejich společným jmenovatelem byla výborná pedagogická pověst vyučujících a ochota se na výzkumu podílet. Vyučující byli vytipováni a osloveni na základě předchozí spolupráce, případně byla dobrá pedagogická pověst vyučujících odvozována z toho, že se vedení školy a dotazování rodiče dětí z vyšších ročníků shodli v tom, že by učitele/učitelku doporučili a přáli by si, aby učil/a jejich vlastní děti. Vzhledem k dlouhodobému průběhu výzkumu byla významným faktorem také ochota rodičů a dětí zúčastnit se výzkumu (kterou stvrzovali v informovaném souhlasu).

Závěry, které představíme, jsou jen dílčí výsečí zkoumané problematiky.² Analýza však přinesla velmi zajímavý obraz toho, jaké je pojetí učiva českého jazyka očima učitelek a učitelů a jaké jsou jejich didaktické preference, deklarované v rámci rozhovorů.

Položili jsme vyučujícím tři otázky, na něž měli volně odpovídat. První otázka se zaměřovala na vybrané atributy výuky českého jazyka ve 3. ročníku, druhá a třetí otázka ve 2. a 3. ročníku. Převažujícím principem zjišťování dat bylo ústní dotazování, odpovědi byly následně přepsány a podrobeny kvalitativní a kvantitativní

obsahové analýze. Tento způsob dotazování měl své výhody i nevýhody. Spontánnost odpovědí dobře ukázala preference vyučujících v oblasti učiva; v případě učitelů 3. ročníku dokonce o to silněji, že poukazovali na učivo 2. ročníku, které pokládali za důležité. Nevýhody naopak spočívaly v tom, že málokdy bylo možné vést ve výpovědích ostré hranice. Vyučující uváděli jako obtížné učivo o slovní zásobě a slovotvorbě ve vztahu k vyjmenovaným slovům; jako příklad můžeme uvést výpověď, která zahrnuje jak explicitně pojmenovanou oblast vyjmenovaných slov, tak oblasti související: „Vyjmenovaná slova – spoustu slov žáci neznají, zhoršuje se jim slovní zásoba, nechápou příbuzná slova.“ Je otázkou, zda takové výpovědi zařadit pouze k oblasti pravopisu, či zda je rozdělit do sféry pravopisu a lexikologie apod. Další nevýhodou je skutečnost, že metoda rozhovorů má přirozeně určitá omezení: Lze předpokládat, že například při hospitacích v hodinách by se projevil plastičtější obraz výuky, než mohl být získán prostřednictvím rozhovorů. V článku tedy sledujeme jen hlavní tendence možných přístupů k výuce českého jazyka a získané počty odpovědí je třeba vnímat relativně.

Z hlediska teoretického zázemí se tento článek tematicky hlásí zejména k bohatým výzkumům ontodidaktickým. Jestliže zde již padla zmínka o vyjmenovaných slovech jako o ústředním pravopisném učivu 2. a zejména 3. ročníku základní školy, je třeba připomenout z novějších prací výzkumná šetření E. Hájkové, věnující se mimo jiné metodě slovotvorných hnízd při výuce vyjmenovaných slov (Hájková, 2019; tam i další

Tabulka 1: Hodinová dotace – počet tříd realizujících uvedený počet hodin českého jazyka

Počet hodin	10	9	8	6
Počet tříd	2	5	21	1

sekundární literatura), nebo články požadující změnu prezentace vyjmenovaných slov s přihlédnutím k jejich frekvenci (např. Hradilová, 2018; tam i další sekundární literatura). Ostatně i na stránkách časopisu Komenský se počátkem milénia uskutečnila závažná diskuse týkající se možných úprav tohoto klíčového učiva (Kroutilová, 2022).

Společným jmenovatelem novějších studií je požadavek na situační, komunikační a textologická východiska výuky českého jazyka, nejnověji se klade důraz na rozvoj jazykové gramotnosti (Šmejkalová et al., 2021; tam i další sekundární literatura) na pozadí psychodidaktických principů (Hájková et al., 2015). Z komplexních prací jmenujme alespoň nejnovější titul ostravského autorského kolektivu, pojímající problematiku výuky českého jazyka především prizmatem lingvistické edukace (Svobodová et al., 2021), nebo ke komunikačně orientované výuce výhradně na 1. stupni základní školy zacílené Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ (Hájková, 2021).

Vybrané výsledky výzkumného šetření

První otázka se zabývala počtem hodin věnovaných českému jazyku. Hodinová dotace se v našem vzorku překvapivě lišila; jen některé školy navíc využívají půlené hodiny (viz tabulka 1).

Ptali jsme se také, zda se hodiny jazyka a slohu vyučují odděleně. Zde je situace vyrovnaná – oddělená výuka se uskutečňuje v 15 třídách, integrovaná ve 14 třídách. Z didaktického hlediska je vhodnější pojetí integrované, neboť lépe umožňuje realizovat poučení o stylistické platnosti jazykových prostředků. Žáci by měli vědět, že se neučí jazyku samoúčelně, nýbrž jako nástroji komunikace v různých komunikačních sférách.

Druhá otázka zněla: Co pokládáte za stěžejní učivo českého jazyka v 2. a 3. ročníku? Tato otáz-

ka pro nás byla zásadní. Získali jsme následující odpovědi (viz tabulka 2).³

Vidíme, že pro vyučující je zásadní osvojení českého pravopisu, silné zastoupení má také morfologie, slaběji je zastoupena syntax. Vyučující tedy jen v malé míře zařadili mezi stěžejní učivo například problematiku:

- české syntaxe a jejího aktivního a uvědomělého používání ve vztahu k tvorbě textu,
- slohové výchovy, a to ať už v nejširším slova smyslu, anebo v některém z jejich témat,
- zásad pragmatických aspektů mezilidské komunikace, včetně argumentace, interpersonální komunikace, zdvořilosti, aktivního naslouchání apod.,
- ortoepických zásad mluveného projevu,
- mediální výchovy,
- rozvoje vztahu k jazyku a další hodnoty.

Třetí otázka zněla: S jakými hlavními didaktickými problémy při výuce se potýkáte? Odpovědi nevybočují z linie odpovědí na otázku 2 (viz tabulka 3).

Podle detailní analýzy těchto výpovědí jsme se pokusili třídy rozdělit do tří kategorií.

Pravopisné třídy

Výuka v těchto třídách je podle výpovědí často redukována na učivo pravopisné (slovy jednoho z recipientů: vyjmenovaná slova – „to je takovej hit třetí třídy“), případně na učivo morfologie. To s sebou nese následující důsledek: Ptáme-li se na žáky ohrožené školním neúspěchem, dostáváme informace o žácích neúspěšných v takto redukovaném obsahu učiva českého jazyka. Uveďme příklad neúspěšného žáka, který je slabý v pravopise správného i/y. Z našeho dotazování nevyplývá, zda se u téhož žáka přikládá podobná důležitost například schopnosti diskuse nebo kvalitě mlu-

Tabulka 2: Přehled odpovědí na otázku Co pokládáte za stěžejní učivo českého jazyka ve 2. a 3. ročníku?

Odpovědi	Počet odpovědí
Vyjmenovaná slova	21
Slovní druhy	18
Tvrdé a měkké souhlásky	16
Práce s textem, porozumění textu	8*
Pádové otázky	4
Pravopis i/y	3
Souvětí	5
Věta	2
Věta jednoduchá	3
Druhy vět	4
Párové souhlásky	2
Velká písmena u vlastních jmen	7
Pravopis ú/ů	5
Stavba věty	2
Základní skladební dvojice	4
Příbuzná slova	2
Slohové práce	3
„Umět se vyjádřit“	6
Rozvoj slovní zásoby	3
Věcné a plynulé čtení	2
Mluvnické kategorie podstatných jmen	5
Mluvnické kategorie sloves	4
Časování sloves	2
Lexikologie (antonyma, synonyma, slova souřadná, zdvojnásobky aj.)	5
Bě, pě, vě / dě, tě, ně	4
Abeceda	3
Hlávka/písmeno	2
Hlávka – slabika – slovo	3
Komunikační dovednosti	1

* z toho práce s textem 4, naslouchání s porozuměním 2.

Tabulka 3: Přehled odpovědí na otázku S jakými hlavními didaktickými problémy při výuce se potýkáte?

Odpovědi	Počet odpovědí
Vyjmenovaná slova	22
Slovní druhy	14
Příbuznost slov	8*
Pádové otázky	7
Porozumění textu	3

Odpovědi	Počet odpovědí
Tvrdé a měkké souhlásky	2
Psaní souvislých vět	2
Pravopis i/y	1
Časování sloves	1
Párové souhlásky	8
Komunikační dovednosti	1
Písemný projev	1
Tvary písmen	1
Rozvoj slovní zásoby	3
Spisovná výslovnost	1
Slovní přízvuk	1
Mluvený projev	1
Nonverbální prostředky řeči	1
Pravidla dialogu	1
Čtení, psaní a jejich prohlubování	1
Pořádek slov ve větě	1
Pořadí vět v textu	2

* z toho jen dvakrát odděleně od vyjmenovaných slov.

veného projevu nebo orientaci v různorodých komunikačních situacích a dalším obsahům komunikační a slohové výchovy.

Nelze absolutně zpochybnit důležitost dobré znalosti pravopisu jako klíčové součásti jazykové kultury a zároveň je fakt, že 1. stupeň je pro osvojení pravopisných dovedností klíčový, a proto je toto téma i časově velmi zatěžující. Vybízíme ale vyučující i k zamyšlení nad problémem, zda bude žák ve své budoucí komunikační praxi posuzován převážně podle pravopisných dovedností, anebo ho budou životem provázet i řečové dovednosti nevázané na psaný projev, ať už výše zmíněné, anebo nezmíněné, na něž by měl být kladen stejný důraz.

Podobně se ptáme – a nejsme zdaleka první, viz nástin teoretické literatury v úvodu tohoto článku – zda se vyučující zamýšlejí nad frekvencí slov v jazyce. Uvedeme další příklad: Mezi pravopisně obtížnými slovy, která si žáci musejí zapamatovat, uvedl vyučující slovo *kěž*. Mohli bychom se opět zeptat, jak často žák tuto preferenční částici použije. Jsme toho názoru, že do centra slovní zásoby žáka 3. ročníku knižní

částice⁴ *kěž* patrně nepatří a námaha vynaložená na osvojení jejího pravopisu by snad mohla být napřena jiným směrem.⁵

Takových tříd se v našem vzorku vyskytlo 19.

Celistvější třídy

Vyučující v těchto třídách uvádějí propojování komunikační, slohové, jazykové i literární výchovy, komunikační kompetence, práci s textem, jako je tomu například v této třídě (zkráceno, upraveno): „Hodiny jazyka a slohu probíhají smíšeně, zvláště hodiny má pouze dílna čtení, která je časově náročnější. Nicméně kromě literární výchovy se i v těchto hodinách (dílnách čtení) také propojuje komunikační a slohová výchova a jazyková výchova. Při hodinách zaměřených více na komunikační a slohovou výchovu se vždy objevuje i řešení gramatických jevů, tudíž dochází k propojení znalostí jazyka a komunikace. Z každé aktivity se vždy snažíme vytěžit maximum, a proto zařazujeme úkoly co nejrůznější.“

Problémem u těchto tříd ale je, že navzdory velmi dobrému povědomí o komplexnosti vzdělávacích cílů se při dotazu na obtížné učivo odpoví někdy vracejí k výčtům pravopisných jevů. Pouze tři vyučující zařadili mezi obtížné a zároveň mezi problematické učivo témata z oblasti komunikační výchovy. Takových tříd se v našem vzorku vyskytlo 8.

Komplexní třídy

Názvem komplexní označujeme třídy, které dle výpovědi deklarují důraz na propojování všech oblastí vyučovacího předmětu (jazyk, komunikace, sloh, literatura, čtenářství atd.). Takové třídy byly dvě. Mezi obtížnými jevy vyučující zmiňovali i sloh, jako neúspěšní byli jmenováni i žáci s obtížemi ve slohové výchově apod.

Abychom ilustrovali, jaký může být přístup k žákům ohroženým školním neúspěchem, uvedme dva příklady.

V takzvané pravopisné třídě vyučující hodnotili práci s ohroženými žáky například takto (zkráceno, upraveno):

„Špatné čtení, zkrácený diktát, při doplňovačkách celá třída doplňuje sama a učitelka sedí u žáka a potichu předčítá, žák si u toho doplňuje.“

„Žák špatně čte, neví, jak se píše všechna písmena, tak mu pak v diktátu nezbyde čas na přemýšlení nad správným i.“

V komplexní třídě sice vyučující také uváděli pravopisné obtíže, ale zároveň je vidět, že důraz kladli i na další jazykové dovednosti, včetně mluveného projevu (zkráceno, upraveno):

„Žák skoro nemluví, málokdy použije souvětí, sloh je pro něho velký oříšek, i když si může vybrat z více témat, neumí se vyjádřit ústně, natož písemně. [...] Žákům dává vyučující častější zpětnou vazbu, u diktátů/opisů/přepisů je chyby nechává opravit, aby si uvědomili, jak to mělo být, a zároveň se z toho poučili, u slohu se snaží dávat žáky do dvojice, aby se mohli o své nápady podělit a zároveň rozvíjet svoji fantazii i pomocí nápadů ostatních.“

Učitelé a RVP ZV

Následující citát z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Kolektiv, 2021, s. 18–21) byl již uváděn nesčetněkrát. Vystává však následující otázka: Jestliže existuje opora v relativně rozumně sestaveném kurikulu, proč se jeho partie ve větší míře neobjevují ve výpovědích kvalitních učitelů? Nejsou pro ně stěžejní? Nejsou podle vyučujících pro žáka obtížné?

I při vědomí všech limitů našeho dotazování, uvedených výše, rozhovory nastínily, do jaké míry jsou v pedagogickém povědomí oslovených vyučujících zakořeněna témata vedoucí ke komplexnímu rozvoji řečových dovedností žáka. Z očekávaných výstupů pro 1. období v oblasti Komunikační a slohová výchova byly ze strany vyučujících zmíněny:⁶ Žák plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti (ČJL-3-1-01), na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev (bereme v úvahu i odpovědi ve smyslu „umět se vyjádřit“ – pozn. aut.) (ČJL-3-1-07), píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení (ČJL-3-1-10). Naopak vyučující nezmínili vůbec, nebo zmínili pouze sporadicky: porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti (ČJL-3-1-02), respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru (ČJL-3-1-03), pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost (ČJL-3-1-04), v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči (ČJL-3-1-05), volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích (ČJL-3-1-06), zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním (ČJL-3-1-08), píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev (patrně je vyučujícími pokládáno za učivo 1. ročníku – pozn. aut.) (ČJL-3-1-09), seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh (ČJL-3-1-11).

V oblasti Jazyková výchova byly zmíněny výstupy: Žák porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná (ČJL-3-2-02), porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost (předpokládáme, že toto se děje v rámci učí-

va o slovních druzích – pozn. aut.) (ČJL-3-2-03), rozlišuje slovní druhy v základním tvaru (ČJL-3-2-04), odůvodňuje a píše správně: *i/y* po tvrdých a měkkých souhláskách *i* po obojetných souhláskách ve vyjmenovaných slovech; *dě, tě, ně, ú/ů, bě, pě, vě, mě* – mimo morfologický šev; velká písmena na začátku věty a v typických případech vlastních jmen osob, zvířat a místních pojmenování (ČJL-3-2-08). Výstupy zmíněnými pouze sporadicky či vůbec nezmněnými byly: Žák rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, člení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky (patrně je vyučujícími pokládáno za učivo 1. ročníku – pozn. aut.) (ČJL-3-2-01), užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves (ČJL-3-2-05), spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy (ČJL-3-2-06), rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky (ČJL-3-2-07).

Páv nemá kopyta...

Naznačili jsme, že příčina toho, proč odpovědi vyučujících někdy nesvědčily pro komplexně pojaté učivo českého jazyka, může ležet v enormní zátěži, kterou nácvik pravopisu na 1. stupni základní školy vyžaduje. Ani to není zjištění nijak nové. V minulosti se pravidelně vracely požadavky na zjednodušení pravopisu. Argumentovalo se mimo jiné tím, že čas pro jeho osvojení je vynakládán na úkor dalších, neméně důležitých aspektů výuky češtině – nejvíce bylo diskutováno psaní *i, í / y, ý* a psaní *ú* a *ů*.⁷ Lingvista P. Sgall (1981, s. 301) napsal ještě v 80. letech 20. století: „Stojí za úvahu, zda by neměly být obnoveny přípravy racionalizace českého pravopisu, která by umožnila účelnější využití mnoha set vyučovacích hodin.“

Náš návrh je podstatně skromnější. Jsme toho názoru, že u žáků se slovní zásoba nezhoršuje,⁸ nýbrž se mění kvalitativně směrem k současným realitám (srov. expanzi moderních technologií). Jinými slovy – nemáme za prokázané, že by současní žáci měli horší slovní zásobu než dřívější generace, mají ji jen jinou. Do tohoto terénu

vstupujeme s vyjmenovanými slovy, z nichž některá jsou bezpochyby archaická a žák se s nimi v běžné komunikační praxi nesetká. Před vyučujícími na 1. stupni tak leží stále obtížnější úkol, který by snad mohl být řešen následovně: Soustředit se na aktivní slovní zásobu žáků a slova frekvencí okrajová přidávat postupně, dbát na důkladné vysvětlení jejich významu⁹ a chápat je prvořadě jako prostředek rozvíjení slovní zásoby s minimálním dopadem na examinační.

Citovaný úryvek „Páv nemá kopyta, ale někdy klopýtne o pýr“ (cit. dle Šmejkalová, 2018, s. 322) pochází ze školního cvičení, při němž měli žáci za použití vyjmenovaných slov, jejich tvarů a slov příbuzných tvořit krátké texty: „Jednou šel strejda po cestě a potkal slepýše. Slepýš měl pysk. Pak šel dál a viděl v květině pyl. [...] Z toho pylu se pak pýřil. Pak šel ještě dál a viděl pýra.“ (ibid.) Není to jediný případ, který nás vede k domněnce, že žáci někdy mechanicky využívají i ta vyjmenovaná slova, která jsou jim sice povědomá, avšak neznají jejich přesný význam, případně jej odhadují jen přibližně. Pokládali bychom tedy zadaný úkol za úspěšně splněný? Z hlediska moderní didaktiky českého jazyka patrně nikoliv, neboť je zanedbána sémantická stránka jazykového projevu a není jasný ani komunikační kontext.

Závěrem

Konstatovali jsme, že část oslovených vyučujících naznačila redukované pojetí výuky českého jazyka a s tím související redukovaný pohled na jazykové znalosti a dovednosti žáků ohrožených školním neúspěchem. Tento článek nemá a nemůže mít ambice změnit školní didaktickou realitu; nemůže řešit otázku racionalizace pravopisu, nemůže a nechce zpochybňovat úsilí vyučujících na 1. stupni základní školy o jeho zvládnutí. Může však podpořit vyučující při hlubším vnímání vlastních obsahově-didaktických preferencí a akcentů výuky v zájmu komplexního dosažení vyučovacích cílů českého jazyka. Už i stávající Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, přestože dozajista zasluhuje v mnoha směrech úprav, je pro to dobrou oporou.

Poznámky

- 1) Článek vznikl s podporou projektu Učitelství porozumění příčinám školní neúspěšnosti a efektivita pedagogických intervencí za finanční podpory MŠMT v rámci programu OPVVV CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016390.
- 2) Za přípravu podkladů i za cenné postřehy k rukopisu děkuji PhDr. Lence Zemanové, Ph.D.
- 3) Někteří vyučující odpovídali telegraficky, proto například ani obligatorní učivo 3. ročníku (vyjmenovaná slova) nedosahuje počtu oslovených. To je další limitou této výzkumné sondy.
- 4) Srov. i a) Grepl, M. (2017): Práci výpověď. In Karlík, P., Nekula, M. & Pleskalová, J. (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z https://www.czechency.org/slovník/PŘACÍ_VÝPOVĚĎ; nebo již b) *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. (1994). Praha: Academia, s. 132.
- 5) Tzv. práci věta typu „*Kéž bychom dnes nepsali diktát*“ pravděpodobně už z úst žáka roku 2022 nezazní.
- 6) Neočekávali jsme přesné citáty, zařazení k jednotlivým kategoriím jsme dovozovali z rozhovorů. Učivo jsme přitom chápali jako prostředek k dosažení stanovených výstupů.
- 7) Viz Český jazyk a literatura v 2. polovině 60. let i časopisy lingvistické (Naše řeč, Slovo a slovesnost).
- 8) Výuka českého jazyka je nyní pro vyučující stále náročnější, třeba jen v důsledku uprchlické krize. Naše poznámka o slovní zásobě tedy nemíří např. k nově přichozím žákům s odlišným mateřským jazykem; víme, že v této oblasti musejí vyučující čelit zase problémům jiného druhu.
- 9) Sonda uskutečněná za spolupráce studujících Pedagogické fakulty UK ukázala, že např. význam slova *dmýchat* žáci většinou neznají (leží mimo jejich kontext), zatímco *rozdmýchat/rozdmýčovat* pro ně bylo familiárnější.

Literatura

- Hájková, E. et al. (2015). *Czech language in the 21st century school – V.: children's preconceptions within the educational framework of czech language: research conclusions*. Prague: Charles University.
- Hájková, E. (2019). Vyjmenovaná slova. *Didaktické studie*, 11(1), 81–91. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2019/10/DidStu1_19kn.bl_EBSCO_.pdf
- Hájková, E. (2021). *Kapitoly z didaktiky českého jazyka pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hradilová, D. (2018). K prezentaci vyjmenovaných slov v některých učebnicích českého jazyka. *Didaktické studie*, 10(2), 132–145.
- Kolektiv. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Kroutilová, J. (2022). *Výuka vyjmenovaných slov na 1. stupni ZŠ* [Diplomová práce]. Pedagogická fakulta UK.
- Sgall, P. (1981). K některým otázkám naší jazykové kultury. *Slovo a slovesnost*, 42(4), 299–306. Dostupné z <http://sas.ujc.cas.cz/archiv.php?lang=en&art=2778>
- Svobodová, J. et al. (2021). *Čeština v edukaci: lingvistika a didaktika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/2021-cestina-v-edukaci-sazba.pdf>
- Šmejkalová, M. (2018). Jakou češtinu se učí čeští žáci v hodinách českého jazyka?: O tzv. školské češtině. In Bláha, O. (Ed.), *Spisovná čeština a jazyková kultura* (s. 318–328) Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šmejkalová, M. et al. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, 71(2), 159–176. Dostupné z <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.1944>

Prof. PhDr. Martina Šmejkalová, Ph.D.

Absolvovala obor český jazyk – hudební výchova na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Po absolutoriu působila jako středoškolská učitelka. Na fakultě pracuje od roku 1996, od roku 2009 na pozici vedoucí katedry českého jazyka. V badatelské práci se orientuje mimo jiné na výzkum v oblasti vývoje jazyka, didaktiky českého jazyka nebo v oblasti historiografie lingvistiky a lingvodidaktiky. Je rovněž autorkou nebo spoluautorkou didaktických textů a učebnic.

Jiří Marvan, Kamila Tachovská

Erasmus+ a jeho odraz ve výuce na ZŠ Kotlářská

Představa, že univerzitní vzdělání stačí k tomu, aby se vyučující jazyků – byť svá studia ukončil s excelentními výsledky – už nemusel dále vzdělávat, dnes neobstojí. I když škola poskytne svému zaměstnanci podporu ve formě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky, stále je potřeba průběžně jazyk zdokonalovat v jeho běžném užívání. K tomu, aby mohly školy své pedagogy v této oblasti podpořit, hledají cestu například formou evropských projektů financujících vzdělávací kurzy a návštěvy v zahraničních školách.

Cesta k akreditaci Erasmus+

Základní škola a mateřská škola Brno, Kotlářská 4 je státní příspěvková organizace, která v letošním roce obdržela od MŠMT Akreditaci Erasmus 2021–2027. V praxi to znamená nejen možnost čerpání finančních prostředků na projektové mobility našich zaměstnanců a žáků z fondů Evropské komise po celé výše uvedené období, ale především pokračování a prohlubování mezinárodních partnerství, zlepšování každodenní výuky, zvyšování jazykových kompetencí žáků a učitelů a také systematické budování prestiže naší organizace v rámci města Brna. Následující text je ohlédnutím za právě končícím projektem *Škola pro 21. století*, který hodnotí všechny důležité projektové aktivity, výstupy, ale zároveň nahlíží do strategie plánování jazykového vzdělávání a s ním spojených střednědobých cílů v oblasti rozvoje naší školy

a vyhodnocuje vliv tohoto typu projektu na výuku a její kvalitu.

Na poli programu Erasmus+ se pohybujeme teprve od roku 2019, kdy jsme obdrželi grant na uskutečnění mezinárodních mobilit našich pedagogických zaměstnanců zaměřených na zdokonalování jejich jazykových schopností v rámci pobytů na jazykových a jazykově metodických kurzech ve Velké Británii, v Irsku (obr. 1), v Německu, Rakousku a na Maltě a dále na mobility typu job-shadowing (stínování výuky) a teaching assignment (výukové pobyty) na našich partnerských školách v Polsku a Turecku. Do těchto aktivit se zapojilo celkem osmnáct vyučujících z obou stupňů naší školy, přičemž osm učitelů zaměřených na výuku angličtiny a němčiny absolvovalo jazykové a jazykově metodické kurzy a zbylých deset pobytů na partnerských školách.

Jsme moderní, dynamicky se rozvíjející škola. Ve školním roce 2022/2023 školu navštěvuje 620 žáků, včetně několika desítek žáků s odlišným mateřským jazykem (ukrajinských a syrských uprchlíků, Indů, Rusů, Arménů či Vietnanců) a dětí z bilingvních rodin, jejichž rodiče nemluví vždy česky. Naším cílem proto je umožnit získat potřebné jazykové kompetence i dalším vyučujícím. Do roku 2027 zároveň plánujeme uskutečnění tří výměnných týdenních pobytů našich žáků na partnerských školách v zahraničí, čímž se celkový počet účastníků plánovaných mobilit zvýší na 90–100.

System výuky jazyků

Angličtina se na naší škole učí jako první cizí jazyk povinně od první třídy. Kromě kvalifikovaných učitelů zde působí i rodilý mluvčí a v rámci spolupráce s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity Brno každoročně garantujeme pedagogické stáže zahraničním studentům, kteří neumí česky. V posledních třech letech u nás působili studenti z Kanady, Turecka, Vietnamu, Ruska, Norska a Španělska, je tedy možné s nimi komunikovat pouze anglicky, což klade zvýšený důraz na jazykové kompetence všech vyučujících, nikoli pouze „jazykářů“. Cílem je vytvořit ve škole přirozené mezinárodní prostředí, aby žáci vnímali potřebu výuky cizích jazyků nejen jako součást povinného kurikula, případně prostředku, jak se za pomoci rodičů domluvit pár dní v roce na dovolené v zahraničí, ale aby jej používali jako běžný každodenní komunikační prostředek se svými vrstevníky přímo ve třídě, při on-line výuce, při účasti na společných mezinárodních projektech nebo na školních zahraničních poznávacích zájezdech často spojených s pobytem v hostitelských rodinách. Usilujeme o to, aby žáci pochopili potřebu certifikované úrovně angličtiny jako jednu z kompetencí k získání prestižního zaměstnání. Z tohoto důvodu také spolupracujeme s jazykovou školou P.A.R.K. a průběžně připravujeme nadané žáky na obou stupních školy k vykonání mezinárodních zkoušek pro děti a mládež Cambridge English v posloupnosti YLE (Young learners – Starters, Movers, Flyers), KET (A2) a PET (B1).

Němčina, francouzština a ruština se učí jako volitelné druhé cizí jazyky na druhém stupni, přičemž s němčinou se začíná v pátém ročníku. Zatímco němčinu a francouzštinu používají žáci zejména při školních exkurzích a zájezdech do Rakouska, Německa nebo Francie, ruština byla užitečná jim i jejich vyučujícím především letos na jaře při zvládání vlny válečných uprchlíků z Ukrajiny, kteří buď anglicky vůbec nemluvíli nebo jen velmi omezeně. Po třičtvrtě roce intenzivní práce a doučování (i během letních prázdnin) hlavní roli v komunikaci s těmito žáky přebrala místo ukrajinštiny čeština, ale také angličtina.

Formy mobility v zahraničí

Didaktický přístup k výuce cizích jazyků je součástí obsahu jazykové metodických kurzů v zahraničí, kterých se účastní naši aprobovaní jazykáři. Zde se svými mentory a kolegy z jiných evropských škol diskutují problematiku efektivnosti každodenní výuky, ale i problémy spojené s výukou cizích jazyků při on-line výuce. Kromě teoretických znalostí je velmi přínosná právě osobní zkušenost založená na sdílení příkladů dobré praxe s kolegy z různých zemí (obr. 2). Mimo zmíněné know-how tak naši vyučující získali množství výukových materiálů, které flexibilně implementovali do své výuky a které mohou sdílet se svými kolegy ve škole, se studenty učitelství, kteří u nás vykonávají své pedagogické praxe, ale i s kolegy z jiných škol na projektových seminářích a konferencích zaměřených na evropské vzdělávací programy, pořádaných několikrát do roka Domem zahraniční spolupráce v Praze. Pro představu zde několik takových metodických postupů uvádíme.

Job-shadowing (stínování výuky) je aktivita určená vyučujícím všech předmětů, při které sdílí zkušenosti s kolegy z partnerských škol v zahraničí. My jsme stinovali výuku angličtiny, polštiny, matematiky, environmentální výchovy, hudební výchovy, tělesné výchovy a dramatické výchovy s naší partnerskou školou Szkoła podstawowa im. Mikołaja Kopernika v Ryjewu v severním Polsku, která je zaměřená na sport, zejména na výuku házené. Stínování se zúčastnila i skupinka tří vyučujících ze druhé partnerské školy Zağnospaşa Ortaokulu v tureckém Balıkesiru, kde se účastnili výuky anglického jazyka, matematiky, informatiky a tělesné výchovy. Tato škola je nově zrekonstruovaná po silném zemětřesení v oblasti v roce 2020 a na tamní poměry moderně vybavená smart tabulemi pro interaktivní výuku i pomůckami a aplikacemi pro úpravu fotografií a videí, se kterými tamní žáci pracují v hodinách informatiky a komunikačních technologií.

Teaching Assignment (výukový pobyt) byl původně koncipovaný pouze pro učitele angličtiny, aby si vyzkoušeli práci se zahraničními žáky bez podpory mateřského jazyka i efektivnost



Obrázek 1: Metodický jazykový kurz Dublin

VOKI – SPEAKING CHARAKTERS

- www.voki.com
- V této aplikaci si mohou děti vytvořit vlastní postavu (výběr osoby, zvířete, pohádkové bytosti), obléci ji a do úst vložit vlastní text (za použití nabídnutých přízvuků – možnost také vložit vlastní nahraný hlas)
- Aplikaci je možné používat zdarma (základní koncept není zpoplatněn), nabízí i placenou verzi, která rozšiřuje nabídku postav (jde o reálné postavy ze života – v nabídce jsou označeny hvězdičkou)
- Po vytvoření postavy si děti vygenerují link, který mohou poslat ostatním a díky tomu mohou děti vidět navzájem své práce.
- Na těchto stránkách najdete také informace, jaké je možné využití VOKI ve třídě včetně plánů do hodin



Obrázek 2: Ukázka výukových materiálů

jimi používaných výukových metod a organizačních forem práce včetně motivace žáků v cizím prostředí. Pro tyto účely si předem připravovali powerpointové prezentace se zajímavými internetovými odkazy konverzačního charakteru o České republice, její geografii, historii, kultuře, sportu, životním stylu, systému českého školství, ale i jihomoravském regionu, městu Brnu a domovské instituci. Polští školáci například diskutovali o českých stereotypch, porovnávali je s realitou ve své zemi. Velký ohlas jsme zaznamenali s aktivitami připravenými v aplikaci Bamboozle, kdy se žáci rozhodovali, zda věty o ČR jsou pravda, nebo lež. Ačkoli byl výukový pobyt zaměřený na hodiny angličtiny, v praxi docházelo k určitému typu tandemové výuky ve většině stínovaných předmětů. Naši vyučující tak měli možnost účastnit se různých aktivit, například si vyzkoušet role žáků nebo asistentů pedagoga při práci v menších skupinkách nebo při podpoře jednotlivců (obr. 3).

Projektové výstupy a jejich implementace do výuky

Za důležité projektové výstupy, kromě zvýšení jazykových kompetencí vyučujících, považujeme

především vytvoření sítě perspektivních mezinárodních kontaktů, které vysoce přesáhly rámec partnerských škol. V obou destinacích byli naši vyučující přijati nejvyššími představiteli města a v případě tureckého Balikesiru i dalšími významnými zástupci institucí na poli regionálního vzdělávání i evropských vzdělávacích programů, například zástupci Univerzity Balikesir, Krajského ředitelství národního vzdělávání, Národní knihovny či městské rady. Představitelé těchto institucí vyjádřili podporu probíhajícímu projektu i zamýšlenému rozšíření spolupráce o výměnné pobyty žáků partnerských škol. Prvním důkazem, že slova tureckých partnerů byla myšlena vážně, byla zářijová návštěva delegace dvou zaměstnanců Krajského ředitelství národního vzdělávání a pěti učitelů z různých škol v Balikesiru u nás na škole, kde kromě stínování výuky našich kolegů bylo dalším cílem kontaktování perspektivních partnerů z Brna pro mezinárodní spolupráci na všech úrovních vzdělávání (obr. 4). Z tohoto důvodu získané kontakty nabízíme dalším školám v České republice, které mají zájem o spolupráci se školami z těchto regionů v rámci vzdělávacího programu Erasmus+. Prestiž projektu *Škola pro život v 21. století* se letos promítla i do individuálního ocenění *Výrazná pedagogická osobnost roku*



Obrázek 3: Teaching assignment Ryjewe



Obrázek 4: Návštěva tureckých kolegů v Brně

2022, kterou udělil Magistrát města Brna učiteli Jiřímu Marvanovi, což považujeme za výrazné zviditelnění strategie jazykového vzdělávání na naší škole v očích široké odborné veřejnosti i povzbuzením a motivací pro rozvíjení mezinárodní spolupráce v nejbližších letech.

V současné době naše škola intenzivně pracuje na rozšiřování stávajících kontaktů o nové zajímavé partnery z jiných zemí, které by měly zájem spolupracovat na projektech v oblasti ochrany životního prostředí spojené s aktivním trávením volného času. Současně jsme zahájili přípravu na výjezd dvacetičlenné skupiny našich žáků a pětičlenného doprovodu na první takto zaměřený výměnný pobyt do severního Polska, který by se měl uskutečnit na naší partnerské škole v Ryjewu začátkem června 2023, čímž odstartujeme nový pětiletý cyklus založený na právě skončeném projektu.

Díky nově nabyté jistotě v komunikaci v cizím jazyce jsme mohli do výuky zařadit i tandemovou práci vyučujících v nejnižších ročnících, kdy

v hodinách působí rodilý mluvčí, který s žáky komunikuje pouze anglicky. Zatím se pohybuje na poli výchovy, kde je tento způsob práce pro žáky nejjednodušší.

Přínos projektů Erasmus+

Jak už jsme na začátku naznačili, pro vyučující jazyků je důležité udržet si úroveň jazyka, se kterou do školství vstupují, po celou dobu jejich pedagogické kariéry. Uvedené projektové aktivity tuto úlohu plní. Zároveň i ostatní vyučující, původně vzdělaní v jiných oborech, získávají jistotu v komunikaci s žáky a rodiči hovořícími jiným jazykem, kterých v českých základních školách přibývá, což považujeme za důkaz, že se naše škola stává součástí soudržného evropského společenství, které není formální, ale stojí na osobních kontaktech a jazykové kompetenci stojící na osobních zážitcích ze vzájemných setkání.

Seznam internetových odkazů

<https://spryjewo.edupage.org/news/?eqa=bmV3c2FyY2hpdmVmPTIwMjEtMTI%3D>

https://zagnospasaortaokulu.meb.k12.tr/icerikler/erasmus-cek-cumhuriyetinden-misafirlerimiz-var_12969143.html

<https://www.kotlarska.cz/aktuality-zs/282-staz-pedagogu-v-polske-skole>

<https://www.kotlarska.cz/aktuality-zs/383-sedm-tureckych-pedagogu-stinovalo-vyuku-na-nasi-skole>

Mgr. Jiří Marvan

Je absolventem Katedry rekreologie na FTK UP v Olomouci, dále oboru trenérství se specializací na basketbal na FTVS v Praze a Učitelství anglického jazyka na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Od roku 2010 působí na ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská, kde vyučuje angličtinu a tělesnou výchovu. Působí jako projektový koordinátor programů Comenius a Erasmus+, je držitelem ocenění Učitel roku 2016 v Olomouci a Výrazná pedagogická osobnost města Brna 2022.

Kontakt: jmarvan@kotlarska.cz

Mgr. Kamila Tachovská

Je absolventkou Katedry pedagogiky na Pedagogické fakultě MU v Brně, Učitelství pro 1. stupeň. Od roku 1999 působí na ZŠ a MŠ Brno, Kotlářská, kde je zástupkyní ředitele pro 1. stupeň a vyučující angličtiny a němčiny. Působí také jako projektová vedoucí v programu Erasmus+.

Kontakt: ktachovska@kotlarska.cz

Jiřina Karasová, Martin Fico

Výzkum v praxi učitele: zbytečnost, anebo cesta k hlubšímu porozumění?

Metodologie výzkumu, pedagogický výzkum, výzkumný design a metody sběru dat. Jako učitelé předmětů s podobnými názvy máme někdy pocit, že tyto termíny jsou pro budoucí učitele zastrašující a nepříjemné. Možná i vy, milí kolegové, máte s výzkumem zkušenosti, které jste získali nebo získáváte během vysokoškolského studia, a u některých z vás tyto zkušenosti zanechaly vůči výzkumu averzi. Možná, že tedy nepovažujete výzkum za něco pro pedagogickou praxi užitečného a nechcete se s ním už znovu setkat. Naším cílem je vás v následujících řádcích inspirovat a ukázat vám možnosti praktického využití metod pedagogického výzkumu pro vaši každodenní (případně budoucí) pedagogickou praxi.

Příklady ze zahraničí ukazují, jak lze výzkum zapojit do práce učitele a do života školy, což však vyžaduje, aby se znalost základních výzkumných postupů stala součástí profesních kompetencí každého pedagogického pracovníka. Například ve Finsku se učitelé aktivně podílejí na výzkumu, který provádějí sami ve třídě nebo na něm spolupracují s výzkumníky z univerzit (Průcha & Kansanen, 2016). Druhý, ještě exotičtější příklad je z Číny, kde učitelé v rámci svého kariérního růstu provádějí vlastní výzkum nebo se podílejí na univerzitním výzkumu (Šťastný et al., 2021).

I v České republice můžeme hledat inspiraci tam, kde se učitelé ze škol spojili s výzkumníky z univerzity a provádějí akční výzkum přímo ve svých třídách (Greger et al., 2020). Akční výzkum chápeme jako druh výzkumu, který provádí učitel ve své třídě a na základě něhož mění stávající přístup. Cílem je zlepšit svou vlastní pedagogickou praxi, objektivněji nahlédnout na témata,

kteří jej ve výuce zajímají. Typická je cykličnost výzkumného procesu, kdy učitel na základě nasbíraných informací navrhuje řešení, které následně realizuje, ověřuje v praxi, a výsledky reflektuje. Tak získává představu o efektivnosti svých didaktických postupů a pedagogického přístupu. Je jasné, že takováto činnost přesahuje běžné učitelovy povinnosti. V České republice dosud není uzákoněn kariérní řád pro učitele, který by zakotvoval realizaci výzkumu jako pevnou součást učitelových povinností, přesto je užitečné nad možnostmi výzkumu přemýšlet, protože může představovat cestu k vyšší kvalitě výuky.

Co tedy výzkum může přinést a jak jej můžete jako učitelé či budoucí učitelé v praxi využít? I jednoduše koncipovaný výzkum vám může pomoci získat odpovědi na otázky, které si kladete během praxí, ve výuce nebo po skončení školního roku. Můžete například zjistit, proč žáci ve vaší třídě vyrušují (Vlčková et al., 2020), když u ostatních kolegů se údajně chovají dobře, nebo proč s vámi v hodině nekomunikují (Šedřová & Navrátilová, 2020), co žákům v učení brání, nebo naopak pomáhá (Porter, 2014). Těm z vás, kteří jste příznivci inovativních výukových metod, ale nejste si jisti, zda jsou dostatečně efektivní a vhodné pro vaši třídu, může pomoci akční výzkum, jímž si můžete metodu ověřit a případně ji upravit tak, aby byla funkční a efektivní (např. Greger et al., 2020).

Rádi bychom zdůraznili, že se nejedná o metodologický text, kde bychom popisovali konkrétní metodologický postup. Opíráme se o své zkušenosti a chceme vám nabídnout příklad, jak může výzkum ve výuce fungovat. Vycházíme zde ze svých výzkumných zkušeností, návrh je pou-

ze zjednodušeným příkladem a není jediným možným řešením. Pro ty, které by příklad zaujal, v textu uvádíme odkazy na metodologické texty, kterými se můžete v případě zájmu či potřeby inspirovat.

Situace z výuky

Na základě zjištění z našich probíhajících výzkumů jsme vybrali situaci rušivého chování žáků ve třídě, které představuje jak pro současné, tak budoucí učitele významný problém. S danou situací se ve výuce můžeme běžně setkat a lze si s ní pomoci skrze pedagogický výzkum.

Učitelka Eliška (jméno bylo změněno) se již dva roky od nástupu do učitelské praxe potýká s problémovým chováním žáků. Do tříd, kde se jí nedaří chování žáků zvládat, nerada chodí, nedaří se jí vytvořit vztah se žáky a efektivní prostředí pro jejich učení. Nejčastěji se setkává s tím, že si žáci povídají, když zadává instrukce, během skupinové práce nepracují na zadaných úkolech nebo používají ve výuce mobil přes pravidlo o zákazu telefonů v hodině. Eliška vyzkoušela různé způsoby, jak problémy se žáky řešit, jak na chování žáků reagovat, a přesto se jí nedaří zajistit ve třídě prostředí takové, aby mohlo docházet k učení.

V tomto případě nám pedagogický výzkum může pomoci porozumět tomu, co se ve třídě děje, proč k rušivému chování žáků dochází a díky tomu můžeme přicházet na efektivnější způsoby, jak na problémové chování žáků reagovat nebo mu předcházet. Z výzkumu se totiž ukazuje, že neefektivní reakce učitele na chování žáků jsou mnohdy důvodem pro další problémové chování ve třídě (Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008). Zároveň mohou být příčinou problémového chování žáků například jejich nenaplněné potřeby, nízká motivace, nepřiměřené nároky učitele, náročnost učiva, nevhodně zvolené metody výuky, klima třídy, vztahy ve třídě a mnoho dalších (Porter, 2014). Pokusíme se vám na příkladu učitelky Elišky ukázat, jak tento problém můžeme výzkumně uchopit a navrhnout na základě výzkumných zjištění možná řešení.

Hledání řešení problémové situace

Nejprve si stanovíme výzkumný problém – v našem případě to je rušivé chování žáků ve výuce. Následně určíme výzkumnou otázku. Na výzkumnou otázku nemůže existovat odpověď ano/ne a musí být otevřená, např.: jaké jsou důvody pro rušivé chování žáků ve výuce? Nyní se budeme zamýšlet nad tím, jak výzkum uchopíme. Pro situaci učitelky Elišky zvolíme kombinaci kvantitativního a kvalitativního přístupu (Vlčková & Lojdrová, 2016). Ve kvantitativní části se pokusíme identifikovat oblasti možných příčin problému a ve kvalitativní fázi výzkumu se na zjištěné oblasti podíváme do hloubky.

Pro kvantitativní fázi využijeme metodu dotazníku, abychom zjistili názory a postoje, které převažují v dané třídě a mohou být důvodem pro rušivé chování žáků. Při tvorbě jednotlivých položek dotazníku budeme vycházet z literatury, která přibližuje, jaké mohou být příčiny problémového chování žáků (Barbetta, Norona & Bicaud, 2005). Položky v dotazníku by měly být formulované jednoznačně, pochopitelně pro naši cílovou skupinu. Každá otázka by se měla ptát pouze na jednu konkrétní věc. Inspiraci, jak na to, najdete například v této online učebnici: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

Dotazník by měl obsahovat tolik položek, aby pokryly výzkumný problém (viz námi navržené otázky v tabulce 1). Pro vyhodnocování dotazníku je důležité, aby otázky byly uzavřené a žáci na ně mohli odpovědět jen dichotomií ano/ne anebo pomocí slovní (případně číselné) škály (např. rozhodně ano – spíše ano – spíše ne – rozhodně ne). Otázky následně vyhodnotíme v MS Excel. To uděláme pomocí tabulky, ve které budou popisné údaje o odpovědích žáků (viz tabulka 1).

Z tabulky můžeme vyčíst, že většina žáků má se spolužáky dobré vztahy a mohou s učitelkou Eliškou v případě neshod diskutovat. Zároveň probírané látce většina nerozumí a není pro ně zajímavá. Můžeme to interpretovat tak, že klima třídy je dobré a žáci se ve třídě cítí dobře. Na druhou stranu má většina žáků problém s porozuměním probírané látce a není pro ně zajímavá. Na základě zjištění můžeme předpokládat, že příčinou rušivě-

Tabulka 1: Výsledky odpovědí žáků

Otázka	Ano	Ne	Součet odpovědí
1. Probíraná látka mě zajímá.	7	23	30
2. Probírané látce rozumím.	5	25	30
3. Se spolužáky mám dobré vztahy.	28	2	30
4. Když s paní učitelkou v něčem nesouhlasím, můžeme o tom diskutovat.	26	4	30

ho chování žáků nejsou vztahy ve třídě nebo vztahy s učitelem. Nicméně, problémové chování může mít souvislost s nezájmem žáků o probíranou látku a s tím, že látce nerozumí. Musíme zde upozornit, že se jedná pouze o příklad a k podobné interpretaci bychom potřebovali více otázek. Pro inspiraci, jak dotazník využít, je však náš příklad dostačující.

Tyto výsledky nám daly představu o tom, jaká může být oblast příčin rušivého chování žáků ve výuce. Nicméně, nemáme odpověď na to, co je důvodem jejich nezájmu a nepochopení. Proto využijeme kvalitativního přístupu, abychom důvody zjistili a byli schopni navrhnout způsoby, jak situaci řešit. Konkrétně využijeme metodu ohniskové skupiny. Jedná se o skupinový rozhovor vedený výzkumníkem (v tomto případě učitelem), ve kterém je umožněné jednotlivým účastníkům (žákům) na sebe reagovat (Morgan, 2001; Hendl & Remr, 2017). Připravíme si částečně strukturovaný rozhovor, tzn. připravíme oblasti, o kterých chceme diskutovat. Otázky by měly být dostatečně otevřené a volné, abychom se dozvěděli co nejvíce o tom, co nás zajímá.

Příklady otázek pro rozhovor:

- Čím to je, když vás probíraná látka nebaví?
- Co mohu udělat pro to, aby vás látka více zajímala?
- Co je pro vás na probírané látce náročné na porozumění?
- Co vám pomáhá, abyste lépe porozuměli látce, kterou probíráme?

Během rozhovoru si můžeme dělat poznámky a zároveň si můžeme celý rozhovor nahrát pro další zpracování. Celý rozhovor nebo jeho vybrané části si můžeme z nahrávky přepsat a dále analyzovat, například formou otevřeného kódování (více např. Švaříček & Šeďová, 2007, s. 207–247;

Corbin & Strauss, 2014). Případně si můžeme z rozhovoru pouze sepsat krátké shrnutí o tom, co nejdůležitějšího se v něm ukazuje a co nám z něj pro nás vyplývá. V našem případě se například mohlo ukázat, že žáky látka nebaví, protože jí nevnímají jako důležitou a zároveň proto, že jí nerozumí. Látka je pro ně nesrozumitelná, protože je výklad učitele příliš rychlý a nemají dostatek příležitostí ji samostatně procvičit. Samotní žáci popsali, že by jim pomohlo ukázání učiva na praktických příkladech a možnost učivo procvičit aplikací do běžného života. Z toho nám vyplývá, že můžeme například zkoušet jiné metody výuky. Opět upozorňujeme, že tento příklad je zjednodušený pro účely tohoto textu.

Shrnutí

Výzkum může být užitečným nástrojem pro zodpovězení otázek, které si učitel ve výuce klade. Nabízí možnost podívat se na příčiny problémů, na efektivitu využívaných metod a umožňuje hlouběji porozumět tomu, jak žáci na různé aspekty výuky a vyučování nahlíží. Na základě výzkumných zjištění pak učitel může zefektivňovat svou výuku, chápat lépe důvody svých úspěchů i neúspěchů, případně inspirovat své kolegy. Pokusili jsme se zde přiblížit kvantitativní i kvalitativní přístup, jejich využití a možnou souhru. Pokud vás zapojení výzkumu do učitelovy práce zaujalo, chcete začít a přemýšlíte, jak konkrétní situaci ve své výuce výzkumně uchopit, můžete nahlédnout do metodologických textů, na které jsme v průběhu článku odkazovali. Pokud si se svým případem nevíte rady, můžete se obrátit na nás, případně na výzkumníky ze své univerzity a pracovat na výzkumu společně. Budeme se těšit na případnou spolupráci.

Literatura

- Barbetta, P. M., Norona, K. L., & Bicaard, D. F. (2005). Classroom behavior management: a dozen common mistakes and what to do instead. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(3), 11–19.
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (Fourth ed.). SAGE Publications, Inc.
- Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (2020). *Když výzkum mění praxi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.
- Porter, L. (2014). *A Comprehensive Guide to Classroom Management: Facilitating engagement and learning in schools* (1st ed.). UK: Routledge.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2016). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Karolinum.
- Sedova, K., & Navratilova, J. (2020). Silent students and the patterns of their participation in classroom talk. *Journal of the Learning Sciences*, 29(4–5), 681–716.
- Šťastný, V., Walterová, E., Xiaohu, Z. (2021). *Školní vzdělávání v Číně*. Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Vlčková, K., & Lojdová, K. (2016). Když čísla a slova spolupracují: smíšený design v ukázkách z výzkumu moci ve školní třídě. *Pedagogická Orientace*, 26(3), 482–511.
- Vlčková, K., Lojdová, K., Lukas, J., Mareš, J., Škarková, L., Kohoutek, T., Květon, P., & Ježek, S. (2020). *Řzení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita.

Mgr. Jiřina Karasová

Vystudovala obor učitelství anglického a německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni. Nyní studuje doktorské studium na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, zde také vyučuje předměty pedagogická komunikace a sebezkušenostní příprava na profesi. Mezi její profesní zájmy patří problematika řízení třídy, komunikace zaměřená na žáka a problematika sociálního a emočního učení.

Kontakt: j.j.karasova@gmail.com

Mgr. Martin Fico

Vystudoval andragogiku v programu Pedagogika na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a v současné době studuje doktorské studium na Pedagogické fakultě téže univerzity. Působí zde jako asistent na katedře pedagogiky, kde vyučuje předměty pedagogicko-psychologického základu a předměty zaměřené na metodologii výzkumu. Zajímá se o vzdělávací politiku, rozvoj učitelské profese a podnikavost ve vzdělávání.

Kontakt: fico@ped.muni.cz

Helena Koldová, Lukáš Rokos

Učit STEM integrovaně, nebo v mezipředmětových vztazích?

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích si vytvořila vizi přípravy studentů učitelství, kterou označila názvem „Učitel Pro Futuro“ – učitel pro budoucnost. Abychom dostáli tomuto konceptu, inovujeme svou výuku a seznamujeme studenty s novými přístupy ve výuce přírodovědných předmětů, například s integrovanou výukou. Přemýšleli jsme, jak si poradíme s výukou přístupu integrované výuky ve dvou našich kurzech, didaktiky matematiky a didaktiky přírodopisu. Přinášíme pohled na tři ilustrativní úlohy, s jejichž pomocí se zamýšlíme nad výhodami a nevýhodami uvedeného přístupu a ukazujeme naše zkušenosti v přípravě budoucích učitelů.

Integrovaná výuka – proč se o ní hovoří?

Charakteristickým rysem dnešní doby je globalizovaný pohled, tj. vnímání a poznávání okolního světa v souvislostech. V moderní edukaci evidujeme taktéž požadavky na výuku v souvislostech, například ve formě integrace vyučovacích předmětů i vzdělávacích obsahů, a to nejen ve světě, ale i v České republice (Koldová et al., 2020; Skalková, 2006). S nástupem Rámcové vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV¹) v roce 2005 jsme se poprvé potkali se spojením vzdělávacích obsahů do nových vzdělávacích oblastí: Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce, Člověk a příroda. V současné době disku-

tujeme o nových přístupech ke vzdělávání, jako je metoda CLIL (z angl. *Content Language Integrated Learning*), STEM (z angl. *Science, Technology, Engineering and Mathematics*) apod. Abychom se mohli těmto konkrétním přístupům detailněji věnovat a rozhodnout se, zda je budeme chtít použít ve vlastní výuce, tak si nejprve stručně vysvětleme některé základní pojmy, které s nimi souvisejí.

Integrovaná výuka – co znamená?

Integrovaná výuka umožňuje uplatnění různých (mezipředmětových, logických, strukturních, analogických) vazeb v obsahu jednotlivých vzdělávacích oblastí a zejména pak propojení teoretických poznatků s praktickými činnostmi žáků. Realizování integrované výuky v současné škole lze opírat o integrovaná témata zařazená do tradičních učebních předmětů, která však mohou být později základem pro integrované formy výuky a obsahovým jádrem pro nově vytvářené integrované předměty, v nichž již bude komplexněji využíváno propojení obsahů několika vědních oblastí (Podroužek, 2002). Model plně integrované výuky by měl bourat umělé zdi mezi jednotlivými kurikulárními oblastmi (Kovaliková & Olsenová, 1995). Pracujeme s vymezením, v němž integrovanou výuku chápeme jako výuku sjednocující více vzdělávacích obsahů do jednoho integrovaného předmětu, s cílem realizace mezipředmětových vztahů (Koldová et al., 2020).

Mezipředmětové vztahy a jejich vztah k integrované výuce

Mezioborovost, víceoborovost napříč vědními obory či průřezovost je přístup, který zkoumá problém, klíčový obvykle pro jednu disciplínu, prostřednictvím pohledu jiné disciplíny. Z toho pak můžeme usoudit, že učení v mezipředmětových vztazích se týká vzdělávacích aktivit, které souvisejí s předmětem mimo rozsah dané disciplíny bez jakékoli integrace z jiných disciplín (Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Pokud chce učitel používat interdisciplinární přístup, tak například zadává speciální úlohy, v nichž žáci musí použít poznatky z různých předmětů, aby došlo k řešení komplexního problému (Průcha et al., 2003).

Podle Janáse (1985) se termínem mezipředmětové vztahy obvykle označuje široká oblast didaktických vazeb, které se týkají nejen obsahu vyučování. Příkladem mohou být obsahové vazby (odraz mezivědních vztahů a reflektování obsahové shody učiva), metodické vazby (použití společných metod a forem vyučování a učení) a časové vazby (návaznost učiva v čase).

Rámcové vzdělávací programy při vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP) doporučují školám zařadit mezipředmětové souvislosti (další synonymum k termínu mezipředmětové vazby), případně další poznámky upřesňující realizaci vzdělávacího obsahu.

Výhody, nevýhody a rozdíly

Integrovaná výuka i výuka v mezipředmětových vztazích může být jedním z nástrojů k rozvíjení klíčových kompetencí žáka. Často se úlohy, zadávané v obou přístupech, týkají situací z reálného života a motivují žáky k řešení úloh a problémů (Dareová, Ellis & Roehrigová, 2018), učí je vyhledávat a zjišťovat potřebné informace k řešení problému, pracovat s literaturou, třídit získané poznatky a přemýšlet v souvislostech (Berlandová & Steingutová, 2016). Nedílnou součástí integrované výuky je rozvoj schopnosti spolupráce mezi žáky, popř. skupinami žáků. Integrované úlohy přispívají ke kultivaci žakovských postojů, utvá-

řejí u žáků vhodné zájmy a napomáhají rozvíjet také morální a volní vlastnosti, například systematickosti, cílevědomosti, svědomitosti nebo soustředění na práci.

Je ovšem samozřejmé, že jakákoli metoda výuky, hodnocení nebo uspořádání obsahu s sebou nese určitá rizika. Mezi rizika zařazení integrované výuky patří především malé množství již zpracovaných a ověřených aktivit, učebních textů v českém jazyce, které by byly učitelům k dispozici. Jejich příprava je náročná a vyžaduje vyhledávání více zdrojů z určité oblasti zájmu. Proto aby integrované úlohy obsahovaly všechny potřebné požadavky, je vhodné připravovat je společně s dalšími učiteli (Rakoušová, 2008). Určitým limitem je i nedostatek zkušeností učitelů, jelikož stále není k dispozici dostatečná metodická a didaktická podpora, zpracovaný systém mentoringu a možnost (virtuálních) hospitací.

Příklady ilustrativních úloh

V následujícím textu představíme aktivity, které považujeme za příklad úloh vhodných pro integrovanou výuku či výuku v mezipředmětových vztazích. Na závěr shrneme základní vlastnosti všech tří výukových aktivit a ukážeme si rozdíly mezi nimi. Otevřeme diskuzi o jejich využití ve výuce a naplnění jejich cílů.

Úloha 1 – mezipředmětová

Jako příklad interdisciplinárního přístupu můžeme uvést úlohu 1 (obr. 1) z učebnice *Geometrie 7* nakladatelství Fraus (Binterová, Fuchs & Tlustý, 2008). Vzdělávací obsah uvedené úlohy 1 je interdisciplinárně (mezipředmětově) transformován ze vzdělávacích oblastí Matematika a její aplikace a Člověk a příroda.

V souvislosti s RVP ZV je možné vysledovat, že tato úloha klade důraz na uvědomění si užitečnosti přírodovědných poznatků a možností jejich aplikace v každodenním životě, ale také na pochopení významu užití různých technologií.



Člověk má v těle přibližně $n = 6$ miliard vlásečnic. Každá z nich má průřez $S = 3 \cdot 10^{-7} \text{ cm}^2$. Aorta dospělého člověka má obvykle průřez $S_0 = 3 \text{ cm}^2$ a krev jí protéká rychlostí $v_0 = 30 \text{ cm/s}$. Z rovnice $n = \frac{S_0 v_0}{Sv}$ vypočítejte rychlost v proudění krve ve vlásečnicích.



- 1 Co je aorta a co jsou vlásečnice?
- 2 Uvedený vzorec je důsledkem fyzikální rovnice $S_0 v_0 = Sv$. Vysvětlete, co tato rovnice popisuje a jak souvisí s obrázkem vpravo.
- 3 Kolikrát je celkový průřez všech vlásečnic větší než průřez aorty?



Obrázek 1: Ukázka úlohy z učebnice matematiky pro 7. ročník (Binterová, Fuchs & Tlustý, 2008, s. 64)

V úloze 1 jsou proto naplňovány očekávané výstupy ve vzdělávacích oblastech Člověk a příroda, konkrétně v oborech Fyzika (F), Přírodopis (P) a vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace (M), v okruhu Závislosti, vztahy a práce s daty:

- F-9-3-01p: (žák) využívá poznatky o zákonitostech tlaku v klidných tekutinách pro řešení jednoduchých praktických problémů,
- P-9-5-01: (žák) určí polohu a objasní stavbu a funkci orgánů a orgánových soustav lidského těla, vysvětlí jejich vztahy,
- M-9-2-04: (žák) vyjádří funkční vztah tabulkou, rovnicí, grafem,
- M-9-2-05: (žák) matematizuje jednoduché reálné situace s využitím funkčních vztahů (MŠMT, 2021, s. 35, 65, 73).

Prohlédněme si podrobně úlohu 1, promysleme její zacílení a adekvátnost cílů v souvislosti s ambicemi naplnění uvedených očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí.

Úloha 2 – aplikační

Druhá úloha (obr. 2), která je zadána mezipředmětově, je převzata z učebnice *Matematika 8* nakladatelství Didaktis (Brlíková et al., 2022).

Tuto úlohu zde uvádíme z toho důvodu, abychom se čtenáři diskutovali rozdíl mezi úlohou 1 a úlohou 2. Pokud si pozorně promyslíme cíle,

kteří by úloha 2 měla naplnit, očekávané výstupy a její mezipředmětovost, dojdeme k závěru, že úloha 2 transformuje vzdělávací obsah ze stejných vzdělávacích oblastí jako předchozí úloha a zaznamenáváme i přesah do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Mezipředmětově úloha propojuje obory Matematika (M), Přírodopis (P) a Tělesná výchova (TV). Úloha naplňuje následující očekávané výstupy:

- M-9-2-01: (žák) vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data,
- M-9-2-02: (žák) porovnává soubory dat,
- M-9-2-04: (žák) vyjádří funkční vztah tabulkou, rovnicí, grafem,
- M-9-2-05: (žák) matematizuje jednoduché reálné situace s využitím funkčních vztahů,
- P-9-5-01: (žák) určí polohu a objasní stavbu a funkci orgánů a orgánových soustav lidského těla, vysvětlí jejich vztahy,
- TV-9-3-07 (žák) zpracuje naměřená data a informace o pohybových aktivitách a podílí se na jejich prezentaci (MŠMT, 2021, s. 35, 73, 98).

Na první pohled by se podle výčtu zasahujících očekávaných výstupů mohlo zdát, že je druhá uvedená úloha komplexnější a že je mezipředmětové zaměření úlohy větší. Po důkladném rozboru otázek v úloze 2 je však zřejmé, že autoři cílí především na naplnění očekávaných výstupů z oboru Matematika a její aplikace. Další očekávané výstupy z oborů Přírodopis a Tělesná výchova jsou

2 Změňte si na zápěstí či krční tepně svou tepovou frekvenci, to znamená počet tepů za minutu. Při měření buďte úplně v klidu, dýchejte a nemluvte. Proveďte totéž měření hned poté, co uděláte rychle 20 dřepů.

a) Určete hodnoty požadované v tabulce ve tvaru $a \cdot 10^n$, kde $1 \leq a < 10$ je desetinné číslo zaokrouhlené na setiny a n je číslo přirozené.

Počet tepů	za minutu	za den	za měsíc (30 dní)	za rok (365 dní)
Klidová hodnota				
Zátěžová hodnota				
Rozdíl hodnot				

b) Dále použijte pouze klidovou hodnotu. Porovnejte se spolužákem, jaký je rozdíl v počtu vašich tepů za jeden měsíc a jeden rok. Počítejte s hodnotami ve tvaru $a \cdot 10^n$.

c) Porovnejte počet vašich tepů za jeden týden a počet tepů trénovaného sportovce, jehož klidová tepová frekvence může být pouhých 40 tepů za minutu.

Kategorie	18–25	26–35	36–45	46–55	56–65	65+
Profesionální - profi	49–55	49–54	50–56	50–57	51–56	51–55
Výborná	56–61	55–61	57–62	58–63	57–61	56–61
Dobrá	62–65	62–65	63–66	64–67	62–67	62–65
Nadprůměrná	66–69	66–70	67–70	68–71	68–71	66–69
Průměrná	70–73	71–74	71–75	72–76	72–75	70–73
Podprůměrná	74–81	75–81	76–82	77–83	76–81	74–79
Slabá	82+	82+	83+	84+	82+	80+

Obrázek 2: Ukázka úlohy z učebnice matematiky pro 8. ročník (Brlíková et al., 2022, s. 62)

v úloze 2 pouze implicitně skryty, otázky k jejich naplnění necílí, zatímco v úloze 1 jsou otázky pokládány napříč mezi předměty. Mohli bychom ji proto označit jako úlohu aplikační.

Prohlédněme si podrobně i tuto úlohu 2, promysleme její zacílení a adekvátnost cílů, v souvislosti s ambicemi naplnění uvedených očekávaných výstupů vzdělávacích oblastí a sledujme rozdíly mezi oběma úlohami 1 a 2.

Úloha 3 – integrovaná

Třetí úloha (obr. 3) je koncipována jako aktivita založená na integraci vzdělávacích obsahů. Vytvořili jsme ji pro kurz integrovaných didaktik matematiky a přírodopisu, pro studenty studijních programů učitelství pro druhý stupeň základní školy. Úloha je modifikována z originálu *Elevation 5280 Cellular Respiration Task* využívaného na University of Colorado, Boulder (s laskavým svolením autorky prof. Erin Furtak). Na obrázku 3 je z důvodu rozsáhlosti úlohy uvedena jen její část a celé zadání čtenář nalezne na následujícím odkazu: <http://www.hyperspace.cz/ulohy/inegrovanovyvzduch148652webcast.html>.

Zadání této úlohy nyní rozebereme z toho důvodu, abychom se čtenáři diskutovali rozdíl mezi

úlohou 1, 2 a 3. Pokud si pozorně promysleme záměr autorů, cíle, které by úloha 3 měla naplnit, očekávané výstupy a její mezipředmětovost, dojdeme k závěru, že úloha 3 transformuje vzdělávací obsah ze stejných vzdělávacích oblastí jako předchozí úloha 2, navíc je směřována k naplnění očekávaných výstupů vzdělávací oblasti Cizí jazyk (DCJ) a vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Zeměpis (Z) a Výchova ke zdraví (VZ).

Úloha naplňuje následující očekávané výstupy:

- M-9-2-01: (žák) vyhledává, vyhodnocuje a zpracovává data,
- M-9-2-02: (žák) porovnává soubory dat,
- M-9-2-04: (žák) vyjádří funkční vztah tabulkou, rovnicí, grafem,
- P-9-1-01: (žák) rozliší základní projevy a podmínky života, orientuje se v daném přehledu vývoje organismů,
- P-9-5-01: (žák) určí polohu a objasní stavbu a funkci orgánů a orgánových soustav lidského těla, vysvětlí jejich vztahy,
- P-9-5-04: (žák) rozlišuje příčiny, případně příznaky běžných nemocí a uplatňuje zásady jejich prevence a léčby,
- Z-9-2-03: (žák) porovná působení vnitřních a vnějších procesů v přírodní sféře a jejich vliv na přírodu a na lidskou společnost,

Záhada domácího stadionu Denver Broncos¹

Podívejte se na krátké úvodní video představující pohled na zápasy hrané na stadionu Mile High Empower Field v Denveru, domovském stánku profesionálního týmu amerického fotbalu Denver Broncos.



Obrázek 3: Ukázka integrované úlohy (vytvořena autory příspěvku)

- Z-9-3-02: (žák) porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států,
- DCJ-9-1-03: (žák) rozumí základním informacím v krátkých poslechových textech týkajících se každodenních témat,
- VZ-9-1-03: (žák) vysvětlí na příkladech přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím; vysvětlí vztah mezi uspokojováním základních lidských potřeb a hodnotou zdraví,
- TV-9-3-07 zpracuje naměřená data a informace o pohybových aktivitách a podílí se na jejich prezentaci (MŠMT, 2021, s. 28, 35, 71, 73, 76, 91, 97, 98).

Jak již bylo zmíněno, úloha je komplexnější, tudíž si ji představíme detailněji, včetně popisu klíčových míst realizace jednotlivých aktivit a úkolů. Oproti úloze 1 a 2 jde o aktivitu s větší časovou náročností.

Žáci obdrží pracovní list (viz http://www.hyperspace.cz/data/files/20/80/79broncos_pl.pdf) a samostatně pracují na prvních úkolech,

kteří mají motivační charakter. Součástí úvodní části je krátké úvodní video (v anglickém jazyce), které představuje stadion amerického fotbalu Mile High Empower Field v Denveru, domovský stadion týmu Denver Broncos. Již ve videu je zmíněna problematika vlivu vysoké nadmořské výšky v souvislosti se sportovními výkony.

Text zadání se věnuje bilanci domácích a venkovních zápasů vybraných týmů v Denveru. Úkolem žáků je zamyslet se nad otázkou „Proč by se hostující týmy mohly více trápit, pokud hrají na stadionech v Denveru?“ a svůj odhad i zapsat do pracovního listu. Zároveň mají vyhledat zajímavé informace o Denveru, zejména ve vztahu k jeho poloze, a vysvětlit význam číslic 5280' v úvodním videu.

Hlavní část úlohy tvoří konkrétní případ, kdy v Denveru hraje tým Oakland Raiders, který má velmi dobrou sezónu, ale v zápase na stadionu v Denveru se mu herně nedaří. Hráči Oaklandu nejsou schopni své běžné hry, protože mají v novém prostředí zvýšenou tepovou i dechovou frekvenci, pociťují celkovou únavu a nedostatek energie. Denver, ačkoliv byl papírově slabší, nakonec tento zápas vyhrává s velkým náskokem.

Určitou nápovědou pro vyřešení problému je rovnice buněčného dýchání, v níž jsme záměrně ponechali chemické vzorce jednotlivých che-

mických látek. Žáci mají za úkol chemické látky pojmenovat a doplnit správné názvy do rovnice níže (pozn. v případě, že by ještě názvosloví neovládali, tak mohou vyhledat údaje například na internetu, jelikož jednotlivé názvy sloučenin lze bez problémů nalézt při zadání vzorce do internetového vyhledávače). Část 1 pracovního listu obsahuje již tři hlavní otázky: 1. Ve dvou až třech větách popište, jak hráč Oaklandu získává a využívá energii, aby mohl odehrát zápas.; 2. Za předpokladu, že hráči Raiders jedí před zápasem stejné jídlo jako obvykle, vysvětlíte, co je pro hráče Raiders odlišné v porovnání se zápasy hranými na jejich domovském stadionu Oakland Coliseum či jiných stadionech, které se nacházejí na hladině moře.; 3. Vytvořte vlastní domněnku, proč Raiders pociťují větší únavu v Denveru. Svě tvrzení podložte údaji o zvýšené srdeční frekvenci a dechové frekvenci.

Poté mají řešitelé prostor na to, aby uvažovali nad látkami a energií v rovnici buněčného dýchání a mají za úkol nakreslit *model* (například obrázek, diagram, schéma apod.), pomocí kterého by byli schopni vysvětlit, jakým způsobem hráč týmu Oakland Raiders získává a využívá energii, aby mohl odehrát zápas proti domácímu týmu na stadionu v Denveru. Lze říci, že řešení předchozích tří úkolů by jim mělo pomoci v tom, aby si každý žák sestavil vlastní model využívání energie hráče. Úkolem je zakreslit (zapsat) faktory, které jsou viditelné, ale i faktory, které na první pohled vidět nelze. Model má obsahovat i šipky a popisky, s jejichž pomocí je znázorněn tok energie a koloběh chemických látek.

Žáci představí své návrhy a následně o nich celá třída hromadně diskutuje. Po třídní diskusi je vhodné žákům položit následující otázky: Co to znamená, že je vzduch řidký? Proč záleží na tom, zda je vzduch řidký? Jak by tato skutečnost mohla ovlivnit sportovní výkon domácích a hostujících týmů? Na základě odpovědí žáků provedeme stručné shrnutí hlavních myšlenek.

Další část (viz Část 2 v pracovním listu) tvoří možnost upravit vytvořený model tak, aby obsahoval všechny předepsané faktory či vlivy (hráč, kyslík, oxid uhličitý, voda, glukóza, energie), pokud je předchozí model neobsahoval. Pokyny

ky vypracování jsou shodné se zadáním u prvního modelu a žáci opět pracují ve dvojici. Mají takto možnost upravit svůj model dle nápadů, které slyšeli v rámci předchozí diskuze ve třídě k první části úlohy 3, popřípadě dle nových informací, které si mezitím dohledali. V této druhé části je zařazena i práce s tabulkou převzatou z odborného časopisu, v níž je popisována spotřeba kyslíku, tepová frekvence a minutový srdeční objem v závislosti na velikosti zátěže a nadmořské výšce. Žáci provedou výpočet minutového srdečního objemu, jehož hodnotu dají do souvislosti s hodnotami uvedenými v tabulce a s předchozími zjištěními při vytváření vlastního modelu. Je vhodné s žáky projít jednotlivé údaje v tabulce, jelikož se v ní vyskytuje několik veličin, včetně rozdílných jednotek. Z tohoto důvodu je v zadání úlohy 3 zařazena také otázka, ve které se mají žáci zamyslet nad tím, proč je v rovnici pro výpočet minutového srdečního objemu hodnota podílu násobena stem. Někteří žáci si takto mohou vlastnosti převodů jednotek i samostatně uvědomit.

Závěrečným úkolem žáků v úloze 3 je nalézt další podobná místa ve světě, kde by se sportovci mohli potýkat se stejnými problémy jako na stadionu v Denveru. Žáci mají uvést i názvy států, ve kterých se daná místa nachází a stručně své odpovědi vysvětlit.

Diskuze

Významným přínosem pro modernizaci a zkvalitnění kurikula, pro inovaci obsahu vzdělávání je Bloomův model taxonomie vzdělávacích cílů (Bloom et al., 1956). Jde o model přinášející přehled kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů, který je nástrojem pro přechod od abstraktních cílů plánování výuky k jejich praktickému použití.

Jak jsme již uvedli, jedním z pedagogických aspektů integrace jiných disciplín do výuky matematiky je transformace poznatků určitého vědního oboru do obsahu kurikula (učiva) dalších disciplín, tedy výběr a stanovení základního integrovaného učiva. V tomto kontextu

Tabulka 1: Hodnocení cílů úloh 1, 2 a 3 ve vztahu k revidované verzi Bloomovy taxonomie

ZNALOST	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
	I)			II)		
	Zapamatovat	Rozumět	Aplikovat	Analyzovat	Hodnotit	Tvořit
Faktuální	① ② ③	① ② ③	① ② ③	① ② ③	① ② ③	② ③
Konceptuální	① ② ③	① ② ③	① ② ③	① ② ③	② ③	③
Procedurální	① ③	① ③	① ③	① ③	③	③
Metakognitivní	③	③	③	③	③	③

Vysvětlivky: ① – úloha 1, ② – úloha 2, ③ – úloha 3

je příprava plánovaného kurikula (příprava na vyučovací hodinu) velice důležitým aspektem, dokonce stěžejním. Integrovaný způsob výuky totiž neumožňuje pouhé spoléhání se na učebnici (neexistují), ale naopak evokuje potřebu učebních textů vytvářet a používat složitější technické prostředky, využít nové metody apod. Při plánování výuky je důležité stanovit si vzdělávací cíle podle jejich kognitivní náročnosti, v souladu například s Bloomovou taxonomií edukačních cílů.

Od roku 2001 pracujeme s revidovanou Bloomovou taxonomií (Anderson et al., 2001), s jejíž pomocí lze snadněji nalézt odpovědi na otázky: Co učit? Jak dosáhnout cíle? Jak hodnotit? Existuje koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením? V následujícím textu se pokusíme diskutovat cíle úloh 1, 2 a 3 tak, jak bychom je hodnotili vzhledem k revidované verzi Bloomovy taxonomie (verze přeložená Hudecovou, 2004, s. 277; viz tab. 1). Je na čtenáři, zda bude s naším hodnocením souhlasit, popřípadě si může provést své vlastní hodnocení, a tím si uvědomit související otázky s problematikou integrace vzdělávacích obsahů.

Úloha 1 je úlohou, která mezipředmětově využívá matematický aparát k vyřešení otázek z přírodopisu a z fyziky. Otázky v úloze jsou směřovány tak, aby došlo k propojení učiva všech vzdělávacích oblastí. Předpokládá proto aktivní znalosti ze tří vědních oborů. Mezipředmětový přesah je zde využit maximálně s viditelnou snahou o integraci. V úloze je patrné směřování k I) dimenzi zapamatování, porozumění a k aplikaci faktuálních znalostí, ale evidujeme

také II) snahu žáky naučit důležitým konceptům a zdůraznění rozboru učiva na jeho základní části, odhalení vztahů mezi jeho částmi a pochopení způsobů, jak jsou tyto části uspořádané. Jednotlivé pojmy jsou v úloze propojeny, aby tvořily celek. Pojmy se v zadání úlohy kombinují tak, aby vytvořily strukturu, která předtím nebyla zřejmá.

Úloha 2 je označena jako aplikační úloha, která na základě vlastní aktivity žáků a statistického měření směřuje především k naplnění cílů vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace. Mezipředmětový přesah je v této úloze využit spíše v aplikační rovině obsahu a je zde patrné směřování k dimenzi zapamatování, porozumění a k aplikaci faktuálních znalostí. Stejně jako úloha 1 směřuje k výše vymezeným dimenzím označeným jako I a II. Autoři dokonce chtějí, aby o pojmech v zadání žáci přemýšleli obecně.

Úloha 3 je aktivitou komplexní, která cílí velmi vysoko v edukačních cílech (viz tabulka 1). Je záměrně připravena jako úloha vhodná pro integrovanou výuku. Je nadstandardně rozsáhlá a lze říci, že se nejedná o dílčí úlohu, ale o komplexní aktivitu. Jejím cílem je integrace všech uvedených vzdělávacích oblastí tak, aby po vyřešení aktivity došlo k propojení znalostí mezi předměty a jeden pojem vyrůstal z druhého, z třetího atd. V úloze je samozřejmostí směřování k výše definovaným dimenzím I a II. Jednotlivé pojmy jsou v úloze propojeny tak, aby tvořily celek, pojmy se v zadání úlohy kombinují a vytvářejí strukturu, která předtím nemusela být zcela zřejmá. I v tomto případě autoři chtějí, aby

žáci o pojmech v zadání přemýšleli v obecné rovině. Úlohu 3 hodnotíme jako aktivitu, která cílí na metakognitivní znalost, kterou autoři revidované Bloomovy taxonomie (viz Anderson et al., 2001) charakterizují jako znalost žáků, která se týká jejich vlastního poznávání (kognice) a kontroly nad svým vlastním poznáváním.

Závěr

V našem příspěvku jsme si představili tři konkrétní úlohy, které mají ambice pro využití při integrované nebo mezipředmětové výuce. Při porovnání s revidovanou verzí Bloomovy taxonomie se ukazuje, že každá úloha cílí na různé vzdělávací cíle. Netvrdíme však, že úloha 3 je jediná správná. Je velmi žádoucí, aby se žáci setkávali s úlohami různé obtížnosti a reflektujícími různé úrov-

ně vzdělávacích cílů. Cílem našeho příspěvku je uvědomit si problematiku vytváření a využívání integrovaných či mezipředmětových úloh. Na vybraných příkladech jsme ukázali, že je možné integrovat dvě, tři i více vzdělávacích oblastí nebo je spojit v mezipředmětovém kontextu pro dosažení předem stanoveného cíle. Volba integrovaného přístupu k výuce závisí na zdatnosti učitele, který musí být obeznámen se školním kurikulem jednotlivých předmětů, spadajících pod integrované vzdělávací oblasti. Potenciál má také využívání tandemové výuky, na které se podílejí učitelé daných předmětů. Z uvedených vyjádření, přístupů a konceptů v našem příspěvku vyplývá, že přístup učitele k výuce ovlivňuje charakter poznatků, které si žáci z výuky odnesou. Přístupů je obecně mnoho a jejich volba záleží na učiteli samotném, na jeho znalostech, dovednostech, zkušenostech a také na jeho odvaze začínat něco nového.

Poznámky

- 1) Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání aktuálně prochází revizí a nové pojetí by mělo být připraveno do podzimu 2023. Jedním z cílů je propojení očekávaných výstupů s klíčovými kompetencemi. Základní gramotnosti (čtenářská a matematická) by se měly prolínat všemi oblastmi a obory (NPI, 2022). V době psaní tohoto příspěvku byla k dispozici pouze tisková zpráva a stručný přehled vizí, tudíž se může stát, že některé nové přístupy zde nejsou reflektovány.

Literatura

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing of Educational Objectives*. Longman.
- Berlandová, L. K., & Steingutová, R. (2016). Explaining variation in student efforts towards using math and science knowledge in engineering contexts. *International Journal of Science Education*, 38(18), 2742–2761.
- Binterová, H., Fuchs, E., & Tlustý, P. (2008). *Matematika 7 – Geometrie*. Fraus.
- Bloom, B. S., Englenhart, D., Fursdt, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *The Taxonomy of Educational Objectives. The Classifications of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. David Mc Key Company.
- Brlíková, V., Cizlerová, M., Mahel, M., Svobodová, J., Vach, P., Žák, L., & Žáková, L. (2022). *Matematika pro život 8 – Učebnice*. Didaktis.
- Dareová, E., Ellis, J., & Roehrigová, G. (2018). Understanding science teachers' implementations of integrated STEM curricular units through a phenomenological multiple case study. *International Journal of STEM Education*, 5(4), 1–19.
- Hudecová, D. (2004). Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů, *Pedagogika*, 54(3), 274–283.
- Janás, J. (1985). *Mezipředmětové vztahy a jejich uplatňování ve fyzice a chemii na základní škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Koldová, H., Petrášková, V., Novotná, J., Moraová, H., Samková, L., Jordánová, D., Kazda, M., & Reslová, H. (2020). *Integrovaná výuka z pohledu výuky matematiky*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Kovalíková, S., & Olsenová, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model*. Spirála.
- MŠMT (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha.

- NPI (2022). *Tisková zpráva – Škola budoucnosti je o další krok blíž. To hlavní z Hlavních směrů revize RVP ZV po vypořádání připomínek* (on-line, cit. 2022-06-23). Dostupné z: https://www.npi.cz/images/tiskove_zpravy/hlavni_smery_revize_rvp_zv.pdf
- Podroužek, L. (2002). *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. Plzeň: Fraus.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rakoušová, A. (2008). *Integrace obsahu vyučování*. Praha: Grada.
- Skalková, J. (2006). K některým aktuálním problémům všeobecného vzdělání v kontextu učící se a globalizující se společnosti. *Pedagogická orientace*, 1, 2–17.

Doc. RNDr. Helena Koldová, Ph.D.

Je absolventkou učitelství oborů matematika a fyzika na pedagogické fakultě v Českých Budějovicích. Působila jako učitelka na střední škole strojírenské v Českých Budějovicích. Od roku 1999 působí na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Věnuje se didaktice matematiky, připravuje studenty oboru učitelství 1. stupně i učitele matematiky 2. stupně. Je spoluautorkou řady učebnic matematiky pro 2. stupeň základní školy, řady učebnic pro školy střední a autorkou mnoha odborných publikací v oblasti didaktiky matematiky u nás i v zahraničí. V současné době se věnuje problematice integrované výuky (CLIL, STEM).

Kontakt: hbinter@pf.jcu.cz

Mgr. Lukáš Rokos, Ph.D.

Vystudoval učitelství biologie a chemie pro střední školu, následně se v rámci doktorského studia věnoval problematice badatelsky orientované výuky v přírodopisu a biologii. Působí jako odborný asistent na katedře biologie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době se věnuje problematice integrované STEM výuky, možnostem využití formativního hodnocení a otázkám pregraduální přípravy studentů učitelství přírodovědných předmětů.

Kontakt: lrokos@pf.jcu.cz

Michaela Němečková

Úlohy z matematiky inspirované historickými prameny

Vystudovala jsem matematiku a historii se zaměřením na vzdělávání, a proto jsem se rozhodla dovednosti získané při studiu těchto oborů využít v mé bakalářské i diplomové práci.

V článku čtenáře v krátkosti seznámím s vybranými učebnicemi matematiky ze 17.–19. století, ze kterých jsem čerpala, a představím postup vytváření úloh. Do článku jsem dále vybrala několik úloh, které zastupují všechny roviny inspirace získané při studiu pramenů. U příkladu o výměře pozemku jsem se inspirovala přímo textem a myšlenkami pramene. Zadání jsem upravila do současné podoby, ale obdobný příklad se nachází i ve výchozím spisu. Druhou rovinou inspirace je řešení, které autor nabízel. Toto řešení čtenář nalezne i v tomto článku. Inspirativní byly rovněž obrázky znázorňující zadání úloh. Jako příklad uvádím úlohu o zjišťování výšky hradeb. A poslední rovinou inspirace jsou definice matematických pojmů a věty, které jsem přepsala a připojila ke každému příkladu. Do tohoto článku jsem vybrala Pythagorovu větu ze Sedláčkovy publikace. Svým zaměřením úlohy spadají do tematických oblastí planimetrie, funkčních vztahů a trigonometrie. Svou náročností pak úlohy pokrývají učivo základní (RVP ZV, 2021) i střední školy (RVP G, 2007). K úlohám jsou připojeny ilustrace a odkazy na aplikace ve formě webového odkazu a QR kódu.

Problematika řešení slovních úloh

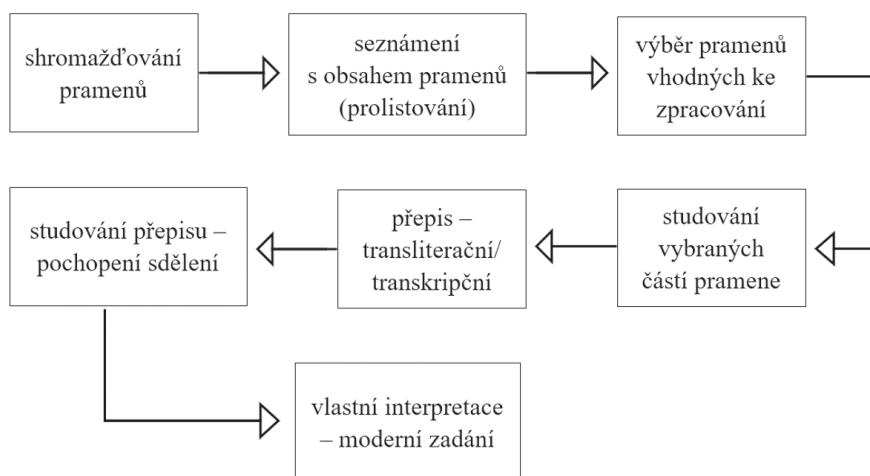
Slovní úlohy jsou nedílnou součástí hodin matematiky. Skrze ně mohou být naplňovány některé cíle Rámcového vzdělávacího programu vzděláva-

cí oblasti Matematika a její aplikace (např. schopnost matematizovat reálnou situaci, používání matematiky v reálných situacích). Zároveň jsou jednou z problematických oblastí na 1. i 2. stupni, a proto je vhodné jim věnovat pozornost. Žáci se při řešení mohou uchýlovat k povrchovým strategiím, které umožňují vytvořit řešení bez situačního modelu (představy situace). Takové řešení nerozvíjí žákovu schopnost matematizovat situace a u složitějších úloh pak může žák selhat. Mezi příčiny takového jednání se řadí snaha najít úlohu podobnou, u které má žák již vytvořené schéma řešení. Toto řešení pouze „překopíruje“, avšak bez bližšího porozumění úloze (Vondrová, 2020). Proto je dobré hledat nevšední zadání úloh. Zdrojem takových zadání mohou být historické prameny.

Historické prameny jako zdroj inspirace

Historický pramen ve svém širším pojetí zahrnuje veškerý materiál, který může historie využít jako zdroj poznání (Dvořák a Borovský, 2014, s. 47). Jako prameny můžeme označit i matematické spisy a učebnice, které tu zanechali naši předchozí kolegové. Čím hlouběji postupujeme do minulosti, tím více se zadání matematických úloh odlišují od těch současných, proto jsem vybrala prameny, které vznikly v 17.–19. století.

První z využitých pramenů je *Knížka o měřácích zemských a vysvětlení od kterého času míry a měření zemské v Království českém svůj začátek mají*, jejímž autorem je zeměměřič Šimon Podolský z Podolí.¹ Příručka byla vydána v první polovině 17. století a věnuje se vývoji a proměnám měrných jednotek v Království českém. Podolský



Obrázek 1: Schéma postupu práce

upozorňuje na nejednotnost měr a jejich škodné užívání.

Druhým pramenem je dílo *Gruntovní počátek matematického umění* Václava Josefa Veselého z Veselí² vydané v 18. století. Oproti předchozí příručce je značně obsáhlejší a propracovanější. Dílo je rozděleno na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části autor uvádí stručné definice matematických pojmů a vztahů. Praktická část je věnována aplikačním úlohám a situacím, se kterými se mohl měřič setkat. Jedná se například o zjišťování hloubky dolu.

Posledním pramenem, který jsem využila, je spis vydaný roku 1822 Josefem Vojtěchem Sedláčkem.³ Kniha *Základové měřictví čili Geometrie* je obsáhlou publikací, která se skládá z pěti částí, které jsou logicky řazeny a postupně prohlubují poznatky o praktickém využití geometrie. Publikace obsahuje řadu pojmů, u kterých jsou uvedeny jejich další česká synonyma a také latinské i německé názvy. Definice a věty jsou doplněny důkazy a řadou příkladů, na nichž je učivo aplikováno. U příkladů je uvedeno jejich řešení, které autor zpracoval velmi podrobně a snaží se jej jednoduše vysvětlit. Nechybí ani odkazy na obrázky znázorňující zadání úloh. Obrázky se nacházejí na konci knihy za seznámením nejdůležitějších pojmů (např. přímka, čtverec, trojúhelník).

Vytváření úloh

Práce s historickými učebnicemi a příručkami je velmi náročná a vyžaduje spoustu času. Při zpracovávání úloh se mi osvědčil postup, který jsem znázornila do schématu (viz obr. 1). Pokud by se čtenář chtěl více seznámit s jednotlivými kroky, nalezne je okomentované v mé práci.

Pro ty, kteří by si chtěli tuto práci vyzkoušet, jsem vybrala úryvek z učebnice Václava Josefa Veselého z Veselí (1734, s. 553–554), viz obr. 2. Jedná se o popis postupu zjištění výšky objektu, pokud nemáme k dispozici měrné instrumenty. Pod ukázkou textu naleznete transkripční přepis (přepis textu s ohledem na současná pravidla pravopisu), který poslouží jako kontrolní text. A v neposlední řadě je uveden příklad zadání úlohy současným způsobem.

Úryvky z pramenů lze využít i v hodinách matematiky (případně dějepisu). U originálního textu by žáci dostali za úkol odhalit grafická pravidla pro psaní písmen. Dalším úkolem by bylo text nebo jeho část přepsat. Žákům můžeme nabídnout i ukázkou přepsanou (vhodné jsou matematické definice a věty, které se v práci nacházejí v historickém okénku) a úkolem žáků by bylo odhalit, o jaký pojem nebo větu se jedná.

Další nedílnou součástí práce s pramenem je jeho rozbor. Sem spadají otázky: Kdo je autorem pramene? Kdy pramen vznikl? Co je obsahem

pramene? Komu je pramen určen? Jaký je záměr pramene? Tento analytický přístup vyžaduje nejdříve nácvik na jednoduchých textech. Práce s historickými prameny rozvíjí u žáků kritické a historické myšlení (Labischová, 2010, s. 47).

Zadání (úloha pro ZŠ, viz obr. 3)

Rolník chce zjistit výšku stromu, který stojí na jeho pozemku. K dispozici má pouze tyčku, která je přibližně stejně vysoká jako on. Najde si vhodné místo a tyčku umístí do země tak, že z polohy vleže vidí současně špičku tyčky a stromu a jeho nohy se dotýkají tyčky. Jaká je výška stromu, jestliže rolník měří 187 cm a vzdálenost naměřená mezi stromem a tyčkou je 7 metrů?

Vybrané úlohy

Na základě studia historických příruček lze postup měřiče rozdělit do dvou etap. První etapou je vlastní měření potřebných délek a úhlů nezbytných pro výpočet požadovaného prvku. Do druhé etapy spadá aplikace matematických znalostí a následný výpočet. V historických příručkách, které jsem procházela, jsou situace zobrazeny a u každého typu úlohy je uvedeno řešení. V řešení jsou podrobně popsány kroky vlastního měření v terénu a poté autor uvádí matematické (zpravidla numerické) řešení. Tuto strukturu jsem zachovala, kroky popsala v zadání a přidala naměřené hodnoty. Při čtení zadání žáci s měřičem postupně procházejí všemi kroky první etapy. Řešení úloh představuje etapu druhou.

Jednou z příčin neúspěšnosti řešení úloh je neschopnost vytvořit matematický model situace. U geometrických úloh je model situace zvláště důležitý, neboť napomáhá rozklíčovat vztahy mezi objekty a nalézt vhodné řešení. Zadání obsahující jednotlivé kroky společně s reálnou situací by mohlo podpořit žákovu představu a pomoci s tvorbou modelu situace (Vondrová, 2020).

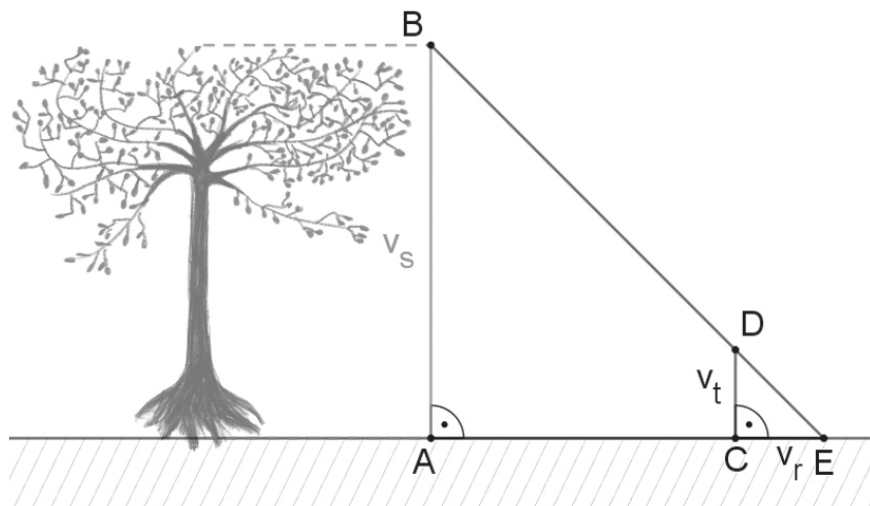
O měření výšic. nepřístup. liniy/ rč. 553
§. XXI. To se může taky bez instrumentu odělat / a to gest ten nejsprostějšy naturalnj způsob/ kdež to sedlákům jako gegich inventi, aneb při neymenššym gegich praxi přivlastněno gest. Totiž / když vezme gednu týčku / nětco delššy nežli sám gest / a strčí ji zrovna do země / a to aby tak dlouze od země vycházela / jako ten člověk gest / a položí se za ni w gedny liniy s tau týčkau / a se stromem / a to tak / aby nohy na té týčce stát přišly / a hledj přes ten hořejšy konec týčky / když ale w takowý liniy špicy toho stromu / aneb ty věcy / který wgejššiu žádá wědět / gestě newidj / tak postrčí takowým způsobem s týčkau / a sám sebau / tak dlouho před sebe / aneb za sebau / až tím způsobem špicy toho stromu widj : a když nagde / tak měřj od toho místa / kde geho hlawa ležela / w gedny liniy / až k tomu stromu krokami rč. a gest wgejššěny / že ten strom rovně tak dlouhy gest / jako ta dyčka od toho místa / kde geho hlawa ležela /

554 Druhý Díl/ Kapitola III.
la / až k tomu stromu ; ta věc gest lehká k vyrozuměnj / a sedlák má dobře ; kterýž z následujícího wjce wědět ti bude.

Obrázek 2: Úryvek z dobové učebnice J. Veselého z Veselí

Transkripční přepis

To se také může bez instrumentu udělat, a to jest ten nejsprostější naturalní způsob. Kdež to sedlákům jako jejich inventi, aneb při nejmenším jejich praxi přivlastněno jest. Totiž, když vezme jednu tyčku, něco delší nežli sám jest, a strčí ji zrovna do země. A to, aby tak dlouze od země vycházela, jako ten člověk jest. A položí se za ni v jednu linii s tou tyčkou a se stromem a to tak, aby nohy na té tyčce stát přišly. A hledí se přes ten hořejší konec tyčky. Když ale v takový linii špici toho stromu, aneb věci, které výšku žádá vědět, ještě nevidí, tak postrčí takovým způsobem s tyčkou a sám sebou tak dlouho před sebe, aneb za sebou, až tím způsobem špici toho stromu vidí. A když najde, tak měří od toho místa, kde jeho hlava ležela, v jedné linii až k tomu stromu kroky [?]⁴. A jest ujištěný, že ten strom rovně tak dlouhý jest jako délka od toho místa, kde jeho hlava ležela až k tomu stromu. Ta věc jest lehká k vyrozumění a sedlák má dobře, kteréž z následujícího více viděti bude.



Obrázek 3: Znázornění zadání

Výměra pozemku (úloha pro ZŠ)

Zadání

Pan Hynek Bořek Dohalský z Dohalic prodal r. 1651 panu Pertoldu Zárubovi z Hustiřan políčko k hospodaření ve vesnici Mokrovousy. Políčko je obdélníkovitého tvaru o rozměrech 1 a 2 provazce. Zeměměřič pana Hynka použil měrnou soustavu, kde je jeden provazec dlouhý 42 loktů⁵. Avšak v kraji pana Pertolda se používá novější soustava, kde je jeden provazec dlouhý 52 loktů. Vypočítejte, jaký je rozdíl výměry tohoto pozemku. Kdo by se ošidil, kdyby se cena pozemku vypočítala podle soustavy pana Hynka?

<https://www.geogebra.org/m/nz2naemk>



Řešení

Nyní si představíme řešení, které nám nabídnul Podolský ve své příručce. Políčko má tvar obdélníku a délky jeho stran označíme a a b . Pro měrnou soustavu pana Hynka použijeme označení a_H a b_H a pro soustavu pana Pertolda a_p a b_p . Strana a je rovna délce jednoho provazce a strana b délce dvou provazců. Nyní si každou délku strany převedeme na lokty:

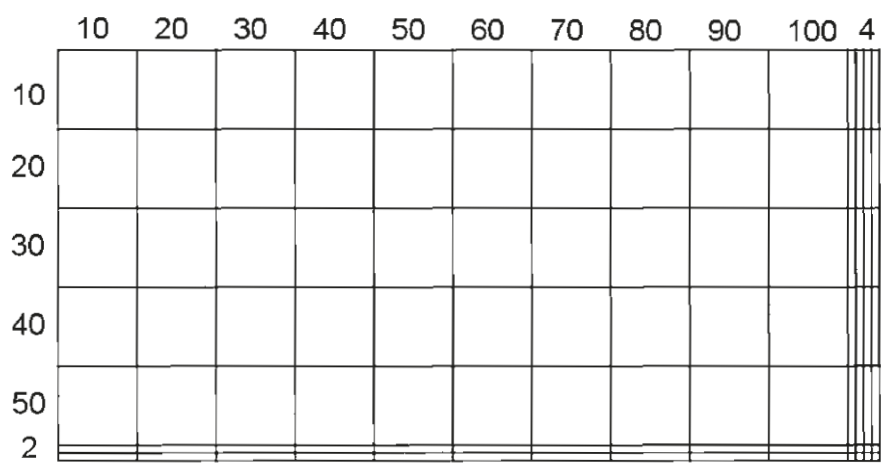
$$\begin{aligned} a_H &= 1 \text{ provazec} = 42 \text{ loktů} \\ a_p &= 1 \text{ provazec} = 52 \text{ loktů} \\ b_H &= 2 \text{ provazce} = 84 \text{ loktů} \\ b_p &= 2 \text{ provazce} = 104 \text{ loktů.} \end{aligned}$$

Políčko si zakreslíme do čtvercové sítě s délkou 10 loktů na jednu stranu čtverce. Lokty, které nám budou přebývat, zakreslíme jako obdélníčky (viz obr. 4).

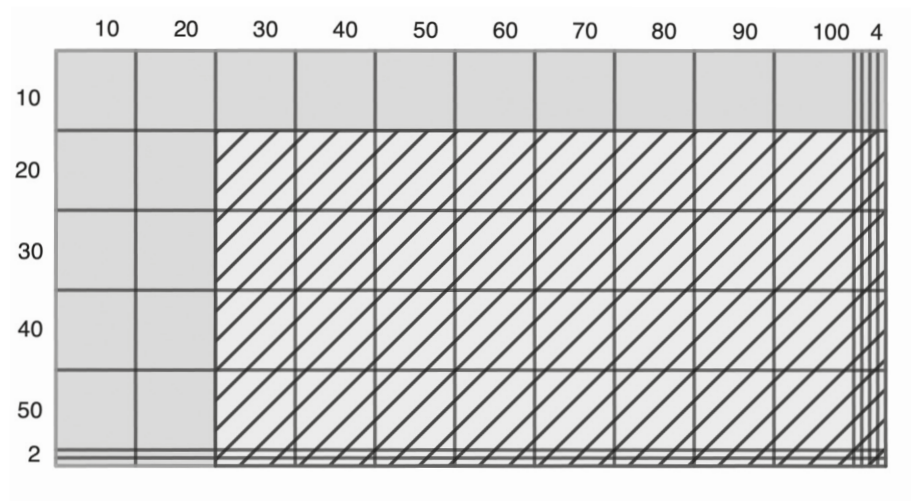
Nejprve si nakreslíme políčko pro měrnou soustavu pana Pertolda, které je vybarveno šedě a pokrývá celou čtvercovou síť. Poté do téže sítě umístíme políčko vyměřené měřičem pana Hynka tak, že ho ukotvíme v pravém dolním rohu. Toto políčko je vyšrafováno (viz obr. 5).

Čtverce a obdélníčky, které zůstaly šedé, dávají dohromady rozdíl výměry pozemku. Početně to provedeme tak, že sečteme obsahy všech těchto čtverců a obdélníků, což je 1880 loktů čtverečních. Z obrázku je patrné, že políčko vyměřené měřičem pana Pertolda je větší, tudíž i jeho cena bude vyšší. Cena políčka je stanovena na základě soustavy pana Hynka, tudíž cena bude nižší, než kterou by zaplatil pan Pertold, pokud by užil měrné soustavy svého zeměměřiče. Z toho usuzujeme, že se ošidil pan Hynek.

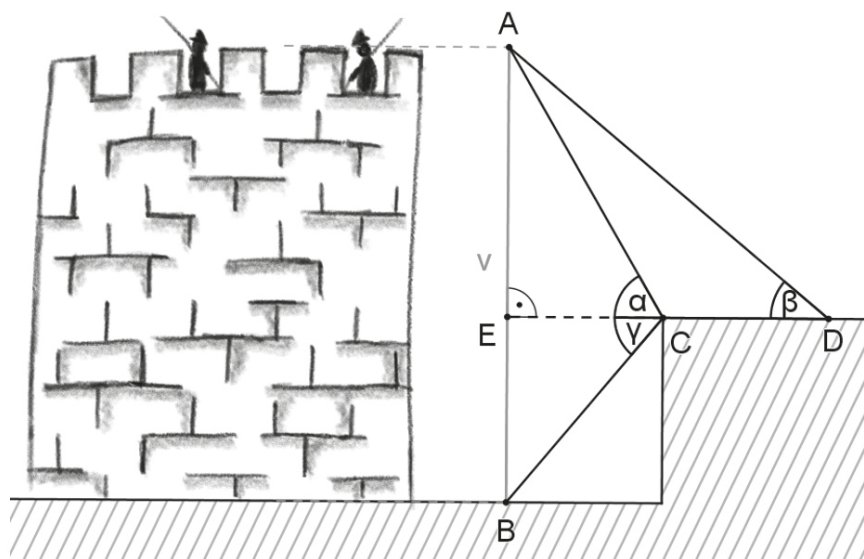
Další řešení ponechám na čtenáři a jeho znalostech matematiky základní školy.



Obrázek 4: Ctvercová síť políčka



Obrázek 5: Plocha políčka v obou měrných soustavách



Obrázek 6: Náčrtek úlohy Výška hradeb

Výška hradeb (úloha pro SŠ, viz obr. 6 a 7)

Zadání

Úkolem měřiče je zjistit výšku hradeb, které jsou lemovány hradním příkopem. Hradby bude měřit zvenčí. Představí si horizontální linii vedoucí od okraje příkopu k hradbám a změří si úhly, které tato linie svírá s horním okrajem hradeb a dnem příkopu. První z úhlů je roven 60° a druhý 50° . Dále si od tohoto okraje změří úsek, který je dlouhý 5 metrů a směřuje od hradeb. Z druhého konce úseku si opět změří úhel s horním okrajem hradeb, který činí 40° .

<https://www.geogebra.org/m/zyfphwva>



Historické okénko (obr. 8 a 9)

„V každém přímoúhelném trojúhelníku, kdybychom jak na přeponě, tak na odvěsnách sestrojili čtverce. Plošnost čtverce na přeponě vystaveného sama pro sebe obsahuje již záplna tolik jako plošnosti čtverců na obou odvěsnách vystavených součtem vzaté. To jest čtverec přepony jest stejný s čtverci obou odvěsen součtem vzatými.“

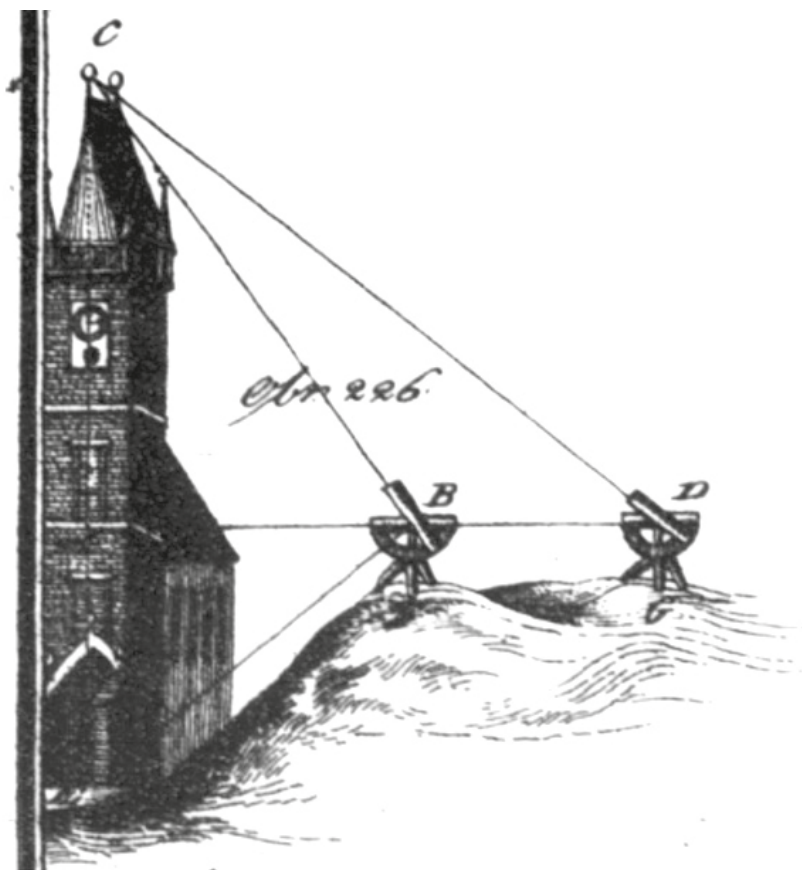
Poučku tu nazýváme Pythagorickou, poněvadž ji onen veliký filosof Pythagoras téměř 500 let před narozením Krista pána nalezl“ (Sedláček, 1822, s. 90–91).

Z praxe

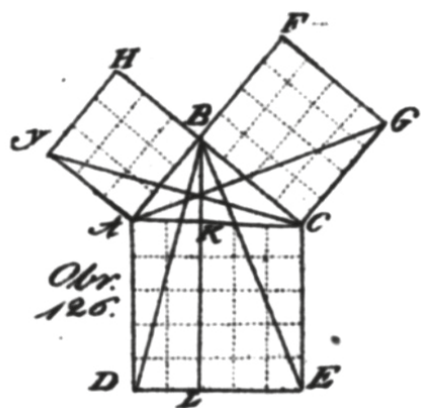
Ve své diplomové práci jsem navázala na bakalářskou práci a vytvořila úlohy podobným způsobem, jak bylo popsáno v tomto článku. Jelikož jsem neměla sama možnost úlohy vyzkoušet ve třídě, poprosila jsem o pomoc učitele. Úlohu jsem upravila pro skupinovou práci, při které žáci vyhledávali data v tabulce a zjišťovali rozdíl výměry pozemku (viz obr. 10 a 11). Paní učitelka měla před ověřováním úlohy obavu, že úloha žáky nebude bavit. Byla mile překvapena, že se setkala s pozitivním ohlasem u žáků.

Závěrem

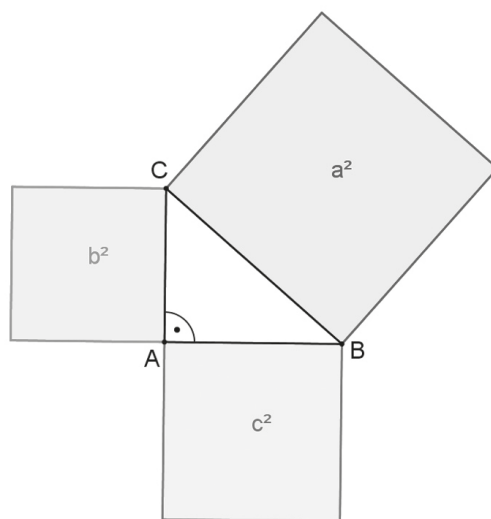
Problematika slovních úloh zahrnuje mnoho proměnných, které mohou ovlivnit úspěšnost jejich řešení. Žáci se uchylují k hledání podobných úloh, u kterých již řešení znají, a to pak aplikují na další



Obrázek 7: Náčrtek Sedláčkovy úlohy (Sedláček, 1822, s. 426)



Obrázek 8: Sedláčkovovo znázornění Pythagorovy věty (Sedláček, 1822, s. 424)



Obrázek 9: Pythagorova věta

Úkol: Pan Hynek Božek Dohalský z Dohalic prodal r. 1651 panu Pertoldu Zárubovi z Hustiřan poličko k hospodaření ve vesnici Mokrovousy. Poličko je obdélníkového tvaru o rozměrech 1 a 2 provazce. Obec Mokrovousy se nachází v dnešním Královéhradeckém kraji. Pan Hynek si najal zeměměřiče z vámi zvoleného historického kraje, tudíž bude pracovat s měrnou soustavou tohoto kraje. Zeměměřič pana Pertolda používá měrnou soustavu Hradeckého kraje (pokud je váš kraj Hradecký, vyberte si jiný kraj). Vypočítejte, jaký je rozdíl výměry tohoto pozemku v loktech čtverečních. Výsledek porovnejte s ostatními skupinami a seřaďte od největšího po nejmenší.

		zeměměřič pana Hynka (zvolený kraj)	zeměměřič pana Pertolda (Hradecký kraj)
rozměry polička v loktech	strana a		
	strana b		

Obrázek 10: Zadání úlohy pro žáky

		zeměměřič pana Hynka (můj kraj)	zeměměřič pana Pertolda (Hradecký kraj)
rozměry polička v loktech	strana a	54	40
	strana b	108	80

Hynek:

$$S = a \cdot b$$

$$S = 54 \cdot 108$$

$$S = 5832 \text{ loktů}^2$$

Pertolda:

$$S = a \cdot b$$

$$S = 40 \cdot 80$$

$$S = 3200 \text{ loktů}^2$$

ROZDÍL JE 2632 loktů²

$$\begin{array}{r} 5832 \\ - 3200 \\ \hline 2632 \end{array}$$

Obrázek 11: Ukázka žakovského řešení

úlohu, aniž by vytvořili situační model úlohy. Abychom žáky přivedli k tvorbě situačního modelu, je vhodné hledat nevšední zadání úloh. Takové zadání jsem vytvořila na základě studia matematických pramenů. Úlohy představují praktické využití geometrických poznatků při práci měřiče. Znázorňují reálné situace a problémy, které by mohly pomoci při tvorbě situačního modelu a následného řešení úlohy (Vondrová, 2020, s. 84). Úlohy se rovněž podílejí na utváření historické představy o tehdejší společnosti. Seznamují žáky s českými jednotkami

délky, které jsou součástí českých dějin a kultury. Nevšední úlohy a aktivity plní rovněž motivační funkci a mohou zvýšit zájem o předmět (Petty, 2013, s. 59). Motivující je pro žáky také práce s prameny (Labischová, 2008, s. 47). Historické texty a úlohy se nabízejí k využití ve výuce nebo v projektovém vyučování zaměřeném na mezipředmětové vztahy matematiky a historie. Doufám, že článek bude pro někoho z čtenářů inspirací k novým námětům do hodin matematiky, které budou mít nádech historie našich krajin.

Poznámky

- 1) Šimon Podolský z Podolí (1562–1617) byl zeměměřič, který zároveň i zhotovoval mapy šlechtických panství. Působil i na panství Petra Voka z Rožmberka (Mikulčák, 2010, s. 74–75).
- 2) Václav Josef Veselý z Veselí (1683–1736) byl přísežným zemským mlynářem a geometrem (Mikulčák, 2010, s. 69).
- 3) Josef Vojtěch Sedláček (1785–1836) byl kněz řádu premonstrátů a profesor matematiky na gymnáziu v Plzni. Společně se Stanislavem Vydrou se zasloužil o položení základů české matematické terminologie (Mikulčák, 2010, s. 125).
- 4) V hranatých závorkách se uvádí ty části textu, které nebyly čitelné.
- 5) český loket = 59,27 cm / český provazec = 30,82 m

Literatura

- Dvořák, T., & Borovský T. (2014). *Úvod do studia dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7016-5.
- Labischová, D., & Gracová, B. (2008). *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Mikulčák, J., & Bečvář, J. (2010), ed. *Nástin dějin vzdělávání v matematice (a také školy) v českých zemích do roku 1918*. Praha: Matfyzpress. Dějiny matematiky. ISBN 978-80-7378-112-5.
- Němečková, M. (2020). *Sbírka úloh z matematiky inspirovaná historickými prameny* (Bakalářská práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Podolský z Podolí, Š. (1683). *Knížka o Měrách Zemských: a vysvětlenj, Od kterého Čzasu Mjry, a Měrenj Zemské, W Králowstwj Čzeské swůg začátek magj*. Wytisštěná v Praze. Dostupné také z: http://www.manuscriptorium.com/apps/index.php?direct=record&pid=NKCR__-NKCR__54_E_002132_0H8KDQF-cs#search.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. (2007). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>.
- Sedláček, J. V. (1822). *Základowéměřictwj, čili, Geometrye*. W Praze: u wdowy Jozefy Fetterlowé z Wildenbrunu w kněžecýarcybiskupské knihtiskárně w Semináryum. Dostupné také z: <https://kramerius5.nkp.cz/uuid/uuid:0c25f160-bdd1-11dc-964a-000d606f5dc6>.
- Veselý, V. J. (1734). *Gruntownj Počátek MathematickéhoVměnj Geometria Practica, Trigonometria Plana Stereometria. Vžjwánj Tabellarum, Sinuum, a Logarithmorum*. Wytisštěno w Praze. Dostupné také z: http://www.manuscriptorium.com/apps/index.php?direct=record&pid=NKCR__-NKCR__54_D_000147_15930R2-cs#search.
- Vondrová, N. (2020). Příčiny používání povrchových strategií řešení slovních úloh a jak jim předcházet. *Učitel matematiky*, 28(2), 66-93.

Mgr. Michaela Němečková

Je absolventkou magisterského oboru Učitelství matematiky a dějepisu pro 2. stupeň ZŠ na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Na této univerzitě již vystudovala obor matematika a historie se zaměřením na vzdělávání. V roce 2020 vyhrála se svou bakalářskou prací SVOČ v didaktice matematiky. V současnosti vyučuje na 2. základní škole v Chebu.

Kontakt: minemecko@gmail.com

Tři zamyšlení nad knihou *Moderní didaktika*

Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing, a.s.

Před časem se mi dostala do ruky poměrně obsáhlá publikace Mgr. Roberta Čapka, Ph.D. z oblasti didaktiky. Textů, které tvoří přemostění mezi didaktickou teorií a její aplikací do prostředí školy, není na současném knižním trhu příliš. Objevují se texty velmi odborné, analyzující obecně didaktickou teorii v její širokospektrnosti, na straně druhé existují texty spíše metodického a instruktážního charakteru. Propojení obou rovin bývá spíše výjimkou. Od předložené publikace jsem očekávala, i v kontextu jejího názvu, který propojuje název vědní disciplíny s adjektivem naznačujícím pokrok a otevření nových perspektiv, že dokáže nejen nabídnout lexikon metod výuky, ale také přitažlivě, zajímavě a do hloubky reflektovat nejnovější teoretické i praktické poznatky z didaktiky. Publikace *Moderní didaktika* na mne však zapůsobila rozporuplně. Pokusím se tedy mé názory a pocity stručně reflektovat.

První zamyšlení se týká obsahové struktury publikace, která je jednostranně zaměřena pouze na praktické výukové postupy. Obsah tvoří souhrn aktivizujících výukových metod a jejich různé modifikace. Popsány jsou rovněž hodnotící a sebehodnotící metody (pro žáka, studenta i učitele). Přínosné jsou jistě pro učitele a studenty učitelství uvedené příklady pro využití výukových a hodnotících metod v jednotlivých učebních předmětech. Tomuto obsahovému zaměření však odpovídá pouze druhá část názvu publikace – *Lexikon výukových a hodnotících metod*. Předpokládala jsem v souvislosti s názvem první části – *Moderní didaktika*, že se dozvím také nové poznatky o moderním, současném, systémovém pojetí obecné didaktiky jako vědní disciplíny. Základní pilíř v systému pedagogických věd je právě didaktika jako teorie a praxe vzdělávání a vyučování. Nepoužívám záměrně žádné složité vymezení a definici, protože je zřejmé, že autor didaktickou teorii nemá rád. Obecná didaktika však tvoří, ať se to některým pedagogům a didaktikům líbí, či ne, celý komplex vzájemně se ovlivňujících didaktických kategorií, a to historií objektivně ověřených (zejména cílů, obsahů, metod, forem, hodnotících postupů, materiálně technických prostředků aj). Obecná didaktika má mezi pedagogickými vědami významné postavení: má umožnit pochopení širších theoretic-



kých východisek (především společenských, psychologických, filozofických, pedagogických, etických), které pak promyšleně aplikuje do školské praxe a do konkrétní výuky na základních, středních i vysokých školách. Didaktiku nelze jako základní pedagogickou disciplínu v žádném případě zužovat pouze na metody výuky a metody hodnocení. Autor, který pojmový aparát a strukturu obecné didaktiky ignoruje, se tak v textu nemohl zákonitě vyhnout mnoha pojmovým nepřesnostem a zásadnímu teoretickému zkreslování (prolínání didaktických koncepcí výuky, alternativních přístupů, metod výuky, organizačních forem apod.). V důsledku pak text z hlediska obsahového představuje nepřehledný, neucelený, roztržitý, obsahově útržkovitý soubor informací. Uvedu jen některé otázky, které mi nejsou vůbec z textu jasné. Na základě jakých kritérií člení autor výukové metody? A z čeho vychází při klasifikaci hodnotících metod? Proč je kapitola *Didaktické prostředky* (s. 78–136) včleňována do oddílu výukových metod? Patří tam skutečně? A dále – proč je do metod výuky řazena didaktická technika (s. 145–155) a e-learning (s. 296–296). Domnívá se autor, že je tato tematika prezentována v textu dostatečně v době covidu a v souvislosti s rozšiřujícími se formami a metodami distanční výuky? Na základě jakých argumentů je kapitola *Učení* (s. 472–476) opět uváděna jako metoda výuky (není to jednoznačně zkreslené a přímo troufalé začlenění)? Jaké pohnutky vedly autora publikace k vyjmutí metod hodnocení (s. 495) jako samostatného oddílu? Proč není takto vyčleněna řada dalších didaktických jevů a kategorií? *Nuda* (s. 343) je metodou výuky – to snad ne? Ve výše uvedených souvislostech vidím

řadu zásadních limitů celkové obsahové koncepce a struktury publikace. V tomto kontextu nelze publikaci R. Čapka pojímat jako didaktiku v její teoretické šíři a v praktickém komplexu. V nejlepším případě ji lze chápat jen jako metodické náměty pro vyučování. Nepopírám však, že prezentované metody, jejich uvážené modifikace, praktické příklady, zkušenosti autora i učitelů mohou odbornou učitelskou komunitu obohatit a pomoci učitelům při koncipování projektu jejich vlastního výukového postupu.

Druhé zamyšlení se týká vztahu autora k učitelům, studentům učitelství a jejich profesní přípravě. Z celého obsahu textu je patrný profesní entuziasmus a autorův vztah k učitelskému povolání. Překvapuje mne však, že má autor negativní, kritický a nekompromisní náhled na práci učitelů v praxi i na jejich profesní přípravu na pedagogických fakultách. Už v úvodu publikace převažují kritická stanoviska, která se často opakují i v celé publikaci. Autor na několika stránkách zobecněně konstatuje, že didaktika je nekvalitní, učitelé neumějí učit, pedagogické fakulty připravují nedostatečně. Na straně 19 uvádí autor bez opory o jakoukoli výzkumnou bázi: „Příprava učitelů má často katastrofální úroveň, praxe studentů je často jen formální a je nedostatečně analyzována.“ Podobná vyjádření prezentuje v řadě publikovaných článků i při osobních vystoupeních v médiích (například rozhovor Víkend DNES. MF, č. 38, 24. – 25. září 2022, s. 13). Na základě jakých seriózních výzkumů prezentuje autor takové informace, nebo jde jen o dojmologii? Jaká má R. Čapek kritéria pro takzvanou kvalitní školu? A opět v rozhovoru Víkend DNES (s. 13) odpovídá na doraz redaktorky Evy Tiché, zda existují v Česku mezi veřejnými školami nějaké školy kvalitní: „Určitě ano, na několika jsem byl, ale je jich málo. Těch opravdu kvalitních škol je u nás ze stovky tak pět.“ Za celou svoji dlouholetou profesní kariéru jsem se setkala s řadou zapálených učitelů, kteří učí rádi, tvořivě, s láskyplným vztahem k žákům i studentům. To, že se cítí studenti učitelství – ne však všichni – nedostatečně připraveni pro svůj profesní život, mne nepřekvapuje. V historii tomu tak bylo mnohokrát, a to nejen v oblasti učitelské přípravy, ale také ve sféře jiných profesí. Vezměme si například řadu kritických postojů studentů učitelství k poměru obecné pedagogicko-psychologické přípravy a konkrétní výuce oborové didaktiky. Na základě řady empirických šetření (i konkrétních bakalářských, magisterských a doktorských) se ukazuje, že prezenční studenti učitelství preferují mnohdy potřebu výuky konkrétní a praktické didaktiky učebního oboru či předmětu, na

který se v rámci učitelského studia připravují. Naopak studenti z praxe, tedy studenti kombinovaného studia, většinou požadují a oceňují kvalitně prezentované teoretické informace z obecné didaktiky. Významné je pro ně zasazení praktických zkušeností z vlastní výuky do širších didaktických teoretických rámců, které jim poskytují do té doby postrádanou oporu pro reflexi vlastní praxe. To je známý trend nejen v historii, ale i v současnosti, který jsme v nějaké podobě zažili snad všichni jako studenti učitelství i jako učitelé budoucích pedagogů.

Třetí zamyšlení se týká odborné literatury a jejího hodnocení. V závěru publikace Roberta Čapka bohužel není prezentován souhrn použité a doporučené literatury (naší a zahraniční, uvedeny jsou jen odkazy v textu), který obsahuje každá seriózní odborná publikace. Namísto toho autor předkládá vybrané knižní tituly, které – nevím na základě jakých kritérií, s jakým morálním i odborným oprávněním – studentům a učitelům buď „doporučuje“, „raději nedoporučuje“ nebo „rozhodně nedoporučuje“. Je pochopitelné, že učitelé si kladou otázku, jakou didaktickou literaturu by měli prostudovat, jaké odborné publikace jim mohou pomoci při práci se žáky a studenty v jejich vlastní výuce. I v této části publikace Moderní didaktika se objevuje odborně nepodložená kategoričnost autora, jednostrannost v obsahovém posuzování, přílišné zobecňování a výrazný subjektivismus: „Čeští učitelé mají proti svým německy nebo anglicky mluvícím kolegům k dispozici jen směšný zlomek didaktické literatury, navíc velmi kolísavé kvality a zpravidla nezacílené na učitele ve školách, ale na nebohé studenty. Vnímavý čtenář jistě pochopil, že tato didaktika je tak trochu dlouhým nosem a vyplazeným jazykem do tváří školometů a univerzitních odborníků. Domnívám se, že chybějící odkazy na díla všech možných pedagogických autorů od doby Jana Amose, nesmyslné typologizování a přemoudřelé definice tu nikomu nechybí. O to víc prostoru dostaly nápady talentovaných pedagogů a zkušených kantorů“ (s. 573). Talentovaný pedagog i tvořivý student také dokáže z různých odborných textů, knižních i časopiseckých, našich i zahraničních, vybrat to potřebné a podnětné pro profesní činnost a vlastní studium a udělat si vlastní názor, a proto jim (snad) nikdo nemusí říkat, co rozhodně číst a čemu se vyhnout obloukem. Nepodceňujme naše studenty a kantory! Dnes zdaleka nelze pojímat, tak jak konstatuje autor, ani studenty za „nebohé“. Myslím, že by se to řady studentů mohlo dotknout, tak jako by jistě mrzelo učitele, že je autor v podstatě neustále podceňuje.

Při prezentaci kritických slov a negativních soudů ve vztahu k jiným kolegům a odborným publikacím bychom měli být i určitým vzorem. Kritika kolegů a jejich odborných publikací by měla být slušná, inspiřující, konstruktivní a věcně podložená, ne urážející, ironizující, slovně agresivní a netaktní. Tyto požadavky na způsob kritiky jsou však R. Čapkovi očividně cizí. Uvedu jako příklad minirecenzi na publikaci profesorky J. Skalkové *Obecná didaktika* (Praha: Grada Publishing a.s., 2007, 1. vydání, 2013, 2. vydání, s. 310), kterou autor prezentuje na straně 588 následovně: „Publikace je už starší, ale studenti ji využívají dodnes. Když se totiž stovky prváků pedagogických oborů v září naválí do univerzitních knihoven, cokoliv byt jen o trochu kvalitnějšího už si vypůjčili jejich starší kolegové. Bere se tedy zavděk vším, co má na sobě napsáno slovo didaktika. Tato kniha je vysokoškolskou didaktikou se vším všudy, čtenář se tam k nějaké užitečné informaci musí doslova prokousat houbtinami zbytečných stránek. Nejzajímavější poznatek ze skoro 300stránkové knihy (myslena tedy publikace prof. J. Skalkové) jsem pro svého čtenáře vytěžil já (myšlen autor publikace *Moderní didaktika*): Také v tehdejším Sovětském svazu se široce uplatňovaly ve dvacátých až třicátých letech různé modifikace daltonského plánu, především ve formě tzv. brigádně laboratorní metody. Žáci se spojovali do tzv. brigád, které zpracovávaly určité úkoly v rozsahu dvou až čtyř týdnů. Tato metoda zahrnovala kolektivní práci třídy i individualizovanou práci jednotlivců. Hodnotila se práce celé brigády.“ Je smutné, že R. Čapek vytěžil jako nejzajímavější pro čtenáře tento z kontextu vytržený odstavec. Aby pochopil širší teoretické souvislosti (společensko-historické, filozofické, psychologické a pedagogické), musel by fundamentální publikaci z obecné didaktiky od J. Skalkové poctivě prostudovat. Na rozdíl od prof. Skalkové, která pojímá obecnou didaktiku jako vědu komplexně (tj. se všemi atributy, které se na pojetí vědy jako takové vztahují, a to včetně objasňujících historických kontextů), R. Čapek redukuje didaktiku na výukové a hodnotící metody. Také programově zcela ignoruje pravidla vědecké práce. Tento přístup si své příznivce mimo akademickou obec jistě najde, sám ale jistě ví, že nelze kritizovat vědecké dílo nevědecky, tj. bez opory v odpovídajících přístupech a argumentech. To je metodologický *faul*, kterého se R. Čapek dopouští se zarážející lehkostí. Ironizující kritika odborné publikace však pokračuje

i nadále, a to ve stejném zesměšňujícím duchu. „... Kdybych nevěděl, že autorkou je tehdy 85letá profesorka pedagogiky, myslel bych si, že si ze mne recesistický student dělá v semináře legraci... Opět, překvapivě nejde o pedagogiku Jára Cimrmana! Ostatně, ta dává větší smysl...“ Má autor pan R. Čapek takový způsob urážlivého hodnocení zapotřebí? Proč? Co si dokazuje? Svým studentům ani učitelům v praxi není takovou formou jeho prezentace kritických postojů v žádném případě pozitivním příkladem. Škoda, že autorka J. Skalková není již mezi námi, jistě by se dokázala z hlediska odbornosti velmi fundovaně obhájit. K tomu by svá konstruktivní stanoviska zvládla z hlediska formy prezentovat slušně a noblesně. Kdo paní prof. J. Skalkovou znal osobně, jistě by má slova potvrdil.

Co říci závěrem – Pokud chce autor svou *Moderní didaktikou* „vyplazovat jazyk“ a „dělat dlouhý nos“ na svoje školometské univerzitní kolegy, lze tento záměr chápat jako legitimizaci postoje škodolibé pseudointelektuální nadřazenosti, postoje, který říká, že něco systematicky vědět v oblasti didaktiky je na škodu dobré praxe, a komu se to nelíbí, pak si nezaslouží nic jiného než vypláznutí jazyka. R. Čapek zapomíná, že by nikdy nemohl sepsat svůj lexikon bez didaktiky jako vědy a jejího výzkumu. V německy mluvících zemích, na které se odvolává, vždy byla a je systémově rozvíjená didaktická teorie zásadním hybatelem rozvoje pedagogické praxe. V anglicky mluvících zemích je tradice didaktiky více pragmatická, rozvíjí se ale s oporou o teorii i empirický výzkum (který v Čapkově knize absentuje), a teprve jako ověřená a podložená je přetavena do příruček pro adepty učitelství, ovšem včetně představení teoretického rámce. Zkrátka, mnohé „moderní“ inovace výuky by se nikdy neprosadily, pokud by nebyly podloženy výzkumy a systematizovanými poznatky, které jim razily cestu vpřed. V rovině osobní se také téměř nabízí využít k hodnocení publikace R. Čapka *Moderní didaktika*. Lexikon výukových a hodnotících metod jeho vlastní škálu („doporučených“ ke studiu, „raději nedoporučených“ a „rozhodně nedoporučených“). Ale nebudu postupovat jako autor. Dopřeji čtenářům, ať si udělají vlastní názor a sami si tvořivě vyberou, zda se jim alespoň něco z publikace hodí pro jejich učitelskou profesi.

Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Ústav učitelství a humanitních věd

Vysoká škola chemicko-technologická

do časopisu *Le français dans le monde* – periodika přinášejícího aktuální témata z oblasti výuky francouzštiny.

Digitální prostředí není samozřejmou zárukou kvalitní výuky

Pokud jsme se dříve potýkali s negramotností obecně, nyní nás trápí negramotnost digitální, tedy neschopnost používání digitálních technologií, říká François Mangelot, profesor jazykových věd a didaktiky na Univerzitě Grenoble-Alpes. V rozhovoru konstatuje, že stále více každodenních činností se odehrává pomocí technologií, přičemž jejich podstatnou vlastností je nedostatek struktury a stability. Rychle se objevují a zase mizí nové aplikace, což může být poněkud frustrující. Pokládá si otázku, zda jsme při využívání technologií nezašli příliš daleko a jestli dříve či později nedojde k obratu. Využívání digitálních technologií totiž závisí na zájmu lidí. Jako příklad uvádí oblast telefonních služeb, kde se ukázalo, že ne všechno mohou nahradit roboti. Pokud však chce zákazník lidskou asistenci, musí si za ni připlatit.

Totéž podle něho platí i pro používání digitálních technologií v oblasti výuky. Málokdo dokáže samostatně řídit své učení, aniž by se obešel bez pedagogického vedení. Specifičnost jazykového vzdělávání je do značné míry dána kulturními a socio-afektivními dimenzemi, které nelze podceňovat. Digitální technologie nabízí sice přístup k obrovskému množství studijních materiálů, nelze však mluvit o plně autentických dokumentech. Jejich autenticita je totiž závislá na recepci a interakci žáků. Je proto lepší spoléhat se na komunikační scénář, který počítá s interakcemi při zadávání úkolů a akcentem na osobní interakci. Důležitou roli hraje také distanční komunikace mezi žáky různých národností, doprovázená úkoly, které je třeba plnit společně. Pokud jde o samostudium, je nutné k němu vždy zajistit i kvalitně připravenou studijní oporu.

Covid-19 způsobil explozi ve vzdělávání na dálku prostřednictvím videokonferencí. Pokud však taková

výuka probíhá podle tradičního scénáře, kdy učitel prezentuje obsah a žáci kladou otázky poté, co se přihlásí, provází ji pasivita a nepřináší žádoucí výsledky. Někteří učitelé experimentují s dalšími možnostmi, například rozdělí žáky do menších skupin, nechají je pracovat s různými zdroji, materiály a dokumenty, aby následně představili výsledky ostatním. Přínosná je také hybridní forma výuky, která kombinuje práci ve třídě s prací na dálku.

Kolektivní učení pomocí digitálních technologií je však náročné, vyžaduje více času, energie a podpory než výuka prezenční. Nelze spoléhat na to, že digitální prostředí automaticky zajistí kvalitu výuky. Jako příklad uvádí F. Mangelot virtuální kurzy MOOC nabízené (většinou zdarma) na internetu. Devadesátí pěti procentní neúspěšnost při jejich absolvování ukazuje, že lidé nejsou připraveni na to obejít se bez dohledu. Čím méně jsme v určité oblasti autonomní, tím více potřebujeme doprovod. A kurzy MOOC zajišťují jen velmi malou lidskou podporu.

Nastíněné změny mají samozřejmě dopad na vzdělávání učitelů. Učitelé by měli posilovat a zvyšovat svou digitální gramotnost prostřednictvím internetových kurzů a webinářů a prakticky se cvičit ve využívání skupinové spolupráce na smysluplných úkolech založených na vzájemné interakci.

Le français dans le monde. Paris: Clé international, září-říjen 2022, No 442. ISSN 0015-9395.

<https://www.fdlm.org/archives-revues/fdlm-442-septembre-octobre-2022/>

Mgr. Petra Suquet, M.A., Ph.D.

Katedra francouzského jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU



Vulgární chování u dětí

V mé třetí třídě se údajně odehrál následující dialog mezi žákem a jeho spolužačkou, který vylíčila dívka doma mamince a ta ho následně přetlumočila mně.

„Chceš sex?!“

„????“ (autentickou reakci dívky neznáme)

„Tak roztáhni nohy a já ti ho tam strčím.“

Jak se k tomu postavit? Mám to nějak řešit a případně jak?

Eliška Kupsová

Před léty by z toho asi bylo pozvání rodičů do školy, případně třídní důtka, asi by se uvažovalo, jestli chlapce neposlat do poradny nebo na psychiatrii. Také by patrně padly otázky, kde k tomu chlapec přišel, jestli domácí výchova není příliš liberální, jestli náhodou nesleduje porno nebo jestli neměl příležitost vidět něco v realu. Dívka by dostala radu, aby si takových řečí nevšímala, možná i aby neprovokovala.

A co dnes? V současnosti mohou mít děti z oblasti sexu bohaté, byť útržkovité znalosti. Taková je realita, byť ve třetí třídě jde o znalosti nepatřičné a v osnovách je tato látka probírána až mnohem později.

Určitě bych se ve třídě nevracel ke konkrétní události. Myslím, že zejména dívka by se mohla cítit trapně. Také by mohla ztratit důvěru k mamince, že prozradila její tajemství cizí osobě, a tím pádem vlastně všem.

Doporučuji mít uši nastražené a pokud byste sama něco zaslechla, tak máte dobrý podnět ke konkrétnímu hovoru s dítětem, případně ještě lépe s celou třídou. S dětmi je však třeba o těchto věcech mluvit otevřeně i bez takového konkrétního podnětu, a to od první třídy. Vlastně už od mateřské školy a s obecným souhlasem rodičů – je třeba jim dopředu sdělit, že s dětmi budeme mluvit o všem, co se ve třídě přihodí, a co bude proto potřeba řešit.

Hovory s dětmi na téma sexu nám nebývají úplně příjemné. Ve chvíli, kdy však přijmeme skutečnost, že jde sice o velmi intimní záležitost, leč patří k normál-

nímu životu, může to být o něco jednodušší. Vždy přece záleží na tom, jaké podrobnosti dětem sdělujeme. Jako učitelka máte výhodu, že i o těchto otázkách můžete mluvit věcně a kultivovaně, tedy bez případných vulgarit, které často provázejí vrstevnické poučování.

Je žádoucí s dětmi opakovaně probírat rozmanitá životní témata – stáří a staří lidé, namlouvání, rozcházení, řešení nesouladu mezi lidmi, rovnost žen a mužů, plánování času. Aby žáci byli zvyklí, že i ve škole se mluví o životě. Jestliže je pro děti běžné vyjadřovat se svobodně, ptají se, a když jejich otázka není zesměšněná, nebudou se tolik stydět mluvit ani o intimních záležitostech. Důležitá jsou také zavedená pravidla: Takto kluci s holkami nemluví. Nedělej druhému něco, o čemž dává najevo, že to nechce. Vulgární slova do hovoru nepletete.

Důležité je zdůraznit, že ve třídě podobné chování ani komunikaci nebudete tolerovat. Protože u vás ve třídě jsou dámy a gentlemani, kteří se k sobě chovají s úctou a respektem. Machovským způsobům je třeba přistříhávat křídélka od útlého věku. Naopak je žádoucí dát najevo osobní potěšení, když si všimnete čehokoli pozitivního. Matematika nebo biologie či jiný předmět neutrpí, když učitel z hodiny věnuje dvě minuty pochvale.

PhDr. Václav Mertin
dětský psycholog

PS.: Vždy trochu záleží na odvaze učitele i na tom, aby náhodou nenarazil u některých rodičů. S nimi bych probral na první třídní schůzce, že se budeme věnovat konkrétním otázkám buď preventivně, nebo když dojde k události.

Vaše náměty a dotazy pro poradnu zasílejte na e-mailovou adresu komensky@ped.muni.cz.

Přesčas a fixy

Během semináře didaktiky češtiny padl dotaz: Je slovo *přesčas* utvořeno odvozováním, či skládáním? Vyučující-didaktik opáčil: „Pche, koho to zajímá? Důležitý je především rozvoj komunikačních kompetencí žactva!“ Vyučující-lingvista zaplesal: „Jupí! Nevím! Budu bádát!“ Načež se zaradoval i ten původně skeptický didaktik; může studentstvu předvést svou reakci na svou neznalost. Reakci plnou čiré radosti z nejistoty.

Z nejistoty nás někdy může vyvést intuice. Intuice lingvisty měla o *přesčasech* jasno: „Jde o odvozování! Morfém *přes-* je zde zjevně prefixem neboli předponou!“ Do diskuse se vložil gnoseolog: „Dokaž to! Vygeneruj další slova, ve kterých *přes-* hraje roli prefixu. He?“ A nic — jen ozvěna z hlubin kantorovy mysli. Intuice selhala.

Detektivní pátrání se rozjelo na webu *Slovníku afixů*. Lingvista zde ovšem dohledal pouze cirkumfix (nejedná se o vulgarismus ani zaklení; podle Kláry

Osolobě jde o diskontinuální afix, který se skládá ze dvou částí, z nichž jedna se připojuje před kmen a druhá za kmen, např. *ná-měs-tí*, *pod-pat-ek*, a adekvátní český výraz neexistuje). Dohledaný cirkumfix lze lokalizovat asi ve dvou slovech: *přes-pol-ní* a *přes-hraniční*. Nadšenci možná naleznou příklady další.

Kde je tedy intuitivní předpona *přes-*? Nenalezena. Gnoseolog dodává: Nelze tvrdit, že neexistuje, ovšem existuje-li, pak ji zatím nikdo neobjevil. Lingvista na to konto interpretuje první část slova *přesčas* jako předložku (nikoli předponu). Slovo *přesčas* tedy vzniká skládáním dvou samostatných slov (předložky a podstatného jména). Lingvista je vyčerpán i nadšen. Gnoseolog pochybuje. Axiolog shledává, že výsledek má mizernou hodnotu. Didaktik vidí možnosti, jak vše využít na škole vysoké, méně už na základní. A to by rád svému studentstvu také zdůraznil. Podtrhne to na tabuli červeným fixem.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

Jak konverzovat o fotbale?

Byli vaši žáci před nedávnem pohlčeni šílenstvím kolem mistrovství světa ve fotbale? Je dobře, když můžeme diskutovat o něčem, co se právě děje a co žáky zajímá. Pojdme se tedy podívat na několik frází a slovíček, které by se vám při diskusích mohly hodit.

Jeden z hlavních rozdílů mezi češtinou a angličtinou je při popisu gólu. V češtině říkáme, že někdo **dal** gól, ale v angličtině říkáme *he scored/got a goal*.

Pokud je zápas v televizi, obvykle mluvíme o tom, že ho vysílala televize. Můžeme se zeptat našich studentů: *Did you watch the live broadcast of the opening ceremony?*

Místo, kde se koná mistrovství světa ve fotbale, se nazývá hostitelská země: *Last year the host country was Qatar.*

Pokud se týmu podaří postoupit do dalšího kola soutěže, říkáme, že se kvalifikoval do finále (postoupil do finále): *The teams that qualified for the final were Argentina and France.*

V češtině mluvíme o fanoušcích, kteří fandí svému týmu, ale v angličtině jsou fanoušci, kteří **podporují** svůj tým. *Which team do you support?*

Je také dobré podívat se na jméno osoby, která rozhoduje, protože u různých sportů se může lišit: **Rozhodčí** je *umpire* v tenise, *judge* v americkém fotbale a *referee* ve fotbale.

Doufáme, že vám tato slovíčka a fráze pomohou *to get the ball rolling* (něco začít) při diskusi o fotbale s vašimi studenty!

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

Katedra anglického jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU

5x stručně ze školství

Nový etický kodex českých učitelů

Desítky organizací, mezi nimi i zástupci MŠMT, České školní inspekce, České středoškolské unie či Unie rodičů, se podílely na vzniku nového etického kodexu pro učitele, který reaguje na nově vzniklé výzvy 21. století. Tématy jsou například bezpečné školní prostředí, reflexe a sdílení učitelských zkušeností, odstraňování předsudků vůči lidem s odlišnou sociální identitou či sexuální orientací nebo digitální kompetence. Více na www.ucitelskykodex.cz.

Týmy odborníků budou vyslány na pomoc školám

Od července 2023 do června 2029 by měly v rámci projektu MŠMT ředitelům a zřizovatelům škol ve všech krajích pomáhat nově zřízené týmy odborníků. Celkem 150 odborníků členěných do 14 jednotlivých týmů bude mít za cíl například podporu škol v oblasti managementu, metodické podpory nebo zlepšování informovanosti prostřednictvím webinářů a nově vzniklých manuálů. Na projekt je určeno 895 milionů korun z operačního programu Jan Amos Komenský.

Cyklus webinářů pro zřizovatele škol

MŠMT počínaje lednem 2023 zahájilo sérii webinářů určených zřizovatelům škol, kteří se jejich prostřednictvím mohou dozvědět v problematice zřizovatelské role v současné legislativě, financování školy, odměňování ředitelů škol a možnosti spolupráce s jednotlivými obcemi. Na webových stránkách projektu (www.edu.cz/cyklus-webinaru-pro-zrizovatele-skol/) je možné se na dané webináře přímo přihlásit, pokud ještě neproběhly, anebo si zpětně pustit jejich záznam.

České školství příkladem dobré praxe

Mark Pritchard, předseda Ad hoc výboru pro migraci, ocenil v děkovném dopise pro ministra školství Vladimíra Balaše přístup České republiky při řešení ukrajinské krize. Dle jeho slov nejen naše školství, ale také postoj českých úřadů a spoluobčanů může sloužit jako příklad dobré praxe v přístupu k ukrajinským dětem a v jejich zdárném začleňování do našeho vzdělávacího systému.

Kombinovaná výuka do škol

V době pandemie covid-19 si české školství vyzkoušelo, jaké to je vyučovat děti na dálku. Nyní vytanula otázka, zda zařadit možnost kombinované výuky, kdy by žáci střídali prezenční docházení do školy a výuku dálkovou, pro školy stabilně. Několik desítek škol se zapojilo do projektu MŠMT, jehož cílem je tuto problematiku prozkoumat. Konec projektu je naplánován na srpen 2023, následně se bude vyhodnocovat. Pokud se kombinace prezenční výuky s distanční osvědčí, je možná následná změna školského zákona.

Aneta Melicharová

Katedra českého jazyka a literatury, Pedagogická fakulta MU