

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

# KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2019 | ROČNÍK 144



Rozhovor s Jiřím Grygarem  
o potřebě kritického myšlení

Komunikace s rodiči  
u vyhořelých a spokojených učitelů

Jak na výuku bioetiky

# Obsah

EDITORIAL .....	4		
ROZHOVOR		Z PRACÍ STUDENTŮ	
<i>Michal Šafařík</i> Rozhovor s Jiřím Grygarem o potřebě kritického myšlení .....	5	<i>Veronika Vopařilová</i> Slovní hodnocení a popisný jazyk .....	48
HOVORY O VZDĚLÁVACÍ POLITICE		RECENZE	
<i>Tomáš Janík, Jana Straková</i> Důvěra a nerovnosti ve vzdělávání .....	11	<i>Karel Picka</i> Výuka prožitkem? Recenze počítačové hry This War of Mine (2014) .....	55
Z VÝZKUMU		NAHLÉDLI JSME	
<i>Ida Viktorová</i> Komunikace s rodiči u vyhořelých a spokojených učitelů .....	16	<i>Lenka Menšíková</i> Trojnásobné oslavy na Kuldovce .....	57
<i>Jana Poupová</i> Výuka bioetiky v prostředí základní školy .....	20	PORADNA VÁCLAVA MERTINA .....	60
REPORTÁŽ		JAZYKOVÁ PORADNA	
<i>Eva Nováková, Veronika Rodová</i> Když se žáci učí v pátek odpoledne .	28	<i>Květoslava Klímová</i> Proč domněnka či pomněnka, ale tamější? .....	61
DO VÝUKY		<i>Ailsa Marion Randall, M.A.</i> a <i>Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.</i> Opportunity, possibility anebo chance? .....	61
<i>Eva Nováková</i> Protržená přehrada Bílá Desná ....	34	5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ .....	62
<i>Jana Poupová</i> Jak na výuku bioetiky .....	39		
<i>Dagmar Křišová</i> K prevenci sexuálního násilí může přispět každý z nás .....	43		

# Editorial

Vážení a milí čtenáři,

opět uplynul rok a vy držíte v rukou první číslo nového ročníku. Jako červená nit se jím vine téma mravního rozhodování a etiky postojů. Když jsme číslo tvořili, prvním textem, kde se téma objevilo, byla úvaha Václava Mertina *Přecitlivělost, nebo citlivost*, který se zamýšlí nad nutností učitelova (i rodičova) dobrého odhadu situace, jenž následně ústí v pevný postoj a v odpovědné jednání, které zabraňuje ubližování, tedy velké nemravnosti.

Príspevek *Výuka bioetiky v prostředí základní školy* Jany Poupové míří do (zdánlivě) překvapivé oblasti, kde také musíme zvažovat etické souvislosti. Text je o to cennější, že autorka nezůstává jen v rovině teorie, ale ukazuje, jak téma využít v hodině. Druhý výzkumný text autorky Idy Viktorové přenáší téma zaujímání postojů do oblasti činu v podobě komunikace učitelů s rodiči. Teprve činy prověřují naše mravní postoje.

Príspevek Dagmar Křišové také otevírá novou oblast, sexualitu ve školním prostředí. Přestože se o sexu dnes hovoří čím dál otevřeněji, představuje pudovou, těžko ovladatelnou stránku našeho chování. Fakt, že se o ní mluví v souvislosti se školním prostředím a s jeho vztahy, považuji za důležité a blahodárné.

Mravní rozhodování najdete též v recenzi *This War of Mine* Karla Picky či v jazykových poradnách (zde jde o rozhodování intelektuální, založené na znalosti jazyka). Kolekci čísla dotváří studentský text Veroniky Vopařilové *Slovní hodnocení a popisný jazyk* řešící otázku reálných podob aktu slovního hodnocení.

Doufáme, že také zbývající příspěvky, reportáž *Když se žáci učí v pátek odpoledne* a *Protržená*

*přehrada Bílá Desná*, vás jako náměty pro kvalitní výuku nezklamou a budou důstojnými společníky hlavní ozdoby čísla: rozhovorům s Jiřím Grygarem, Janou Strakovou a Tomášem Janíkem.

Základními mravními hodnotami etiky jako filozofické disciplíny jsou svoboda a svědomí. To, co považujeme za morální, tedy pramení z vnitřního, upřímného přesvědčení a umožňuje nám to jednat svobodně a autenticky. Můžeme dělat, co chceme. Za své jednání však neseme absolutní odpovědnost. Zároveň se však rodíme do společnosti, od malinka jsme konfrontováni se skutečností, že naše svoboda dává smysl jen ve vztazích k druhým. To oni jsou odpovědí na naše činy. Mravné i nemravné. Orientaci vlastních hodnot zkrátka musíme hledat stále znovu, každý den. Přejeme dobré počtení!

Veronika Rodová

Michal Šafařík

## Jiří Grygar: Učme děti kriticky myslet – jako v severských zemích!

**Narodil jste se roku 1936, první školní roky jste tedy prožil v historicky dynamickém období. Je nějaká událost, která vaši školní docházku zásadně ovlivnila v souvislosti s dějinnými událostmi, jako byl protektorát, konec války nebo tzv. Vítězný únor?**

Tehdy, za války, jsem bydlel tady, v Brně, a školu jsme měli úplně normální až na to, že jsme se museli od druhé třídy učit německy. To byla jediná změna, která byla oproti předcházející době. Ale ne všechno jsme se učili v němčině, jenom některé předměty. První, co jsem udělal, když jsme se vrátili domů do bytu, bylo, že jsem spálil svou učebnici němčiny. Protože pro mě Němci byli největší zrůdy, které jsem si dovedl představit. A tak jsem si to s nimi alespoň takhle vyřídil. Jinak jsme za války měli normální vyučování docela dobré. Myslím, že jsem hodně věcí získal, navíc jsem poznal bezvadné kamarády. S jedním z nich jsem dokonce potom chodil nejenom na obecnou školu, ale také na gymnázium a na vysokou školu, a teď spolu sedíme v Učené společnosti České republiky. Je to takové celoživotní přátelství. Takže myslím si, že jsme tak moc poškozeni nebyli, protože naši kantoři byli prvorepublikoví, byli to Češi a v rámci možnosti se nás snažili naučit to, co měli. A myslím, že jsme tu nacistickou propagandu všichni upřímně nenáviděli.

Nejvíce mě zaujalo, že když byla v Brně 9. května velká kanonáda, mysleli jsme si, že Němci znovu útočí. Ale ve skutečnosti byl konec

války. To jsme se dozvěděli až později. Brno bylo tabulkově osvobozeno 26. dubna, kdy německá armáda město vyklidila. Ale my jsme bydleli na předměstí, kudy Němci ustupovali do kopců nad Brnem, kde měli palebná postavení předem připravená. Takže jsme stále žili ve sklepě našeho činžáku až do toho 9. května. Několikrát během toho intervalu Němci dokonce znovu útočili, takže jsme stále neměli vyhráno. Největší palba všemi možnými zbraněmi a rachejtlemi nad ránem 9. května nás nejprve vyděsila, že Němci se vracejí, a trvalo to několik hodin, než se k nám dostala zpráva, že je to oslava konce války. Teprve dopoledne 9. května jsme se odvážili vrátit ze sklepa do bytu. Jinak jsme ovšem nic neslavili. Stále se občas střílelo a byli jsme spíš utahaní a vyděšení.

**Co ve vás vzbudilo zájem o vědu? Sahrála škola v tom nějakou roli škola?**

Myslím, že ne. V tom sehrála roli moje nemoc. Když jsem začal chodit do školy, do první třídy, měl jsem více omluvených půldnů kvůli tomu, že jsem měl nějaké dětské nemoci. Dětské nemoci byly pro mě úžasné, protože jsem mohl být doma a mohl jsem si číst. Takže rodiče mě zásobovali knížkami a velice brzy postřehli, že mě nebaví dětské knížky, takové ty pro ten můj tehdejší věkový stupeň, ale že mě baví něco, čemu bychom dneska mohli říci populární vědecká literatura. A ta byla teda kupodivu k máni v různých směrech. A vždycky, když jsem si přečetl nějakou knížku třeba o letectví nebo



Obrázek 1. Jiří Grygar s Michalem Šafaříkem.

jsem si přečetl něco o mašinkách nebo podobně, pověděl jsem rodičům, že budu v dospělosti tím, o čem jsem si právě přečetl. A v roce čtyřicet čtyři, to mně bylo osm, skoro devět, jsem zase ležel. Byly Vánoce a dostal jsem knížku, která se jmenovala *Vesmír novými* očima a na které bylo přímo napsáno, že je pro mládež. Já jsem byl osmiletá nebo devítiletá mládež, takže už byl nejvyšší čas. Přečetl jsem ji hned pod stromečkem. Do půlnoci jsem to měl přečtené a řekl jsem rodičům, že budu astronom, protože to bylo o astronomii. Oni si mysleli, že to zas přejde, až dostanu nějakou jinou knížku, ale už mě to nepřešlo.

#### Napadá vás nějaká současná kniha, která by mohla přiblížit dětem vědu?

Určitě je teď výběr obrovský. Jednak je naše vlastní literatura, jednak je také přeložená. Takže dneska je to velice snadné. Čili jde jenom o to, po čem dítě sáhne.

#### Dospíval jste v době stalinismu, kdy se náboženství tvrdě potlačovalo – a vy jste věřící člověk. Věděli vaši učitelé o vašem přesvědčení? Měl jste popřípadě nějaké problémy?

Dokud jsem byl na gymnáziu, měl jsem kantory ještě z první republiky; takže ti se samozřejmě nezúčastnili tady této honby. Naopak. My jsme měli ještě na gymnáziu náboženství, i v padesátých letech. A tam jsem se dozvěděl například o Mendelovi, o kterém se ale neučilo v biologii, poněvadž jeho jméno bylo zakázané slovo. Pak jsem se dozvěděl o velkém třesku, to bylo také zakázané slovo. To nás naučil kněz v hodinách náboženství. Problémy jsem měl na vysoké, když jsem přijel do Prahy. Tady v Brně ne! Tady to prošlo hladce, protože tady byli slušní lidi. Třeba Perek<sup>1</sup>, který teď slaví sto let. Ale potom v Praze to už bylo horší. Chtěl jsem tehdy jít do aspirantury<sup>2</sup>. Tenkrát jsem měl červený diplom a pro červený diplom byla výjimka, že se nemusela dělat praxe a člověk mohl rovnou nastoupit. Takže jsem dostal ten papír, pak mi za čtrnáct dní přišel papír nový a tam bylo

1 Doc. RNDr. Luboš Perek, DrSc., dr. h. c., brněnský astronom a akademik, emeritní vedoucí Úřadu OSN pro kosmické záležitosti, bývalý ředitel Astronomického ústavu Akademie věd.

2 Dřívější ekvivalent pro doktorské studium, zakončený udělením titulu CSc.

napsané, že nemohu nastoupit, protože nesplňuji praxi. Řekl jsem to svému budoucímu školiteli a ten to někde zahladil. Ale asi dva měsíce jsem byl v nejistotě, jestli budu moci studovat, nebo ne. Nakonec to tedy šlo. Potom jsem měl teda větší problémy – až v 80. letech. To bylo právě těsně před tím, než jsem začal dělat ten seriál v Bratislavě<sup>3</sup>. Tehdy všichni na astronomickém ústavu věděli, že celá rodina chodíme do kostela. Na vesnici se to neutají. Takže nejdříve mě znemožnili, abych vedl vědecké aspiranty, ačkoliv jsem na to měl právo. Kvalifikaci jsem na to měl. Argumentovali tím, že je kazim. (dramatická pauza) Což byla pravda. Ani jeden z nich nevstoupil do komunistické strany.

#### Jste často možná až necitlivě dotazován na zdánlivý paradox, jak skloubit vědu a víru. Neustále to musíte objasňovat. Mění se tato situace a mají mladší generace už lepší ponětí o tom, že jsou i jiné přístupy než jakýsi post-marxistický materialismus?

No, myslím, si, že pořád většina dotazů směřuje k tomu, že je to nějaký rozpor. I od lidí z mladší generace. A já to vždy nejvíc schytám. Hlavně proto, že jsem v Klubu skeptiků Sisyfos. A tam je mezi námi hodně ateistů. Říkají: „Jak může někdo, kdo je věřící, být v tomto spolku?“ Já říkám pořád totéž. Prostě mezi vědou a náboženskou vírou nemůže být rozporu, protože náboženská víra má svoji parketu a věda má svoji parketu. Jediný problém byl dříve. To byl třeba ten Galileův proces, kdy došlo ke konfliktu. Ale ten, i když to trvalo několik století, se vyřešil: Jan Pavel II. Galilea rehabilitoval, takže ten proces je nulitní. A od té doby už žádný problém nebyl, a dokonce třeba s teorií velkého třesku přišel kněz, Lemaître<sup>4</sup>.

3 Okna vesmíru dokořán, populárně naučný seriál, který byl natáčen v letech 1981 – 1998.

4 Georges Edouard Lemaître (1894–1966) belgický římskokatolický kněz, který v roce 1927 přišel s teorií relativistických nestacionárních modelů vesmíru a dal je do přímé souvislosti s expanzí vesmíru, kterou v roce 1929 objevil Edwin Hubble. Na základě těchto objevů vznikla teorie velkého třesku, kterou rozpracovali George Gamow a Ralph Alpher.

#### Říkáte, že mezi vědou a vírou nemůže být rozporu, protože odpovídají na jinou otázku. K tomu dospěje teologicky vyspělá víra, ale upřímně nevím, zda bychom s věřícími v Súdán nebo i v některých amerických státech uspěli třeba s diskusí o evoluci.

Nemusíte cestovat ani do Ameriky, stačí se podívat na domácí scénu. Máme i u nás řadu lidí, kteří se domnívají, že vesmír je starý šest tisíc let a Země je placatá. Protože jsme v Brně, kde pracoval praotec genetiky opat augustiniánského kláštera Gregor Mendel, připomínám pikantní příběh, kdy v r. 1955 pořádal tehdejší rektor Masarykovy univerzity jazykovědec František Trávníček celostátní vědeckou konferenci s názvem: „Proti reakčnímu mendelismu-morganismu ve vědě“. Účast pro biologie a lékařské ze všech československých univerzit byla povinná.

#### V České republice vidíme situaci docela opačnou než jinde ve světě, kde jsou většinou potlačování spíše řekněme „ateisté“. To je ovšem religionisticky také sporné slovo. Čím to je?

Myslím, že je v tom hluboká historie, která začíná někde v době austrokatolicismu. Naši předkové to brali jako útlak Rakušáků. Ta jednota oltáře a trůnu byla velmi silná. Takže oni to brali, že je to cizí element a že nás chtějí poněmčít a současně přivést zpátky ke katolíkům, poněvadž u nás byla silná protestantská tradice Komenského. Pak za první republiky to bylo dost hrozné, dokonce papežský nuncius odjel z republiky na deset let z Prahy na protest proti Masarykovi. Masaryk byl ostře proti katolické církvi.

#### Přítom ale nebyl protináboženský.

Nebyl protináboženský, ale katolickou církev tedy opravdu v oblibě neměl. A tak postavil státní ideu, kterou silně kritizoval historik profesor Josef Pekař, na husitské tradici. To je také dost sporné, protože husiti, jak někdo správně poznamenal, byli něco, jako jsou dneska tálíbančí. Rozbýjeli kostely, vraždili kněží, vraždili mnichy a řeholnice. Byla to prostě hrozná cháska, když to tak vezmete. A to tady zůstalo. A Gottwald to zase zesílil, protože taky vsadil na husitskou

tradicí. Ten říkal, že husité byli vlastně komunisté našeho národa, takoví pravzoři. A v lidech to takto zůstává pořád. To vidíte i u těch církevních restitucí. To je přesně stejné.

**V 80. letech jste byl tváří televizního pořadu Okna vesmíru dokořán, který byl zaměřen na popularizaci vědy mimo jiné i mezi školáky a který zaujal miliony diváků, což bylo dokonce o řád více, než jste čekali. Mohl bych se zeptat, myslíte si, že dnes by bylo možné zaujmout takové množství diváků podobným pořadem?**

Nemyslím si, že by to bylo možné, protože nabídka je příliš velká a lidé těkají. Tehdy to bylo naopak úplné zjevení, protože mnohé pořady byly víceméně ideologicky podbarvené. Nám se podařilo, že jsme to takové vůbec neměli. Měli jsme jednak objektivní informace o astronomii a jednak informace, které nebyly ani v knihách, ani nikde jinde, protože přísun literatury zvenčí byl omezený. Já jsem měl tu výhodu, že jsem byl profesionál, takže jsem se přece jen k těm datům dostal. Náš úkol byl přinést divákům poznání, které dosud nebylo v učebnicích, což se myslím docela zdařilo.

**Vy jste takový úspěch vysvětloval také tím, že lidé vnímali, že pořadu o astronomii je těžké vnutit státní propagandu. Platí to stále? A nemyslím jen státní propagandu, ideologii obecně.**

Nějakou propagandu jsme tam vůbec neměli. A kromě toho já jsem se moc nedržel scénáře, takže když mě něco napadlo, říkal jsem to podle svého a nikdo to nekontroloval. Kupodivu. Kolikrát jsem tam říkal věci, které nebyly vůbec v souladu s tehdejšími oficiálními světónázorem. A lidé to poznali. Dostával jsem hodně dopisů z celého Československa a všechny ty dopisy – nebo skoro všechny – chválily právě to, že v tom není propaganda.

**Myslíte si, že dnes je věda stejně odolná vůči tlakům z vnějšku?**

Ano, myslím si, že věda je odolná absolutně nejlépe. Ve vědě v podstatě nemůžete podvádět, protože vašim protivníkem je příroda, která

vám nic neodpustí. Jakmile začnete lhát, tak jste prostě vedle.

**Již delší dobu můžeme sledovat fenomén tzv. youtuberů. Ti mají velký vliv na děti, ale nejen na ně. Objevují se i takoví youtuberi, kteří pracují i s vážnými tématy. Dokonce i Akademie věd má od letošního ledna svého youtubera na kanále Zvěd. Je to možná cesta?**

Já to nesleduju, protože si myslím, že je tam velice kolísavá kvalita. Nikde není záruka, že to ten člověk bude vykládat dobře, takže to je škoda času. Pro mě tedy. Samozřejmě vím, že mladou generaci to ovlivňuje naprosto maximálně. Tahle cesta je trochu háklivá, protože si myslím, že tam není kontrola kvality. Občas jsem na něco jukl, ale většinou mi to připadalo přílišně povrchní.

**Nechtěl byste proto s nějakým youtuberem spolupracovat, abyste ho třeba vedl?**

Ne. Mně připadá, že tento trend souvisí s nátlakem na stručnost a zábavnost informací; je to takové klipové těkání, které se pro informování o vědě principiálně nehodí.

**Několikrát jste se vyjádřil, že svoboda slova v roce 1990 uvolnila ruce nejen pravdě a vědě, ale i pavědě a šarlatánům. Proto jste spoluzařadil Český klub skeptiků Sisyfos. Co je podle vás v silách školy při kultivaci kritického a vědeckého myšlení a co je třeba přenechat rodině nebo občanské společnosti?**

Tohle je velice složitá otázka, protože zejména starší generace podléhá různým fámám velmi snadno. Dnes už i lidé ve starším věku umějí otevřít internetové stránky, a dokonce si to přeposílají. Takže v generaci, která je v penzi, se nejčastěji šíří falešné zprávy. Z nějakého důvodu to ty seniory baví. A skutečně je to výrazně vyšší než v jiných segmentech populace. Takže to je dosti hrůza.

Se Sisyfem jsme začali, když po převratu začala svoboda slova a vynořila se celá řada šarlatánů, kteří dokonce argumentovali tím, že byli za komunistického režimu pronásledováni a teď vyplave pravda na povrch. Říkali jsme si, že je to naprosto nespravedlivé, protože ani

tak moc pronásledováni nebyli, pronásledováni byli spíš ti lidé, kteří dělali vědu a kteří nebyli v souladu s ideologickým učením, které tehdy zavládlo. Bylo to úplně opačně. A my jsme to věděli jako první, protože jsme viděli, co se děje i v solidních sdělovacích prostředcích. Já jsem byl předsedou Rady České televize (*pozn. red. 1992 – 1997*). A i tam se vysílala astrologie. Tak to jsem zatrhl.

**Je vzdělání tím lékem, který by s tím mohl něco udělat? Vidíme totiž třeba mnoho vystudovaných lékařů, kteří podporují homeopatii.**

No to je právě další hrůza. Je vidět, že vzdělávání musí mít jakési mantinely. Na většinu škol se u nás pořád učí paměť. Abyste si pamatoval data, jména, názvy a takovéto věci, což je v době (ironický smích), kdy je internet, relativně dost zbytečné, protože si to můžete nalistovat a strýček Google vám to rychle najde. Ale to, co se vůbec neučí nebo se učí velice málo, je kritické myšlení. Jako by neexistovalo. Takže jestliže nemůžeme očekávat od rodičů nebo prarodičů, že by to děti naučili, občanská společnost je vůči tomu také docela bezmocná, zbývá asi jedině škola. Ale to by se museli kantoři věnovat – a to je teda hodně obtížné – kultivaci kritického, vědeckého myšlení. Ve všech předmětech. Ideální je to samozřejmě v matematice, tam to jinak nejde. Jenomže dětem se matematika moc nezamlouvá, ačkoli právě tam by se naučily nejvíce to kritické myšlení používat. Tam je to bez jakékoliv ideologické příměsi. Takže to je ten hlavní problém. Myslím si, že společnosti, státy, které tohle nedokáží zvládnout, jsou odsouzeny k rychlému nebo pomalému zániku. Vidíme to i z toho, co se teď děje v politice, jak se falšují zprávy. Lidé na to naletí, a dokonce podle toho hlasují. Jsou některé formace, které si s tím vědí rady, myslím tím zejména severské země, kde jsou lidé schopni uvažovat kriticky, což se projevuje na jejich prosperitě. Čili my bychom se měli velice rychle naučit, co tam dělají, a aplikovat to. Ale zatím nevidím, že by se tím někdo moc zabýval. Je to zatím jenom taková hrůza, která se na nás valí. Internet je zaplevelen. Myslím, že devadesát procent informací na internetu je falešných.

**Přibližně před patnácti lety byla zavedena i v Česku školní reforma, která šla naproti spíše rozvíjení myšlení než faktografickému zapamatovávání, ale ukazuje se, že školství je opravdu složitý systém, kde je těžké udělat okamžitou změnu.**

Je potřeba to nejprve naučit kantory, a to je dlouhodobý proces. Takže i když to začnete rychle dělat, tak vám úrok přijde za deset let.

**A opravdu s tím může školství něco dělat? V diskusi po jedné přednášce jste řekl, že evoluce v člověku zdůraznila spíše emoce před rozumem.**

To je bohužel pravda. Zjistili to lidé, kteří se zabývají lidskou psychikou, že většina z nás je dost iracionální a emotivní. Je to vidět nejvíce v politických preferencích. Takže si myslím, že lidstvo kráčí po velmi úzkém hřbetu, ze kterého může velice rychle spadnout do naprosté iracionality. A to se už v mnoha státech děje, dneska to vidíme přímo názorně i v Evropě.

**Je vesmír poznatelný? A pokud je poznatelný, je člověku i pochopitelný?**

Vesmír je poznatelný do jisté míry. To znamená: v každé epoše se poznání zlepšilo, ale nikdy není definitivní. To znamená, že tím, že máme nové objevy, máme také nové otázky. Ty otázky jsou hlubší a je na ně těžší odpověď, takže to paradoxně vypadá tak, že za každý vyřešený problém ve vědě máte tři otázky, které vás napadnou a na které neznáte odpověď. Čili je to cesta úplně opačným směrem.

**Fyzika se dostala do bodu, v němž některé její objevy jsou – řekněme selským rozumem – jaksí neuchopitelné.**

Selský rozum už skutečně, zejména ve fyzice nebo v matematice, nelze použít. Tam se musí použít úplně jiné principy. A jsou tam problémy. Ten hlavní problém vidím v kvantové mechanice, která je vlastně nesrozumitelná, velice hluboce nesrozumitelná. A dále je problém, že máme teorii relativity, která je potvrzována všemi experimenty, ale ta je neslučitelná s kvantovou mechanikou. Takže něco drhne. A dost vážně drhne. Takže já myslím, že se to bude

pořád opakovat, že to nikdy nebude definitivní. Na druhé straně aspoň říkám všem svým studentům, že když budu pracovat ve vědě, tak se nemusejí obávat nezaměstnanosti.

**Vy jste jednou – možná vícekrát – řekl, že astronomie má poněkud jednodušší předmět zkoumání než ostatní vědy, třeba biologie, a proto je v poznání tohoto předmětu o něco dál. Mají se tedy i ostatní vědy připravit, že se dostanou do situace „absence teorie všeho“?**

To si myslím, že se stane. Nebo ono je to už teď. Vezměte si chemii. Chemie je na tom podobně jako fyzika. Je kvantová chemie, a jakmile máte někde kvantovku, tak jste vždycky v problémech, protože to není pořádně rozumem uchopitelné. Může to i fungovat, ale nerozumíme tomu.

**Je možné, že by i právě v ostatních vědách nastala situace, v níž by se zároveň pracovalo se dvěma teoriemi, které jsou obě aplikovatelné, úspěšné, ale přitom si protirečí?**

Myslím, že to se týká především chemie. Protože chemie je jednak kvantová mechanika a jednak je to teorie relativity. Takže tam to musí být stejné jako ve fyzice. Jak je to v biologii, si nedovedu představit, protože tam jsme zatím na počátku. Tam máme genetiku, epigenetiku a nevím co všechno. Živá hmota je strašně komplikovaná.

**Právě sem mířila má otázka. Jestli se nakonec ve všech vědách nedostaneme do situace, v níž už lidský rozum nebude stíhat.**

No, ještě máme k dispozici umělou inteligenci. (smích)

**Děkuji vám za rozhovor.**



**RNDr. Jiří Grygar, CSc. (1936)**

Astrofyzik a popularizátor vědy. Jeho vědecké začátky jsou spojeny s Brnem, kde se v patnácti letech podílel na stavbě hvězdárny i na prvních letech jejího fungování a dodnes zde vede vzdělávací pořady, především každoroční Žeň objevů, na níž letos již po 54. představil nejvýraznější astronomické objevy uplynulého roku. Proslavil se zejména popularizací vědy, zvláště knihou a následným televizním pořadem *Okna vesmíru dokořán*, který se vysílal mezi lety 1981 – 1998. Úspěšné jsou i jeho další publikace, např. *Vesmír, jaký je* (1997). Kromě toho vytrvale objíždí republiku s přednáškami. Jeho vědecká činnost se zaměřuje především na spektroskopii hvězd, v současnosti se mimo jiné zajímá o tzv. temnou energii a temnou hmotu. Je autorem mnoha překladů fyzikálních termínů, jako je *velký třesk*, *galaktická výduť* nebo *proluka*. Aktivně se účastní společenského života a jeho názory rezonují i v politických debatách. Je zakládajícím členem a zřejmě nejznámější tváří Českého klubu skeptiků Sisyfos, v němž bojuje proti pavědě, nejviditelněji každoročním udělováním ceny *Bludný balvan*. V letech 1992 – 1997 byl předsedou Rady České televize. Za skvělou kondici vděčí životnímu elánu a cyklistické vášni – i ve třiaosmdesáti letech ročně naježdí přes tisíc kilometrů.

# Rozhovor

## s Tomášem Janíkem a Janou Strakovou o důvěře a nerovnostech ve vzdělávání

**V tomto čísle zaměříme rubriku vzdělávací politiky na inspirativní koncept důvěry. S konkrétní podobou důvěry ve vzdělávacím systému na příkladu Finska nás seznámila reportáž v minulém čísle časopisu Komenský. Otázky k důvěře v kontextu české vzdělávací politiky klademe nejprve prof. Tomáši Janíkovi a poté doc. Janě Strakové.**

**V zahraniční vzdělávací politice, například ve Finsku, je kladen velký důraz na důvěru (trust). Můžete vysvětlit, co je tím míněno?**

**Tomáš Janík:** Nevím jak ve Finsku, ale já důvěru chápu jako postoj. Chovám-li důvěru – např. ve školský systém své země – pak tak nějak v klidu počítám s tím, že systém je dobře nastaven, že jeho aktéři vědí, co dělají, a dělají to tak, že to zakládá moji důvěru. Do takového systému s klidným srdcem vysílám své děti a jsem v pohodě, protože vím, že jsou tam s někým, na koho se dá spolehnout, že se tam naučí podstatné věci a posunou se kupředu. Pokud se toto opravdu děje, moje důvěra setrvává, případně se prohlubuje.

Naopak, chovám-li nedůvěru – např. ve školský systém své země – pak v klidu nejsem, neboť se obávám, že systém dobře nastaven není, jako učitelé se v něm vyskytují především ti, kteří by se jinde neuplatnili, a ti zde nezáživným způsobem vyučují věcem zastaralým a pro skutečný život nepoužitelným. Musím-li do takového systému odevzdávat své děti, nadšený z toho nejsem, protože nevěřím, že by to k něčemu bylo, a beru to jako nutné zlo. A pokud se ukazuje, že je to přesně tak, jak jsem se obával, moje

nedůvěra se prohlubuje. Ruku v ruce s tím pak narůstá nepohoda, v níž se vynacházím.

A někde mezi důvěrou a nedůvěrou je pochybování – věci přece nejsou ani černé, ani bílé. Tímhle postřehem se uklidňuji, když upadám z pohody do nepohody a zkouším přemýšlet.

**Nad čím přemýšlet?**

**Tomáš Janík:** Nad tím, co se u nás během vývoje školského systému přihodilo, že se dodnes potýká s poměrně vysokou mírou nedůvěry. Ten rozhodující moment lze vidět ve vývoji po druhé světové válce. Mezi roky 1945–1948 se hrálo o to, jaké bude celkové směřování školství v naší zemi. Jednou z možností bylo navázat na vcelku respektovanou a progresivní tradici národního školství z doby první republiky. Protinávrhem byla orientace na sovětský model socialistického školství. Tato varianta zvítězila a byla po čtyřech desetiletích prosazována způsoby, které mohly stěžít ústít v důvěru.

**Jak se to konkrétně projevilo?**

**Tomáš Janík:** Model socialistického školství byl centralistický a směřoval k unifikaci. To znamená, že byly omezeny možnosti rozvíjet školy zespoda a zevnitř úsilím tvořivých učitelů a směřovat k pluralitě a k rozmanitosti, jak bylo typické pro školství (nejen pokusné) v období první Československé republiky. A jak je dodnes typické pro školské systémy zemí, které jsou nám dávány za vzor – začali jsme tento rozhovor odkazem na Finsko. Z pohledu lidí v těchto zemích je školství daleko více i „jejich věc“, což může prohlubovat důvěru ve školství

na základě pocitu sounáležitosti. Situace ve školských systémech, které prošly dlouhými obdobími totalitárního centralismu, je v tomto ohledu podstatně odlišná.

#### Jaké pozůstatky minulosti mohou dnes hrát roli ve vztahu k důvěře ve školský systém?

**Tomáš Janík:** Očekávalo se, že výchova a vzdělávání, školství a škola budou v socialistickém systému naplňovat instrumentální úlohu. Je to patrné z toho, jak byly formulovány cíle těchto aktivit a institucí v oficiálních dokumentech. Vedle cíle vymezeného heslem „všeobecně rozvinutá socialistická osobnost“ se v souvislosti s výchovou a vzděláváním objevují další instrumentální cíle, jako např. „příprava na budování socialismu“ nebo „příprava na obranu vlasti“. Jsou-li cíle vymezovány takto a je-li jim fungování škol bez diskusí podřizováno, nedivme se, že se řada lidí stáhne a vzdělávání přestane být „jejich věc“. Jak mít důvěru v takový systém?

#### Chápu to správně, že zde předkládáte historický exkurs do socialistického školství, abyste upozornil, že to minulé může mít vliv i dnes?

**Tomáš Janík:** Ano, to minulé nikdy zcela nepomijí, spíše jen jaksi sedimentuje. A na povrch vyplyne, když se vody rozčeří. Myslím si, že vliv socialistického školství je v tom současném přítomný, byť je mnohdy neuvědomovaný, protože je považován za „vyřízený“. Ve skutečnosti však v našich myslích a emocích mnohdy vystupuje jako nezpracovaný. Jeho zpracování si dlužíme a je dobře, že se s ním postupně začíná – zmiňme například aktivitu Ústavu pro studium totalitních režimů nebo výzkumy Jiřího Zouňky a kolektivu věnované učitelům v době normalizace či analýzy učebnic z oné doby, které realizuje např. tým kolem Blaženy Gracové z Ostravské univerzity.

#### Po roce 1989 se ale řada věcí změnila. Co byly ty nejvýraznější změny?

**Tomáš Janík:** Ano, politické změny po roce 1989 vedly i ke změnám ve školství. Když toto téma probíráme s kolegy a studenty, předestřu hesla socialistické školy na straně jedné a hesla polistopadové školy na straně druhé a řeknu: Posuďte sami. Lepší počasí jsme si snad ani nemohli přát (jak říká klasik).

Jako hesla, resp. charakteristiky socialistické školy zmiňuji: státní školský systém dle sovětského vzoru, centralistické řízení, sepětí vzdělávací politiky s plánováním pracovních sil, kolektivizace a unifikace (jednotná škola socialistického typu), příprava na život v socialistické společnosti a k budování a obraně vlasti, všeobecně rozvinutá socialistická osobnost, orientace na svět práce, polytechnická výchova, scientismus, vůdčí úloha učitele, pedagogika akcentující učivo, pedagogika jako technologie. Naproti tomu jako hesla, resp. charakteristiky polistopadového obratu ve školství uvádím: demokratický (participativní) školský systém s evropskou orientací, vzdělávací politika není podřízena plánování pracovních sil – vzdělávání je právem a hodnotou o sobě, decentralizované řízení, vedení a správa, individualizace a diferenciací (vnitřně diferencovaná jednotná škola), příprava na život – školní vzdělávání jako výchozí etapa k celoživotnímu učení, všeobecně rozvinutá osobnost schopná reagovat na výzvy doby (klíčové kompetence), orientace na všeobecné vzdělávání, mezipředmětové vztahy, úloha učitele jako podporovatele a průvodce, pedagogika respektující dítě, pedagogika jako tvořivá aktivita.

#### Které konkrétní kroky vzdělávací politiky z posledních let napomohly pozitivním posunům a tomu, že se vzdělávání stává více věcí náš všech?

**Tomáš Janík:** Z pohledu na polistopadový vývoj vyplývá, že školství prošlo výraznou liberalizací – rozrůznělo se. Pokud jde o řízení, ve školském systému posílila decentralizace a v důsledku toho dochází k oslabování role státu. Dále

dochází k posilování vlivu ruky trhu, a to tím spíše, čím více se ve školském systému zvyšuje role testování, centrálních přijímacích zkoušek apod. Více k tomu v rozhovoru s Janou Strakovou, který následuje a stojí za pozornost.

Pokud jde o konkrétní kroky, které napomáhaly demokratizaci našeho školství po roce 1989, pak lze zmínit: inovativní aktivity angažovaných učitelů (např. PAU) a dalších odborníků (např. NEMES) z 90. let 20. století, veřejné debaty ke strategiím rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, Strategie 2030, Strategie 2030+), decentralizaci školské správy a dvouúrovňovou tvorbu kurikula, zakládání rad škol, aktivizaci rodičů i širší veřejnosti směrem ke školství a mnohé iniciativy ovlivňující školství zespoda (např. učitelské asociace), ze stran (např. EDUin, Eduzměna) či z pozice expertního nadhledu (např. expertní skupiny ustavované ke strategiím rozvoje vzdělávání či odborníci z fakult připravujících učitele a z dalších institucí).

To vše vede k tomu, že vzdělávání se stává stále více věcí nás všech. Ještě je však třeba pracovat na koordinaci různých aktérů a jejich rozrůzněných aktivit a na budování vzájemné důvěry mezi nimi. Je-li vzdělávání „naše věc“, je otázkou, zda to půjde hůře, nebo lépe.

\*\*\*

#### Zabýváte se otázkou nerovnosti v českém vzdělávání. Popisujete třeba praxi příplatků rodičů za různá zvýhodnění výuky jejich dětí. Mohla byste nám krátce nastínit formy tohoto zvýhodnění, jejich rozsah a rozšíření, ale třeba i částky, jež rodiče platí?

**Jana Straková:** V poslední době se hodně hovoří o nárůstu soukromých škol a potřebě jejich regulace. Přestože se počet soukromých škol v posledních letech zdvojnásobil, je v rámci povinného vzdělávání stále nevýznamný: tvoří zhruba 4 % škol, které vzdělávají zhruba 2 % dětí. Mně dělá daleko větší starosti vznik tříd nabízejících, často za úplaty, nadstandardní služby ve veřejných školách. Tento fenomén

zůstává stranou pozornosti a máme o něm nedostatek informací, neboť výběrové třídy ve veřejných školách – na rozdíl od soukromých škol – v žádných statistikách nefigurují.

Taková typická situace, kterou mám na mysli, je třída s rozšířenou výukou angličtiny. Výuku angličtiny zpravidla zajišťuje nějaká soukromá společnost a rodiče si na ni připlácejí. Často jsou spolu s angličtinou nabízeny i jiné „výhody“: respektující přístup, komunikace s rodiči o výsledcích jejich dítěte, osobnostní a sociální výchova, tedy služby, které by měly podle mého názoru být samozřejmou součástí běžné výuky v každé veřejné škole. Je opravdu zvláštní, že školám nepřipadá nedůstojné nabízet v některých třídách respektující přístup a komunikaci s rodiči jako nadstandardní službu, a tím deklarovat, že v ostatních třídách chybí.

Výběrové třídy mají řadu různých podob, liší se výší poplatků i typy nabízených služeb a jejich popularita roste. Již dávno nejsou jen doménou velkých měst.

#### Prof. Janík mluví o důvěře ve vzdělávání, která je jakýmsi indikátorem kvality celého školství. Co vypovídá o důvěře v realitu českého veřejného školství právě možnost a potřeba rodičů připlatit si za „nadstandard“?

**Jana Straková:** Z našich výzkumů zaměřených na výběr základní školy vyplývá, že rodiče věnují čím dál tím větší péči výběru základní školy pro své děti, to znamená, že čím dál tím méně posílají své děti do spádových škol. Rodiče zároveň deklarují, že nejdůležitějším kritériem při výběru školy je její vstřícnost, tedy ochota školy vyjít vstříc potřebám dítěte a vlídná komunikace s dítětem i rodiči. Z toho vyvozuji, že rodiče neočekávají vstřícné jednání automaticky. Naopak mají pocit, že k tomu, aby se jim dostalo vstřícného zacházení, musí si školu pečlivě vybrat. To považuji za důležitou zprávu pro pedagogy i pro tvůrce veřejných politik o nedůvěře rodičů v kvalitu veřejného školství a v profesionalitu pedagogů.

**Ona důvěra je podle Janíka podmíněná také vírou veřejnosti v možnost ovlivnit podobu školství. Třeba možnost zakládání soukromých škol hraje v budování takové víry (a tedy i důvěry) značnou roli. Do jaké míry je liberalizace v rámci soukromých škol prospěšná a do jaké míry škodlivá? Překročily již české školy takovou hranici?**

**Jana Straková:** Domnívám se, že výběrové třídy a soukromé školy představují bohatý a potenciálně velmi užitečný zdroj informací o požadavcích dnešních rodičů, ze kterého by měly vycházet veřejné školy ve svých inovacích. Například v řadě výběrových tříd a škol, které deklarují kvalitnější a efektivnější vzdělávání, panuje daleko uvolněnější atmosféra, je poskytován daleko větší prostor pro diskusi a iniciativu dětí než ve školách a třídách „klasických“. To podle mého názoru trochu narušuje tradiční představu o tom, co vyhledávají rodiče, kterým na kvalitě vzdělávání jejich dětí záleží.

Nemyslím si, že by se škola měla slepě podřizovat chvilkovým rozmarům rodičů, to vůbec ne. Myslím si však, že informace o tom, co si rodiče přejí, školy, ale zejména tvůrci vzdělávacích politik, nemohou ignorovat. Měli by z nich (promyšleně a poučeně) vycházet při svých rozhodováních. To, že tak obecně nečiní, posiluje podle mého názoru snahu části rodičů zajistit si specifické služby pro své děti ve vybraných institucích, což vede k rostoucí diferenciaci a k tomu, že nedochází k plošnému zlepšování kvality veřejného školství jako celku. Na tomto trendu se podílejí i mnozí zřizovatelé, kteří podporují tvorbu výběrových tříd na vybraných školách, aby uklidnili rodiče, kteří se dožadují kvalitních vzdělávacích služeb, aniž by měli potřebu zajistit tyto služby ve všech školách, které zřizují.

**Je takový postup vedení škol, které zřizují „zvýhodněné“ třídy, vůbec legální? A pokud**

**ano, dá se takovým tendencím bránit, třeba právě legislativně? Jaká je zde role občanské společnosti?**

**Jana Straková:** Školy nesmějí vybírat poplatky za vzdělávací služby poskytované v rámci vzdělávacích programů, ale naučily se toto pravidlo obcházet tak, že jsou poplatky koncipovány jako dobrovolný příspěvek do fondu sdružení rodičů nebo jako poplatek za kurzy poskytované nad rámec školní výuky. Řada škol také organizuje přijímací zkoušky do 1. třídy, což je rovněž na pováženou. Porušování, respektive obcházení pravidel je ovšem v české společnosti vnímáno jako norma, takže se nad tím málokdo pozastavuje. Na občanskou společnost v této věci spoléhat nelze, protože současný stav aktivním rodičům umožňuje zajistit si poměrně jednoduše kvalitní vzdělávací služby pro své děti, a jsou s ním tedy spokojeni. Rodiče, jejichž děti na tento stav doplácí, si to zpravidla neuvědomují a bránit se neumějí.

Trochu zarážející mi připadá přístup pedagogů, kteří si musí být vědomi rozdílů v péči, která je poskytována ve výběrových a nevýběrových třídách. Pravděpodobně ale vycházejí z toho, že rodiče žáků v nevýběrových třídách nadstandardní služby pro své děti nechtějí, a tedy je vše v pořádku, protože si každý může vybrat. Existence výběrových tříd také přináší škole prestiž a oblibu u rodičů s vysokým společenským statusem, což se ve společnosti cení více než pedagogická profesionalita a schopnost poskytnout kvalitní vzdělávání všem dětem bez ohledu na jejich rodinné zázemí.

Já osobně si myslím, že pedagogická alternativa je žádoucí, ale měla by to skutečně být alternativa pedagogická a měla by být dostupná všem rodinám bez ohledu na jejich finanční zázemí. Inspirativní mi v tomto ohledu připadá praxe skandinávských zemí, kde školy nesmějí vybírat poplatky a nesmějí si vybírat žáky. V tomto

rámci pak mohou uplatňovat alternativní pedagogiku a diferencovat nabídku. Já bych k tomu ještě ráda přidala povinnost pro všechny školy vybavit všechny žáky nějakým (velmi základním) jádrem povinných výstupních vědomostí a dovedností a vzdělávacích zkušeností.

**Mohla by případná regulace přinést kromě očekávaného rovného přístupu k žákům i nějaké následné problémy, které jsou třeba na první pohled skryté?**



**prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed.**

působí jako vedoucí Institutu výzkumu školního vzdělávání a jako proděkan pro výzkum a akademické záležitosti na Pedagogické fakultě MU. Pracoval také ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze, kde vedl celonárodní výzkum kurikulární reformy. Byl předsedou pracovní skupiny pro oborové didaktiky akreditační komise a působil v poradních týmech v oblasti vzdělávací politiky. Odborně se zaměřuje na problematiku reformy ve vzdělávání, učitelské profesionalizace, kurikula a vyučování a učení, metodologicky se profiluje v oblasti výzkumu založeného na analýze videozáznamu. Na PdF MU vyučuje metodologii vědecké práce, srovnávací pedagogiku a didaktiku.

Kontakt: [tjanik@ped.muni.cz](mailto:tjanik@ped.muni.cz)

**Jana Straková:** Myslím, že kdyby byla pravidla dostatečně jednoduchá a jejich plnění bylo důsledně vyžadováno, žádné vedlejší efekty by se vyskytovat neměly. Samozřejmým předpokladem je ovšem poskytnout všem školám dostatek finanční i metodické podpory k poskytování kvalitních služeb všem žákům. Domnívám se ovšem, že prosadit v této věci nějakou regulaci nebude jednoduché, protože by ohrožovala výhody těch, kteří o ní budou rozhodovat.

*Michal Šafařík a Kateřina Lojdová*



**doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.** vystudovala magisterské studium fyziky na matematicko-fyzikální fakultě UK a doktorské studium pedagogiky na pedagogické fakultě MU. V současnosti pracuje jako docentka v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání pedagogické fakulty UK, kde se zabývá výzkumem vzdelávacích nerovností v základním a středním vzdělávání a aplikací výzkumných poznatků do vzdělávací politiky. Koordinovala českou realizaci řady mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností v žákovské i dospělé populaci. Spolupracuje s mnoha nevládními organizacemi i s institucemi státní správy v ČR i v zahraničí. Pravidelně publikuje v domácích i zahraničních časopisech, vyučuje na pedagogické fakultě UK.

Kontakt: [jana.strakova@pedf.cuni.cz](mailto:jana.strakova@pedf.cuni.cz)



Ida Viktorová

# Komunikace s rodiči u vyhořelých a spokojených učitelů

V jednom z posledních čísel časopisu referovala Irena Smetáčková o výsledcích výzkumu vyhoření v článku pod názvem *Jsou čeští učitelé a učitelky na ZŠ vyhořeli? A proč?* My se dnes můžeme k výsledkům výzkumu vrátit ještě jednou s novou otázkou: Jak je to u učitelů, kteří již vykazují známky vyhoření, s komunikací s rodiči. Kontakt s rodiči je totiž podle odborné literatury jedním ze zdrojů stresu a zátěže. Podobně působí i další stresory jako vztahy se žáky, kolegy nebo vedením školy, výuka v heterogenních třídách nebo prestiž a ohodnocení učitelské profese. Zdá se však, že právě potíže v komunikaci s rodiči nabývají v současnosti na síle (Lasky, 2000; Farber 1982; Pavlas Martanová & Konůpková, 2019 ad.) a jsou, vedle neshod s vedením školy, nejsilnějším motivem k případnému opuštění profese učitele.

Připomeňme si, co jsme se již dozvěděli z článku Smetáčkové. Výzkum vyhoření u učitelů základních škol provedl tým z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a 1. lékařské fakulty Univerzity Karlovy pod názvem *Učitelé vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory* a byl finančně podpořen Grantovou agenturou ČR (GA16-21302S).

Vyhoření je označení, kterému na pocitové úrovni všichni dobře rozumíme. Je jasné, že být vyhořelý, znamená nemít energii, zápal, chuť, naopak přibývá únavy a nezájmu. S takovými pocity nemůžeme cítit uspokojení z práce, což

se projeví často v tom, že se snažíme trávit v práci co nejméně času, vyhýbáme se jakýmkoliv úkolům nad nutné minimum povinností, nečekané události nás nepříjemně vykoledí, nejsme otevření uvažovat o zlepšování svých postupů, v kontaktu s dětmi a kolegy jsme netrpěliví a vznětliví, často onemocníme nebo jsme stále depresivní.

Odborníci definují vyhoření jako subjektivní pocit dlouhodobé pracovní nepohody, který se vyznačuje totálním nedostatkem energie a zájmu. Vyhoření nastává v důsledku silného a neustálého stresu, přičemž stres vyplývá z nerovnováhy mezi nároky a zdroji. Rozvinutý syndrom vyhoření se projevuje vyčerpáním, odcizeností a cynismem a sníženou výkonností.

Výsledky šetření mezi 2394 vyučujícími ukázaly, že u 16 % vyučujících nebyly přítomné žádné projevy vyhoření, u 65 % byly přítomny mírné projevy vyhoření a u 19 % byly přítomny střední až závažné projevy vyhoření (Smetáčková et al., v tisku). Celkově můžeme výsledky považovat spolu se Smetáčkovou spíše za pozitivní, protože 81 % vyučujících je schopno i při vysoké stresové zátěži, která v učitelství přirozeně existuje, ještě vyučovat. Méně pozitivní ovšem již je, s jakými dopady na práci dětí a spolupráci s rodiči a také samozřejmě s jakými dopady na duševní i psychické zdraví samotného učitele se můžeme setkávat.

Během výzkumu jsme vedle dotazníkového šetření také navštívili dvanáct škol po celé republice, kde jsme hovořili s řediteli a učiteli, především s těmi, u kterých nebyly zjištěny žádné projevy vyhoření (říkáme jim spokojení učitelé)

a těmi, kteří naopak silnější projevy vyhoření vykazovali (pro stručnost je nazýváme dále v textu vyhořelými). Jelikož se nám sešlo celkem 59 rozhovorů se dvěma skupinami vyučujících, kteří se odlišovali v prožívání profesních nároků a stresu, mohli jsme tyto dvě skupiny v různých aspektech porovnat mezi sebou.

Kontakt s rodiči, jak jsme již předeslali výše, může být významným zdrojem stresu a nahromaděný stres rozhodně nepřispívá k dobré pohodě v práci a řešení běžných každodenních problémů, natož nějaké větší kritické situaci nebo konfliktu, třeba právě s rodiči. Stres je tedy počátkem, ale i důsledkem, nezpracované problémy s rodiči mají pokračování v dalších neshodách a obavách ze vzájemných kontaktů. Časté a emočně významné neshody s rodiči jsou tedy na počátku procesu, ale rozhodně jsou také na jeho konci. Unavený a znechucen učitel má větší potíže v komunikaci s rodiči, více konfliktů a neřešitelných problémů, jak ostatně náš výzkum prokázal. Tito vyučující se tak dostávají do spirály potíží, které produkují další potíže.

Rozdíly mezi spokojenými a vyčerpanými vyučujícími byly značné ve všech oblastech, které jsme sledovali. Vyhořelí učitelé se setkávali s mnohem větším počtem potíží v komunikaci s dalšími aktéry, hlavně s rodiči, používali jiné postupy komunikace s rodiči, méně produktivní způsoby řešení konfliktů, a především je mnohem více prožívali. Negativní emoce, citlivé prožívání profesního života, pocity nespokojenosti, vlastní nepůsobilosti, strachu nebo únavy, byli zřetelnými znaky této skupiny vyučujících.

Podívejme se detailněji na některé projevy, které identifikujeme jako výsledek nezvládnutého pracovního stresu, a které, jak jsme již řekli, plodí další nepohodu v komunikaci vyučujících a rodičů.

Vyhořelí učitelé měli často problémy již v organizaci a nastavení hranic kontaktů s rodiči: časových, formálních i obsahových. Problém není zřejmě v tom, že tito učitelé jsou málo organizovaní, jak by se mohlo zdát, ale často jsou především hodní a ochotní. Spoléhají na to, že rodiče dodržují pravidla slušného chování a diví se, když tomu tak není. Rodiče jim potom telefonují, kdy chtějí, tlačí na rychlá řešení, zasahují mimo své kompetence, učitele obcházejí nebo naopak nereagují a nestarají se dobře o své děti. Někteří z hodných učitelů nemají potom ani možnost situaci vhodně řešit, jiní vyučující rodiče suplují, dětem nosí svačinu, platí pomůcky nebo dokonce hledají rodičům sociální pomoc.

*A rozhodně se nenechám vláčet tím, že bych ve dne v noci myslela, jak oni tam mezi sebou bojují, to ne. Dítě vyslechnu vždycky... A mně nedělá problém pohladit, pochovat, když je z toho to dítě opravdu rozčarované a smutné. Ale tu situaci si musí vyřešit oni. Protože takový případ ve třídě mám a bylo to velmi těžké nezachraňovat to dítě, které někde má maminku a tatínka. Jako zachraňuji, ale do určité hranice. Už to bylo tak, že v podstatě byste pak kupovala školní pomůcky a platila divadla, když rodina nefunguje. Pak to šlo oficiální cestou, obrácením na sociálku. A dostanete se do toho, že kryjete tu maminku.*

\* Text vznikl s podporou Grantové agentury ČR v rámci projektu „Jaký význam má kontext: objektivní determinanty socializace začínajících učitelů“ (GA15 12956S).

Nejasné hranice ovšem plodí na straně rodičů také nejistotu, jak postupovat, co, jak a kdy řešit. Nedržet pevné hranice je vyčerpávající pro učitele a mnohdy zmatečné pro rodiče.

Neshody s rodiči v současnosti obecně narůstají, jak je zřejmé z rozhovorů s většinou vyučujících, nejen těmi vyhořelými. Rodiče mají mnohdy nejasné představy o tom, co se ve škole děje, tlačí na individuální potřeby svého vlastního dítěte na úkor funkcí školy, odmítají část viny svých dětí za vzniklé situace a požadují změny vyučovacích postupů. Jednají tak pod vlivem mediální politiky, která mluví o výuce jako o zboží, které lze koupit a které má právo každý dostat i bez vlastního přičinění (Štech, 2007). Máme-li se jich zastat, je možné se přesvědčit, že žijí v nejistotě, jak být dobrým rodičem, jak zajistit pro své děti nejlepší podmínky a co pro ně je nejlepší výchova a vzdělávání. A navíc je každý jiný, má jiná očekávání, jiná přání a jiné dítě.

Proto se jasné hranice komunikace jeví tou správnou cestou, a to pro všechny; pro rodiče, děti i učitele. Čitelnost a pravidla pomáhají. Učitel dění organizuje a řídí, není tolik ve vleku událostí, náhlých momentů, ze kterých je překvapený nebo vystrašený, které ho nutí se stále obhajovat, za které si někdy dává vinu a které ho stresují, jak jsme to viděli u mnoha vyhořelých.

To samozřejmě neshodám s rodiči zcela nezabráni. Podstatné však je, že je to jeden z postupů, které ukazovaly na to, že spokojení učitelé měli výrazně méně potíží s rodiči, někteří dokonce takřka žádné.

*Tak, co se týká mě osobně, tak já sem konflikt, za těch patnáct let, jako přímo konflikt, neměla. Akorát jednou na mě přiběhla maminka, že sem si dovolila dát holce čtyřku na vysvědčení, ale to jsme vyřešily prostě na chodbě, řikám: trváte na nějakém přezkoušení? Netrvala, tak (smích) zase odešla. A jednou, že sem nechala nějaký dítě po škole, ale to bylo úplně v samém začátku, jinak jsem já konflikty s rodiči teda neměla.*

To naopak vyhořelí vyučující neshod zažívali mnohem více, navíc tyto neshody často přerůstaly v konflikty. Rodiče totiž nejsou vždy schopni své potřeby a očekávání dobře popsat, stěžují si zdánlivě nesmyslně, nerozumí sami svým obavám a přáním. To činí komunikaci vždy dost náročnou, když jde stížnost nebo požadavek nějak mimo, zmatený, nebo dokonce agresivní. Na straně učitele je potom najít ten správný moment shody, pokud je možná.

Nejde jen o reálná nedorozumění, ale také o jejich prožívání a interpretaci, kdy si vyhořelí učitelé berou výsledky střetnutí s rodiči osobně, citově, málo věcně, postupně je dokonce očekávají předem jako konfliktní a mají z nich strach. Neustále na ně myslí, obhajují se sami před sebou, v duchu se s rodiči dohadují a nemohou pocít nespravedlnosti a příkoří zaplašit z mysli.

*Mám hrůzu z té komunikace přes e-mail, protože mi přijde, že ta hra se slovy je dost nejistá, že něco napíšete nějak, někdo to pochopí a pak se vám z toho může vyvinout hrozně dlouhá debata.*

Samozřejmě, že jsou některé problémy s rodiči velmi hluboké, zasahují celou školu prostřednictvím nekonečných jednání, zásahů školní inspekce, zřizovatele, OSPODu nebo dokonce policie a soudů. To se může stát každému učitelu, protože osobnostně problematických rodičů i jejich odvahy přibývá. My však cílíme i na běžné situace, které jsou subjektivně pro vyhořelé učitele mnohdy mnohem obtížnější od svého vzniku, přes jejich prožívání až po řešení.

*Nebo hlavně ten odstup. Ale hlavně myslím, že se člověk cítí hrozně bezmocnej. Já jsem tady byla taky v jednom případě. Holčička si při tělocviku zlomila nohu. Děti hrály něco s míčem a ona, jak šla do dřepu, jak se uhybala, tak prostě tu nohu si přisedla. Paní učitelka, která ji měla, ji nechala ve třídě, zavolala mamince a maminka popotahovala mě, že já jsem nezavolala záchranku. Přimo proti mně, protože s paní učitelkou*

*si rozuměly a proti ní nechtěla jít a já jsem říkala, že jsem u toho nebyla. A i kdybychom zavolali záchranku o něco dřív, umím si představit takový to „proč jste na mě nepočkali?“ A taky kvůli tomu přišla inspekce.*

A právě rozdílné způsoby řešení případných neshod zmíníme jako poslední. Spokojení učitelé vykazovali strategie předcházení konfliktům, ale pokud neshody nastaly, snažili se je věcně a reálně řešit. Vyhořelí učitelé měli s řešením konfliktů mnohem větší problémy, častěji problémové situace odmítali jako zvlí a nechávali je nedořešené. Některé postupy rodičů interpretovali jako útok (někdy i oprávněně), to je vedlo ke generování obrany, a tím se vzdalovali od analyzování situace a hledání vhodného řešení pro všechny aktéry. Jindy požadavky rodičů odmítali jako zmatené a nesmyslné, a proto se jim nevěnovali na věcné rovině. Ti nejobětavější potom pomáhali a řešili problémy i za samotné rodiče, trpěli tím, že se jim nedostávalo vděku a porozumění a že jim vše nakonec přerůstalo přes hlavu. Nebylo dost sil. Tím se dostáváme na konec cyklu, který se opakuje.

Situace vyhořelých učitelů je velmi obtížná a nešťastná, a proto si zasluhují naši pomoc. Nejen pro svůj stav, který je zdrojem stále hlubšího pocitu zklamání a odporu nebo i zdravotních problémů, ale i pro mnohdy nevyhovující profesní chování vyučujícího, které zasahuje i další aktéry, především děti a jejich rodiče.

O copingových strategiích mluví krátce již článek Smetáčkové. Podpora vedení školy se nám ukázala také jako zásadní. Vedle programů a školení, jak pracovat se stresem a bránit se vyhoření nebo opatření na půdě školy, která pomohou vyučujícím (výuka v klidnějších třídách, omezení třídnictví a funkcí...) se nabízejí další aktivity jako intervize nebo supervize, tedy formy učitelského sdílení zkušeností. Ty mohou nabídnout nové pohledy, nová řešení i pocity kolegiální emoční podpory. Taková opatření na pomoc učitelům by si zasloužila svůj vlastní samostatný článek.

## Literatura

- Farber, B. A. (1982). *Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues*. Based on a paper presented at the Annual meeting of the American psychological association, Washington, DC. ED 229 36.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education* 16, 843–860.
- Pavlas Martanová, V. & Konůpková, O. (2019). Rodiče jako zdroj stresu učitele. *Pedagogická orientace*, 2 (přijato do tisku).
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., & Ptáček, R. (2019). Vztah syndromu vyhoření, copingových strategií a self-efficacy mezi vyučujícími na českých základních školách. *Československá psychologie* (přijato do tisku).
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. *Pedagogika* 4(57), 326–337.



**PhDr. Ida Viktorová, Ph.D.**

vystudovala psychologii a pedagogiku na Filozofické fakultě UK v Praze. V současné době působí na katedře psychologie Pedagogické fakulty UK Praha. Věnuje se výzkumně tématům učitelské přípravy, vyhoření u učitelů, supervizi, komunikaci s rodiči. Ve výuce studentů se zaměřuje na kvalitativní metodologii, sociální a pedagogickou psychologii a výcvik komunikačních dovedností, zejména v práci učitele s rodiči žáků.

Kontakt: [ida.viktorova@pedf.cuni.cz](mailto:ida.viktorova@pedf.cuni.cz)

Jana Poupová

# Výuka bioetiky v prostředí základní školy

V souvislosti s rozvojem genetických technologií v posledních desetiletích (terapeutické klonování, genetické úpravy plodin, prenatální diagnostika) roste tlak na vyučující přírodovědných předmětů, aby ve výuce více zohledňovali témata se zřetelným společenským přesahem (Levinson, 2004). Tento přesah mnohdy spočívá v etické problematičnosti určitých vědeckých technologií či medicínských zákroků. Etickými záležitostmi asistované reprodukce, klonování, genetických úprav organismů či euthanasie se zabývá bioetika. Předkládaný text chce poukázat na potíže spjaté s výukou bioetiky v prostředí základní školy a dále popsat, jakou zkušenost mají s výukou bioetiky absolventi základní školy a jak o výuce bioetiky smýšlejí.

## Bioetika

Etika je filozofická disciplína, která se zabývá otázkou, jak správně žít (Vácha, Königová, & Mauer, 2012). Bioetiku lze chápat jako aplikovanou etiku, jejímž cílem je kultivovat vnímavost vůči eticky problematickým přírodovědným tématům (Mitchell, Lovat, & Myser, 1992).

Dílčí podoblastí bioetiky je lékařská etika, která se zabývá medicínsky zaměřenými problémy, včetně vztahu pacienta a lékaře (Vácha, Königová, & Mauer, 2012). Témata, která spadají do lékařské etiky, můžeme v souladu s Minaříkovou (2015) rozdělit na velká a malá. Velká jsou témata stále otevřená diskusi, řadí se mezi ně například asistovaná reprodukce, interrupce, euthanasie, klonování či dárcovství orgánů.

Malá témata se týkají každodenní komunikace lékařů s pacienty, patří sem například problematika práv pacientů.

## Vznik a vývoj bioetiky

Jako samostatný obor začala bioetika vznikat v 60. letech 20. století, samotný název se používá od roku 1972. Od té doby prodělala bioetika velké změny. V prvním období reagovala na dehumanizaci medicíny a snažila se v kurikulu mediků zohlednit hodnoty a etiku jako takovou. S narůstajícím pokrokem v medicínském výzkumu vzrůstal význam bioetiky, ve které se začali uplatňovat především filozofové (etikové), a byly zformulovány základní principy bioetiky (viz dále). Rostoucí specializovanost jednotlivých disciplín však postupem času znemožnila, aby filozofové, tj. lidé mimo daný obor, dokázali držet s vývojem těchto vědeckých oborů krok (Pellegrino, 1999).

## Základní bioetické principy

Základní bioetické principy zformulovali koncem 70. let 20. století T. Beauchamp a J. Childress. Jde o tyto zásady: 1. požadavek neškodit (princip nonmaleficence), 2. požadavek konat dobro, resp. odstraňovat zlo (princip beneficence), 3. Právo na sebeurčení (princip autonomie), 4. Požadavek na spravedlivost (princip justice). Zatímco principy nonmaleficence a beneficence se objevují již v antice, principy autonomie a justice jsou mladší a v minulosti byly právě

ony opomíjeny: princip justice například v souvislosti s neadekvátním přístupem k péči u různých skupin osob. Princip autonomie je v poslední době v lékařské etice hodně diskutovaný, což souvisí s posunem od paternalistického přístupu lékaře k pacientovi k partnerskému (Vácha, Königová, & Mauer, 2012).

Od těchto základních principů se odvozují další doplňující principy lékařské etiky: 5. požadavek na zachování mlčenlivosti, 6. požadavek pravdomluvnosti a 7. požadavek na respektování soukromí (Mitchell, Lovat, & Myser, 1992).

## Přínos výuky bioetiky

Podle Mitchella et al. (1992) má studium bioetiky podporovat reflexi vlastního hodnotového systému žáků a obeznámit je se základními etickými principy. Bioetika podle něj poskytuje objektivnější základy pro rozpoznávání potenciálních etických problémů než rozhodování na základě čistě osobních hodnotových měřítek. Výuka bioetiky by tedy měla přispět k systematictějšímu, racionálnějšímu a uspořádanějšímu etickému rozhodování (Mitchell, Lovat, & Myser, 1992) a k rozlišování mezi profesionální a osobní etikou (Downiem & Clarkeburn, 2005). Cílem lékařské etiky je naučit mediky rozpoznávat eticky problematické záležitosti, podněcovat úvahy o morálnosti určitých kroků a budovat v nich pocit osobní odpovědnosti. Medikové prý kurzy lékařské etiky většinou hodnotí pozitivně, oceňují jejich souvislost s každodenní prací lékaře (Shapiro & Miller, 1994).

## Kritika výuky bioetiky

Přes výše popsaný přínos má výuka bioetiky i své kritiky. Často zmiňovanou výhradou je pochybnost, zda může výuka bioetiky hodnotový systém žáků reálně ovlivnit. Vědět, co je v souladu s etickými principy, totiž ještě neznamená chovat se podle nich. Otázku, zda výuka bioetiky ovlivňuje jednání zdravotníků v praxi, si položila řada autorů věnujících se lékařské etice (například Mitchell, Lovat, & Myser, 1992; Shapiro & Miller, 1994). V prostředí české střední zdravotnické školy toto zjišťovala Minaříková (2015). Její výzkum ukázal, že před absolvováním výuky zdravotnické etiky i po jejím skončení byl postoj 80 respondentů k velkým etickým problémům pořád stejný. Zlepšila se pouze znalost etických kodexů. Přínos této výuky však studenti (i vyučující) hodnotili jednoznačně kladně (Minaříková, 2015). V této souvislosti můžeme zmínit i práci Vaňka (2011), který se zabýval dopadem etické výchovy na chování žáků základní školy. Podle něj žáci, kteří absolvovali experimentální etickou výchovu, více brali ohled na pocity druhých, byli ochotní pomáhat a patřičně zvažovali dopady svých skutků (Vaněk, 2011).

Další otázka, kterou si kritikové výuky bioetiky kladou, zní: čí bioetika se má vyučovat? Poukazují tím na riziko, že žáci mohou být ve výuce naváděni, aby zaujali určitou pozici. Toto nebezpečí však podle Mitchella et al. (1992) snižuje skutečnost, že dnešní mladí lidé vyrůstají odklopení pluralitou názorů, a jsou tudíž vůči

indoktrinaci odolnější. Jako aktivní obranu proti indoktrinaci doporučuje střídání vyučující bioetiky v rámci jednoho kurzu tak, aby se u nich s ohledem na jejich specializaci dala předpokládat rozmanitost osobních názorů (Mitchell, Lovat, & Myser, 1992).

Některé výzkumy také naznačují, že je značný rozdíl v přístupu k bioetickým problémům mezi muži a ženami. Rozbory esejů mediků nad určitým klinickým případem ukázaly, že zatímco ženy etické problémy vnímají v širší sociální rovině a více projevují osobní odezvu, přístup mužů je spíše utilitaristický, opírá se o abstraktní logické argumenty, zdůrazňuje autoritu a zodpovědnost (Shapiro & Miller, 1994).

Kritizovány bývají i učebnice bioetiky, a to kvůli tomu, že představují bioetiku jako rigidní obor. Obvykle totiž ignorují proměny v pojetí morálnosti a bioetiku pojímají ahistoricky (Baker, 2002).

## Bioetika ve školách

Ve školách se můžeme setkat s dvojím přístupem k výuce eticky problematických přírodovědných témat. Buď se jim věnuje samostatný předmět, nebo tato témata prolínají různými předměty. Některé země kladou na výuku bioetiky velký důraz – například Anglie, jiné se jí prakticky nevěnují – například Polsko (Grajkowski, Ostrowska, & Poziomek, 2014).

## Zohlednění bioetiky v rámcovém vzdělávacím programu

V souladu s českým Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (MŠMT, 2017; dále jen RVP ZV) se bioetická témata uplatní v rámci doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova na 2. stupni, a to v aplikovaných tématech *sexuální zdraví a ochrana přírody a životního prostředí* (RVP ZV, s. 117–118). Cílem etické výchovy je mj. rozvíjet prosociální chování žáků a podporovat v nich empatii.

Bioetická problematika se částečně promítá i do průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, a to především do tematického okruhu *morální rozvoj* (RVP ZV, s. 128).

## Obtíže učitelů přírodních věd při výuce bioetiky

Řada učitelů – přírodovědců mívá z výuky bioetiky strach. Necítí se kompetentní a očekávají, že tuto problematiku pokryjí učitelé společenských věd. Témata na pomezí přírodních a společenských věd totiž bývají vhodná k diskusím, ale učitelé přírodních věd jsou zvyklí žáky seznamovat spíše s fakty a hypotézami: „Při výuce etiky není (učitel) hlasatelem konečné pravdy, který by studentům vysvětloval, jak to je, jeho úkol je mnohem obtížnější. Na úvod semináře sdělit všechna fakta, která jsou o věci známa, a pak moderovat diskusi. ... Přírodní vědy zkoumají, co jest, etika zkoumá, co by mělo být.“ (Vácha, Königová, & Mauer, 2012, s. 18). Učitelé přírodovědných předmětů však nebývají zvyklí s žáky diskutovat. Mohou mít obavu, zda diskusi zvládnou vést (ať již po organizační stránce nebo z hlediska nepředvídatelných reakcí žáků), může je také odradit časová náročnost diskusí v kontrastu s množstvím učiva, které mají (či chtějí) zvládnout.

Situaci učitelům – přírodovědcům ztěžuje také odlišný způsob myšlení a definování pojmů v etice (filozofii), resp. ve vědě. V etice mohou postrádat „tvrďá“ (měřitelná) data (Vácha, Königová, & Mauer, 2012).

Výše uvedené obtíže, na něž učitelé při výuce bioetiky narážejí, dokládá Levinsonův výzkum (2004). Levinson ukázal, že záměrem učitelů přírodovědných předmětů při výuce bioetiky sice je vést otevřený dialog, ale ve skutečnosti debatu výrazně omezují svým monologem a přílišnou dominancí. Jsou si sice vědomi, že řešení společenských přesahů biomedicinských problémů pomáhá rozvoji kritického myšlení žáků, nicméně v praxi tíhnou k výuce faktografie. Podle Levinsona (2004) na rozdíl od učitelů humanitních předmětů nemají dost sebevědomí ve své schopnosti řídit diskusi. Dále si učitelé často stěžují na nedostatek času, nemožnost klasického hodnocení a nedostatek informací o tom, jak o etických aspektech vědy učit (Dawson, 1999). Ani pevně stanovené rozdělení témat v rámci kurikula a naivní realismus v přístupu k chápání etiky situaci příliš nepomáhají (Levinson, 2004).

Naopak Downie a Clarkeburn (2005) spatřují pozitiva v tom, učí-li etiku vyškolení přírodovědci. Žákům prý tuto problematiku dokáží lépe vysvětlit lidé s vědeckým vzděláním než příliš odtažití filozofové. I z toho důvodu považují za vhodné, když je výuka etiky začleněna do vědecky zaměřených kurzů. Mizí tím také riziko, že by byla výuka odtržena od konkrétních problémů daného oboru.

## Podstata výzkumu

Cílem níže popisovaného výzkumu bylo zjistit, jakou mají osobní zkušenost s výukou eticky problematických témat v přírodních vědách 15letí žáci (absolventi základní školy) a jak hodnotí smysluplnost takto zaměřené výuky. Konkrétní výzkumné otázky byly formulovány následovně: Setkali se žáci základní školy s výukou bioetiky? Pokud ano, v kterých předmětech to bylo a jakou formou výuka probíhala? Byla výuka bioetiky pro žáky přitažlivá? Jaký význam jí připisují?

Odpovědi na uvedené otázky poskytlo dotazníkové šetření, které proběhlo mezi studenty 1. ročníku přírodovědně zaměřeného čtyřletého gymnázia v Praze. Zúčastnilo se ho celkem 81 respondentů. Většina absolventů tohoto gymnázia po maturitě pokračuje ve studiu na vysoké škole přírodovědného nebo medicinského zaměření (osobní sdělení výchovné poradkyně). Jedná se tedy o mladé lidi, pro něž zřejmě bude bioetika profesně důležitá. O zaměření sledovaných žáků vypovídá i záhlaví

dotazníku, kde měli na škále 1 až 5 ohodnotit, jaký mají zájem o přírodní vědy (biologii, chemii, fyziku, geologii a zeměpis), resp. společenské vědy (dějepis a základy společenských věd). Stupeň 1 znamenal „mám je hodně rád“, stupeň 5 znamenal „vůbec je nemám rád“. Průměrná hodnota u přírodních věd vyšla 1,73, zatímco u společenských věd 2,70, což potvrzuje, že sledovaní žáci tíhnou spíše k přírodovědným předmětům.

Podnětem pro vznik tohoto minivýzkumu byla osobní zkušenost autorky, středoškolské učitelky biologie, s výukou volitelného semináře zaměřeného na vztah přírodních věd a společnosti ve 2. ročníku a biomedicínsky zaměřeného volitelného semináře ve 3. ročníku.

## Výsledky výzkumu

Zkušenost s výukou bioetických témat na základní škole nemělo 32 % žáků (tj. 26 žáků). Tabulky 1, 2, 3, 4 a 5 shrnují zkušenosti zbylých 68 % (tj. 55 žáků), kteří se s uvedenou problematikou na základní škole setkali. Mezi nejčastěji probíraná témata (tab. 1) patřily dárčovství krve a orgánů (zmiňováno 46 % všech žáků), euthanasie a interrupce (zmiňováno 32 %, resp. 25 % všech žáků). V kolonce *jiné* uvedli dva žáci problematiku antikoncepce a bezpečného sexu.

Žáci se s bioetikou většinou setkávali v hodinách přírodopisu (53 % všech žáků), méně často v občanské a rodinné výchově, resp. ve výchově ke zdraví (17 %, resp. 15 % žáků). Ostatní předměty byly zmiňovány sporadicky (tab. 2).

Tabulka 1

Setkali jste se ve výuce na ZŠ s některým z níže uvedených témat?

Téma	počet odpovědí
asistovaná reprodukce (oplození ve zkumavce, náhradní mateřství)	17
interrupce	21
euthanasie	26
zacházení se zvířaty (testování léků, zvířata ve velkochovech)	10
geneticky upravené organismy	19
dárčovství (krve, orgánů, pohlavních buněk)	37
jiné (doplňte jaké)	2

Tabulka 2

Ve kterých předmětech jste se s některým z výše uvedených témat setkali?

Předmět	počet odpovědí
přírodopis	43
občanská a rodinná výchova	14
výchova ke zdraví	12
chemie	2
zeměpis	1
environmentální výchova	1
angličtina	1
preventivní program s mimoškolním lektorem	1

Většina žáků soudila, že výuce bioetických témat bylo věnováno relativně málo pozornosti. Jednalo se celkem o 69 % z těch žáků, kteří nějakou výuku absolvovali (tab. 3).

Učitel se nejčastěji věnoval argumentům pro, resp. proti danému jevu, což uvedlo 41 % všech žáků. Méně často se jednalo o odborné vysvětlování daného jevu, tuto možnost uvedlo 24 % žáků (tab. 4). V kolonce *jiné* uvedli dva žáci osobní zkušenosti učitele, jeden žák se setkal s pouhou zmínkou o existenci této problematiky.

Většina žáků se s bioetikou seznámila prostřednictvím výkladu učitele (54 % všech žáků), diskusi na toto téma zažilo 32 % žáků

a videoukázku s odpovídající tematikou zhlédlo 21 % žáků (tab. 5). Jeden žák v kolonce *jinak* uvedl, že učitel odpovídal na dotazy.

Názory žáků na zažitou výuku byly pozitivní. Většinu žáků témata buď vyložena bavila, či spíše bavila, dohromady tuto možnost uvedlo 78 % všech žáků, kteří se s bioetikou ve škole setkali (tab. 6). Jako zdůvodnění obvykle uváděli, že jde o zajímavou, atraktivní látku (26 % všech žáků). Čtyři žáci z pěti, které výuka příliš či vůbec nebavila, si stěžovali na neschopnost učitele látku dobře podat.

Ti žáci, kteří ve výuce bioetiky zažili diskusi, na ní oceňovali možnost být aktivní (vymýšlet argumenty, utvářet si vlastní názor a sdělovat jej) i možnost zjistit, jaké názory mají ostatní žáci

Tabulka 3

V jaké míře jste se uvedeným tématům věnovali?

	počet odpovědí
hodně	2
tak akorát	11
málo	38
nevím	4

Tabulka 4

S jakým typem informace jste se u uvedených témat setkali nejčastěji?

nejčastější typ informace	počet odpovědí
odborné vysvětlení podstaty jevu	19
argumenty pro / proti	33
jiné (doplňte jaké)	3

Tabulka 5

Jakou formou jste se o těchto tématech učili?

způsob výuky	počet odpovědí
výklad učitele	44
čtení textu (úryvku, článku)	8
zpracování referátu	7
sledování videa či filmu	17
debata	26
program s mimoškolním lektorem	7
jinak	1

Tabulka 6

Bavila vás tato témata?

	počet odpovědí
ano	22
spíše ano	21
spíše ne	4
ne	1
nevím	7

(tab. 7). Tři žáci zvolili možnost *jiné*. Buď je bavila konfrontace různých názorů (1 případ), nebo poslouchání, jak rozmanité důvody mohou pro svoje stanovisko uvádět stejně smýšlející lidé (1 případ), resp. jim na diskusi vadila nedostatečná schopnost spolužáků argumentovat (1 případ).

Názory žáků na opodstatněnost výuky bioetiky byly jednoznačné (tab. 8). Celkem 91 % všech žáků odpovědělo, že pokládají za smysluplné věnovat se těmto tématům ve škole. Jako nejčastější zdůvodnění uváděli, že je to potřebné pro život a že je třeba mít všeobecný přehled

(48 % všech odpovědí). Sporadicky se objevila jiná zdůvodnění: Je to důležité s ohledem na přijímačky na vysoké školy (5 případů), je to nutné v rámci obrany před dezinformacemi (3 případy), je třeba naučit se diskutovat (2 případy), rozvíjí to empatii (1 případ). Z dalších jednotlivě uváděných zdůvodnění stojí za pozornost jeden ambivalentní argument (znalost této problematiky brání nemorálním výzkumům, ale také výzkumy brzdí) a jeden argument proti výuce bioetiky (etické názory mohou být zkreslené emocemi).

Tabulka 7

Pokud jste se ve výuce těchto témat setkali s diskusí, co vás na nich bavilo?

	počet odpovědí
neobvyklý průběh hodiny	22
vymýšlení argumentů pro / proti	21
prosazování svého názoru	21
možnost dozvědět se názory ostatních	26
možnost získat informace pro utvoření si vlastního názoru	26
jiné	3

Tabulka 8

*Pokládáte za smysluplné věnovat se ve škole těmto tématům?*

	počet odpovědí
ano	49
spíše ano	25
spíše ne	2
ne	0
nevím	5

## Diskuse

Ačkoli se popsaný průzkum vztahuje k bioetice, toto slovo samotné se v dotazníku neobjevilo. Z osobní zkušenosti autorky totiž vyplývá, že žáci přicházející ze základní školy tento pojem neznají. Protože se dotazníkového šetření zúčastnilo relativně málo žáků (81, přičemž zkušenost s výukou bioetiky mělo pouze 55 z nich), mají výsledky průzkumu jen omezenou platnost. Vypovídací schopnost dotazníku také poněkud omezuje skutečnost, že žáci hodnotili veškerá bioetická témata dohromady (otázky 3, 4, 5 a 6), přestože se jejich zkušenosti mohly v závislosti na tématu lišit. U 3. otázky navíc vstupuje do hry výrazná subjektivita, neboť stupně *málo*, *akorát* a *hodně* si žáci mohou vykládat různě. Při vyplňování dotazníku si žáci také nemusí vzpomenout na veškeré události, které na základní škole v souvislosti s bioetikou zažili. (To naznačuje nekonzistentnost žákovských odpovědí ohledně absolvování výukového programu s mimoškolním lektorem v 2. a 5. otázce.)

Shrneme-li výsledky výzkumu, je zřejmé, že se s bioetikou žáci na základní škole setkali jen v omezené míře. Přesto si význam této problematiky a opodstatněnost její výuky uvědomují. Témata považují za zajímavá. To koresponduje se zjištěním Minaříkové (2015), podle níž žáci bioeticky zaměřenou výuku oceňují. Podle tabulky 2 výuku bioetiky obstarávají především učitelé přírodopisu. To je ve shodě s názorem Downieho a Clarkeburna (2005), že by tato témata měli vyučovat přírodovědci. Levinsonův závěr (2004), že tito učitelé tíhnou k monologickým metodám, potvrzuje tabulka 5. To, co vypovídají výsledky popsaného výzkumu o výuce

bioetiky v českých základních školách, je možné porovnat se situací v amerických školách. Práce Dawsona (1999) zachycuje výuku v ročnících odpovídajících 9. třídě naší základní školy a v 1. ročníku střední školy. Ve sledovaných případech byla bioetika začleněna do výuky biotechnologií, probíraná témata obvykle souvisela s reprodukcí. Žáci na výuku reagovali různě v závislosti na své vyzrálosti, studijních předpokladech či rodinném a kulturním zázemí. Nebyl zjištěn žádný rozdíl v přístupu k etickým dilematům mezi žáky, kteří tuto výuku absolvovali, a kontrolní skupinou. Žáci byli nejprve seznamováni s odborným pozadím problému. Jejich vlastní aktivita pak probíhala v malých skupinách nebo šlo o diskusi na úrovni celé třídy spojenou s prezentováním závěrů, případně s hraním rolí (Dawson, 1999). Výsledky našeho výzkumu oproti tomu ukazují, že učitelé inklinují k výkladu, a to i přesto, že se zabývají především argumenty pro, respektive proti (tab. 4).

## Závěr

K etické výchově žáků může přispět i učitel přírodních věd, pakliže dá ve výuce prostor bioetice. Cílem výuky bioetiky má být mj. to, aby žáci reflektovali vlastní hodnoty a seznámili se se základními etickými principy. Vyučující se musí vyvarovat snahy o (byť ne záměrnou) indoktrinaci žáků. Vhodné je diskusní vedení hodiny, které však může být pro učitele přírodovědných předmětů nesnadné. Proto nepřekvapuje, že z dotazníkového šetření mezi žáky 1. ročníku pražského gymnázia vyplynulo, že se žáci na základních školách s bioetikou seznamovali spíše formou výkladu a že této problematice příliš

velká pozornost věnována nebyla. Bioeticky laděná témata byla probírána především v přírodopise, nejčastěji se jednalo o dárcovství krve a orgánů, o interrupci a euthanasii, vyučující obvykle hovořil o argumentech pro, resp. proti danému jevu. Výuka bioetiky však žáky bavila a pokládali ji za smysluplnou.

## Literatura

- Baker, R. (2002). Bioethics and history. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 27(4), 447–474.
- Dawson, V. M. (1999). *Bioethics education in the science curriculum: Evaluation of strategies for effective and meaningful implementation* [online]. Ph.D. Thesis. Curtin University of Technology. Supervisor Peter Taylor. Dostupné z <https://espace.curtin.edu.au/handle/20.500.11937/2463>.
- Downie, R., & Clarkeburn, H. (2005). Approaches to the teaching of bioethics and professional ethics in undergraduate courses. *Bioscience Education*, 5(1), 1–9.
- Grajkowski, W., Ostrowska, B., & Poziomek, U. (2014). *Core curriculum for science subjects in selected countries – study report*. Warsaw: Educational research institute.
- Levinson, R. (2004). Teaching bioethics in science: Crossing a bridge too far? *Canadian Journal of Math, Science & Technology Education*, 4(3), 353–369.
- Minaříková, H. (2015). *Profesní etika pro střední zdravotnické školy – výukové materiály pro žáky s metodickými pokyny pro odborné učitele* [online]. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Brno. Vedoucí práce Eva Trnová. Dostupné z: [https://is.muni.cz/auth/th/259069/pedf\\_m/](https://is.muni.cz/auth/th/259069/pedf_m/).
- Mitchell, K. R., Lovat, T. J., & Myser, C. M. (1992). Teaching bioethics to medical students: the Newcastle experience. *Medical Education*, (26), 290–300.
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/41216>.
- Pellegrino, E. D. (1999). The origins and evolution of bioethics: Some personal reflections. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 9(1), 73–88.
- Shapiro, J., Miller, R. (1994). How medical students think about ethical issues. *Academic Medicine*, 69(7), 591–603.
- Vácha, M., Mauer, M., & Königová, R. (2012). *Základy moderní lékařské etiky*. Praha: Portál.
- Vaněk, D. (2011). *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně ZŠ v kontextu Etické výchovy* [online]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Brno.

Vedoucí práce prof. Vladimír Smékal. Dostupné z [https://is.muni.cz/th/ifolm/David\\_Vanek\\_disertace.pdf](https://is.muni.cz/th/ifolm/David_Vanek_disertace.pdf).

Výzkum byl podpořen programem Univerzitní výzkumná centra UK č. UNCE/HUM/024.

**Žáci se s bioetikou setkali na základní škole jen v omezené míře. Přesto si význam této problematiky a opodstatněnost její výuky uvědomují. Témata považují za zajímavá.**



**Mgr. Jana Poupová, Ph.D.** (1983)

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

Kontakt: [jana.poupova@natur.cuni.cz](mailto:jana.poupova@natur.cuni.cz)



Obrázek 1. Třídění předmětů podle vlastností.

Eva Nováková, Veronika Rodová

## Když se žáci učí v pátek odpoledne

Tuto reportáž jsme pořídily na přelomu března a dubna letošního roku v 5. Szkole Podstawowej v Krakově, kde jsme byly na výukovém pobytu v rámci programu Erasmus+. Naše kolegyně z pedagogické fakulty, dr. Joanna Źądło-Treder, nás vzala na náslechy studentů v rámci praktické přípravy budoucích učitelů 1. stupně. Náslechy začínaly v pátek v jedenáct hodin dopoledne a očekávaly jsme, že půjde o běžné seznámení s chodem školy: možná nahlédneme do nějaké třídy, případně prohodíme několik slov s učiteli. V českých školách v tento čas už všichni myslí na blížící se víkend a jsou už jednou nohou ze školy venku. V Polsku tomu ale bylo úplně jinak. Šlo

o třídu se sportovním zaměřením, kde je dopolední čas věnován intenzivnímu tréninku – škola se specializuje na plavání a sportovní gymnastiku. Výuka začíná teprve ve zmiňovaných 11 hodin. Byly jsme v první třídě, kde s paní učitelkou Ywonou Źochowskou pracovalo čtrnáct dětí ve věku šest až sedm let.

### První hodina výuky

Paní učitelka na začátku dětem napínavým hlasem sdělila, že dnes jim neprozradí téma práce, že na něho musí přijít samy podle věcí, které má v tašce. A tak se všichni sesedli vzadu za

lavicemi, aby si mohli prohlédnout to, co paní učitelka z papírového sáčku vysypala: dentální nit, tuhé mýdlo, dva hřebeny, gumičku do vlasů, kartáček na zuby, pastu, tekuté mýdlo, žínku v podobě rukavice...

Během krátké chvíle bylo jasné, že nejde o prázdný efekt na začátek. Učitelka Ywona vedla diskusi promyšleně a přitom přirozeně, pozorně dětem naslouchala a zároveň dokázala didakticky důsledně pracovat s obsahem. Bylo zřejmé, že před sebou máme mistra. Způsob kladení otázek, volba slov i vyjadřovacích prostředků dovoľoval dětem, aby zůstaly autentické, aby odpovědi promýšlely a aby je opíraly o své zkušenosti. Ywona se dětí zeptala, co mají věci společného a jestli by někdo dokázal pojmenovat celou skupinu věcí jedním či dvěma slovy, zda by vymyslely slovo, které by všechny věci obsáhlo. Návrhy s dětmi kriticky prověřovala. Neúnavně kladla otázky, které podporovaly společné uvažování a výraz její tváře vyjadřoval nehraný zájem o to, co žáci vymýšlejí, jak přemýšlejí, jak odpovídají. Nechala děti popisovat jednotlivé **vlastnosti předmětů** a nakonec položila otázku, která je navedla správným směrem: „K čemu se věci využívají?“

Mohly jsme pozorovat, že třída, ač šlo o prvňáčky, má jasně nastavená pravidla společné komunikace, které děti dokáží přirozeně používat. Neskákaly si do řeči a když s nějakým výrokem souhlasily, tleskly. Třepáním rukou vyjadřovaly nesouhlas. Tlesknutí bylo výrazné, jasné a děti se většinou shodovaly v rytmu, vlastně odrazilo jejich vnitřní přesvědčení, souhlas v jejich hlavě. Umožňovalo vést debatu na více rovinách, přemýšlet o podstatě myšlenek a nezdržovat se maličkostmi. Udržovalo diskusi v chodu a patřičným rytmem, pomáhalo váhavým a nejistým.

Po chvíli učitelka Ywona vybrala rozpočítadlem tři děti. Každému dala malou barevnou obruč a požádala je, aby se pokusily věci, které před nimi ležely, **roztrdit** a umístit do těchto tří kruhů. Ostatní spolužáci je při práci sledovali. Následovala diskuse o způsobu rozdělení – **kritériích třídění** – předmětů i o tom, k čemu jednotlivé předměty slouží a jak se používají. Děti se shodly, že všechny slouží k tomu, abychom dbali o své tělo. Jsou rozděleny podle části těla,

o kterou pečují, takže v jednom kruhu leží věci, které se týkaly péče o vlasy, ve druhém byly věci, které se týkaly péče o tělo a třetí kruh obsahoval předměty pečující o zuby. Učitelka dál kladla otázky, na které děti zaujatě a s chutí odpovídaly. Diskuse se týkala toho, proč je třeba dbát o jednotlivé části těla, jak často a ve kterou denní dobu pečují o své zuby:

„Kdo si myje zoubky jednou denně?“

„Já.“

„Aha. A kdy si je myješ?“

„Večer.“

„Kdo si myje zuby jinak často?“ Děti se hlásí.

„A kdo by mi dokázal vysvětlit, co znamená slovo nejméně?“

Následovala diskuse o **příslovcích časové frekvence**. Poté učitelka vrátila pozornost dětí zpět k tématu zubní hygieny, zajímalo ji, co dalšího k mytí zubů používáme. Odpověď totiž ležela dětem přímo před očima, ve třetím kruhu byla zubní nit. Jedno z dětí si vzpomnělo, jak ve škole probíhala tzv. fluorizace. Tak se dostaly k detailům čištění zubů:

„Kolik pasty si dáváte na kartáček?“

„Já si dávám pastu po celé ploše.“

„Kdo si dává pastu po celé ploše jako Michal?“ Děti se hlásí.

„A kdo méně?“

Učitelka dětem vysvětlila, že existují různé druhy kartáčků, podle tvaru a velikosti hlavičky. Podle toho je třeba odměřovat objem pasty, množství si **odměřovaly** podle velikosti posledního článku malíčku.

„Děti, a kdy si vyměňujeme kartáček?“

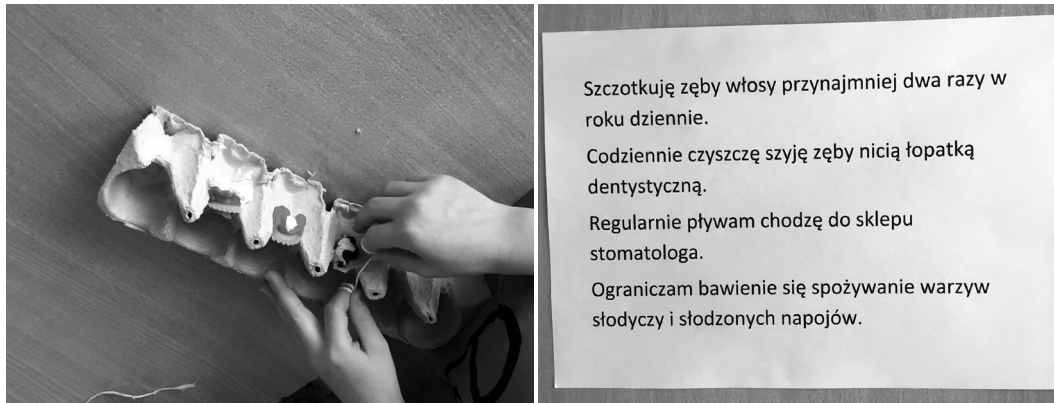
Poučila je, že ideální čas je každé tři měsíce nebo když je už kartáček roztřepený. Přitom se ptala, jak děti rozumí slovu *nejméně* a významu spojky *nebo*, kterou zde chápaly ve smyslu **disjunkce** nikoli však ostré disjunkce.

„Víte, jak se jmenuje doktor, který se stará o zoubky?“

Děti věděly, že zubař. Učitelka však použila jiné, cizí slovo: „Stomatolog.“

„Teď vám přečtu básničku o jedné holčičce, která si nechtěla čistit zoubky.“ Učitelka Ywona vybrala básničku Jana Brzechwy o holčičce Natálce.

„Co s takovou holčičkou, co si nechce mýt



Obrázek 2. Maketa zubů a pracovní text.

zuby?“ ptá se učitelka vážným tónem, kterým však mimoděk naznačuje, že děti jsou v tu chvíli jejími spojenci a že se jich nechuť k mytí zubů netýká. Načež děti vyzvala, aby se vrátily na svá místa do lavic. Současně požádala jednu dívku jménem Růženka, aby uklidila věci, se kterými pracovali, zpět do papírové tašky. Další holčička jde Růžence sama od sebe pomoci. Mezitím učitelka zapnula interaktivní tabuli.

„Teď vám pustím film o návštěvě stomatologa. Ale nejdříve mě zajímá, kdo nerad chodí k zubaři? Já se totiž zubaře moc bojím.“ Celá se schoulila a trochu se i třásla. „Kdo z vás nerad chodí k zubaři? Kdo se bojí? A kdo z vás se nebojí? Proč se nebojíte? Kdo se nebojíte, mohli byste nám říct, co udělat, abychom se také nebáli?“

Nebojácni ostatním svěřují důvody, proč se nebojí chodit k zubaři:

„Mně nic nedělali.“

„Já jsem dostal od pana doktora dárek.“

„Já se nebojím, protože ten zubař, co k němu chodím je můj strýček.“

Učitelka poznamenala: „To je dobré, mít v rodině stomatologa.“

Během debaty vyšlo najevo, že někteří k zubaři pravidelně nechodí. Nakonec se všichni shodli, že je lepší chodit k zubaři pravidelně, protože když se děti budou o své zuby dobře starat, je velká naděje, že návštěva bude krátká a je malá pravděpodobnost, že by jim zubař dělal něco moc nepříjemného. Paní učitelka věc shrnula: „Raději to tu chvíli vydržím, aby to jinak

nebylo horší.“ Pak prošla třídou a s těmi, co chodí k zubaři, si vítězně plácla do dlaně.

Po zhlédnutí filmu *Zdravé zoubky*, který ukazoval, jak probíhá zubařská prohlídka a jaké nástroje stomatolog používá, se učitelka Ywona děti zeptala, zda to u jejich zubaře probíhá podobně. Chvíli si povídaly, co je stejné a co zažily jinak, většina žáků přispěla nějakým zážitkem či osobním postřehem. V tu chvíli jeden chlapec spadl ze židle, protože se houpal. Ywonu to nevyvedlo z míry, jen věcně poznamenala: „Tak tohle byla reakce na to, cos Jašku viděl na videu.“ Jednalo se totiž právě o toho žáka, který dosud nebyl u zubaře. Pak se zatvářila vážně a řekla: „Jašku, musíš být na sebe opatrný. Nehoupej se na židli, protože to je nebezpečné. Udělal sis něco?“ Chlapec vrtí hlavou, že ne. Po chvíli se však ukázalo, že mu teče krev, a tak mu Ywona dala kapesník a vyhlásila přestávku. Všichni společně odcházejí na oběd.

## Druhá hodina výuky

Asi po dvaceti minutách se děti společně s učitelkou vrátily do třídy a sedly si do lavic. Učitelka zahájila výuku diskusí o jídle, které právě všichni snědli a zmínila, že po jídle zůstávají zbytky jídla mezi zuby, a proto je dobré si po jídle zuby čistit. A k tomu právě dobře slouží zubní nit. Požádala děti, aby si sesedly do skupin, ve kterých pracovaly v první hodině. Každá skupina dostala maketu zubů, které představovaly plata na vajíčka. V prohlubních byla přilepená barevná



Obrázek 3. Práce s textem a třídění ovoce.

plastelína jako zubní nečistoty a zbytky jídla. Na oběd byly těstoviny, takže se shodli, že světlá plastelína je jako těstoviny, červená je jako rajčata, žlutá a černá jsou jiné nečistoty. Každý žák ve skupině dostal kousek provázku jako zubní nit. Ywona všem ukázala, jak provázek namotat na prsty a jak s ním manipulovat, abychom nalepené nečistoty odstranili. Děti to pak zkoušely ve skupinách na svém modelu znečištěných zubů. Nakonec každý obdržel kousek skutečné zubní niti, aby si mohl udělat představu, jak se liší od obyčejného provázku. Děti zjistily, že je tenčí a hůře se s ní manipuluje. Učitelka dětem řekla, že pokud chtějí, mohou požádat rodiče, aby jim zubní nit koupili. Někdo poznamenal, že je drahá. Paní učitelka odpověděla, že zase tak drahá není, protože v krabičce je *hodně, moc a moc* metrů.

Poté učitelka stočila diskusi k myšlence, kterou otevřela po návratu z oběda, tj. jak je možné ošetřit si zuby po jídle, když nemáme zubní kartáček. Děti napadlo, že si můžeme vypláchnout pusku vodou. Ywona je tedy vzala za slovo a společně si šli na záchod vypláchnout ústa. Když se seřadili u dveří třídy, ještě si všichni „na sucho“ ukázali, co budou s vodou v ústech dělat. Jeden chlapec napodoboval kloktání a Ywona ho upozornila, že takhle by si zuby nevyčistil. Děti se do třídy vrátily osvěžené a v dobré náladě. Učitelka je rozdělila do nových skupin. Nyní dostaly text, který pro ně vytvořila. Upozornila je, že jim možná přijde legrační, protože se jí moc nepovedl. Až si věty přečtou, mohou se mu

nejdříve zasmát, ale pak by jí zajímalo, co je ve větách špatně a jak by to šlo napravit.

Čistím si zuby vlasy alespoň dvakrát za rok denně.  
Každý den si čistím krk zuby dentální nití.  
Pravidelně plavu chodím k zubaři veterináři.  
Omezují hraní konzumaci zeleniny a sladkých nápojů.

Když si děti text přečetly, otázala se, zda mají nějaké návrhy, co by bylo třeba s textem udělat, jak ho napravit.

„Ano? Tak do práce!“

Připomněla pravidlo, že když bude skupina hotová, postaví se. Po chvíli soustředěné práce každá skupina přednesla, k čemu společně dospěli. Všichni poznali, že jsou v textu přebývající slova, která nedávají smysl, a tak je bude třeba změnit nebo odstranit. Následovalo společné upravování vět a škrtání slov. Návrhy žáci probírali postupně, každá skupina jednu větu. Ostatní tlesknutím vyjadřovali, zda s větou tak, jak ji vytvořila daná skupina, souhlasí. Děti se ve čtení střídaly napříč skupinami. Jedna skupina vytvořila větu: *Pravidelně chodí do obchodu*. Děti se shodly, že je to pravdivá informace, ale k jejich tématu se lépe hodí věta o zubaři. Jedna skupina se nezapojovala. Učitelka reagovala:

„Škoda, že jsme neslyšeli ani Bašu, ani Malgorzatu, ani Michala. Malgorzato, přečti, co jste vymysleli.“

„Děti, co to znamená, když se řekne *poněkud málo*? A co to znamená *pravidelně*? A kdo by mi



dokázal vysvětlit význam slova často? Děti hledaly odpovědi a vymýšlely možnosti.

„Co byste odpověděli na otázku *jak často?*“

„Dvakrát do roka.“

„Jednou za rok.“

„Jednou za měsíc.“

„Kdo z vás by přečetl všechny věty ve správné podobě?“ Jeden žák čte. Souhlasíte? Třída tlesknutím vyjadřovala souhlas. Pak se žáci vrátili na svá místa do lavic.

„Nyní víme, z kolika vět se text skládá. Podle čeho se pozná začátek a konec věty?“

Jeden žák navrhl, že se věta pozná podle tečky na konci. Jiný dodal, že ve větě je velké písmeno. Paní učitelka chtěla vědět:

„Kde ve větě?“

„Vždy na začátku.“ odpověděl chlapec.

„Může být i uprostřed?“

„Ne.“ nechal se chytit chlapec. Jiného napadlo: „Ve větě může být jméno! To pak je velké písmeno i jinde než na začátku.“

Učitelka nyní otočila tabuli, a na ní měla napsané tři věty z textu na papíře. V každé větě bylo jedno ze slov zakryto papírem.

„Nejprve si text přečtete potichu, jen očima, a zjistíte, která slova jsou zakryta.“

Když měli všichni přečteno, vyvolávala děti a ty měly vždy přečíst celou větu, včetně zakrytého slova. Pokaždé se znovu ptala, které slovo bylo pod papírem. Nechala slovo dětmi vyhláskovat, určit počet hlásek a nadiktovat po písmenkách. Hlázky, co jí žáci diktovali, psala na tabuli. Pak znovu určovali počet písmen a slabik, což graficky zaznamenávala, dělala obloučky pod jednotlivými slabikami a kroužkovala hlázky, které jsou v polštině vyjádřeny dvěma písmeny. Znovu se vrátili k celým větám. Učitelka plynulým pohybem jela rukou po větě a děti ji měly zastavit slovem stop, když ruka došla na konec věty. Přitom děti trochu zkoušela. Záměrně měnila rychlost pohybu. Někdy, když výrazně zpomalila, některé děti křikly: „Stop!“ uprostřed věty. Vzápětí si chybu uvědomily a opravily se.

Načež křídlo tabule s napsanými slovy zakryla a děti měly za úkol přepsat všechny tři věty do sešitu i se slovy, která byla ukryta pod

papírem. Zde nastal první projev únavy, některým žákům se nechtělo psát, což vyjadřovali hlasitým protestem. Nakonec se ale všichni do psaní ponořili. Kdo byl hotov, donesl sešit paní učitelce, která úkol zkontrolovala. Pokud měli v textu nějakou chybu, šli si text opravit. Kdo byl s prací hotov, dostal papír s šifrovacím úkolem. V soustavě souřadnic byla na jedné ose písmena a na druhé číslice. Příslušná **pole šachovnicového grafu** bylo třeba vybarvit zadanou barvou podle uvedených souřadnic. Děti učitelku upozornily, že způsob umístění číslic a písmen není přesný, čísla i písmena se nacházela na úrovni čar a nikoli na úrovni pole, které čáry vytvářely. Ywona řekla, že úkol dokončí doma. Je třeba dát pozor, protože kódy označující pole nejsou označeny přesně, ale že věří, že si s tím všichni poradí.

### Třetí hodina výuky

Nyní paní učitelka přinesla ošatku s ovocem. Děti nejdříve vnímaly vůni plodů a popisovaly, co cítí. Poté se zeptala, jaké ovoce je v ošatce. Vyzvala jedno z děvčat, aby šlo **spočítat**, kolik je tam jablek. Dospěla k číslu devět. Kontrolu prováděly všechny děti. Přišly k ošatce a každý si jablka spočítal. Někdo jablka počítal pouze pohledem, někdo si na ně ukazoval, jiný se jich dotýkal. Stejným způsobem zjistily, že v ošatce jsou čtyři hrušky. Teď se rozdělily do skupin a měly vymýšlet otázky, které by se k obsahu košíku hodily.

„Kolik je všeho ovoce dohromady?“

„Jakou barvu mají jablka?“

„Kolik je v košíku jablek?“

„Jakou barvu mají hrušky?“

Když byly nápady vyčerpány, Ywona se zeptala, které z otázek se týkají matematiky. Děti odpověděly, že to byla první a třetí otázka. Teď učitelka začala jakoby přemýšlet nahlas: „Která z otázek ukrývá matematický problém, který musíme vyřešit, co myslíte?“

Někdo navrhl, že to je otázka, kolik máme jablek. Učitelka oponovala, že to už přece víme, je jejich devět.

„Kolik kusů ovoce je v koší?“ navrhl jiný žák.

„Ano, to musíme zjistit,“ řekla Ywona.

„Jak by mělo vypadat zadání takové úlohy?“

Padaly různé návrhy: „Ella měla devět jablek a koupila si ještě čtyři hrušky.“ „Ella měla devět jablek a Jašek donesl čtyři hrušky. Kolik měli dohromady ovoce?“

Dál pokračovali v zadní části třídy. Jablka byla v jednom košíku a hrušky ve druhém. Paní učitelka sesypala hrušky a jablka dohromady. Děti měly teď vymýšlet otázky tak, aby se vztahovaly k tomu, co vidí v košíku. Jeden vymyslel otázku: „Kolik je ovoce dohromady?“ Učitelka se zeptala: „Kde?“ Dítě doplnilo: „V košíku. Kolik je v košíku dohromady ovoce.“ Načež děti zjišťovaly celkový počet kusů ovoce v košíku **počítáním po jedné**. Pak učitelka situaci změnila. Do košíku dala devět jablek a zeptala se dětí, kolik musí dodat hrušek, aby tam měla deset kusů ovoce.

„Jednu!“

„Takže teď máme v jednom košíku deset kusů ovoce a tři kusy ve druhém. Kolik máme ovoce v obou koších?“

„Třináct!“

V tuto chvíli bylo jasné, že **vyvození sčítání** v číselném oboru do dvaceti s přechodem přes základ deset nebude v této třídě zavedeno formálně. Situaci dále proměňovala, děti ji modelovaly pro devět jablek a tři hrušky, osm jablek a čtyři hrušky. Když bylo jasné, že děti situaci pochopily a už všichni odpovídali správně, šli si sednout do lavic a zapsat to, co viděli.

*Bohužel v tuto chvíli jsme musely školu opustit a vyrazit na autobus do Brna. Doufáme, že se nám podařilo zachytit jedinečnou atmosféru výuky: partnerské zaujetí, s jakým učitelka Ywona k dětem přistupovala i důslednou smysluplnost, se kterou je naváděla do dalších a dalších úrovních a souvislostí jejich uvažování. Zároveň měla výuka přirozený rytmus a spád, až jsme chvílemi měly pocit, že sledujeme dobré divadelní představení, že jsme více diváky dobře provedené divadelní hry než nečekanými návštěvníky odpoldní páteční výuky.*



**Mgr. Veronika Rodová, Ph.D.** absolventka oboru historie – archivnictví a dramatické výchovy na Filozofické fakultě UJEP v Brně. Pracovala jako učitelka dějepisu, pedagog ve Středisku volného času Lužánky a odborný asistent v Ateliéru Divadlo a výchova na Divadelní fakultě JAMU Brno. V současné době působí na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Je členem redakční rady časopisu *Tvořivá dramatika* a vedoucí redaktorkou časopisu *Komenský*. Je autorkou knihy *Dramatická výchova ve službách dějepisu* (Masarykova univerzita 2014) a spoluautorkou publikace *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (Portál 2008).

Kontakt: [rodova@ped.muni.cz](mailto:rodova@ped.muni.cz)



**Mgr. Eva Nováková, Ph.D.** je absolventka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a oboru Učitelství matematiky pro 2. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Na Univerzitě Palackého absolvovala v roce 2005 doktorské studium v oboru Pedagogika. Učila pět let na základních školách v Přerově a v Brně. Je odbornou asistentkou katedry matematiky Pedagogické fakulty MU v Brně. Její odborné zaměření je orientováno na problematiku matematické pregramotnosti v mateřské škole a matematického vzdělávání v primární škole. Je autorkou řady publikací a příspěvků na odborných konferencích.

Kontakt: [novakova@ped.muni.cz](mailto:novakova@ped.muni.cz)

Eva Nováková

# Protržená přehrada Bílá Desná (matematika v médiích)

Učební úlohy jako „jádro výukové situace“ zasažené do různých sociálních, geografických, historických, uměleckých nebo technických kontextů, vyzývají žáka k řešení určitého problému, které by vedlo k jeho učení, k rozvoji jeho kompetencí a motivovalo jej k poznávání (Janík et al., 2013, s. 377). Motivaci zvyšuje „kontextualizace učební činnosti“ (Kalhous, & Obst et al., 2002, s. 368): když učitel volí učivo (učební úlohy a další aktivity) tak, aby odpovídalo žakovým potřebám a zájmům nebo ukazuje spojení učiva s reálným světem.

Fuchs a Zelendová (2015, s. 15) používají pro označení některých slovních (kontextových) úloh, které čerpají námět z různých oblastí životní reality, označení **autentické slovní úlohy**. Považují za ně takové, které se vyznačují určitými vlastnostmi: týkají se událostí, které by se mohly stát v běžném životě; obsahují otázky, které by mohly v běžném životě zaznít; žákům musí být jasný účel jejich řešení; jsou jednoduše a srozumitelně formulované; údaje potřebné k řešení úloh musejí být řešiteli k dispozici nebo snadno dohledatelné; musejí se týkat určité konkrétní události.

Vondrová, Rendl et al. (2015, s. 33) uvádějí výsledky výzkumu Palma (2008) se žáky 5. ročníku, v němž byly použity „autentické slovní úlohy“ oproti běžným slovním úlohám. Bylo zjištěno, že u autentičtějších úloh se významně zvýšila tendence žáků využít pro jejich řešení znalosti a zkušenosti z reálného života.

Při formulování autentických slovních úloh lze s výhodou využít aktuálních textů různých typů, které jsou svým obsahem blízké dnešní populaci, jsou pro žáky zajímavé, přinášejí

konkrétní „příběh“. Jejich zdrojem se mohou stát **tištěná i elektronická média**. Je zřejmé, že využití médií nabývá stále většího významu. Musíme s nimi ve vzdělávání počítat jako s významným faktorem a nemůžeme je přehlížet nebo podceňovat. Zejména elektronická média, počítač, tablet, mobilní telefon, se stávají součástí života dnešního dítěte se všemi průvodními jevy. Multimediální encyklopedie a datové servery v prostředí internetu přebírají roli informačního a komunikačního média, slouží jako zdroj dat a informací nejrůznějšího charakteru. V současné situaci se zdá hledání způsobů, jak posilovat pozitivní působení digitálních médií a oslabovat jejich negativní vlivy, přínosnější než jejich demonizace. O významu uvedené problematiky svědčí také místo mediální výchovy v inovovaném kurikulu, v rámcových vzdělávacích programech. Přitom je zcela zřejmá souvislost mediální gramotnosti s rozvojem čtenářské gramotnosti žáků. Pozornost rozvíjení různých aspektů mediální a čtenářské gramotnosti si vyžaduje nejen školská praxe, ale především příprava žáků pro plnohodnotný život v informační společnosti.

Právě využití poznatků z okolního světa zprostředkovaného médiem je prostředkem vnitřní motivace, poskytuje k ní zvláště vhodnou příležitost. Řešení autentických úloh převzatých z médií předpokládá a vyžaduje porozumění textu, usuzování z přečteného, a tím rozvíjení čtenářské gramotnosti.

Úlohy inspirované internetovým médiem Zaměřím se na tvorbu autentických úloh z výchozího textu a jejich stručné metodické rozpracování pro konkrétní praxi výuky.

Inspiraci poskytla spolupráce na realizaci projektu E. Fuchse a E. Zelendové *Matematika v médiích*, který byl realizován Národním ústavem pro vzdělávání ve spolupráci se Společností učitelů matematiky JČMF. Cílem projektu bylo nabídnout edukační praxi cestu, která by umožnila rozvíjet čtenářskou a matematickou gramotnost „ruku v ruce“ prostřednictvím tvorby a řešení úloh na konkrétní témata zveřejněná v médiích. Jako výstup řešení projektu byl zpracován metodický materiál s názvem *Matematika v médiích. Využití slovních úloh při kooperativní výuce na základních a středních školách*. (Fuchs, & Zelendová et al., 2015). Tým učitelek ze ZŠ v Tanvaldu Jana Duňková, Blanka Blažková a Zdeňka Jónová pod vedením Evy Novákové z Pedagogické fakulty MU v Brně do tohoto textu zařadil osm konkrétních rozpracovaných ukázek využití médií ve výuce matematiky na 1. stupni základní školy. Vyskytují se zde náměty s podtextem přírodopisným, historickým nebo zeměpisným. Žákům jsou poskytovány vstupní informace jiného předmětu, přičemž řešení učebních úloh je založeno na uplatnění matematických znalostí a dovedností žáků.

V článku uvádím další námět, jak mohou žáci na vhodně zvolených situacích a úlohách z reality objevovat vzájemné souvislosti z různých oborů a přitom aplikovat osvojené matematické znalosti. Pro zasazení do souboru úloh bylo třeba pečlivě zvážit délku textu a jeho zajímavost vzhledem k cílové žakovské skupině. Téma umožnilo významně uplatnit mezipředmětové vztahy matematiky a vlastivědy a matematiky a přírodovědy. Současně rozvíjí regionální problematiku.

## Protržená přehrada Bílá Desná

Ukázka je inspirována internetovou stránkou [www.ceskehory.cz](http://www.ceskehory.cz). Z ní je převzata informace o tragické události, ke které došlo před více než sto lety v tehdejších Sudetech. Má nesporný motivační potenciál vzhledem k aktuálním zkušenostem z povodní, často se opakujícím záplavám a obecně ke klimatickým změnám.

Protržená přehrada na Bílé Desné byla prohlášena za kulturní památku v roce 1996. Stalo se tak k 80. výročí protržení přehrad. Byla budovaná od října 1912 do listopadu 1915, takže od dokončení až po její protržení uplynulo pouhých deset měsíců. Zaplavila obec Desnou. V obci zahynulo 62 lidí, 33 domů zničila voda zcela a 69 bylo vážně poškozeno. V Desné je umístěn pamětní kámen, který tehdy přivalila voda. Protržená hráz se šoupátkovou věží dosud stojí. V podzemní štolě do sousedního údolí, v současnosti uzavřené, je významné zimoviště netopýrů. Dosud zde bylo zjištěno 11 druhů. Tato katastrofa na dlouhou dobu zastavila stavbu sypaných hrází ve světě. Přehrada nebyla nikdy obnovena a její trosky jsou dodnes mlčenlivým svědkem této tragédie. Nyní je na místě bývalé přehradě vyznačena krátká naučná stezka s několika zastávkami.

Zdroj: <http://protrzena-prehrada-bila-desna.ceskehory.cz/>.

Nyní následuje zadání úloh, jejich obsahová a formální charakteristika

1. Vyhledej v úvodním textu, na internetu a na mapě potřebné údaje a doplň věty:  
Přehrada se začala budovat v roce ..... na řece ....., která se nachází v dnešním Libereckém kraji.

Najdeš ji v ..... horách, poblíž měst ..... a .....  
V zaplavené obci bylo zcela zničeno nebo vážně poškozeno celkem ..... domů.

Zakresli přehradu do „slepé mapy“ ČR.



Geografické údaje, potřebné k řešení úlohy, je třeba vyhledat v informačních zdrojích, například zadat do vyhledávače heslo „Desná“, resp. „Bílá Desná“ a najít na mapě Liberecký kraj, Jizerské hory a města Liberec a Jablonec n. N.

2. Odpověz na otázky:

Ve kterém století byla přehrada budována?

Kolik měsíců trvala výstavba přehrady?

Kolik je to dní?

Kolik měsíců byla v provozu, než došlo k jejímu protržení?

Ve kterém ročním období došlo k protržení přehrady?

Kolik dnů má měsíc, kdy byla přehrada protržena?

Vyznač na vhodně zvolené časové přímce: ve kterém roce byla zahájena stavba přehrady, ve kterém byla dokončena, ve kterém roce došlo k jejímu protržení.

Odpovědi na otázky jsou jen zdánlivě snadné, vyžadují logický úsudek, dovednost analyzovat časová období s dobrou orientací v kalendáři, ale i použití početních operací z paměti nebo písemně k potřebným výpočtům. Zadání vytváří prostor pro diskusi, argumentaci žáků, rozvíjení úvah o reálnosti údajů, např. kolik dní bylo skutečně pracovních aj.

3. Před kolika lety byla přehrada vyhlášena za kulturní památku? Kolik je to let od začátku její výstavby a kolik let od zničení přehrady?

Správná odpověď závisí na datu, kdy byla úloha řešena. V době naší pilotáže, v roce 2019,

uplynulo 23 let od vyhlášení za kulturní památku, 107 let od zahájení výstavby a 104 let od dokončení.

První tři úlohy obsahují tvrzení, ve kterém musí žák doplnit čísla nebo slova na základě pozorného čtení úvodní ukázky. Jsou považovány za **otevřené úlohy se stručnou odpovědí**. Vyžadují, aby žák zformuloval a napsal vlastní odpověď (číslo, slovo, krátkou větu, vzorec apod.) – nevybírání z nabídnutých odpovědí, ale sám odpověď, řešení úlohy, produkuje (Chráska, 2007, s. 189).

4. V dnešní době zde žijí netopýři. Víme o nich, že:

jsou aktivní v noci nebo za soumraku ano – ne

jsou jedinými savci, kteří dokážou létat ano – ne

létají rychlostí větší než 100 km/h ano – ne

živí se pouze rostlinami ano – ne

dovedou vydávat vysoké tóny, které lidské ucho neslyší ano – ne

orientují se v prostoru spíše než zrakem podle odrazu zvuku od okolí ano – ne

všechny druhy našich netopýřů jsou chráněné

ano – ne

Rozhodni o pravdivosti tvrzení na základě informací, které zjistíš na internetu.

Řešení úlohy vyžaduje přírodovědné znalosti. Předpokládá, že žák, který jimi pravděpodobně nedisponuje, dokáže vyhledat potřebné informace v internetovém vyhledávači (případně v tištěné literatuře – učebnici, encyklopedii apod.), a tím prokáže potřebnou míru čtenářské a informační gramotnosti.

Tato uzavřená úloha má podobu **dichotomické volby** mezi pravdivou a nepravdivou odpovědí. Jak uvádí Chráska (2007, s. 190), mezi nevýhody tohoto typu úloh patří nebezpečí „náhodného uhádnutí“ – jsou-li v nabídce dvě možné odpovědi, z nichž jedna je správná, je pravděpodobnost uhádnutí správné odpovědi 50 %. Odpověď neumožňuje odhalit aktivní znalost testovaného jevu, pouze jeho znovupoznání – žák by správnou odpověď nevyprodukoval, ale v nabídce odpovědí ji rozezná. Je tedy třeba nabídku odpovědí chápat jako pomoc při řešení úlohy.

5. Vypiš všechna čísla uvedená v úvodním textu.

a) Uspořádej je vzestupně.

b) Sečti všechna sudá čísla.

c) Vynásob největší číslo dvojciferným číslem, které má na místě desítek a jednotek stejnou číslici.

Rovněž v této úloze jde o bezprostřední práci s úvodním textem. K řešení je třeba vypsát všechny čísla zapsaná číslicemi, ale také slovem – číslovka „deset“, a dále uplatnit základní aritmetické znalosti: vzestupné uspořádání přirozených čísel, rozlišení sudého a lichého čísla, znalost dekadické číselné soustavy (jednotky, desítky, dvojciferné číslo), operace sčítání a násobení. Vlastní numerické výpočty nejsou obtížné, vyžadují pouze znalost sčítání a násobení přirozených čísel z paměti nebo písemně (případně s využitím kalkulátoru).

6. Zdeněk plánuje výlet do Jizerských hor. Chce navštívit obec Desnou, která byla protřezena přehradou zaplavena. Pojede autobusem ze zastávky Praha – Černý Most do Jablonce, přestoupí na vlak a do Desné pojede vlakem. Najdi na internetu

a) kolik kilometrů urazí, kolik je to metrů,

b) kolik hodin a minut mu potrvá cesta.

Slovní úloha, jejíž řešení vyžaduje informační gramotnost – vyhledávání a zpracování potřebných informací pomocí internetu.

7. Vytvoř na základě úvodního textu vhodnou úlohu pro spolužáky.

Tvorba či obměna úloh bývá považována za aktivitu vysoké náročnosti. Žáci se při samostatné formulaci úlohy dostávají do nové role, kdy se z pasivního příjemce úloh zadaných učitelem nebo učebnicí stávají jejich samostatnými tvůrci, a blíží se tak samotné podstatě matematické aktivity. Pokusy žáků vedly k rozmanitým výsledkům, někdy spíše k formulaci otázek vycházejících nejen z výchozího textu, ale i zadaných úloh. Vytvořit smysluplné zadání slovní úlohy, obsahující podmínky potřebné k řešení a vhodně formulovanou otázku, se ukázalo jako velmi obtížné. Podle našeho názoru odráží uvedená

skutečnost také to, že žáci nejsou na podobnou aktivitu zvyklí.

## Závěrem

Příspěvek je zaměřen na tvorbu a následnou analýzu učebních úloh jako jednu z aktivit, jimiž lze významně obohatit výuku matematiky; jako na jednu z cest, jak vyvolat u učitelů i žáků potřebu dosáhnout hlubšího porozumění a prohloubit vlastní znalosti (Tichá & Hošpesová, 2011, s. 42). Soubor úloh byl volen tak, aby dokumentoval **vzájemné propojení matematické, čtenářské a informační gramotnosti žáků** jako podmínky a předpokladu úspěšného řešení. Úlohy k jednotlivým aktivitám byly vytvořeny tak, aby byly pro žáky podnětné, zajímavé a umožnily samostatnou práci. Ověřili jsme je v reálném prostředí matematické výuky v 5. ročníku ZŠ v rámci pilotáže projektu. Při pilotáži měli žáci k dispozici tablet/přístup k internetu, vyhledáním dat nezbytných k řešení úloh prokazovali potřebnou úroveň informační gramotnosti. Ukázalo se jako vhodné úlohy žákům prezentovat na pracovním listu, po doplnění údajů řešení úloh společně analyzovat. Aktivitu obsahující sedm úloh lze zařadit do jedné výukové hodiny. V souboru se vyskytují také úlohy, pro jejichž řešení musí žáci některé údaje dohledat. Vytváří se tím prostor pro realizaci aktivit, jež mohou přesáhnout časový horizont jedné výukové hodiny a umožňují samostatnou domácí přípravu s oporou o internetové zdroje. V tomto případě šlo o rozvíjení mediální gramotnosti ve smyslu využití potenciálu médií jako zdroje informací, nezbytných pro řešení úloh, resp. pro vyhledání správných odpovědí na otázky. Žáci museli uplatnit schopnost analyzovat nabízená sdělení, způsobilost zpracovat, vyhodnotit získané informace, a tím je využít k řešení úloh. Řešení úloh vyžaduje nenásilné seznámení žáků s fakty z různých oblastí lidské činnosti populární formou. Předpokládá aktivní přístup, umožňuje kooperativní učení, vytváří prostor pro samostatné objevování, dohledání potřebných údajů v dalších médiích a v jiných informačních zdrojích. Řešení úloh rozvíjí

a obohacuje mezipředmětové vztahy matematiky s tematickými oblastmi Člověk a společnost, Člověk a příroda Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Mají ale také značný motivační potenciál. Ten spočívá především v možnosti zaměřit se na poznávání nových míst, cestování, seznamování se s novými, neznámými objekty.

Uvedený soubor matematických úloh byl koncipován se snahou využít úvodního textu tak, aby úlohy nebyly monotónní, aby vyvolávaly celou škálu aktivit. Úlohy jsou uvozeny tzv. akčním slovem dvojího typu, které se stává podnětem pro realizaci následných činností žáků (Kalhous & Obst et al., 2002, s. 333) – buď slovesem v rozkazovacím způsobu (vyhledej v textu, vypiš, doplň), nebo tázací částicí. Rozmanitá je rovněž kognitivní obtížnost úloh<sup>1</sup>. Od úloh vyžadující uplatnění znalostí žáků, jejich reprodukci (numerické výpočty – vypočítej; sečti; vynásob), přes úlohy vyžadující myšlenkové operace s poznatkami (rozhodni o pravdivosti; uspořádej), až po úlohy vyžadující sdělení poznatků (vysvětli, co znamená; vyhledej na mapě) a tvořivé myšlení (vytvoř úlohu).

Ze zkušeností, které jsme v našem týmu získaly, vyplývá, že texty z médií byly žáky přijaty velmi příznivě. Kladně hodnotily práci i zapojené paní učitelky. Tento způsob práce byl pro ně výzvou, jak prohloubit obsah matematického vzdělávání žáků skrze mediální text. V našem příkladu byl rovněž propojen dramatický příběh s mezipředmětovými vztahy a regionální tematikou. Samotná realizace byla impulzem pro další, navazující aktivity například v podobě výletu za netopýry k protřezené přehradě, což se ukázalo jako zvláště působivé. Věřím, že toto téma může oslovit žáky napříč jednotlivými kraji, ale zároveň může být inspirací pro vytvoření vlastního souboru aktivit vycházejících ze zájmu vašich žáků, navazujících na váš region.

## Literatura

- Fuchs, M., & Zelendová, E. (Eds.). (2015). *Matematika v médiích. Využití slovních úloh při kooperativní výuce na základních a středních školách*. Praha: JČMF.
- Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování kvality výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kalhous, Z., & Obst, O. et al. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Palm, T. (2008). Impact of authenticity on sense making in word problem solving. *Educational Studies in Mathematics* 67(1), 37–58.
- Tichá, M., & Hošpesová, A. (2011). Gramotnost učitele matematiky a tvoření úloh. In A. Hošpesová, (Ed.) *Matematická gramotnost a vyučování matematice*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Vondrová, N., & Rendl, M., et al. (2015). *Kritická místa matematiky základní školy v řešeních žáků*. Praha: Karolinum.



**Mgr. Eva Nováková, Ph.D.** je absolventka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a oboru Učitelství matematiky pro 2. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Na Univerzitě Palackého absolvovala v roce 2005 doktorské studium v oboru Pedagogika. Učila pět let na základních školách v Přerově a v Brně. Je odbornou asistentkou katedry matematiky Pedagogické fakulty MU v Brně. Její odborné zaměření je orientováno na problematiku matematické pregramotnosti v mateřské škole a matematického vzdělávání v primární škole. Je autorkou řady publikací a příspěvků na odborných konferencích.

Kontakt: novakova@ped.muni.cz

Jana Poupová

# Jak na výuku bioetiky

Smyslem výuky bioetiky je vést žáky k přemýšlení o etických aspektech medicínských zákroků či přírodovědného bádání, a podporovat tím jejich morální rozvoj. V tomto smyslu je výuka bioetiky součástí etické výchovy a nemalou měrou přispívá k propojování přírodovědných a společenských vědních předmětů (především přírodopisu a občanské výchovy). Ryze interdisciplinární témata jako bioetika však mnohdy vyvolávají v učitelích jednoho i druhého zaměření pochyby o jejich dostatečné erudovanosti a chuť přenechat jejich výuku jiným. Následující příspěvek chce poskytnout radu všem učitelům, kteří si na výuku bioetiky zatím netroufají. Článek shrnuje metody doporučené pro výuku bioetiky a na konkrétním návrhu hodiny zaměřené na asistovanou reprodukci ukazuje, jak může vypadat struktura lekcí bioetiky.

## Metody doporučené pro výuku bioetiky

Eticky zaměřená výchova na základní škole vychází z principů zážitkové pedagogiky. Uplatňují se v ní především inscenace, didaktické hry, diskuse a řešení problémových situací. Samotný učitel obvykle plní roli moderátora žákovských aktivit (EF ČR, NIDV, EV, 2019).

**Hraní rolí a inscenace** využívají prvky dramatické výchovy a umožňují žákům experimentovat s jejich chováním. Nevýhodou těchto metod je hlavně jejich časová náročnost, velkým přínosem je však podpora tvořivosti žáků i rozvoj jejich empatie. V rámci výuky bioetiky mohou žáci například simulovat zasedání etické komise nad vybraným problémem nebo sehrát interakci pacienta a lékaře před plánovanou operací.

Ve výuce etiky se u starších studentů často uplatňují **morální dilemata**. Pod tímto pojmem

se rozumí situace, v nichž morální požadavky vedou člověka k tomu, aby se chtěl zachovat dvěma vzájemně neslučitelnými způsoby. Některé argumenty totiž svědčí ve prospěch morálnosti prvního kroku, jiné svědčí o opaku. Oba typy chování jsou tedy z určitého pohledu akceptovatelné a z druhého nikoli (Beauchamp & Childress, 2001). Takovéto situace, jejichž řešení z principu postrádá správnou, resp. špatnou odpověď, podněťují žáky k debatě. Bioetické morální dilema může například vycházet ze situace, kdy lékař zvažuje porušení zásady mlčenlivosti s ohledem na závažnost informace, která se k němu od pacienta dostala.

Pokud by učitelé připadalo obtížné zařadit do své výuky obdobná morální dilemata, o něco jednodušší variantou je řešení problémových situací, při nichž se dá dojít k jednomu (správnému) řešení. Příkladem takové situace může být úkol, kdy žáci s pomocí seznamu práv pacientů rozhodují, zda v konkrétním případě nedošlo k jejich porušení.

Konkrétní návrhy na morální dilemata, problémové situace, inscenace a skupinové práce ze zdravotnického prostředí nabízí práce Minaříkové (2015). Ačkoli jsou primárně určené pro střední zdravotnickou školu a zaměřují se především na komunikaci zdravotníků a pacientů, učitel základní školy z nich snadno může vybrat vyhovující aktivity a upravit je podle svých potřeb.

Debatu žáků nemusí vyvolat jen vymyšlené morální dilema či problémová situace. Velmi silně zapůsobí představení skutečné eticky kontroverzní události. V této situaci hovoříme o případových studiích (kazuistice). Pokud chce učitel spustit debatu pomocí kazuistiky, musí nejprve žáky dostatečně detailně seznámit s pozadím celého případu. Podle Arrase (1991) by

<sup>1</sup> Podrobněji v publikaci Kalhous, Obst a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál, s. 328–336.

měl učitel ideálně vycházet z celé řady souvisejících případů z reálného života a klást důraz na rozpoznání eticky problematické skutečnosti. Zdrojem kazuistik mohou být přímo novinové články. Ty do výuky vnášejí aktuální prvek a výuku přibližují skutečnému životu, učitel však musí být obezřetný při volbě spolehlivého zdroje. S ohledem na věk žáků je možné využívané případy zjednodušit. Jak ale varuje Mitchell et al. (1992), zjednodušování kazuistik by nemělo být motivováno snahou dovést žáky k rozhodnutí „ano“ či „ne“. Případové studie by naopak měly vystihovat etickou rozporuplnost některých životních situací.

Bez ohledu na to, jakým způsobem byl bioetický problém nastolen, vede takto pojatá výuka k **diskusi**. Při ní může učitel narazit na řadu obtíží, které by ho mohly od debatování s žáky odradit. Aby se tak nestalo, uvádíme dále několik zásad, které se autorce článku při bioeticky zaměřených diskusích odsvědčily a které by mohly pomoci i ostatním učitelům.

Častý problém, na který učitel u diskuse narazí, je velký počet žáků ve třídě. Řešením může být rozdělení žáků na skupiny, které nejprve debatují nad položenými otázkami samostatně, a teprve následně prezentují svá stanoviska a jejich zdůvodnění před celou třídou.

V případě, že se učitel obává neochoty žáků vyjadřovat před třídou svůj názor, je řešením debatní liga. Ta spočívá v rozdělení žáků na dvě skupiny, ve které jedna shromažďuje argumenty *pro* a druhá *proti* určitému jevu. Pokud rozdělení do skupin proběhne direktivně, žáci v následné diskusi hájí přidělenou pozici a nemusí se obávat reakcí svých spolužáků. Tato metoda se dá dobře využít například u problematiky interrupcí (skupina „pro choice“ *versus* skupina „pro life“).

Před diskusí je vhodné připomenout žákům její pravidla. (Například: mluví vždy jen jeden, argumenty musí být věcné a není přípustné zesměšňovat mluvčího.) Ideální je, když si žáci tato pravidla zformulují sami. Učitel je může zapsat na tabuli a v případě jejich porušování na ně vždy poukázat. Vyučující by v souvislosti s tím měl dbát na přátelskou atmosféru ve třídě, aby se diskutující žáci cítili před ostatními bezpečně.

Potíž může nastat, probíhá-li diskuse v učebně s pevně ukotvenými lavicemi. Žáci pak nemohou vytvořit semknutou skupinu a komunikace vázne. Je proto vhodné si před plánovanou hodinou vyměnit učebnu za takovou, která vytváření skupin či diskusního kruhu nebrání.

U diskusí bývá někdy obtížné předvídat jejich délku. Je proto vhodné zařadit je na konec hodiny, a to i kvůli tomu, že se začínajícím učitelům při nich může hůře udržovat kázeň. Konec hodiny za ně pak narůstající neklid zastaví. Na druhou stranu je vhodné mít záložní plán, co dělat v případě, že téma žáky nezaujme a diskuse rychle skončí.

Učitel by měl mít vždy sepsané argumenty pro a proti danému jevu, aby mohl zareagovat, pakliže se všichni žáci na svém stanovisku shodnou a hrozí předčasný konec diskuse. V tomto případě musí nastoupit učitel a žákům systematicky oponovat. Samozřejmostí je mít připravený sled dílčích problematických otázek, které žáky podnítí k dalším úvahám, pokud by se diskuse zadržela.

Učitel by měl také počítat s dotazem, co si myslí on sám, a předem uvážit, jak bude v takové chvíli reagovat. Znalost učitelova osobního názoru může některé žáky odradit od prezentování opačného stanoviska, jiné k tomu naopak podnítí. Pro žáky může být také leckdy nepochopitelné, když učitel nemá na problém, který sám nastolil, vyhraněný názor.

### Struktura vhodná pro hodiny bioetiky

Konkrétní doporučení, jak koncipovat výuku bioetiky, popisuje M. Vácha (Vácha, Königová, & Mauer, 2012). Vácha sice vychází ze své zkušenosti vysokoškolského učitele, nicméně v obecné podobě se dá jeho přístup aplikovat i na nižších stupních škol. Doporučuje tento sled kroků:

- Nejprve je třeba definovat pojmy a shrnout známá fakta, tj. seznámit se s biologickou podstatou problému. (Učitel na základní škole by pochopitelně neměl opominout základní didaktické zásady a než přikročí k odborné stránce tématu, měl by si získat pozornost žáků motivačním vstupem.)

- Následně je vhodné opatřit si informace o tom, co už bylo o daném etickém problému zjištěno, tj. shromáždit všechny možné názory a argumenty pro a proti. Vácha o této fázi hovoří jako o deskriptivní etice. (Učitel základní školy může v této fázi uplatnit rozmanité metody: hraní rolí, skupinovou práci, práci s textem apod.)
- Poté je prostor pro hledání vlastního stanoviska a jeho podložení argumenty, tj. jde o odpověď na otázku, co a proč si myslím já. Vácha o této fázi hovoří jako o normativní etice. (Pro tento účel může učitel nejlépe využít diskusní metody.)

### Návrh výuky na téma asistovaná reprodukce

Následující část příspěvku popisuje plán pro dvouhodinovou (90minutovou) lekci bioetiky zaměřenou na problematiku asistované reprodukce. Návrh se drží výše popsané obecné struktury. Po obsahové stránce může učitel vyjít z knihy K. Řežábka (2014) nebo z příslušné kapitoly v knize M. Váchy, R. Königové a M. Mauera (2012). Pokud by tyto zdroje považoval za zbytečně odborné, může se opřít o informace uvedené na portálech pro asistovanou reprodukci a na webových stránkách reprodukčních klinik (například [www.pronatal.cz](http://www.pronatal.cz) nebo [www.zenska-neploidnost.cz](http://www.zenska-neploidnost.cz)). Lekci je vhodné zařadit na konec tematického celku pohlavní soustava člověka, kdy už žáci znají veškeré důležité informace o početí a těhotenství.

Výuku zahajuje **motivační úvod** spočívající v přečtení novinového úryvku o M. Dreyfusové, která ve svých 53 letech porodila dvojčata (ČTK, 2016). Po přečtení článku může učitel žákům položit například tyto otázky: Jak na vás zpráva zapůsobila? Myslíte si, že je tato žena nejstarší matkou vůbec? Myslíte si, že narazila v souvislosti s těhotenstvím na nějaké obtíže? Smyslem této části je vyvodit téma hodiny s pomocí aktuální události. Úvodní část lekce může uzavřít společné zamyšlení žáků nad příčinami stále častějšího využívání metod asistované reprodukce, tj. nad příčinami rostoucí neplodnosti v dnešní době.

V souladu s výše popsanou strukturou výuky by měl učitel nyní žáky seznámit se základními metodami asistované reprodukce. V této situaci doporučujeme krátký **výklad** přibližující princip odběru vajíček a spermií, podstatu oplození ve zkumavce a mražení zárodků. Tuto část může uzavřít **samostatná práce** žáků, při níž zformulují desatero pro zachování reprodukčního zdraví, neboli shrnou zásady, jimiž by se měl řídit člověk, který nechce mít s plodností problém. Jde o výchovně zaměřenou část lekce s praktickými radami „do života“.

Další fáze výuky, odpovídající z části deskriptivní a z části normativní etice, spočívá ve **hře v roli**, kdy žáci přijímají role členů etické komise, která vydává doporučení pro dárcovství pohlavních buněk. Žáci rozdělení do skupin mají prodiskutovat čtveřici otázek: Jaké požadavky by měl splňovat dárcovství pohlavních buněk? Mělo by být dárcovství pohlavních buněk placené? Mělo by být dárcovství anonymní? Měla by být povolena volba pohlaví dítěte? Poté třídu seznámí s odůvodněným doporučením, které by jejich etická komise k dárcovství pohlavních buněk vydala, přičemž ostatní etické komise mají možnost na ně reagovat. Smyslem této pasáže je uvědomit si pozitiva i rizika spjatá s darováním pohlavních buněk a s jejich využíváním. Hru na etickou komisi může učitel uzavřít tím, že žáky seznámí s pravidly, která v této problematice platí v Česku.

Poslední část, odpovídající normativní etice, spočívá v **diskusi** o náhradním mateřství. Žáci se při ní snaží odpovědět na otázku: Kdo je rodič? Diskusi může učitel rozprout pomocí kazuistiky neplodného japonského páru, který si u indické náhradní matky objednal donošení potomka. Během těhotenství se však rozešel, o dítě oba ztratili zájem a ani rodička si dítě nechtěla ponechat (Havlín & Malík, 2015). Tento případ nabízí několik možných odpovědí na otázku, koho pokládat za rodiče: původce genetického materiálu (pohlavních buněk), ženu, která je s dítětem těhotná, nebo osobu, která bude dítě vychovávat. Diskusi může učitel ukončit informací, jak případ dopadl (dítě prohlásila za své jeho japonská babička) a kdo je podle českých zákonů matkou dítěte.

## Závěr

Výše popsaná struktura lekce je pouhou ukázkou, jak se dá k výuce bioetiky přistoupit. Zdaleka nepokrývá celou problematiku asistované reprodukce. Dle zájmu žáků může učitel výuku zaměřit místo na dárcovství pohlavních buněk a náhradní mateřství na problematiku interrupcí, reprodukční turistiku či nakládání s nadbytečnými zárodky nebo s žáky diskutovat o umožnění přístupu stejnopohlavních párů k umělému oplození. Doporučené metody a obecná struktura lekce jsou nicméně aplikovatelné i na jiná – eticky kontroverzní – témata, jako je euthanasie nebo problematika genetikých technologií.

## Literatura

- Arras, J. D. (1991). Getting down to cases: The revival of casuistry in bioethics. *The Journal of Medicine and Philosophy: A Forum for Bioethics and Philosophy of Medicine*, 16(1), 29–51.
- Childress, J. F., Beauchamp, T. L. (2001). *Principles of biomedical ethics*. Oxford (US): Oxford University Press.
- ČTK (2016). Švýcarská miliardářka čeká v 53 letech už svá druhá dvojčata. Porodí na konci dubna. [Vyhledáno 6. 1. 2016 na <https://magazin.aktualne.cz/svycarska-miliardarka-ceka-v-53-letech-uz-sva-druha-dvojcata/r~65c48be4b38e11e59772002590604f2e/>.]
- EF ČR, NIDV, EV (2019). *Složky etické výchovy*. [Vyhledáno 25. 2. 2019 na <http://www.etickavychova.cz/slozky-eticke-vychovy>.]
- Havlín, T., & Malík, T. (2015). *Naděje ze zkumavky*. *Nový prostor*, 453 [Vyhledáno 29. 4. 2019 na <http://novyprostor.cz/clanky/453/nadeje-ze-zkumavky>]
- Minaříková, H. (2015). *Profesní etika pro střední zdravotnické školy – výukové materiály pro žáky s metodickými pokyny*

*pro odborné učitele* [online]. Diplomová práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta, Brno. Vedoucí práce Eva Trnová. Dostupné z: [https://is.muni.cz/auth/th/259069/pedf\\_m/](https://is.muni.cz/auth/th/259069/pedf_m/).

Mitchell, K. R., Lovat, T. J., & Myser, C. M. (1992). Teaching bioethics to medical students: the Newcastle experience. *Medical Education*, (26), 290–300.

Řežábek, K. (2014). *Asistovaná reprodukce*. Maxdorf: Jessenius.

Vácha, M., Mauer, M., & Königová, R. (2012). *Základy moderní lékařské etiky*. Praha: Portál.

Výzkum byl podpořen programem Univerzitní výzkumná centra UK č. UNCE/HUM/024.



**Mgr. Jana Poupová, Ph.D.** (1983) vystudovala Přírodovědeckou fakultu Univerzity Karlovy, magisterský obor učitelství biologie a zeměpis. Během následujícího doktorského studia na téže fakultě se na katedře filozofie a dějin přírodních věd věnovala dějinám genetiky. Od roku 2006 vyučuje biologii a zeměpis na Gymnáziu Botičská v Praze, od roku 2016 působí též jako odborný asistent na katedře učitelství a didaktiky biologie PŘF UK. Věnuje se didaktice přírodovědných témat se společenskovedním přesahem (dějinám přírodních věd, jazykovědným aspektům přírodovědné terminologie či bioetiky).

Kontakt: [jana.poupova@natur.cuni.cz](mailto:jana.poupova@natur.cuni.cz)

Dagmar Křišová

# K prevenci sexuálního násilí může přispět každý z nás

Téma sexuálního násilí a obtěžování se u nás i po celém světě více otevřelo v roce 2017 díky hnutí #MeToo. Hnutí ukázalo, jak rozšířený fenomén sexuální násilí představuje, a pomohlo některým obětem promluvit o jejich zkušenosti. Veřejná debata v České republice se však bohužel často nesla v duchu zlehčování problému a zpochybňování výpovědí lidí (převážně žen) se zkušeností se sexuálním obtěžováním<sup>1</sup> a násilím. Sexuální násilí a jeho lehčí formy jsou přítomny i v českých školách. Příspěvek nabízí vyučujícím vhled do problematiky a představuje několik praktických kroků, díky nimž mohou přispět k bezpečnějšímu školnímu prostředí, aniž by museli téma explicitně zařazovat do učebního obsahu.

Výzkum Agentury Evropské unie pro základní práva (2014) ukázal, že násilí na ženách, do něhož spadá i sexuální násilí, je závažný a častý problém v celé Evropské unii i v České republice. Z výsledků vyplývá, že nějakou formu sexuálního násilí zažila každá desátá žena starší 15 let a se sexuálním obtěžováním ve formě nepřijemného dotýkání, objímání nebo líbání se setkala každá pátá žena starší 15 let. Průzkum Amnesty International (2015) zabývající se znásilněním

v ČR dále ukázal, že lidé mají mylnou představu o výskytu znásilnění – jeho počet značně podhodnocují. Podle odborných odhadů se ročně v České republice stane 7500–20 000 znásilnění, z nichž pouze 3–8 % je nahlášeno. Mylná je také představa o pachatelích. Typický obrázek sexuálního deviantního pachatele, který znásilní svou oběť v odlehlém parku, neodpovídá realitě. Většinu znásilnění spáchá osoba, kterou oběť zná (kolega, spolužák, příbuzný, velice často partner). Lidé mají také tendenci přisuzovat spoluvinu za znásilnění oběti, v případě, že se chovala koketně, byla opilá, vyzývavě oblečená, neřekla jasné ne, procházela opuštěným místem nebo měla mnoho partnerů.

Zejména vysoká míra přisuzování viny oběti je alarmujícím zjištěním. Právě obviňování oběti je často důvodem, proč ta čin nenahlásí nebo se s ním nikomu nesvěří. Obviňování oběti spoluvytváří tak zvanou kulturu znásilnění – tedy společenské klima, které bagatelizací, zpochybňováním a vytvářením stereotypních představ o ženách a mužích usnadňuje pachatelům jejich konání.

## Genderově motivované a sexuální obtěžování na českých školách

Prevalence sexuálního obtěžování a násilí na českých základních školách není dostatečně výzkumně zdokumentována. Tematická zpráva České školní inspekce (2016) věnovaná prevenci řešení šikany a rizikového chování na školách sice mapuje výskyt sexuálního rizikového chování a to, jak školy toto téma v rámci prevence pokrývají, avšak neuvádí, jaké projevy

1 Sexuální obtěžování je nevyžádané a nechtěné chování, jež má sexuální povahu nebo souvisí s tím, že daná osoba je ženou nebo mužem. Definice vychází z anglického pojmu „sexual harassment“, kde výraz „sexual“ neodkazuje pouze k sexuálně laděnému chování a sexuálním aktivitám, ale i k pojmu pohlaví (anglicky sex) a pohlavní/genderové příslušnosti. Sexuální obtěžování tedy zahrnuje také genderově motivované, resp. na základě příslušnosti k určitému pohlaví motivované, obtěžování. (Smetáčková, & Pavlík, 2011, s. 367).

do kategorie sexuální rizikové chování řadí. Výzkumná pozornost byla doposud věnována genderově motivovanému a sexuálnímu obtěžování na českých vysokých a středních školách, jednalo se však o výzkum míry obtěžování studujících ze strany vyučujících<sup>2</sup> (Smetáčková, & Pavlík, 2011 & 2012, Vohlídalová, 2009). Obtěžování ze strany vyučujících je závažným problémem, zvláště proto, že se při něm jedná o porušení profesionálního vztahu a zneužití moci a autority. Tento typ obtěžování a násilí však není primárně předmětem tohoto příspěvku, který se věnuje především projevům sexuálního násilí mezi vrstevníky a tomu, jak jim jako vyučující můžeme předcházet. Nedostatek dat z prostředí základních škol není důvodem k tomu se domnívat, že se jsou základní školy problému sexuálního násilí ušetřeny – naopak.

Sexuální obtěžování a násilí se odehrává i na základních školách a to, jak se k němu postavíme, dává žákům a žákyním jasný signál o tom, co je a co není přípustné i v jejich budoucím životě. Fenomén sexuálního obtěžování na českých školách přibližuje ve svém článku *Jen tak si sáhnout* Silvie Lauder (2016). Její reportáž představuje příběh několika dívek, které se na základní škole setkaly se sexuální obtěžováním ze strany svých spolužáků (od vulgárního pokřikování, osahávání až po fyzické napadání) a bohužel i s nevhodnou reakcí vyučujících. Učitelky z článku reagovaly tak, že kromě pachatelů potrestaly i oběti, protože podle nich měly být dívky ty rozumnější a chlapcům se vyhýbat nebo proto, že byly podle názoru učitelky

dívky nevhodně oblečeny a chlapce provokovaly. Podobné reakce však mohou mít nedozírné důsledky<sup>3</sup>, neboť degradují osobní hranice a zkušenost obětí a pachatelům ukazují, že je možné hranice druhých překračovat. Jak uvádí Smetáčková a Pavlík (2011, s. 368–369):

Pokud chování, které se pohybuje na hranici sociálně akceptovatelného chování (např. zesměšňování) nebo dokonce za ní, není penalizováno, stává se sociální normou, a následně se posouvá hranice mezi vhodným a nevhodným chováním. Gradace chování přitom není nutně vztažena k jednotlivým osobám ..., nýbrž k sociálnímu klimatu.

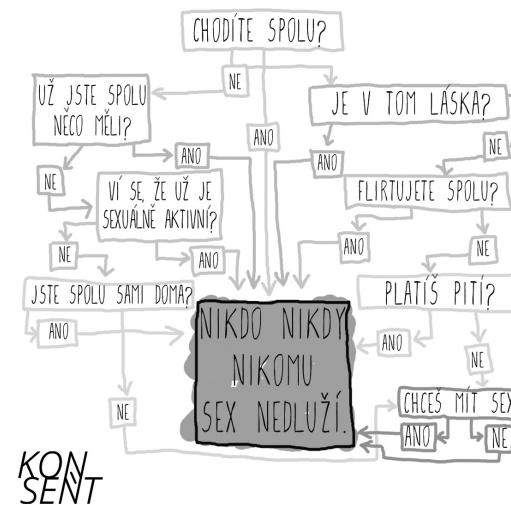
Problematika sexuálního obtěžování a násilí by měla být součástí sexuální výchovy. Sexuální výchova v českých školách však často představuje oblast, v níž se řada vyučujících cítí nejistě. Důvodem může být nedostatek kvalitních materiálů, z nichž by mohli při výuce čerpat, nebo pouhý fakt, že mluvit o sexu je stále pro mnoho dospělých obtížné – natož pak mluvení o sexu s dětmi a mladistvými, jejichž sexualitu si mnozí odmítají připustit (Allen, 2007, s. 222). Sexuální výchova na českých školách tak často představuje především biologickou a reprodukční funkci sexu, případně prevenci předčasného otěhotnění a pohlavně přenosných chorob.

### Souhlas jako základ

Na výše zmíněné výzkumy a na fakt, že téma sexuálního násilí bývá ve školách nedostatečně

2 Výzkum ukázal, že se studující s obtěžováním ze strany vyučujících setkávají relativně často, avšak řada z nich část svých zkušeností, které podle odborné literatury spadají pod sexuální obtěžování, jako sexuální obtěžování nedefinují. Nejčastěji se studující (41 % SŠ, 62 % VŠ) setkávají s genderovými stereotypy, které zahrnují vážně míněné komentáře, urážlivé a zesměšňující komentáře a humor. Se sexuální pozorností ve smyslu nadměrného zaměřování pozornosti k sexuálním tématům nebo projevoování zájmu, jež má erotický podtext, se setkala 15 % studujících SŠ a 22 % VŠ. S explicitním sexuálním nátlakem uvedlo zkušenost 2 % studujících SŠ a 6 % VŠ. (Smetáčková, & Pavlík, 2012, s. 21).

3 Kromě případů z českých základních škol, popisuje článek i tragický případ Anny Halman z Polska, kde sexuální násilí spolužáků a fakt, že si své chování a svou oběť nahrávali na mobil a následně zveřejnili na sociálních sítích, vedlo až k sebevraždě obtěžované studentky. Případ Anny Halman, jenž se odehrál v roce 2006, oťrásl nejen polskou společností a je kvalitně zpracován na Wikipedii [https://cs.wikipedia.org/wiki/Anna\\_Halman](https://cs.wikipedia.org/wiki/Anna_Halman). Osud Anny ukazuje extrémní důsledek neřešeného a dlouhotrvajícího obtěžování, které bylo ignorováno jak ze strany vyučujících, tak ze strany spolužáků a spolužaček, kteří neměli potřebu se Anny zastat.



KONSENT

Obrázek 1. Nikdo nikdy nikomu sex nedluží. Zdroj: <https://www.konsent.cz/kdyztonechce>.

pokryto, reaguje spolek Konsent<sup>4</sup>, který svými osvětovými kampaněmi boří mýty o sexuálním násilí a snaží se toto téma vnášet do veřejného diskurzu. Od roku 2018 také realizuje workshopy na základních a středních školách.

Z více než dvaceti doposud realizovaných workshopů a zpětné vazby zhruba pěti set žáků a žákyň, kteří workshop absolvovali, je zřejmé, že studující oceňují, že se během společných setkání ze sexu stává téma jako každé jiné – tedy takové, o němž je možné otevřeně a bez studu diskutovat. Studující se na modelových případech učí, že v (sexuálním) vztahu je jde především o komunikaci, že každý z nás má své vlastní hranice – ať už v tom, kdy se sexuálním životem začít, nebo v tom, jaké praktiky jsou mu/jí příjemné – a že tyto hranice musí být druhou osobou vždy respektovány. Každý má právo na to kdykoliv odmítnout sexuální aktivitu a jeho/její odmítnutí (ať už vyjádřené verbálně nebo neverbálně) je určující, respektive pouze souhlas opravňuje druhého/

4 Spolek Konsent vznikl v roce 2015 v Praze. Založila jej skupina lidí nespokojených s tím, jak česká společnost přistupuje k sexuálnímu násilí. Do širšího povědomí se spolek dostal díky online kampani Když to nechce, tak to nechce: <https://www.facebook.com/kdyztonechce/>. Více informací o workshopech pro školy lze nalézt na stránkách <https://www.konsent.cz/proskoly>.



Obrázek 2. Jak reagovat, když dojde ke znásilnění. Zdroj: <https://www.konsent.cz/kdyztonechce>.

druhou k pokračování v sexuální aktivitě. Dále se děti a mladiství během workshopu mimo jiné učí jak reagovat, když se jim někdo svěřil se svou zkušeností se sexuálním násilím nebo znásilněním.

### Co můžeme dělat?

Je pochopitelné, že ne každý vyučující je schopný s dětmi o sexu otevřeně mluvit, stejně jako to, že pro samotné žáky a žákyne může být jednodušší o citlivých tématech diskutovat s externími lektorujícími, kteří mohou navodit neformální atmosféru a které po skončení workshopu pravděpodobně již neuvidí. Nicméně k prevenci sexuálního násilí může přispět každá/ý vyučující, aniž by museli nutně učit sexuální výchovu. Je důležité umět reagovat v případě, že se se sexuálním obtěžováním nebo násilím ve škole setkáme. Pokud chceme sexuálnímu násilí předcházet a učit žáky a žákyne vzájemnému respektu, je třeba řídit se několika zásadami:

- **Nereprodukovat stereotypní představy o ženách a mužích<sup>5</sup>** – reflektovat vlastní
- 5 Vyučující, kteří se více zajímají o téma genderových stereotypů ve vzdělávání, mohou kontaktovat Genderové informační centrum NORA nebo Nesehnutí, studenti a studentky PdF MU si mohou zapsat kurz Genderová citlivost v pedagogické praxi nebo kurz Genderové citlivé vzdělávání.

užívání jazyka a metafor a nevytvářet představu chlapců a mužů, kteří musí za každou cenu dosáhnout toho, co chtějí, musí dívky dobývat a být neústupní ve svých rozhodnutích. Nevytvářet představu dívek, které musí být především „slušné“ a (zdánlivě) ostýchavé. Nezužovat ženskou sexualitu pouze na mateřskou funkci. Nekomentovat vzhled vyzývavě oblečených žákyň, nevytvářet představu, že jejich oblečení je pozvánkou k sexualizovanému chování.

- **Rozeznávat projevy sexuálního obtěžování** – i zdánlivě nevinné projevy mohou mít formu sexuálního obtěžování. V případě, že jsme svědky „škádlení“, je dobré se ujistit, že se v situaci cítí všichni komfortně. Smích může často zakrývat rozpaky, nelibost, stud a neschopnost explicitně vyjádřit odmítnutí, případně strach, že odmítnutí bude znamenat ztrátu určitého statutu.
- **Brát projevy sexuálního obtěžování a násilí vážně a ukázat dětem jasné hranice** – reakce typu „co se škádlívá, to se rádo mívá“, „takoví jsou kluci“, nebo „jenom s nimi mluví puberta“ představují nebezpečné zlehčování situace, které pachatelům naznačuje, že jejich chování je v pořádku a mohou v něm pokračovat (i v budoucím životě). Je potřeba se vymezit i proti verbálním projevům, v nichž je někdo zesměšňován, ať už se jedná o ženy nebo LGBT+ osoby.

- **Důvěřovat oběti** – v případě, že se některá žákyně nebo některý žák svěří se sexuálním obtěžováním nebo násilím, je důležité v první řadě vyjádřit důvěru v jeho/její výpověď. Je možné doptat se dotčené/ho na podrobnosti, ale stylem, který nebude zpochybňovat to, co se stalo. Je vhodné se oběti zeptat, jaké by si přála řešení situace – tedy jaký zásah ze strany vyučující/ho by uvítala.

### Závěr

Na děti působí řada vlivů, které není v silách vyučujících ošetřit. Různé formy sexuálního obtěžování a násilí vidí ve filmech, reklamách, časopisech a literatuře, na internetu, někteří i přímo v rodině. Většina mladistvých má přístup k pornu a řada z nich ho považuje za reálný obraz sexuálního života, což může deformovat jejich budoucí reálné vztahy i vlastní sebevědomí. Jako vyučující však máme možnost být dětem vzorem a pomoci jim kriticky nahlédnout na informace, které se k nim dostávají z jiných zdrojů. Je přirozené, že děti v období puberty testují hranice vlastní i těch druhých a že se zajímají o sexualitu a vztahy. Nemá smysl dětem o sexu zakazovat mluvit nebo jej demonizovat, je však důležité dbát na to, aby jejich debaty a chování nikoho nezesměšňovaly a neponižovaly. Sexuální násilí je vážným problémem, k jehož řešení může přispět každý z nás vytvářením bezpečného školního prostředí, v němž je kladen důraz na respektování hranic druhého a na umění si vlastní hranice stanovit. Školního prostředí, v němž žáci a žákyně vědí, že se jim v případě problému, dostane od vyučujících pochopení a přijetí.

### Literatura

- Agentura Evropské unie pro základní práva. (2014). *Násilí na ženách: průzkum napříč EU*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z: [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14\\_cs.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-vaw-survey-at-a-glance-oct14_cs.pdf).
- Allen, L. (2007). Denying the sexual subject: schools' regulation of student sexuality. *British Education Research Journal*, 33(2), 221–234.
- Amnesty International. (2015). *Nosí minisukně? O znásilnění si koledovala, myslí si třetina Čechů*. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/news/1418/nosi-minisukne-o-znasilneni-si-koledovala-mysli-si-tretina-cechu>.
- Anna Halman. [online]. [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: [https://cs.wikipedia.org/wiki/Anna\\_Halman](https://cs.wikipedia.org/wiki/Anna_Halman).
- Česká školní inspekce. (2016). *Tematická zpráva – Prevence a řešení šikany a dalších projevů rizikového chování ve školách*. Praha.
- Když to nechce. [online]. [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: <https://www.konsent.cz/kdyzto nechce>.
- Když to nechce, tak to nechce. [online]. [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: <https://www.facebook.com/kdyzto nechce/>.
- Lauder, S. (2016). Jen tak si sáhnout. České školy objevují fenomén, o kterém se dosud nemluvilo: sexuální obtěžování mezi žáky. *Respekt*, 12. Dostupné z: <https://www.respekt.cz/tydenik/2016/12/jen-tak-si-sahnout?issueId=100073>.
- O workshopech. [online]. [cit. 2019-07-11]. Dostupné z: <https://www.konsent.cz/proskoly>.
- Smetáčková, I., & Pavlík, P. (2011). Sexuální obtěžování na vysokých školách: Teoretické vymezení, metodologický přístup, výzkumné výsledky. *Sociologický časopis*, 47(2), 361–386.
- Smetáčková, I., & Pavlík, P. (2012). Genderově motivované a sexuální obtěžování na středních školách: hranice vhodného chování. *Sociální studia* 9(3), 11–30.
- Vohlídalová, M. (2009). Sexuální obtěžování na vysoké škole. V ČR neexistující problém?. *Gender, rovné příležitosti, výzkum*, 10(2), 20–29.



**Mgr. Dagmar Křišová** vystudovala obor Sociální pedagogika a volný čas na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde aktuálně působí jako doktorandka. Věnuje se feministické pedagogice a genderově citlivému vzdělávání a spolupracuje se spolkem Konsent, který se boří mýty o sexuálním násilí a znásilnění a realizuje workshopy na toto téma na základních a středních školách.

Kontakt: [krisova@ped.muni.cz](mailto:krisova@ped.muni.cz)

6 Zkratka LGBT se skládá z počátečních písmen slov lesba, gay, bisexuál, transgender. „Plus“ zahrnuje další skupiny jako jsou asexuálové, intersexuálové a queer osoby. Zkratka se někdy rozepisuje jako LGBTQIA.



Veronika Vopařilová

# Slovní hodnocení a jeho jazyk v 1. ročníku ZŠ

V současné době školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, umožňuje ředitelům škol zvolit si, zda na jejich škole bude hodnocení realizováno formou klasifikace, slovního hodnocení nebo jejich kombinací. U tradiční klasifikace můžeme nalézt řadu pozitiv, jako je např. dlouholetá tradice – rodičům je známá, dále přináší možnost zjednodušení vyjádření hodnocení, možnost srovnávání výkonů i chování žáků či možnost statistického zpracování. Jednou z jejich největších nevýhod je na druhé straně nízká informační hodnota známek. Znamky nepodávají informace v jakých kritériích či oblastech byl žák úspěšný nebo neúspěšný. Klasifikace taktéž popírá individuální přístup k dítěti a nízký výkon může být zaměněn za špatný i v případě, kdy žák podává přiměřené výkony v rámci svých možností. Znamky mohou být rovněž doprovázeny úzkostí, strachem, psychologickým napětím. Slovní hodnocení oproti klasifikaci poskytuje možnost vyjádřit i postoje žáků, jejich úsilí apod. Chceme-li však, abychom prostřednictvím slovního hodnocení poskytovali kvalitní zpětnou vazbu, musí být správně a citlivě formulováno s využitím tzv. popisného jazyka hodnocení, který se neomezuje na obecné přiřazování nálepek (Ty jsi šikovný!), ale spočívá v popisu konkrétní činnosti, výsledků i chování žáka.

V tabulce jsou světle zvýrazněny klady jazyka hodnocení, tmavě spíše nevýhody.

V průběhu celého svého vzdělávání jsem se setkávala s jedinou formou hodnocení – s tradiční klasifikací. Jinak tomu nebylo ani v rámci

pedagogických praxí napříč vysokoškolským studiem. Na základě vlastních zkušeností se proto domnívám, že klasifikace je stále převládající formou hodnocení na českých školách. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla zabývat se slovním hodnocením ve své diplomové práci (Vopařilová, 2018), a proniknout tak hlouběji do jeho zákonitostí.

Cílem šetření bylo analyzovat a popsat verbální mluvený projev učitelky při slovním hodnocení žáků, způsob jejího jazyka, jaké typy a funkce hodnocení využívá a jak její slovní projev ovlivňuje žákovské sebehodnocení. Cíleně jsem výzkum prováděla u paní učitelky, která vědomě pracuje se systémem komplexního rozvíjejícího hodnocení a opírá se o publikaci Kratochvílové – *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků*, dále pracuje s metodickým průvodcem *Začít spolu* od Krejčové a Kargerové a s příručkou s názvem *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Zaměřila jsem se především na analýzu jazyka hodnocení. Sledovala jsem zákonitosti tohoto jazyka, vyjadřovací prostředky, poměr mezi využitím jazyka popisného a posuzujícího. Zabývala jsem se také tím, zda, a popřípadě jakým způsobem tento jazyk hodnocení od své třídní učitelky přejímají. Šetření probíhalo v běžných vyučovacích hodinách v 1. ročníku programu *Začít spolu*.

## Typy hodnocení ve vyučovací hodině

Z hlediska zaměřenosti a připravenosti rozlišujeme hodnocení bezděčné a záměrné. V rámci bezděčného hodnocení (38 %) se v hodnocení

Tabulka 1

Srovnání posuzujícího a popisného jazyka hodnocení

	Posuzující jazyk	Popisný jazyk
Příklad	„Máš to moc hezké.“ „To se ti povedlo.“ „Ty jsi ale nešika.“	„Aničko, dnes jsi rýsovala lehce a přesně. Narýsované přímky přesně procházejí vyznačenými body.“ (Kratochvílová, 2011, s. 43)
Jazykové prostředky	přídavná jména	příslovce slovesa
Směrování	k osobnosti žáka k vlastnostem žáka	k úkolu (procesu i výsledku)
Porovnání	s ostatními	s vlastním výkonem
Motivace	vnější	vnitřní
Poznávací funkce hodnocení	popřena – žákovi neposkytuje dostatek informací	naplněna – poskytuje žákům dostatek informací
Korektivní funkce hodnocení	popřena	naplněna
Kritéria hodnocení	odsouzení na základě jediného kritéria	hodnotí každé kritérium samostatně
Naděje na zlepšení výkonu	neposkytuje	poskytuje
Sebepojetí žáka	špatný vliv (ztotožnění s negativní nálepkou X obraz založený na obecných frázích)	reálný obraz podložený konkrétními argumenty
Ochota spolupráce	nepodporuje	vytváří podporující prostředí
Bezpečná atmosféra	pocit ohrožení	bezpečí
Náročnost pro učitele	menší náročnost	vyšší náročnost

paní učitelky nejčastěji můžeme setkat s výrazem *Výborně!* A to téměř v polovině případů. Dalším příkladem bezděčného hodnocení může být: *Dobře! Super! To je výbornej nápad! No, Mildo, to je! To je ono! No teda, vy jste šikuly! To mě teda zlobí docela.* Jak je z uvedených ukázek patrné, tyto hodnotící projevy nabývají spíše pozitivního rázu. V hodinách převažuje hodnocení záměrné (62 %), které je podrobeno vědomé kontrole paní učitelky, a které dává

žákovi informace o tom, co zvládl, a co má dále zlepšovat. Při vyučování je toto hodnocení často provázáno s korekcí konkrétních „nežádoucích“ jevů v žákovských projevech. Např. *Podívej: TOM MÁ, ale ty máš: MOT.* Dále je záměrného hodnocení využíváno při společném hodnocení v kruhu, kdy se převážně hodnotí skupinová práce. Toto hodnocení je většinou vztaheno ke kritériím hodnocení: *Holky nemají písmenko na listu, nemají, tak holkám se*

nepodařilo to dneska splnit. Holky, čím to bylo? Jak si lze všimnout, tento hodnotící projev nekončí doporučením, ale otázkou. Paní učitelka v převážné většině případů pouze popíše současný stav a dále se žáků dotazuje na důvody či názory. Až poté žákům podá zpětnou vazbu ze svého pohledu: *Tak to mě docela mrzí, protože napsat písmenko, to si myslím, že byste měli zvládnout všichni. Takže myslím si, že to tam nebylo. Možná jste ne úplně poslouchali.* Můžeme si uvést další obdobný příklad: *Ano, splnili jste všichni, a navíc teda máte práce nějaké navíc, že? Jsi spokojený za vaši skupinku? Záměrné hodnocení se taktéž dotýká otázky chování: *Nelinko, mně se tohle nelíbí, holky, co děláte. Neříkám, že je dobré opisovat, ale nechci tady takový hradby.* Paní učitelka reagovala „výstavbu barikád“ dívek, které pracovaly ve stejném centru a nechtěly, aby od nich ostatní opisovali. Řešení otázky chování prolíná celou vyučovací hodinou a reaguje na vzniklé situace.*

Z hlediska procesu učení rozlišujeme **formativní hodnocení** a **hodnocení výsledku**. Formativním hodnocením rozumíme takové hodnocení, které je poskytováno v průběhu učebního procesu, kdy je možné žákův výkon ještě zlepšit. Oproti tomu při hodnocení výsledku hodnotíme již ukončenou činnost, tedy její výsledek. V projevu třídní učitelky v hodinách jsou zastoupeny oba typy hodnocení, přičemž ve větší míře je to hodnocení výsledku (68 %). Dle mého názoru má každý z těchto dvou typů hodnocení v každé oblasti jiné předpoklady využití. Při hodnocení v kruhu, jakožto zhodnocení předešlé činnosti, můžeme očekávat převahu hodnocení výsledku, zatímco při hodnocení u činnosti probíhající naopak hodnocení formativní, což se také potvrdilo – formativní hodnocení během činnosti bylo v zastoupení 64 % a hodnocení výsledku v kruhu ze 79 %.

Z hlediska vztahové normy rozlišujeme **hodnocení normativní**, **kriteriální** a **hodnocení podle individuální vztahové normy**. V hodnotících projevech třídní učitelky se ve vyučování objevují všechny z těchto typů hodnocení. Nejčteněji užívaným typem hodnocení se ukázalo být **hodnocení kriteriální**. Kriteriální hodnocení můžeme doložit např. následujícími

výroky: *Takže tady tři skupinky splnily i slovo. Ještě nakonec jsem přidávala další, jestli byste se dokázali dokonce poskládat podle toho, jak to slovo jde za sebou. Máme? Máme. Tady jste teda splnili úplně všechno.* Tento výrok v jeho počátku vnímám z hlediska typů hodnocení jako ne zcela čistě kriteriální, ale i se známkou hodnocení normativního, kdy je patrné jakési porovnávání v rámci sociální normy. V kontextu vlastně paní učitelka poukazuje na to, že slovo se podařilo sestavit třem skupinám z celkového počtu pěti skupin. Tento výrok jsem se zde však rozhodla přesto uvést, s ohledem na uvědomění si, že typy hodnocení se často nemusí objevovat průzračně čisté, ale prolínají se. Dalšími příklady kriteriálního hodnocení mohou být následující vyjádření hodnocení: *Všechno jste zvládli a stihli. Viděla jsem od všech písmenka, všechny jste krásně přečetli, ano, dokážete přečíst všechna ta písmenka, která tam byla napsaná, ... dokonce jste všichni poskládali obrázky, povinný byl jeden.* Před každým úkolem jsou žáci seznámeni s cíli, kterých mají při práci dosáhnout, vědí, co přesně bude předmětem hodnocení. Paní učitelka při společném hodnocení v kruhu opakovaně připomíná, podle kterých kritérií posuzuje úspěšnost žáků v počínání si při daném úkolu. Jako příklad můžeme uvést: *Co jsme měli jako první ten záchytný úkol, co jste mohli udělat? Napsat jakékoliv písmenko, jenom abyste měli každý jiné.* Ověřuje vždy splnění těchto povinných požadavků, které by měli zvládnout všichni žáci nebo skupinky žáků a jejich splnění vyžaduje. Obvykle mají nejprve slovo žáci, kteří se vyjádří k tomu, zda a jak se jim podařilo stanoveného cíle dosáhnout. Výsledky své práce prezentují ostatním skupinám a paní učitelce. Probíhá tedy sebehodnotící činnost žáků, která se opírá o kritéria hodnocení. Ta žákům pomáhají nejen při vypracování úkolu, ale i lépe vyjádřit hodnocení sebe sama.

Ve značné míře se objevuje také hodnocení podle individuální vztahové normy. Prvním takovým příkladem je hodnocení obracející se k pokroku žáka: *Anetka dneska poprvé, myslím, zvládla skládat svoje jméno.* Další příklad hodnocení směřuje do oblasti respektování a dodržování pravidel: *Já bych řekla, Péto, že se*

*snažíš, ale někdy ti to ujede, to hlasitý povídání. Tak se na to příště soustřed, ano? Třetí ukázka hodnocení zasahuje do kázeňské sféry: *Holky, líp poslouchat. A to není jenom dneska, to se nám to objevuje často, že jo? Že nedáváte pozor. Pak to nezvládnete. Tak, co si z toho odneseme pro příště?**

Normativní hodnocení se v hodnotícím projevu paní učitelky objevuje jen výjimečně, můžeme uvést např.: *Byli jste oproti ostatním skupinkám rychlí.* Poměrové zastoupení jednotlivých typů hodnocení N : I : K<sup>1</sup> je 1 : 4 : 8. Díky malému zastoupení normativního hodnocení není žákům poskytován vzor srovnávání s ostatními. Jsou hodnoceni ve vztahu k jejich osobnímu rozvoji a ke kritériím. Žáci jsou si vědomi rozdílů mezi sebou navzájem, ale i díky přístupu paní učitelky vnímají jako přirozené, že má každý jiné předpoklady k určitým oblastem vzdělávání a ve třídě se nevyskytuje tendence porovnávat svůj výkon s ostatními. Díky tomu hodnocení nenarušuje vztahy mezi žáky a každý z žáků může zažít úspěch.

### Funkce hodnocení ve vyučovací hodině

Ačkoli je osobnost každého žáka jiná, a tudíž jako motivující může na každého z nich působit jiné hodnocení, pokusila jsem se přesto zjistit, zda slovní hodnocení paní učitelky ve verbálním projevu naplňuje **motivační funkci** hodnocení. Takové hodnocení by žák měl vnímat jako přínos pro svou vzdělávací cestu včetně případné kritiky. Mělo by však být zaměřeno především na výčet pozitivních stránek žákova výkonu. Hodnocení paní učitelky se ukázalo být motivující, ze 77 % se jednalo o pozitivně laděné hodnocení, ve 23 % byla v hodnocení zastoupena kritika. V rámci motivujícího hodnocení paní učitelky se nejčastěji vyskytuje vyjádření v podobě popisného ocenění žákova výkonu s následnou pochvalou: *Všechno jsi dopsala a spojila, co k sobě patří, výborně!* Díky výčtu v první části projevu se žák dozvídá, co přesně

na jeho výkonu učitelka oceňuje. Pochvala ve druhé části hodnocení naplňuje žákovu přirozenou touhu být pochválen. Pochvala je opodstatněná, žák přesně ví, za co je chválen, a nevytváří si tak pozitivní sebeobraz nepodložený konkrétními informacemi. Motivující hodnocení lze nalézt i při práci s chybou: *Hm, takže teď už víš, že had se píše s D, ale to je hrozně důležité, takže tam byla chyba.* V podobné situaci, kdy žák samostatně opravil svou chybu, paní učitelka dodává: *Takže ses něco naučil.* Taková ukázka práce s chybou, kdy paní učitelka zdůrazňuje přínos odhalení chyby a následného poučení se, dle mého názoru, působí silně na žákovu motivaci. Domnívám se, že tento způsob hodnocení podněcuje v žákovi přání, opět objevit případnou chybu, poučit se z ní a díky tomu se posunout ve svém rozvoji dál.

Za jednu z nejdůležitějších funkcí hodnocení považují **funkci poznávací**. Hodnocení má žákům poskytovat především důležité informace týkající se jejich výkonu. Žák by se měl dozvědět, zda byl splněn cíl, v jaké kvalitě jej dosáhl, případně možný důvod nezdaru a doporučení pro další rozvoj. Hodnocení paní učitelky poznávací funkci naplňuje v 70 %. Mezi hodnotící projevy naplňující poznávací funkci hodnocení můžeme zařadit zopakování odpovědi po žákovi a následné vyjádření správnosti nebo nesprávnosti, např.: *Na měkké I je [ní], výborně. Svatba, ano. Ano, nosil sukni.* Zde se žák dozví, zda dílčí úkol vyřešil správně, popřípadě se ve své odpovědi ujistí. Podobným příkladem může být: *Vůbec nevdá, žeš to měl špatně, ale teď sis to opravil a máš to tak, jak se to píše. Vůbec nevdá, že tam byla chyba, teď ses to naučil a to je bezvadný.* Žák se dozvídá, že úkol nakonec vyřešil v pořádku a je ujistěn, že chybování není něco negativního, nemusí se bát, že udělá chybu. Navíc paní učitelka opět ocenila, že žák nakonec chybu našel a opravil. Dalším takovým hodnocením naplňujícím poznávací funkci hodnocení může být: *Všechno jsi dopsala a spojila, výborně. Většina z nás krásně napsala, máme lístečky písmenkové. Nemáš to ani dopsané, tady, co máš udělat.* Poslední tři výroky částečně podávají i informaci, v jaké kvalitě žáci daný úkol splnili nebo nesplnili.

1 N = normativní hodnocení, I = hodnocení podle individuální vztahové normy, K = kriteriální hodnocení.

V hodnocení se objevují i doporučení, jak příště dosáhnout lepšího výsledku. Hodnocení je často spojeno s vysvětlením možné příčiny nezdaru. Např.: *Já jsem to viděla na začátku, kdy jsem já ještě povídala, upřesňovala, tak vy už jste tam začali chystat věci a začali už pracovat. Tak, zkuste jim poradit, co příště by měli dělat. [...]* Výborně, víc poslouchat.

Z hlediska **funkce korektivně-konativní**, kdy se hodnotitel snaží záměrně ovlivnit kvalitu práce, ať už probíhající nebo z perspektivy vývoje žáka, se v hodnocení objevuje například: *No, výborně, tak a teď se podívej, D dobrý, Ů dobrý, a teď tady máš P a tady D, takže opravím si, jo? Žák zde získává ještě v průběhu učební činnosti informaci, zda postupuje správně a v čem, v čem ne, čímž paní učitelka ovlivňuje kvalitu právě probíhající práce a následného výsledku. O ovlivňování kvality práce z dlouhodobějšího hlediska můžeme mluvit například např. u projevu: *To vůbec nevdá, že je tam chyba. My se podíváme, jak se to správně píše, a chybu si opravíme.* Paní učitelka dává žákovi najevo, že chybování k procesu učení patří a můžeme ji napravit. Zároveň žákovi poskytuje jakýsi model k řešení problémů, ke kterému žáka vede. Paní učitelka také dává žákům najevo, že chyba může být prospěšná, protože se jejím prostřednictvím mohou něčemu novému naučit, což dokládá následující věta: *Ano, měl jsi měkké I a našel jsi, že tam má být tvrdé Y, tak ses něco naučil. Děkujeme.* Funkce je naplněna ve 42 % hodnotících projevů, kdy hodnocení ovlivňuje žákovu další práci.*

Hodnocení, které vychází z poznání osobnosti žáka, vede jej k odpovědnosti, vytrvalosti či svědomitosti, učí ho kriticky posuzovat vlastní výkon a nevztahuje se pouze k výsledku, ale i k postojům, vztahu k práci, originálním strategiím řešení problémů, k vlastní iniciativě a podobně, může naplňovat **rozvíjecí funkce** hodnocení. Rozvíjecí funkce hodnocení je naplňována v 53 %. Ocenění tvůrčího přístupu k řešení problému ukazuje projev: *Ano, to je možná i lepší. Anetka přišla na lepší řešení, než jsme si říkali, i když obojí může být správně. Anetko, myslím, že jsi na to přišla krásně.* Paní učitelka vyjadřuje radost nad vlastní iniciativou

žačky při řešení zadané úlohy. Myslím si, že tímto projevem paní učitelka podporuje přemýšlivost a vnášení vlastní invence do školní práce nejen u konkrétní žačky, ale i u ostatních dětí. Následující ukázka se vztahuje opět k práci s chybou: *To vůbec nevdá, že je tam chyba. My se podíváme, jak se to správně píše, a chybu si opravíme.* Sdělení nese informaci, aby se žák nevzdával, ještě zapracoval a výkon vylepšil, čímž dle mého názoru paní učitelka u žáka rozvíjí vytrvalost a svědomitost. Tyto vlastnosti mohou být rozvíjeny i ne tak pozitivně laděným hodnocením, jako např.: *Nemáš hotové to spojování, tak si to prosím ještě dokončíš, ano? Nelíbí se mi, že o přestávce děláš hlouposti, že si hraješ a potom jdeš v hodině.* V obou případech žák zároveň dostává informaci, co konkrétně by měl pro zlepšení současného stavu příště vykonat.

### Jazyk hodnocení třídní učitelky ve verbálním projevu

Kratochvílová (2011, s. 42) uvádí, že jazyk posuzující často využívá přídavná jména, oproti tomu pro jazyk popisný jsou často využívány příslovce a slovesa. V hodnotícím projevu jsou tedy žádána především **příslovce a slovesa**. Zjistila jsem, že přídavná jména se vyskytují pouze v zanedbatelné míře, a to přibližně v zastoupení 3 %. Téměř polovinu výrazů zde potom tvoří slovesa a příslovce dohromady, celkem je to 49 % z analyzovaného materiálu. Z toho je zastoupeno více sloves. Poměrové zastoupení přídavná jména – příslovce – slovesa je tedy 1 : 5 : 9.

Jako konkrétní příklad hodnocení, na kterém si můžeme doložit zastoupení jednotlivých slovních druhů, je například následující výrok, kde slovesa jsou podtržená: *Všechno jste zvládli a stihli. Viděla jsem od všech písmenka, všechny jste krásně přečetli, ano. Dokážete přečíst všechna ta písmenka, která tam byla napsaná.*

Dalším pravidlem slovního hodnocení a znakem popisného jazyka je vztahování hodnocení ke konkrétnímu úkolu a činnosti, nikoli k žákově osobnosti. Ve druhém případě by se jednalo o jazyk posuzující. U ukázky v předchozím odstavci bylo toto pravidlo dodrženo. Naopak je tomu například u výroků: *No teda, vy jste*

*šikulky!* nebo *To seš strašně hodná!* Tyto výroky ale paní učitelka využívá s rozmyslem, a především jsou často doplněny komentářem, ze kterého je patrné, za co je žák chválen. Používání těchto „nálepek“ se v hodnotícím projevu paní učitelky objevuje však výhradně jako pozitivně zaměřené hodnocení. Při analýze získaných dat jsem se nesetkala ani s jedinou negativní „nálepkou“. Dle mého názoru tak mohou působit pozitivně motivačně a žáky povzbuzovat.

Hodnocení popisným jazykem má poskytovat především dostatek informací potřebných pro žákův rozvoj. Oproti posuzujícímu výroku *No teda, vy jste šikulky!* kdy žáci získají informaci, že je s jejich výkonem paní učitelka zřejmě spokojena a že jsou šikovni, mohou prostřednictvím popisného hodnocení získat daleko konkrétnější informace o tom, co je na jejich výkonu kvalitního. Např.: *Všechna slova jsi správně opsal, super!* Popřípadě popisné hodnocení dává možnost popsat, co by do příště žáci ještě mohli zlepšit. Výše zmíněné znaky popisného jazyka jsem zohlednila při kódování získaného materiálu z učitelského hodnocení. Popisný jazyk je oproti posuzujícímu využíván o dvě procenta více, tedy v 51 %.

### Hodnotící projev žáků

Žáci se dovednosti hodnotit učí především při společném hodnocení v kruhu, které probíhá po vykonané práci. Žákům jsou vždy dopředu známá kritéria hodnocení, která jim nejen pomáhají kvalitně vypracovat daný úkol, ale také lépe sami sebe zhodnotit. Neučí se však pouze sebehodnocení, ale také poskytnout zpětnou vazbu svým spolužákům. Toto se uplatňuje např. při prezentaci projektů jednotlivých skupin zbytku třídy. Hodnocení opět vychází ze stanovených kritérií. Většina žáků již ze začátku hodnocení sama od sebe začne svůj výkon analyticky popisovat na základě zadaných kritérií. Každé kritérium okomentují, mají sdělit, zda jej splnili, zda splnili např. i úkol navíc, popřípadě, zda našli chybu a opravili si ji. Tyto projevy se již podobají popisnému jazyku hodnocení. Např.: *A stihla jsem přečíst tři slova a napsala jsem jednu větu – Táta má Toma. Mně se to aji*

*líbilo. Stihl jsem čtyři hádanky...ale někdy jsem si trochu splel ty písmenka. [...]* Místo třeba *H jsem řekl J.* U některých žáků se ještě vyskytuje tendence vyjádřit hodnocení jedinou větou, která nese minimum informací: *Mně se to vedlo fakt skvěle. Nám se to s Vendulkou moc dařilo.* Tyto projevy působí dojmem, že žák již nemá v plánu v hodnocení pokračovat nebo čeká na reakci paní učitelky, která se bude dále ptát na důležité body jejich výkonu.

Žákovské hodnotící projevy, stejně tak jako učitelské, jsem podrobila analýze z hlediska výskytu slovních druhů. Nejvíce zastoupeným slovním druhem se ukázala být slovesa v 75 %, poté příslovce s 23 % a nakonec přídavná jména se 2 %. V projevu paní učitelky bylo zastoupeno 58 % sloves, 36 % příslovce a 6 % přídavných jmen. Po zahrnutí zbývajících slovních druhů, je jejich poměr v sebehodnocení žáků následující: slovesa – 32 %, příslovce – 10 %, přídavná jména – 1 % a ostatní slovní druhy – 57 %. V projevu paní učitelky bylo v rámci všech slov použitých k hodnocení zastoupeno 30 % sloves, 19 % příslovce, 3 % přídavných jmen a 48 % ostatních slovních druhů. V kategorii ostatních slovních druhů se u žáků ve značné míře objevují tzv. „vypávková“ slova, kterými dle mého názoru, založeném na pozorování, žáci získávají čas na formulování sebehodnotícího projevu. Nejčastěji se objevují slova *jako, jakoby a no*. Dále např. *vlastně, tak, prostě* apod.

V hodnotících projevech se objevují nápadně opakující se slova, která často paní učitelka využívá. Takovým specifickým slovem je sloveso „dařit se“, které je v následujících ukázkách pro lepší přehlednost zvýrazněno podtržením: *...tak holkám se nedadařilo to dneska splnit;* že se nám trošičku huř dařilo; Čím to bylo, to čtení, že se vám nedadařilo, kluci? Žáci sloveso „dařit se“ poté přejímají do svého hodnocení, např.: *Dařilo se mi spojování. Mně se to dařilo a stihla jsem pět slov. Nám se to s Vendulkou moc dařilo. ... a jinak si myslím, že se nám jakoby s Adélkou dařilo. Mně se to jakoby dařilo, všechno jsem udělal.* apod. Následující část rozhovoru učitelky s žákem ukazuje, jak žák přejímá do svého projevu slova využívaná paní učitelkou.

U: *Tak ale popiš nám, co se dařilo.*

Ž: *Ještě se mi moc nedařilo D.*

U: *Tak se ti ještě moc nedaří D, a co jsi zvládl?*

Ž: *Zvládnul jsem ještě obrázky vybarvit.*

A *spojování, to byla zábava.*

Paní učitelka svým žákům dává často najevo, že chybování k procesu učení patří, nechává jim možnost chyby dělat, a dokonce zdůrazňuje jejich kladný dopad, jinými slovy, z chyb se můžeme poučit. Chyba tak ve třídě není vnímána jako něco, z čeho je třeba mít strach, žáci se nebojí chybovat. Paní učitelka vždy důrazně oceňuje, když žáci samostatně naleznou chybu a opraví si ji: *Našla sis tu chybičku? Našla, výborně. Žáci od paní učitelky tento model poučení se z chyb již přejímají, čehož jsem mohla být svědkem, kdy to jeden žák jako podporu vysvětloval druhému, který se spletl: *To je právě, že dobře, že to máš blbě, že aspoň se poučíš*. Impulzem k této podpoře žáka mohly být reakce paní učitelky na nalezenou a opravenou chybu: *Takže ses poučil. Tak ses něco naučil*. Opět si můžeme všimnout využívání stejného slovesa, zde sloveso „poučit se“, v téměř shodných situacích.*

V průběhu analýzy se ukazují jisté znaky přejímání vzorců vyjadřování. Jedná se o popisný způsob hodnocení, který je ale vynučován i doplňujícími otázkami paní učitelky. Žáci jsou vedeni k tomu, aby popsali, co se jim ve vztahu ke kritériím podařilo, co ne, a zamýšlejí se nad možnou cestou k příštímu úspěchu. Žáci po vzoru paní učitelky přejímají otevřený přístup k chybě, jako k prostředku rozvoje schopností díky následné práci s ní. V neposlední řadě žáci přejímají také slovní zásobu, kterou slyší v učitelském hodnocení. Slova, která paní učitelka často opakuje, žáci zařazují do svého slovníku.

## Závěr

Závěrem můžeme říci, že jazyk hodnocení je mocný nástroj, se kterým zmůžeme mnoho, mnoho dokážeme vyjádřit. Je třeba zacházet s ním s respektem a citlivě. Přesvědčila jsem se, že žáci do velké míry přejímají způsob hodnocení i jeho jazykové prostředky od své třídní učitelky. Dost možná ale přejímají i mnohem více.

## Literatura

- Vopařilová, V. (2018). *Hodnocení v programu Začít spolu. Jazyk slovního hodnocení v I. ročníku ZŠ* (diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.
- Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Kratochvílová, J. (2011). *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Praha: MSD.
- Krejčová, V., & Kergerová, J. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Lukavská, E. (2003). *Pozor, děti! Dobrá Voda: Aleš Čeněk*.
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole. Východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál.
- Velikanič, J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.



**Mgr. Veronika Vopařilová** je absolventkou oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V současné době působí jako učitelka 1. stupně na ZŠ Horácké náměstí v Brně.

Kontakt: [veronikavoparilova@gmail.com](mailto:veronikavoparilova@gmail.com)



## Výuka prožitkem?

Recenze počítačové hry *This War of Mine* (2014)

K modernímu pojetí vyučování patří bezesporu i zapojování digitálních prvků do výuky. Počítačová – nebo chceme-li digitální – hra má své jasné výhody: je smyslově komplexní, dokáže poutavě představit požadované téma a pro žáky je známým komunikačním médiem. Hry jsou samozřejmě různé. Pokud se budeme bavit o hrách vhodných pro vzdělávací účely, i mezi nimi nelezeme značné rozdíly. Hra může sloužit ke drilování látky (slovíčka nebo pojmy), k představení nové látky, k procvičování nebo k podpoře žákovské kreativity.

Hra *This War of Mine* od polského studia *11 bit studios* na to jde ovšem jinak. Jedná se o válečnou hru, nicméně vytvořenou nikoliv tak, jak jsme často zvyklí: nehrajeme v roli vojáka nebo jiného akčního hrdiny, který se hrou prostrlí. Zde jsou našimi hrdiny ti, kteří ve válce trpí vždy, tedy civilisté. Naším úkolem je ve válkou zničeném městě udržet naživu nesourodou skupinu přežívajících civilistů, zvládnout jim zajistit jídlo, teplo, základní léky nebo třeba řešit jejich neutěšený psychický stav.

Hra pracuje ve dvou rovinách. Přes den trávíme spolu s našimi hrdiny čas v domě, kde můžeme vyrábět pomůcky k přežití, vařit, starat se o naše přeživší. V noci pak se zvoleným hrdinou vyrážíme do ruin města a hledáme věci, které nám v našem přežití mohou pomoci. Lokace, na které je možné se s hrdinou vydat, jsou různé a samozřejmě různě náročné. Musíme navíc řešit i morální dilemata – máme zajistit přežití našich hrdinů vykradením domu dvěma téměř slepým důchodcům, jimž takto nepřímou způsobíme smrt? Darujeme dětem část našich cenných léků pro jejich umírající matku? Pokud se na toto morální rozhodování podíváme optikou Kohlenbergových stadií morálního vývoje,

shledáme, že běžné hry pracují primárně s prvními dvěma stadii, tedy často nás hry za náš postup buď potrestají, nebo odmění. V případě *This War of Mine* nicméně brzy zjistíme, že se ne vždy přichází po naší akci nějaká akce hry. Ať již pro nás pozitivní nebo negativní. Musíme se opravdu orientovat jen na nejvyšším stadiu morálního vývoje. Nebo nemusíme. Vše závisí na našem bytostném prožitku v akci, v níž se ocitáme, a na našich morálních standardech.

Hra svojí obtížností navíc staví hráče do situací, kdy bude muset dělat rozhodnutí, která nejsou v souladu s jeho morálními hodnotami a přesvědčením, ale zajistí mu přežití. Taková míra věrnosti k válečné realitě krásně ilustruje bezvýhodnou situaci lidí v zemi postižené válečným konfliktem. Nyní by se mohlo zdát, že hra přímo navádí ke krutosti a nelítostnosti, ale není tomu tak. Pokud se budete často chovat kruté a brutálně, budete pravděpodobně získávat (ze začátku) více zásob, ale zároveň se vám bude snižovat reputace, což může vést k odvetným akcím ostatních zoufalých přeživších s tragickými následky.

I když je hra již více než čtyři roky stará, její téma je aktuální – velice imerzivně zažíváme spolu s našimi protagonisty ty hrůzy, které zažívají lidé v Sýrii, Afganistánu nebo na Ukrajině. Koneckonců jeden z předních vývojářů tohoto titulu v mládí prožil obléhání Sarajeva, jímž je hra inspirována.

Relativní stáří hry má také tu výhodu, že je mnohem jednodušší ji dnes spustit i na běžném kancelářském počítači, který bývá často ve výbavě školních počítačových učeben. Navíc v průběhu let k ní vyšlo i několik dalších rozšíření, z nichž asi nejvíce vyčnívá dodatek *The little ones*, který přidává do hry i děti, což nabízí

výpověď ještě z jiné perspektivy, která je však také velice důležitá. Za dobu od vzniku hry navíc vznikl i její český překlad, tudíž je ještě přístupnější našemu publiku.

Hra je tíživá, depresivní a těžká tím, že staví hráče do morálně nejednoznačných, často brutálních situací. Ale odhaluje hrůzy války z pohledu civilního obyvatelstva a žákům a studentům představuje poutavou a důvěryhodnou formou celou tuto problematiku. Vzhledem k náročnému a bezesporu autenticky zpracovanému tématu se hodí spíše na střední školy. Hra má dle ratingu PEGI<sup>1</sup> hodnocení 18+, nicméně tento poměrně přísný rating není u hry uveden proto, že by obsahovala nějaké explicitní extrémní násilí, ale proto, že je zde přítomno násilí proti bezbranným lidem, což je ovšem principem hry. Ve hře se sice objevuje téma alkoholu či vulgarismy, ale jejich užití není samoučelné, pomáhá vystihnout problematiku války, boje o život a ukazuje tísnivost těchto životních situací. Její využití je vhodné v hodinách občanské výchovy (respektive ZSV) nebo dějepisu, popřípadě se naskýtá možnost nechat tuto hru studenty hrát po delší čas v domácím prostředí a nechat je vést si reflektivní deník a tento následně rozebrat v hodinách. Při jakémkoliv použití je ale velice důležitá citlivá práce učitele s takto těžkým tématem. Hra *This War of Mine* mu ale může být velice dobrou pomůckou, která vykreslí válečné utrpení názorněji než jakýkoliv dokument nebo učební text.

Mgr. Karel Picka,  
katedra technické a informační výchovy PdF MU

***Hra je tíživá, depresivní a těžká tím, že staví hráče do morálně nejednoznačných, často brutálních situací. Ale odhaluje hrůzy války z pohledu civilního obyvatelstva a žákům a studentům představuje poutavou a důvěryhodnou formou celou tuto problematiku.***

Lenka Menšíková

# Trojnásobné oslavy na Kuldovce

Když se řekne oslava, vybavíme si dort, zpěv, pohodu a dobrou náladu. Tohle všechno bylo v našich dvoudenních oslavách na Tyršově základní škole, Brno, Kuldova 38, řečené Kuldovka, obsaženo. Věnovali jsme je třem důležitým milníkům novodobých dějin – 100. výročí vzniku republiky, 85. výročí založení naší školy a 50. výročí zasazení lípy svobody před naší školou. Program oslav se chystal dlouho, zapojili se nejen dospělí, ale i žáci naší školy.

## Plánování oslav

Když jsme na začátku nového školního roku začali s kolegou Janem Krajčirovičem přemýšlet, jakým způsobem důstojně oslavíme důležité roky spojené s naší školou a zemí, v níž žijeme, napadala nás ve škole řada věcí, ale nic zázračného to nebylo. Od „obvyčejných“ nápadů v duchu vzpomínání na minulé roky, zpívání písniček z té doby, přes pozvání rodičů a známých do školy jsme se dostávali k čím dál lepším a originálnějším nápadům. Postupem času jsme s Janem dali dohromady souhrn všeho, co by se mělo na oslavách objevit a co by mělo být připomenuto.

Během září jsme intenzivně pracovali na celkové podobě oslav. Rozhodli jsme se totiž, že významné letopočty oslavíme nejenom s rodiči a přáteli školy, ale také druhý den s žáky při průzkumném dopoledni napříč Židenicemi. K oslavám jsme vzhledem k nadcházejícím podzimním prázdninám zvolili čtvrtek a pátek – 25. a 26. října 2018, než žáci odjedou na prázdniny s rodiči mimo Brno. A udělali jsme dobře, jelikož díky pátečnímu dobrodružnému dopoledni

se žáci již mohli těšit na volno a naše oslavy uvítali jako příjemně strávené dopoledne.

## Podoba oslav

Ve čtvrtek jsme se do doby vzniku naší školy vcítili již tak, že vyučování proběhlo v duchu doby 30. let 20. století. S touto podobou výuky již máme zkušenosti z oslav 80. výročí školy. Učitelé opět zkusili pojmout výuku bez moderní techniky, žádné počítače a interaktivní tabule, byli oblečeni podle tehdejší módy a mnozí žáci nás v tomto také podpořili, byla to zkrátka zába-va. Vyučování bylo zkrácené a mohli jsme začít chystat odpolední program.

Již při oslavách 80. výročí založení Tyršovy základní školy na ulici Kuldova v Brně nás poctil svou návštěvou pan Jan Kouřil, pamětník, který v roce 1940 nastoupil do naší školy jako učitel pracovních činností, tehdejších dílen. Zkusili jsme ho proto oslovit znovu – a vyšlo to! Pan Kouřil i přes svůj úctyhodný věk 98 let nabídku s radostí přijal a souhlasil, že řekne pár slov. Svůj projev zahájil pozdravem „Zdar!“, což vzbudilo úsměv a navodilo přátelskou náladu. Pan Kouřil vyprávěl o době, kdy začal na Kuldovce vyučovat. Nastoupil do školy v době války, v roce 1945 byl s tehdejší kolegou totálně nasazen při opevňovacích pracích na Hranicku a v Beskydech, zažil smrt jednoho svého žáka, pobyt Sovětů v naší škole, o čemž se poměrně podrobně zmiňuje také školní kronika z tehdejší doby. Dále hovořil o tom, jak to s učitelskou profesí vypadalo: jak byl učitel váženým a cťným občanem, ale také nezapomněl zmínit, že si máme vážit doby, ve které žijeme. On sám byl

<sup>1</sup> Pan European Game Information.

svědkem dvou diktatur, které byly zlé, proto bychom na to nikdy neměli zapomínat. Jeho řeč byla dojemná.

Maminka jednoho žáka třetí třídy, nám nabídla, že by zatančila se *Spolkem elegantních dam*<sup>1</sup>, jehož je součástí, dobový tanec, charleston. Dámy kvůli nezpevněnému a nestabilnímu povrchu nakonec zatančily k pobavení všech ostatních přímo na naší jednosměrné silnici, na níž jsme na několik minut zastavili provoz, což vzbudilo pozornost sousedů, kteří nás pozorovali z oken.

První část čtvrtletního odpoledního programu jsme se rozhodli uspořádat u naší lípy před školou, kde měla paní ředitelka, Michaela Jedličková, odhalit pamětní desku, kterou jsme na kamenu u lípy nechali obnovit. Deska zde totiž dříve do kamene zasazena byla, ale někdo ji odcizil. Nyní byla ideální příležitost znovu lípu označit jako jeden ze stromů svobody, který zasadili učitelé a žáci naší školy jako symbol v přelomovém roce 1968. Lípa sama byla přihlášena do projektu *Strom svobody*<sup>2</sup>, který shromažďuje památné stromy a stromy s historií. Díky portálu *Daruj správně* se nám podařilo vybrat peníze na odborné prořezání a ošetření stromu, výrobu nové pamětní desky a uspořádání oslav. Přesto ale nebylo jasné, jak tato část dopadne. Kolem lípy se v té době opravovala vedlejší linie parovodu, a navíc se právě zavíral zábrdovický most, takže jsme se obávali zvýšeného provozu aut. Kolem lípy byla ochranná pletiva, dvě velké díry, plno bahna a zkrátka nevypadalo to tam vůbec pěkně, a důstojně už vůbec ne. Nakonec nám přálo štěstí: díry pracovníci plynárny zasykali dva dny před konáním oslav a ani doprava

kolem parčíku se dramaticky nezvýšila. O hudební doprovod se postarali žáci společně s vyučující hudební výchovy, Miriam Kuklínkovou. Na housle zahrála jedna žákyně státní hymnu, my se přidali se zpěvem a paní ředitelka slavnostně odhalila pamětní desku. Byl to velmi emotivní okamžik. Desku vytvořil umělecký kovář Michal Truksa z Podolí u Brna. Paní ředitelka pronesla slavnostní proslov, popřála, ať se škole i nadále daří a ať vzkvétá, symbolicky přestříhla pásku v podobě trikolóry, a pozvala rodiče do zrekonstruované školy na prohlídku. Role průvodců se ujali žáci osmých tříd.

Škola byla otevřena po všechny, kteří se oslav účastnili a chtěli si její prostory prohlédnout. Tyršova základní škola má bohatou historii a je zařazena na seznam významných funkcionalistických staveb v Brně. Byla postavena v letech 1931–1932 podle projektu architekta ing. Oskara Pořízky. V té době se oslavovalo sté výročí narození dr. Miroslava Tyrše, a proto si škola prosadila do svého názvu čestný titul „Tyršova pokusná škola obecná v Brně“. Její progresivní zaměření spočívalo v aplikování tzv. globální metody vyučování, která se vyznačovala provázaností jednotlivých předmětů a důrazem na samostatné myšlení žáků. Tato reforma byla založena na ideji demokratické společnosti, která by umožnila harmonickou výchovu jedinců zvyklých spoléhat se na vlastní rozum a jednat s ohledem na prospěch celého kolektivu. Škola spolupracovala s řadou odborníků, dbala na životospřávu dětí a snažila se v co největší míře do školního dění zapojit i rodiče.<sup>3</sup> O to se dodnes snažíme i se současným pedagogickým sborem, proto zařazujeme projektové dny a další různorodé aktivity.

## Vzpomínková časová osa

Naším záměrem bylo srozumitelně zachytit prvních sto let republiky i naší školy, a proto jsme vytvořili velké leporelo v podobě časové osy. Zkušenost s tvorbou leporela jsme měli díky projektu se zahraničními školami, kdy jsme posílali do světa naše vyrobená lepenková leporela a zároveň leporela prázdná, která ozdobily naše partnerské školy.<sup>4</sup> Oslovili jsme proto grafické a designové studio *Authentica* v Brně a začali jsme naše vize proměňovat ve skutečnost. Popsali jsme zde naši představu a účel. Leporelo mělo mapovat roky 1918–2018, mělo zachytit nejdůležitější události našich dějin, mělo být uchovatelné v čase, něco vydržet, zároveň být zajímavé vizuálně. Právě proto jsme chtěli vyrobit velkou osu s obrazovými milníky celého století, k jednotlivým rokům by pak hosté sami mohli lepit kartičky, které obdrželi při vstupu a na dvoře, s jejich vlastními zážitky a historickými zkušenostmi, osobními úspěchy a radostmi.

## Putování po Židenicích

Na páteční dopoledne jsme pro celou školu naplánovali dobrodružnou pátrací hru s šiframi a nazvali ji *Putování po Židenicích*. Během ní se měli žáci seznámit s pamětními deskami v Židenicích, a poznat tak své bezprostřední okolí, slavné osobnosti a události brněnských dějin. Současně měli sbírat za splnění úkolů dílky puzzle, které poté ve škole podle čísla na zadní straně dílku nalepili na obří vzor, aby vznikl společný obraz. Nikdo z žáků samozřejmě netušil, co se na obraze skrývá, postupným zaplňováním jednotlivých políček se však obraz mohl najít maximálně deset dílků skládačky

(na deseti stanovištích) a žádná skupina nemohla mít nikdy stejný dílek. Bylo jich celkem 210. Dohromady zaplnily plochu o velikosti 100 x 70 cm. Jednotlivé dílky tvořily obrysy části obrázku černou linkou, části byly opatřeny čísly a žáci je měli vybarvit podle legendy. Obraz měl získat barevnost díky společné aktivitě všech žáků.

Obešli jsme s Janem místa kolem školy a do mapy jsme zanesli deset vybraných stanovišť. Ke každému stanovišti jsme vymysleli úkol. Žáci pátrali po nějaké věci, luštili šifru, přesmyčky apod. Každá skupina dostala pracovní list, kam zaznamenávali správné odpovědi, mapu a tři nápovědy, pokud si nevěděli rady. Na stanovištích pomáhali mladším žákům devátáci. V pátek ráno jsme nejprve na školním dvoře vypustili sto balónků. Každý balónek měl na sobě zavěšenou cedulku s informací o oslavách a kontakt na naši školu. Nálezce jsme žádali, aby se nám – pokud balónek s cedulkou naleznou – ozvali. První objevitel se ozval ze Starého Města u Uherského Hradiště již hodinu po vypuštění. Nejdále naše balónky dolétly na Slovensko. To už byli na stanovištích připraveni starší žáci a pátrání mohlo začít. Jednotlivé skupiny žáků, vedené učiteli, vyrazily. Nakonec se podařilo obraz složit, vznikl velký státní znak z roku 1918, který řada žáků neznala. Ten jsme vyvěsili v prostorách školy.

Příprava i realizace oslav pomohla propojit komunitu školy, žáky, učitele i rodiče. O oslavách psal i Brněnský deník.<sup>5</sup> Jsme rádi, že jsme dokázali důstojně oslavit výročí naší školy. Vážíme si podpory a pomoci všech, kteří nám pomáhali. Budeme mít na co vzpomínat.

1 [http://www.spolek-elegantnich-dam.cz/index.php?o\\_nas](http://www.spolek-elegantnich-dam.cz/index.php?o_nas)

2 <https://www.stromysvobody.cz/DetailStromu.aspx?id=282>

3 <https://www.bam.brno.cz/objekt/c345-tyrsova-obecná-skola>

4 [www.zskuldova.cz](http://www.zskuldova.cz)

5 [https://brnensky.denik.cz/zpravy\\_region/oslavili-vyznamna-vyroci-odhalili-desku-pametnik-vzpominal-na-dobu-pred-vaikou-20181112.html](https://brnensky.denik.cz/zpravy_region/oslavili-vyznamna-vyroci-odhalili-desku-pametnik-vzpominal-na-dobu-pred-vaikou-20181112.html)

# Přecitlivělost, nebo citlivost?

Dnes uvedu poradnu jinak. Představuji si, že jsem desetiletá dívka, chodím do čtvrté třídy a spolužačky čas od času utrousí poznámku, že jsem tlustoprdka a že ty prášky, které viděly, že mi na škole v přírodě dává paní učitelka, jsou na to, abych nebyla blbá. Jak zareaguji? *Já už do té třídy nechci chodit! Já už ty prášky brát nebudu a zabiju se.*

V dobách mého dětství byla takovým situacím málokdy věnována pozornost, společensky akceptovatelný postoj byl asi takový: „Taková situace nestojí za řeč. Toho si nesmíš všímat. Jsou to jen hloupé holky. Nesmíš být taková citlivka!“ Zkrátka tehdy se myslelo, že jde více o přecitlivělost oběti než o surovost agresora.

Jenže tehdy jsme nevěděli, co víme dnes. Že za některými závažnými psychickými problémy dětského věku mohou stát právě takové „nevinné“ zlomyslnosti vrstevníků. Že někdy může právě taková „maličkost“ ovlivnit směřování dítěte až do dospělosti. Že v dospělosti si často uvědomujeme, jak moc jsme tehdy byli nešťastní a jak nepřiměřeně jsme tenkrát reagovali. Zejména proto, že jsme nic jiného neuměli. V deseti letech už může být hodně důležité, jak dítě vypadá, co má na sobě, jaký má mobil a současně narůstá význam toho, jak je hodnotí vrstevníci. Víme, jak nepříznivě působí vyčlenění dítěte z kolektivu spolužáků. Můžeme si o tom myslet, co chceme, ale realitu života ani psychiku dítěte nepřeměníme. Dítě potřebuje ke svému rozvoji zažívat pocit bezpečí a jistoty. Podstatní jsou důležití dospělí (doma rodiče, ve škole učitelé), se vzrůstajícím věkem dítěte i vrstevníci. Ke zvládnutí popsané situace nestačí, že je dítě zdravé, dobře se učí, nemá žádné vzdělávací problémy, je úspěšné v mimoškolních aktivitách a žije ve spořádané rodině. Je třeba uvádět dítě do reality komunity, což s sebou nese společenské kontakty a střety, ne vždy

příjemné. Ve škole bychom však měli vytvářet klima bezpečí a pohody a důsledně dbát o jeho udržování.

Co tedy má dělat ona dívka, její rodiče a učitelé?

Dívka je nejslabším článkem, a potřebuje největší pomoc. Její síla vzdorovat uvedeným posměškům je velmi slabá. Zejména když skutečně není nejhubenější (ovšem k obezitě má hodně daleko) a prášky má předepsané na depresi. Je třeba ji „otuzovat“, podpořit například výběr kamarádek, které budou stát za ní. Osobně bych dívce doporučil, aby se bránila stejnou mincí, jakou používají agresorky. Nejde o to, aby překročila hranice a přisvojila si nežádoucí agresivitu. Spíše hledat nadhled nad situací tím, že pojmenuje slabiny druhé strany. A ukázat, že se umí bránit.

Paní učitelka by měla vzít informaci o tom, co se děje, naprosto vážně. Učitel je garant bezpečí v době vyučování (i o přestávkách) pro úplně všechny žáky. Neměla by podlehnout vlastnímu strachu či nejistotě a věc začít bagatelizovat (například tvrzením, že dívka je přecitlivělá). Měla by za problém převzít zodpovědnost a hledat možné způsoby, jak změnit klima ve třídě (například si promluvit s iniciátorkami) či opakovaně věnovat problematice lidské rozmanitosti části vyučování. Měla by zaujmout pozici zralé a laskavé autority, která dokáže poměry sil přeskupit a zamezit ubližování.

Rodiče by se měli za své dítě postavit a promluvit s paní učitelkou, požádat ji o pomoc. Dohodnout se na plánu řešení a počkat, jak se bude situace vyvíjet. Pokud by ale náprava nepřicházela, nedoporučuji nechat dítě trápit. V takovém případě doporučuji hledat novou školu.

PhDr. Václav Mertin,  
katedra psychologie Filozofické fakulty UK

# Jazyková poradna

## Opportunity, possibility anebo chance?

Slova, která bychom v dnešní jazykové poradně přiblížili jsou na první pohled významově velmi blízká, neboť všechna do jisté míry korespondují s českým výrazem *možnost*. Jejich správné použití je však často odvislé od **míry pravděpodobnosti** či – přesněji řečeno – od toho, zda je, či není daná věc proveditelná a reálná.

Potřebujeme-li vyjádřit ve větě významem slovo *příležitost*, tedy že něco je proveditelné a možné, použijeme *opportunity* s infinitivem, případně s předložkou *of* + *ing* tvarem: *Our school provides some great opportunities to meet people from different countries. I had the opportunity to go on a language exchange last year. Learning English gives you so many opportunities to get a good job.*

Použití slova *possibility* je méně časté, což vás možná překvapí. Roli zde hraje míra pravděpodobnosti a slova *possibility* a *change* od sebe odlišuje skutečnost, jak něco je či není možné nebo reálné: *Our school has a good chance of winning the sports competition this year.* Za zmínku také stojí, že oba výrazy se pojí s předložkou *of* + *ing*, případně s infinitivem: *It's the possibility of getting into a good school that makes me want to study hard.*

*Chance* a *possibility* se běžně pojí s vazbou *there is* nebo vedlejší větou s *that*: *There's a possibility/chance that I will have to take the exam again – I really messed up.* V přítomném čase je tato vazba naprosto neutrální a nevyjadřuje, zda k události došlo, či ne. Použijeme-li ji ale v čase minulém, rozhodně implikujeme, že se událost neuskutečnila: *There was a possibility of his going to America, but in the end he did not get the visa.*

Slovo *chance* má také několik specifických použití, např. *second chance* (druhá šance) a *take a chance*, což znamená riskovat. *I decided to give the pupils a second chance as they had done so badly in the first test.*

*I think my pupils are good enough already to pass the exam but I'm not taking any chances so we are going to do some mock tests.*

Využijete-li příležitost, abyste užili slovo *opportunity*, *possibility* nebo *chance* ve větě, a přesto uděláte chybu, vždycky máte šanci ji opravit. Ale zbytečně neriskujte!

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.  
katedra anglického jazyka a literatury  
Pedagogické fakulty MU

## Proč domněnka či pomměnka, ale tamější?

S pravopisnými chybami se dnes setkáváme na každém kroku. v denním tisku, v knihách, v titulcích k filmům, v jídelních lístcích, v názvech obchodů, v různých nápisech apod. Někdo si jich nevšímá, jiný nad nimi kroučí hlavou, dalšího rozzlobí... Copak už neumíme český pravopis? Přitom je možné se celé řadě chyb vyhnout.

Podívejme se např. na psaní slabik *mě* a *mně*. Kromě tvarů zájmena *já* platí obecné pravidlo: kde je v základovém slově *-m-*, píšeme ve slově odvozeném *-mě-*, kde je v základovém slově skupina *-mn-*, píšeme *-mně-*. To znamená, že spojujeme odvozené slovo se slovem základovým, např.: *zřejmý* – *zřej-mě*, *známý* – *znám-ějí*, *temný* – *temn-ě*, *temn-ější*, *stmívat se* – *setmění*, apod. Pozor musíme dávat u přídavného jména *tam-ější*, které je přímo odvozeno od příslovce *tam*, stejně jako slovo *tam-ní*.

A jak to je se slovy *domněnka* či *pomměnka*. Význam slova *domněnka* je neprokázaný názor, dohad, předpoklad, hypotéza. Z hlediska slovtvorného se jedná o výsledek děje, tedy o to, co někdo pokládá za skutečné, pravé, ač jím není; to, co se někdo domýšlí, domnívá. Základovým slovem je sloveso *domnívat se*, které souvisí s všeslovanským mniti (odvozená a příbuzná slova např. *domnělý*, *pommník*, *pomměnka*, *vzpomínka*, *paměť*, *památká* aj.) a *míniti* (vymíniti, výminek, *zmínka* aj.). Slovtvorným základem je *domň-* a slovtvorným prostředkem – *enka*. Přípona u výsledků děje je chápána spíše jako varianta přípony *-ka* (např. *příhláš-ka*, *námit-ka*, *dodáv-ka*, ale *myšl-enka*, *domn-enka*).

K odvozeninám slovesa *mnít* patří také slovesa *zapomenout*, *vzpomenout*, proto v jejich tvarech přičestí minulého píšeme *-mn-*: *zapomněl*, *vzpomněl*. Spojení se základovým slovesem *mnít*, kde je skupina *-mn-*, se však už dnes běžným uživatelům či žákům nevybavuje, proto doporučujeme si psaní slov *zapomněl*, *vzpomněl*, *domněnka* a *pomměnka* zapamatovat.

Zkuste doplnit neúplná slova v následující větě: *Soukro\_ě přiznal, že tam\_jším zvykům dobře nerozum\_1. Zapom\_1 totiž, proč dívky dávají chlapcům pom\_nky.*

Květoslava Klímová,  
katedra českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty MU

Zapomněl totiž, proč dívky dávají chlapcům pomměnký.  
Soukromě přiznal, že tamjším zvykům dobře nerozuměl.  
Správně řešeni:

# 5× stručně ze školství

## Zveřejněna kritéria hodnocení škol ČŠI pro nový školní rok

Ministr školství Robert Plaga schválil dne 2. 7. 2019 znění kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, podle nichž bude Česká školní inspekce školy hodnotit a školská zařízení ve školním roce 2019/2020. Kritéria vycházejí z modelu tzv. kvalitní školy, který Česká školní inspekce ve spolupráci s externími odborníky vytvořila. Hodnocení je prováděno na čtyřstupňové hodnotící škále, jejíž jednotlivé úrovně jsou označeny jako výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení a nevyhovující. Vodítkem pro hodnocení jsou pak popisy jednotlivých úrovní u každého kritéria a interní metodické instrukce k jednotlivým kritériím.

## Školám jsou k dispozici krajští ICT metodici

Podle šetření v rámci projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) by pomoc v oblasti digitálního vzdělávání uvítalo téměř 80 % škol. Právě pro ně je vybudována síť krajských ICT metodiků v rámci projektu SYPO (realizuje NIDV). Krajští ICT metodici jsou školám k dispozici v oblasti metodiky implementace digitálních technologií do vzdělávání a jejich řízení. Školy mohou volit takovou formu, jaká jim nejvíce vyhovuje, konzultace, online či telefonické dotazy nebo metodická setkání.

## MŠMT sloučí NÚV a NIDV

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sníží počet svých organizací a od ledna sloučí Národní ústav pro vzdělávání (NÚV) s Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV).

Důvodem jsou úsporná opatření vlády a to, že se činnosti obou ústavů částečně překrývají. Nástupnická organizace bude mít název NIDV+.

## MŠMT zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství

Základním smyslem celého šetření bylo získat údaje nezbytné pro vzdělávací politiku. Výsledky šetření ukázaly, že průměrný věk učitelů v regionálním školství, kde jich pracuje téměř 150,6 tisíc (odpovídá 135,3 tisícům úvazků), je poměrně vysoký a dosahuje 47,2 let. Na muže připadá pouze 19,2 % úvazků. Šetření rovněž ukázalo, že 4,7 % úvazků je spojeno s učiteli bez pedagogického vzdělání, značné rozdíly jsou však dle jednotlivých krajů, podobně jako u aprobovanosti. V celorepublikovém průměru probíhá výuka aprobovaně v 82,2 % případů, v případě Karlovarského kraje je to jen 72,1 %. Naopak nejvyšší hodnotu dosahují ve Zlínském kraji, kde se jedná o 87,2 % vyučovacích hodin.

## Britské děti mají nedostatky v jazykových dovednostech

Podle údajů Evropské komise plných 62 % britské populace hovoří pouze anglicky. Z hlediska znalostí cizích jazyků jsou pak na tom britské děti ve srovnání s dětmi v rámci Evropy jednoznačně nejhůře. Od roku 2004, kdy cizí jazyky přestaly být povinným školním předmětem, se jazykové znalosti britských žáků a studentů trvale zhoršují. Tento úpadek se logicky promítá až do univerzitního vzdělávání – 40 % kateder nabízejících jazykové vysokoškolské vzdělání bylo v posledních 20 letech pro nezájem zrušeno.



**KOMENSKÝ**

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2019 | ROČNÍK 144

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 25. 9. 2019. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

**ADRESA REDAKCE:**

Časopis Komenský  
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity  
Poříčí 7, 603 00 Brno  
e-mail: komensky@ped.muni.cz

**VEDENÍ REDAKCE:**

Mgr. Veronika Rodová, Ph.D., Mgr. Kateřina Lojdrová, Ph.D., Mgr. Jiří Stanislav, Tomáš Horčíčka

**VÝKONNÁ REDAKCE:**

doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph.D., doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., doc. prof. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.,  
PaedDr. Květoslava Klímová, Ph.D., doc. RNDr. Helena Koldová, doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D.,  
prof. PhDr. Hana Lukášová, PhDr. Václav Mertin, Mgr. Eva Nováková, Ph.D., Mgr. Karolína Dundálková, Ph.D.,  
Mgr. Michal Šafařík, Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D., Mgr. Lucie Škarková, Ph.D.,  
doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D., RNDr. Eva Trnová, Ph.D.

**WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:**

Mgr. Karel Pícka, [www.ped.muni.cz/komensky](http://www.ped.muni.cz/komensky)

**JAZYKOVÉ KOREKTURY:**

Mgr. Blanka Vaculík Pravdová, Ph.D.

**GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:**

Leo Knotek, [www.design-book.cz](http://www.design-book.cz)

**REPRODUKCE NA OBÁLCE:**

Titulní strana knihy Komentáře Bartoluse Saxoferrata (Lyon, 1523).

**TISK:**

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  
[www.press.sk](http://www.press.sk)

ISSN 0323-0449



MUNI  
PRESS

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

**KOMENSKÝ**

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2019 | ROČNÍK 144



**Rozhovor s Jiřím Grygarem**  
o potřebě kritického myšlení

**Komunikace s rodiči**  
u vyhořelých a spokojených učitelů

**Jak na výuku bioetiky**