

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2020 | ROČNÍK 144



Rozhovor s Joe Provisorem o poradních kruzích a otevřené komunikaci

Konflikty v e-mailové komunikaci
učitelů a rodičů

Janusz Korczak a jeho pojetí výchovy

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Eva Dittingerová, Veronika Rodová
**Joe Provisor o poradních kruzích
 jako o prastarém a užitečném způsobu
 otevřené komunikace mezi žáky
 a učiteli 5**

HOVORY O VZDĚLÁVACÍ POLITICE

Kateřina Lojdová
**Rozpaky didaktika
 nad Strategii 2030+ 12**

Z VÝZKUMU

Anna Tomková, Helena Hejlová
**Příklady z praxe
 společného vzdělávání inspirující . 18**

Jana Krátká, Lenka Gulová, Stanislav Střelec
**Třídní učitelé sami o sobě a také z
 pohledu žáků a jejich rodičů 24**

Zuzana Svobodová
**Konflikty v e-mailové
 komunikaci učitelů vůči rodičům
 (a jak je eliminovat) 31**

REPORTÁŽ

Eva Dittingerová
To be or not to be well? 37

DO VÝUKY

Hana Matějková, Michal Černý
**Malý online kurz jako
 jedna z cest k inovativní výuce? 43**

Lenka Hessová
**Janusz Korczak
 a jeho pojetí výchovy 49**

Z PRACÍ STUDENTŮ

Petra Anna-Marie Blahová
**Děti z dětského domova
 v prostředí základní školy 56**

RECENZE

Hana Horká
**Koncepce terénní výuky
 pro základní školy 60**

NAHLÉDLI JSME

Jana Chocholatá
**Romské děti chodí do školy: účinná
 podpora inkluzivního vzdělávání . . 62**

**Role učitele coby průvodce
 kooperativního (kolaborativního)
 učení na základní škole 62**

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Jak se postavit nočním strachům . . 64

JAZYKOVÁ PORADNA

Ailsa Marion Randall, Ivana Hrozková
Have got versus have 65

Adam Veřmiřovský
**Výchova a vzdělávání
 ve výchovně-vzdělávacím procesu . 65**

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ66

Editorial

Milí čtenáři,

noli turbare circulos meos, byla prý slova, kterými Archimédés požádal římského vojáka o posečkání; právě řešil matematický problém a chtěl svou práci dokončit. Římský okupant ale nečekal a řeckého génia zabil. Stalo se tak v šestém roce druhé punské války v Syrakusách (roku 212 př. n. l.). Tohoto matematika, fyzika, astronoma a filozofa – který kromě vysoké abstrakce svých myšlenek dokázal také nápady uskutečňovat v podobě užitečných vynálezů – přitahoval kruhový tvar po celý život i v okamžik jeho smrti.

Třetí číslo tohoto ročníku otevírá rozhovor s americkým učitelem *Joe Provisorem*, odborníkem na poradní kruhy. Joe kruh po léta využívá a rozvíjí nejen jako účinný způsob komunikace se svými žáky, ale také jako způsob, jak zkoumat otázky abstraktní. Práce v kruhu umožňuje odhalovat, formulovat a hledat řešení situací praktických, mezilidských i teoretických, všech, které se kolem nás vyskytují.

Řešení konfliktů se v rubrice Z výzkumu věnuje také *Zuzana Svobodová* v textu o způsobech písemné elektronické komunikace mezi učiteli a rodiči. I ona vnímá školu jako místo, kde se potkávají lidské bytosti nejrůznějších názorů, potřeb, životních zkušeností, kulturních tradic i hodnot. Na takovém místě tedy bude ke konfliktům a nedorozuměním pravděpodobně docházet. Analýzou konkrétních ukázek e-mailů ukazuje nedorozumění i porozumění. Otázkou ukotvení, hledání a využití inspirativních příkladů ze současné školní praxe se zabývají autorky *Anna Tomková* a *Helena Hejlová*. Prezентují tento způsob jako možnost zaznamenávání proměny pedagogických procesů v současné škole, jako prostředek k jejímu hlubšímu porozumění a řešení nových výzev ve školách

i třídách. Problematikou třídního učitele, kterého lze chápat jako pomyslný střed, kolem kterého je shromážděn kruh *žáků* a jejich rodičů, rozebírá tým autorů: *Jana Krátká, Lenka Gulová* a *Stanislav Střelec*.

V rubrice Do výuky se sešly příspěvky, zaměřené na profesní rozvoj učitelů. Dočtete se, co je to malý online kurz a jak se dá podle *Hany Matějkové* a *Michala Černého* elektronické prostředí využívat k výuce. Studie *Lenky Hessové* pojednává o výjimečné pedagogické osobnosti Janusze Korczaka, který měl odvahu následovat své žáky a proskočit s nimi ohnivým kruhem života.

František Kuřina spontánně a iniciativně přispěl do rubriky Hovory o vzdělávací politice. Zranitelnou pozici dítěte bez rodičů a jeho zapojení do třídního kolektivu ve své disertaci studuje *Petra Anna-Marie Blahová*. *Václav Mertin* nabízí úvahu, že může být dobré se někdy společně stočit do klubíčka a spát až do rána. A myslím, že ani při čtení jazykových rubrik se nebudete nudit. Kruh rubrik třetího čísla uzavírá reportáž *Evy Dittingerové* o budapeštském mezinárodním setkání nad fenoménem spokojenosti a nespokojenosti v učitelské profesi.

Při psaní úvodníku poslouchám album Tiny Turner, Lotus sutra. Na videu sedí Tina v kruhu s dětmi, které v rukou drží barevnou stuhu, jež je všechny propojuje. Zpívají a z jejich tváří vyzařuje trochu úžas, trochu radost, krása a klid. Přemýšlím, jak je kruh mocný a bohatý, jak blahodárně jeho tvar působí. Přála bych si, abyste i vy, naši čtenáři, tvořili takový kruh, jak kolem nového čísla, tak kolem celého časopisu. Abyste zde nacházeli náměty pro přemýšlení o své práci, podněty pro řešení profesních problémů i inspiraci ke svému rozvoji.

Veronika Rodová

Eva Dittingerová, Veronika Rodová

Joe Provisor o poradních kruzích jako o prastarém a užitečném způsobu otevřené komunikace mezi žáky a učiteli

Ve školách se setkáváme s kruhovým uspořádáním stále častěji, ať už během výuky jednotlivých předmětů nebo v rámci ranních či komunitních kruhů. Jak v rozhovoru upozorňuje Joe Provisor, i kruh může být místem, kde se realizuje tradiční školní hierarchie a frontální vyučování. Nebo naopak může při zvýšené kvalitě pozornosti, kterou věnujeme sobě i druhým v kruhu, poskytnout příležitost zapojit do života školy naše vlastní zkušenosti a společně budovat kulturu, kde má každý hlas svůj význam. Svě zkušenosti s využitím kruhu ve školách, jak ve třídách, tak učitelských sborech a širších komunitách, předává na svých seminářích pro pedagogy i během opakovaných návštěv Evropy, Českou republiku nevyjímaje. Opírá se přitom o významně formalizovanou podobu kruhového procesu – poradní kruh (v angličtině council). Poradní kruh nabízí možnost využívat různé formy kruhové práce v závislosti na způsobech, jak je v kruhu předáván tzv. mluvící předmět, nebo jak je uspořádán jeho prostor – kruh v kruhu atd. S kruhem je možné pracovat nejen v rámci třídnických hodin, ale i v jednotlivých vyučovacích předmětech (např. při přípravě a podpoře čtení a psaní, při zkoumání očekávání, postojů, mylných představ o předmětu, při přenosu teorie do praxe, jako podpora spolupráce mezi učitelem a žákem, při stanovování cílů a akčních plánů, při utváření třídních norem – chování, očekávání, integrity, podpory vzájemných vztahů, budování komunity a porozumění).

Joe, věnuješ se poradním kruhům a rozvíjení této praxe už po mnoho let, jak bys je

představil našim čtenářům? Co jsou poradní kruhy a jak je používáš?

Narodil jsem se v kultuře, které měla pro společenství a otevřený způsob komunikace, jak je buduje a podporuje kruh, pramalé pochopení. Moje výchova byla postavená na tvrdém individualismu, a obzvláště v případě mužů se věřilo, že žádat pomoc nebo radu od někoho jiného je známkou slabosti. Ve Spojených státech amerických se nejprve objevily ženské kruhy – v 70. letech 20. století – a v 80. letech je následovalo takzvané mužské hnutí. K účasti v kruzích jsem se dostal na „mýtopoetických“ setkání mužů, která byla inspirována dílem básníka Roberta Blye¹. Setkávali jsme se v kruhu jednou za dva týdny v našich domácnostech, vedení jsme si předávali. Jeden z nás pokaždé vybral mytologický příběh, pohádku, sen nebo báseň a poté, co byla přednesena, poslal ve skupině „mluvící předmět“, aby každý člen mohl promluvit o tom, jak archetypální prvky daného příběhu rezonují s naší osobní životní zkušeností. Tento postup mne oslovil natolik, že jsem jej začal nabízet svým žákům na hodinách angličtiny na druhém stupni veřejné školy². Poté, co jsem viděl jejich nadšené reakce na tento způsob přístupu k práci

1 Robert Bly (nar. 1926) je americký básník, esejista, aktivista a vedoucí mýtopoetického mužského hnutí. Jeho nejznámější knihou je Iron John: A Book About Men (1990), česky Železný Jan (1999).

2 Middle-class ve Spojených státech věkově odpovídá zhruba druhému stupni naší základní školy.



Obrázek 1. Joe Provisor a studenti Pedagogické fakulty MU v Brně

s poezií, jsem se rozhodl, že tuto zkušenost budu žákům nabízet na všech svých hodinách.

Tou dobou jsem se dostal do kontaktu s Ojai Foundation³, retreat centrem, které svedlo dohromady učitele nejrozličnějších tradic ze všech částí světa⁴. I tam se kruh stal klíčovou součástí naší práce. Všichni učitelé využívali mluvčí předmět, aby zjistili, jak předané informace odpovídají skutečným zkušenostem každého z účastníků. Společná letitá zkušenost z těchto setkání v Ojai Foundation i jinde je zachycena v knize *Cesta poradního kruhu* Jacka Zimmermana a Virginie Coylové⁵.

Takže co je poradní kruh (council)?

Pojem „council“ obecně odkazuje ke komunikačním praktikám, které jsou vlastní všem kulturám (nikoliv pouze původním obyvatelům Ameriky, jak se mnozí domnívají), každá kultura má pro tento smysluplný způsob rozhovoru vlastní jméno a daný postup, pět věcí je však všem společných: kruhové uspořádání, střed (centrum), zahájení, zakončení a záměry. Poradní kruh zahajujeme a zakončujeme, protože to, co během něj děláme, vyžaduje věnovat zvýšenou pozornost sobě samým i druhým. *Cesta poradního kruhu* klade důraz na čtyři záměry: naslouchat ze srdce, sdílet ze srdce, sdílet spontánně a úsporně (s ohledem na množství času a počet účastníků). „Centrum“, které je často označeno něčím krásným (například květinou, rozsvícenou svíčkou, pozn. redakce), symbolizuje, že celek je víc než součet jeho částí. V případě poradního kruhu centrum představuje společný záměr skupiny. Sdílet a naslouchat ze srdce znamená upřímně naslouchat a vzdát se posuzování toho, co jiný vypráví. Zkusit naslouchat nejen slovům ale celému projevu, včetně řeči těla. A také naslouchat celému kruhu

– společně sdílené myšlenky či příběhu jako celku.

Já obvykle představuji poradní kruh tak, že uspořádám místnost do obvyklých řad s lektorem vepředu, a poukážu na to, jak tato frontální „trojúhelníková kultura“ vytváří předpoklad, že mluvčí něco ví a posluchači zde jsou proto, že to neví a jsou tak odsouzeni do role těch, co jen pasivně přijímají. Načež přesuneme židle do kruhu a sledujeme, jak se změnila naše pocity a tím i naše očekávání, např. že jsme všichni ve stejné pozici a že se každý má plně zapojit.

V čem jsou poradní kruhy specifické oproti jiným formám práce v kruhu?

I do kruhu je možné vnést rysy frontálního vyučování. Děje se tak v případě, když je učitel nebo facilitátor ten, kdo vede výklad, a tak klade většinu otázek, což způsobí, že ostatní účastníci kruhu k němu směřují svou pozornost, své odpovědi, komentáře a otázky. Já však upřednostňuji způsob, kdy se učitel stává rovnocenným účastníkem a sdílí příběhy (volené s ohledem na věk i potřeby žáků) s ostatními členy skupiny jako jeden z nich. Může fungovat jako určitý vzor pro žáky a jejich práci v poradním kruhu. Vyžaduje to něco, co Paolo Freire⁶ nazývá postoj „učitel – žák“, kdy učitel neuplatňuje žádné hierarchické postavení, jedná s ostatními členy skupiny jako s rovnocennými a hoto vými osobnostmi, chová se jako lidská bytost mezi jinými lidskými bytostmi. Joseph Chilton Pierce⁷ říká, že vzdělávání zůstane navždycky rozvrácené, dokud se nepřestaneme k pětiletým dětem chovat jako k nehotovým šestiletým. V jiných fázích vyučování může učitel dávat „přímé instrukce“, ale v poradním kruhu naslouchá. Zde mě napadá citát súfijského

básníka Háfize:⁸ „...jako kdyby každý byl mým mistrem a každé jeho slovo, které ke mně pronáší, bylo posvátné.“

Co tě vedlo k tomu, že ses rozhodl přenést praxi poradních kruhů do školního prostředí?

Prvotním impulsem byla, jak jsem už říkal, reakce mých žáků. Myšlenka na studium poezie se jim hnusila. A já jsem si uvědomil, že nechtěli číst poezii, protože s básní se nakládalo jako s hlavolamem. Cílem bylo přijít na učitelův předem určený výklad. Tři nebo čtyři roky jsem tedy používal poradní kruhy pro výuku poezie, až se osvědčené vedení naší školy rozhodlo tento postup rozšířit i do jiných tříd, aby žákům umožnilo sdílet své kulturní příběhy a hodnoty. Předcházely tomu ale tragické události. Byli jsme velice různorodá škola, kulturně i socioekonomicky. Když bylo v Los Angeles v roce 1992 šest policistů zproštěno obvinění ze zbití černošského motoristy Rodneyho Kinga, vypuklo násilné povstání s oběťmi na životech a majetku⁹. Řetězovou reakcí byl nárůst nedůvěry a podezření mezi žáky. „Program poradních kruhů“ na Palms Middle School by chápán jako způsob, jak na tyto interpersonální problémy reagovat.

Později jsem začal vnímat kruhy nejen jako cestu ke zlepšování sociální a emocionální spokojenosti, ale jako nedílnou součást vzdělávání. A protože mnoho našich škol nemůže žákům poskytnout hodinu týdně navíc, aby seděli v kruhu, museli jsme hledat cesty, jak integrovat

3 U zrodu The Ojai Foundation stála v r. 1979 antropoložka Joan Halifax (nar. 1942). Neziskové retreat centrum dnes nabízí programy s přechodovými rituály, výcviky poradních kruhů, přírodní pobyty v ústraní apod. Více viz <https://ojaifoundation.org/>.

4 Zde má Joe na mysli nejen pedagogii v běžném slova smyslu, ale jakékoliv další osobnosti, které pracují se skupinami, například ve vězení, v zenových centrech nebo také domorodé starší a šamany přírodních kmenů a národů.

5 Česky vydala DharmaGaia v r. 2016, v orig. The Way of Council (1996).

6 Paulo Reglus Neves Freire (1921–1997), brazilský pedagog a filozof, byl předním obhájcem tzv. kritické pedagogiky, autor *Pedagogiky utlačovaných* (Pedagogia do oprimido, 1974).

7 Joseph Chilton Pearce (1926–2016), americký autor publikací věnovaných vývoji dětí.

8 Chváldže Šamsuddín Muhammad Háfiz (asi 1320–1390 Šíráz, Persie), známý především jako Háfiz, byl perský lyrický básník. V Íránu je dnes nejpopulárnějším básníkem a soubor jeho díla (běžně označován jako díván) má své místo v domovech většiny Íránců. Jeho básně se dodnes často učí zpaměti, používají se také jako přísloví a pořekadla, jsou zhudebněnovány nebo slouží jako zdroj inspirace pro vizuální umění a kaligrafii.

9 Šlo se o sérii vážných nepokojů spojených s rabováním a zhárstvím, ke kterým došlo na konci dubna 1992. Šest dnů trvajících násilí vyvolalo osvobození policistů, kteří byli obviněni z užití nepřiměřené síly při policejním zásahu na silnici. Jednalo se o největší nepokoje v USA od šedesátých let.



tento způsob práce do tradičních předmětů jako výuka jazyků, společenské vědy, matematika, přírodní vědy atd. Tím, že jsme kruhy využívali napříč celým spektrem vzdělávání, a tak je i prezentovali, umožnili jsme dalším učitelům z Los Angeles zařadit kruhy do svých hodin.

V čem je práce v kruhu ve škole specifická oproti jiným způsobům vyučování? A jak se poradní kruhy ve škole liší od kruhů pro dospělé?

Kruhy podporují rozvoj schopnosti žáků vybavit si a ocenit význam jejich vlastní přímé zkušenosti. Příliš často totiž dáváme žákům najevo, že vlastně nemají nástroje k porozumění tomu, čím procházejí. Poradní kruh umožňuje vytvořit silný vztah mezi prožitými zkušenostmi žáků a koncepty, které se snažíme předávat v osnovách. Také podporuje v žácích ocenění něčeho, čemu říkáme „braided knowledge“, neboli kolektivní moudrost kruhu.

Poradní kruhy s dětmi a mládeží musí zohledňovat jejich úroveň vývoje, věkovou přiměřenost témat, skutečnost, že kruhy jsou vedeny v rámci školy. Je také velmi důležité upozornit žáky na limity důvěrnosti v rámci kruhu, třeba, že když se objeví téma ubližování nebo sebeopoškození, musí učitel dostát nahlašovací povinnosti. Jinak není žádný rozdíl mezi kruhy s mládeží a s dospělými. Postupem času se žáci naučí sami kruhy vést a řídit a když absolvují školu odnášejí si dovednost svolat skupinu, vyhodnotit její potřeby a podnitit smysluplné kroky k jejich uspokojení.

Musím zdůraznit, že dospělí musí zakusit kruh na vlastní kůži a vnímat jeho přínos pro svůj vlastní život, aby jej mohli přinést mezi žáky, a mohli při jeho vedení uplatnit jak potřebnou autenticitu, tak dostatečnou autoritu. Pokud učitel například nenaslouchá a nesdílí „ze srdce“, a přitom o to žádá žáky, ti to vycítí a nebudou procesu důvěřovat. V každé škole,

kteřá chce takto pracovat, školíme všechny zaměstnance, nabízíme systémový program. Trváme na tom, aby vedení školy uvolnilo čas pro pravidelná setkávání poradního kruhu pedagogického sboru, která jsou věnována aktuálním potřebám zaměstnanců; říkáme tomu „učitelské záhady“. Další nepostradatelnou částí systémového programu jsou kruhy rodičů a komunitní kruhy, které zahrnují další ve škole zainteresované osoby.

Jaké nároky klade praxe poradních kruhů na osobu učitele/facilitátora?

Učitel musí být schopný přepnout – v mém případě z „Mr. Provisor“ na „Joe“ – z instruktora na obyčejného člověka, který umí vyprávět a je schopen s ostatním sdílet své příběhy. Mnoho učitelů má z takového vykročení ze své pozice strach, ale dle mých zkušeností si žáci s touto změnou role skvěle poradí. Stejná dynamika se uplatňuje, pokud se vedení školy účastní kruhů se svými zaměstnanci. Říkám tomu „pohybovat se po vertikální a horizontální ose autority“, přesunout se z pozice „nad“ na stejnou úroveň s druhými, aniž bych tak rezignoval na závazky a povinnosti, které se vážou k mé funkci. Vyžaduje to dostatečné sebevědomí a důvěru. Stejně jako učitel psaní musí psát nebo jako učitelka přírodních věd musí mít ráda svůj předmět, musí se facilitátor poradních kruhů sám poradních kruhů účastnit.

Když děláme výcvikové workshopy, zaměřujeme se tři oblasti: na školní obsah (osnovy), na sociálně-emocionální klima skupiny a na potřeby žáků. A protože neexistuje žádný návod krok za krokem, učíme učitele, jak techniku poradního kruhu uplatnit ve svém předmětu a jak ji používat v konkrétních sociálních a emocionálních tématech ve třídě a ve školní komunitě (jako jsou např. šikana, genderová témata, nedostatek motivace, klimatické a společenské změny, ztráty a obavy). Na závěr se učíme, jakým způsobem může učitel zjišťovat, která témata jsou pro žáky nejzajímavější, jaké jsou jejich aktuální potřeby, a jak strukturovat poradní kruh právě o nich.

A konečně, facilitátor poradních kruhů musí být s to unést svědectví vnitřních životů dětí.

To často obnáší slyšet příběhy o jejich bolesti, o ztrátách a strachu, stejně jako o tom, co je povznáší, poskytuje jim útěchu a inspiruje. Krátce řečeno, musí se naučit, jak dovolit svému srdci zlomit se. A potom čelit otázce, jak se zlomeným srdcem naložit. Já považuji za dobré řešení spojit se s dalšími, kteří jsou ochotni nechat své srdce zlomit, a pak odvážně hledat způsob, jak společným sdílením vytvořit větší srdce, které toho dokáže unést více.

Jaké formy podpory nabízíte ve vaší organizaci Circle ways učitelům, kteří s poradními kruhy ve škole pracují?

Nabízíme dvě úrovně výcviku, úvod do použití kruhů ve vzdělávání a úvod do restorativní praxe¹⁰. Od sebe je dělí období jednoho roku z důvodů, které ještě zmíním později. Nabízíme také další vzdělávání, obvykle 90minutové lekce, které zahrnují např. práci se žáky se zvláštními potřebami nebo žáky z jiného jazykového prostředí. Také podporujeme „výbor pro circle ways“, obvykle skupinu zaměstnanců (a někdy i rodičů a studentů), kteří se pro účast sami rozhodli a tvoří jádro poradních kruhů na škole a jsou oporou pro další zaměstnance. Tuto skupinu školíme, aby vedla kruhy zaměstnanců, rodičů a celé komunity školy, reagovala na krizové situace a také používala kruh k oslavám úspěchů, milníků a přechodů (například dokončení studia).

Jak vypadá implementace poradních kruhů do školního prostředí?

V ideálním případě nabízí školní rozvrh hodinu týdně na práci v kruhu. Často v době, kdy mají školy „poradenskou“ nebo „rozšířenou třídnickou hodinu“. Na některých soukromých školách jsou kruhy nabízeny jako součást programů pro rozvoj osobnosti nebo wellness. Některé školy mají dokonce specializované učitele

¹⁰ Každá škola v USA má program restorativní justice. Restorativní praxe se spíše než na represii zaměřuje na obnovení rovnováhy a souladu. Namísto důrazu na potrestání se upřednostňuje aktivní zapojení všech zúčastněných do narovnání vztahů, jsou zdůrazňována jejich práva, pachatelům se pomáhá převzít odpovědnost za své činy, napravit škody a odškodnit oběti za způsobenou újmu.

těchto programů. Pokud není k dispozici čas v rámci rozvrhu, nabízejí ochotní učitelé prostor jednou týdně v rámci jejich hodin. Na prvním stupni je jednoduché vyhradit si čas, protože učitelé jsou se stejnou skupinou žáků celý den. Na vyšších stupních si zodpovědnost za každý ročník bere konkrétní oddělení – např. jazykové vzdělávání v 9. ročníku, sociální vědy v 10., zdravotěvda v 11. – tak, aby každý student ve škole měl soustavně a pravidelně nejméně jednu hodinu poradního kruhu týdně. Často je snaha vynechat kruh, když žáky například čeká velký test nebo kolektiv prochází krizí, ale jak se ukazuje, v těchto okamžicích má kruh o to větší význam.

Na poradních kruzích je postavena i restaurativní praxe, které se také věnujete, můžeš nám ji stručně přiblížit?

Restorativní praxe má co dělat s uzdravením ze zranění. Všechna porušení důvěry nebo norem jsou považována za poškození vztahů, a ty je třeba obnovit a znovu navázat. Poradní kruh je základem víceúrovňového intervenčního přístupu. Žáci se učí samoregulaci, osobním restorativním praktikám, potom dovednostem, jak zvládat konfliktní situace, takže si potom často svolávají své vlastní poradní kruhy, když mezi sebou řeší nějaký problém. Nejvyšším stupněm intervence je formální restorativní konference, které se účastní všichni dotčení, obvykle v případě nějakého mimořádného poškození nebo závažného narušení důvěry.

A teď to nejpodstatnější: restorativní praxe je odkazem a darem těch, kteří žili v úzkém sepětí se zemí a přírodou a měli blízko jeden druhému. Znali to, co my jsme už my mohli zapomenout: patříme k sobě navzájem, nikdo není postradatelný. Když dojde k újmě, musíme spíše pomáhat a uzdravovat než trestat. Na mnoha školách přijímají restorativní protokoly, aniž by

pochopti, že to vyžaduje zásadní změnu v jejich přístupu. Přístupu ke světu, přístupu k sobě navzájem. Tam, kde nejsou žádné vztahy, tam není co napravovat.¹¹ Proto v Circle ways klademe důraz na zavedení praxe poradních kruhů po dobu jednoho roku předtím, než začneme školit restorativní praxi. Kruhy jsou základem, na kterém stojí další stupně intervence.

Joe, už jsi navštívil Českou republiku třikrát, nabízel jsi zde workshopy pro pedagogy i veřejnost, dvakrát jsi byl na Pedagogické fakultě MU v Brně. Jak vnímáš situaci v České republice a jaké jsou podobnosti a rozdíly, které vidíš mezi Českou republikou a USA?

V tuto chvíli je v České republice už celkem dost lidí, kteří se nadchli pro poradní kruhy. Doufám, že v České republice vznikne nezávislá organizace podobná Circle ways, která bude rozumět místním potřebám a specifickým při zavádění poradních kruhů do škol. Já mám v úmyslu tyto lidi podporovat. Nejlepší by bylo, kdy instituce jako pedagogická fakulta nabídla studentům hodiny poradních kruhů nebo dialogického způsobu výuky, takže by budoucí učitelé mohli nastupovat na profesní dráhu s hlubokou zkušeností kruhového způsobu práce jako se součástí své profesní výbavy.

Mezilidské problémy, kterým ve školách čelíme ve Spojených státech, se nijak neliší od těch v jiných zemích. Současně je ale každá země různou měrou svázána se svým historickým vývojem a kulturními tradicemi. V České republice vnímám obrovskou potřebu zapojit marginalizované populace, jako např. Romy, do spolupráce s ostatními skupinami. Separace a odcizení mi v mnohém připomíná situaci s jinými utlačovanými a marginalizovanými skupinami u nás.

11 Where there is no relationship, there is nothing to restore.

Jaké jsou vize Circle ways v oblasti poradních kruhů ve školách? Co připravujete?

Budeme dál sloužit a pomáhat tam, kam jsme pozváni. A dobrá zpráva je, že těch, kteří nás zvou, je hodně. Chceme náš tým posílit o další školitele a kouče, abychom byli schopni reagovat na vzrůstající potřebu. Už poznáváme, že máme-li přežít, musíme se obrátit jeden na druhého, tak jak se to děje v poradních kruzích.

A jaká je tvoje osobní vize?

Chtěl bych dokončit svou knihu *Circle ways: Pedagogy in the round*, kterou jsem začal psát v roce 2004. Doufám, že v roce 2020 bude hotová. Představuje částečně mé paměti (*smích*), ale je to i můj osobní manifest a mapa mé cesty s poradními kruhy. Chci zde ukázat výchovné a vzdělávací možnosti pedagogiky „postavené na kruzích“. Budu také pokračovat v šíření praxe poradních kruhů, jelikož jsem přesvědčen o potřebnosti tohoto způsobu komunikace a řešení problémů. Budu pracovat s těmi, kteří mne ve svém kruhu přijmou jako účastníka. Přijmu tolik pozvání ke školení a společné práci, kolik jich jen budu moci v této své životní etapě zvládnout. Toužím vidět, jak druzí čím dál více využívají tuto metodu ve své pedagogické práci a stávají se těmi, kdo budou svolávat poradní kruhy v příštích generacích.

Děkujeme za rozhovor.

Literatura

Bly, R. (1990). *Iron John: A Book About Men*. Addison-Wesley.

Bly, R. (2005). *Železný Jan*. Praha: Argo.

Zimmerman, J. & Ceylová, V. (2016). *Cesta poradního kruhu. Umění otevřené komunikace*. Praha: DharmaGaia.



Joe Provisor

žije v Los Angeles v Kalifornii, je spoluzakladatel sdružení Circle Ways (2017), Council in Schools (2005) a Palms Council Project (1992). Dvacet čtyři let působil jako učitel na veřejných školách, sedm let se věnoval vzdělávání učitelů v Los Angeles Unified School District (co do počtu žáků největšího systému veřejných škol ve státu Kalifornie a druhého největšího ve Spojených státech). Práci v kruhu používá ve svých třídách od roku 1986, od roku 1994 působí jako lektor a školitel poradních kruhů v The Ojai Foundation, kde vzdělává učitele, terapeutky i lidi z podnikatelského prostředí. Je autorem příběhů, vzdělávacích osnov, plánů školních hodin využívajících práci v kruhu. V současné době pracuje na přípravě knihy *Teaching and learning in circles*.

Kontakt: joe@circleways.org

Rozpaky didaktika nad Strategií 2030⁺

O kompetenčním pojetí vzdělávání, ohlédnutí za jeho historií a úvahy nad jeho současností i budoucností s Františkem Kuřinou

Dne 13. května 1999 zveřejnilo ministerstvo školství *Koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice*, která byla rozpracována do podoby závazného vládního dokumentu Bílá kniha (2001)¹. Po dvaceti letech, dne 31. 10. 2019, byl dán k diskusi dokument *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030*². Nejen k těmto dokumentům se vyjadřuje v tomto čísle časopisu Komenský František Kuřina.

Základním pojmem obou dokumentů je pojem kompetence. Jak tyto dokumenty pojem kompetence vymezují?

Národní kurikulum z r. 2001 definuje obecné cíle vzdělávání a obecné klíčové kompetence zaměřené zejména na rozvoj osobnosti, na výchovu občana i na přípravu na další vzdělávání či na vstup do praxe (Bílá kniha 2001, s. 37). Strategický cíl vzdělávací politiky ČR do roku 2030⁺ ukládá zaměřit vzdělávání více na získání

kompetencí potřebných pro aktivní, občanský, profesní i osobní život (Hlavní směry, 2019, s. 16).

Proč bývá tento pojem vnímán kriticky?

Tomáš Janík říká (Lojďová 2016, s. 7): Na kompetenční „orientaci by nebylo nic problematického, pokud by se kompetencemi rozuměla schopnost zakládat jednání na znalostech tak, aby mohlo být právem označeno jako kompetentní. Problém současné orientace na takzvané kompetence spočívá v odklonu od znalostí – potažmo od obsahu“. To se má podle Hlavních směrů (2019, s. 6) realizovat takto: „Výrazně redukovat očekávané výstupy RVP za účelem snížení objemu celkového učiva (...) minimálně až o polovinu.“ A Stanislav Štech zdůrazňuje (Lojďová 2017, s. 7): „To, že by žáci měli mít poté, kdy projdou školním vzděláním kompetence tak, jak jsou vymezeny v základním programu OECD, to vůbec nepopírám. Žáci získávali tyto kompetence v předešlých dekáдах vzdělávání i dávno předtím, než se začalo hovořit o kurikulární reformě orientované na kompetence. Jestliže mluvíme o takových kompetencích jako je umění řešit problémy, komunikovat, umět přenášet poznatky, tak tyto kompetence tady byly vždycky nějakým způsobem utvářeny. Je tu ovšem něco, co by se dalo označit jako problém figury a pozadí. Kurikulární reformy pod hlavičkou OECD (...) učinily kompetence figurou, tedy tím hlavním, a učivo daly do pozadí, do jakéhosi ilustrativního výběru, jak dospět k těm kompetencím. Tady si myslím, že se spáchala vážná chyba, protože pojem kompetence, jak dokazují výzkumy psychologů a pedagogů, které máme od roku 2000, nejsou

vlastně použitelné ve škole. Když řeknu, že sleduji schopnost žáka komunikovat nebo transferovat, tak jenom dám jakousi nálepku. Potíž je v tom, že se vlastní učivo dostalo do role jakéhosi přívěsku nebo ilustrativního obsahu, což zabraňuje tomu, abychom provedli skutečnou analýzu učiva.“ Pochybují, že ona redukce učiva na 50 % propagovaná Radkem Sáblíkem, členem expertní skupiny, je výsledkem analýzy učiva (alespoň zveřejněna nebyla). Zmenšení rozsahu učiva považují i já za nutný předpoklad zlepšení práce školy. Změny se ovšem musejí dělat uvážlivě. Ukvapené rušení obsahu vzdělávání by mohlo přinést vážné škody. Navíc redukce je sice nutnou, ne však postačující podmínkou k očekávaným výsledkům. I ve škole, kde se učí málo, se může učit špatně.

Jak na kompetence nahlízejí zahraniční autoři?

Kritická slova Stanislava Štecha, rovněž člena expertní skupiny, jsou zcela v souladu s názory britských autorů C. Hendricka a M. Macphersona: „Budoucnost je pochopitelně nejistá, nepoznatelná, takže jaký je nejlepší způsob jak na ni žáky připravit? Nejspíš bychom měli rychle přestat přednášet zastaralá fakta a místo toho učit žáky dovednostem, které jim pomohou prosperovat v 21. století. A co jsou tyto futuristické dovednosti? Typicky se za ně považuje kritické myšlení, řešení problémů, komunikace, spolupráce a tvořivost. Báječné věci, všechny do jednoho, ale snaha beze zbytku jimi nahradit tradiční školní kurikulum přináší své problémy. Jsou to „dovednosti 21. století“? Nejde spíš o to, že tyto věci byly docela důležité vždycky? A pokud bylo důležité kriticky myslet pro Sokrata, řešit

problémy pro Julia Caesara, komunikovat pro Shakespeara, být tvořivý pro Leonarda da Vinciho a spolupracovat pro stavitele Velké čínské zdi, jak se jim vůbec podařilo dosáhnout úspěchů bez specifického kurikula pro 21. století? Jde o to, že tyto dovednosti jsou neodlučitelně lidské vlastnosti. My všichni je ve větší či menší míře používáme neustále. Jak by také ne? Samozřejmě, že můžeme děti povzbuzovat, aby byly tvořivější, myslely kriticky a spolupracovaly, ale můžeme tyto dovednosti učit jako samostatné předměty? (...) Dovednosti ochuzené o soubor znalostí jsou neslané, nemastné, až bezvýznamné“ (Hendrick & Macpherson, 2019, s. 180). Dobrá škola tyto dovednosti učila a má-li být Projekt 2030⁺ úspěšný, musí především usilovat o dobrou školu.

Jak tedy kompetence definovat?

Jan Průcha uvádí v *Pedagogické encyklopedii* pět „pseudodefinic“ kompetencí (Průcha 2009, s. 242). Hlavní směry (2019, s. 17) vymezují klíčové kompetence takto: „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ Tato definice je stěží didakticky využitelná. Osobně se přikláním ke klasickému vymezení kompetence podle slovníku *Dictionary of Education* (Good, 1959, s. 115): „Kompetence je dovednost aplikovat na praktické situace základní principy a metody specifických oblastí.“ V souladu se slovníkem (Good, 1959) vymezují kompetence i Kalhous a Obst (2002) jako dovednosti použitelné v komplexních situacích (s. 418). Autoři *Hlavních směrů* upozorňují, že „kvalitní stanovení očekávaných kompetencí pro jednotlivé

1 Vedoucím redakční skupiny byl profesor Jiří Kotásek, jež jímí členy byli František Boček, Jaromír Coufalík, Dana Hradcová, Jana Hrubá, Olga Kofroňová, Jan Kovařovic, Radim Ryška, Helena Šebková, Jana Švecová, Petr Vrzáček a Petra Ševčíková.

2 Dokument vypracovala expertní skupina vedená sociologem profesorem Arnoštem Veselým. Členy skupiny dále jsou Milan Pospíšil, Daniel Prokop, Iva Stuchlíková, Stanislav Štech, Milena Jabůrková, Radko Sáblík a Jakub Fischer.

typy škol překročuje možnosti pracovní skupiny“, ale „zároveň nevidí žádný problém v jejich opětovném převedení pod rámec klíčových kompetencí vymezených v RVP“ (s. 56).

Mimo klíčových kompetencí RVP pro základní školy předpisuje 339 kompetencí ze vzdělávacích oblastí. Žák např. „posuzuje a srovnává rozmístění obyvatelstva podle různých kritérií a dalších společenských, hospodářských a politických jevů ve vlastní zemi a ve světových regionech“ (s. 72) nebo „posoudí kvalitu osvojované pohybové činnosti, označí možné příčiny nedostatků a navrhne rámcový postup vedoucí k potřebné změně“ (s. 87). To je snad možné realizovat ve vybájené škole, která je konstrukcí pedagogů, ne však ve škole skutečné.

Důležitější roli než vymezení kompetencí v koncepčních dokumentech zřejmě sehrávají učitelé. Jak byste jejich roli popsal?

Učitelé jsou snad největším problémem realizace každé školské reformy. My, učitelé, jsme konzervativní. Naše myšlení, jednání i pracovní návyky jsou utvářeny našimi zkušenostmi, znalostmi, přesvědčeními, naším vzděláním, celým naším životem. Učitelské povolání se utváří vztahem k poznání, stykem se společností a volbou životních cílů. Dobrý učitel se často „rodí“ již v první třídě základní školy, rozvíjí své zájmy na škole střední a na univerzitě. Nizozemský pedagog Fred Korthagen dokonce napsal: „Pojetí výuky konkrétního učiva je u učitelů silně ovlivněno způsobem, jakým se oni sami toto učivo učili.“ (Korthagen 2011, s. 54)

Žije-li učitel po 18 let (5 + 4 + 4 + 5) v prostředí vzdělávání, které má charakter předávání informací, stěží může změnit v krátké době své myšlení a učit rozvíjet nejružnější kompetence žáků. Zlepšení vyučování na základní a na střední škole je tedy podmíněno i zkvalitněním univerzitního vzdělání učitelů, v němž by měla být spjata předmětová složka se složkou didaktickou, viz integrované kurikulum v pojetí Tomáše Janíka (2009). Přitom by měl být kladen důraz na porozumění učivu, na proces utváření pojmů, na řešení úloh, tvorbu hypotéz a argumentů. Didakticky orientované matematické vzdělávání učitelů na Pedagogické fakultě UK

jsem popsal v článku (Kuřina, 2012). „Pokud si ovšem kompetenční pojetí vzdělávání nevezmou učitelé a ředitelé za své a nepromítnou jej nejen do obsahu vzdělání, ale také do svých výukových metod, je jakákoli formální úprava kurikulárních dokumentů zbytečná.“ (Hlavní směry, 2019, s. 19)

Základním problémem reformy je ono „promítání“. Co je jeho podstatou?

Jak si je expertní skupina představuje, můžeme doložit výkladem Radka Šablíka, patrně jediného člena skupiny, který má s výukou (technických předmětů a deskriptivní geometrie) na střední škole zkušenosti. „Cílem není učivo prostě probrat, ale že mají-li si studenti něco odnést, musí se procvičovat, vyhodnocovat atd. Je třeba vhodný mix tvrdých a měkkých kompetencí. Je třeba ty tvrdé opakovaně procvičovat, čímž se budou rozvíjet i ty měkké.“ Není zřejmé, co se rozumí termínem „probrat.“ Zdá se mi, že to má být kvalitní výklad učitele – a pak nastupuje procvičování a opakování. To ovšem naše škola v minulosti dělala, to i uměla. Teprve móda kompetencí tuto tradici narušila. Projekt 2030+ se tedy vrací k minulé praxi? Podle mého názoru je třeba přiblížit vzdělávací proces přirozenému poznávacímu procesu, který můžeme charakterizovat těmito stupni: kladení otázek a formulace problémů (to je možné na každé úrovni poznání), hledání a nalézání metod řešení problémů a jejich aplikace. Opakování není matkou moudrosti, je spíše macechou moudrosti. Matkou moudrosti je použití poznatků. Jsem přesvědčen, že takovýto přístup může být základem zlepšení práce naší školy. Dobře učit, tak, aby žáci učivu nejen rozuměli, ale aby si je i osvojili, je jediná cesta k získání potřebných kompetencí.

Co znamená „dobře učit“ pro volbu metod a forem výuky?

Frontální způsob výuky, kdy učitel od tabule „přednáší“ a žáci pasivně poslouchají nebo si zapisují, není jistě nejlepší forma vzdělávání. Ovšem didaktický výklad s intenzivním dialogem se žáky „je jeden z nejlepších způsobů, jak sdílet znalosti, které jsou důležité samy o sobě, ale jsou

také látkou k promýšlení při více interaktivních aplikovaných činnostech (Hendrick & Macpherson 2019, s. 146). Absolventi vzdělávání podle Projektu 2030+ mají mít „hutný, zažitý a dostatečně procvičený vědomostní základ, na kterém budou moci v budoucnu rozvíjet své další znalosti a dovednosti.“ (Hlavní směry 2019, s. 58) Kéž by to nebylo jen zbožné přání autorů projektu.

Takže se přece jen vracíme ke kompetencím...

Přes výše zmíněné výhrady ke kompetencím jsou Hlavní směry na kompetence vázány. Shrnuji podle s. 29. „Je nezbytné, aby další změny RVP zahrnovaly kompetenční pojetí ve vzdělávání, nicméně považovaly za hlavní cíl uskutečnitelnost a srozumitelnost pro učitele. Současně je důležité, aby části, které lze obtížně ztvárnit ve školním vyučování, byly z kurikula odebrány. V zájmu zkvalitnění vyučování a odbřemnění učitelů se doporučuje v rámci revize RVP výrazná redukce očekávaných výstupů RVP na úrovni ZŠ a SŠ za účelem snížení objemu celkového učiva obsaženého v ŠVP minimálně až o polovinu.“ Přitom, podle vyjádření Jaromíra Berana, ředitele kanceláře ministra školství, má být redukce RVP „opravdu hotová v roce 2023“ (Kvačková, 2019) a podle Hlavních směrů (s. 29) mají být školám k dispozici spolu s RVP i „učební texty, prezentace, sady úkolů atd. přímo využitelné ve výuce“. Vzdělávací politika 2030+ má být schválena v roce 2020 a od roku 2023 budou již naše školy pracovat nově s novými programy, učebnicemi...!

Doposud jsme hovořili hlavně o učitelích. Jaké další faktory vzdělávání ovlivňují?

„Stav vzdělanosti a školství v žádném případě není jen dílem pedagogů. Hrají jistě roli významnou, ale ostatní vektory celkového pohybu jsou podstatně silnější. Mám na mysli roli učitelů, celkový vývoj dospělé části společnosti, vlivy ekonomické a překotný vývoj technologií. Jenže čím větší bude blížící se krize, tím více se bude svalovat na učitele. Rodiče, politici, ekonomové i většina dospělých odmítne svůj díl odpovědnosti. Naše společnost jako celek se k otázkám výchovy a vzdělávání staví nezodpovědně a sebezáhubně.“ (Pítha 2008, s. 1) V podobném

duchu píše i Arnošt Veselý: „Výzkumy ukázaly, že učitelé mají opravdu velký vliv na výsledky žáků, ovlivňují je z plné třetiny. Nejsilnější je však rodina, hned za ní následuje učitelé a atmosféra ve škole. Takové věci jako testování, nové osnovy či učebnice se projevují daleko méně.“ (Čápková, 2014) Tyto skutečnosti nevidí expertní skupina, která zlepšení práce spatřuje především v novém myšlení učitelů? Kultivace učitelského myšlení, zvyků a metod práce je ovšem problém dlouhodobý a měli bychom k němu vytvářet vhodné podmínky. V žádném případě však nelze změnit myšlení a formu výuky jednorázově, na základě nějaké výzvy, doporučení, či dokonce rozkazu.

Jaké by české školství mělo být v roce 2030+?

Na tuto otázku odpověděl ministr školství Robert Plaga takto: „Představoval bych si školství, ve kterém učitel má podporu a volnost v tom, aby žáky prováděl vzdělávacím systémem. Ve kterém učitel neřeší existenční starosti a může se plně věnovat přípravě na výuku a výuce. Představoval bych si, že společnost bude respektovat učitele jako toho, kdo se stará o rozvíjení dětí.“ To zní hezky, já bych však rád jako odpověď na položenou otázku slyšel výklad o charakteru školy, který jsem v materiálech 2030+ nenalezl. Hledal jsem špatně, nebo expertní skupina vizi budoucí školy nemá? Nevím, a proto představím svůj názor na tuto problematiku opřený o mnohaletou učitelskou zkušenost. Škola není zařízení na hlídání dětí. Není ani institucí na předávání vědomostí. Měla by být složkou budování zdravé společnosti, složkou budování státu. Základním rysem takové školy by měla být výchova k odpovědnosti a pracovitosti. Nutnou podmínkou k jejímu budování je utváření atmosféry radostné práce při pevně stanovených vzdělávacích programech, které budou vymezovat i ono jádrové učivo, o němž mluví dokument 2030+. Taková škola musí vyrůstat z reality školy současné. Hesla jako nové programy, nové pomůcky, nové metody mohou být kontraproduktivní.

Můžete představu budoucí školy vztáhnout k výuce konkrétního předmětu?

Eduard Čech, snad největší český matematik 20. století, který se intenzivně zabýval matematikou vzdělávání a napsal řadu učebnic, zdůrazňoval: „Učitelé by měli odstraňovat strach před matematikou a naučit lásce k matematice. Ovšem odstranit strach před matematikou tak, že bychom z ní udělali lehký předmět, nebylo by správné; matematika byla, je a zůstane předmětem těžkým. Lásku k matematice je třeba chápat jako podstatnou část lásky k práci vůbec.“ (Čech, 1953) Petr Piřha (2008, s. 4) vidí „další problém v tom, že se stále honosíme, jak děti učíme mysl, pečujeme o jejich kreativitu a díváme se svrchu na každého, kdo by chtěl nějaké vědomosti. Ty nejsou zapotřebí, protože si je žák dovede najít na internetu. Debata a úvahy, kolik vědomostí mají žáci mít, probíhají už celá desetiletí, dokonce staletí. V různých vlnách a dobách se na ně klade odlišný důraz. Dnes se ovšem, díky lenosti a ve snaze vyloučit cokoli pracného a málo příjemného, došlo ad absurdum. Předně si myslím, že bez potřebného množství vědomostí člověk dost dobře nemůže přemýšlet, protože nemá o čem a novou informaci nemá kam zařadit a s čím srovnávat. Představa, že si úplný ignorant sedne v knihovně, tvořivě zapřemýšlí, vyhledá vše potřebné a napíše geniální studii, je lichá. Neví ani, co má dohledat. Když něco najde, neví a nepozná, zda to k jeho tématu patří, a už vůbec nepozná, zda našel cennou informaci, nebo úplnou pitomost.“

Jak by tedy měla aktuální revize RVP probíhat?

Nepotřebujeme změnu RVP, ale stanovení vzdělávacího programu platného pro všechny žáky s vyznačením jádrového učiva (jak jsem již uvedl). Nad tento program mohou úspěšní učitelé podle podmínek ve třídě pracovat s žáky, kteří mají předpoklady pro hlubší vzdělávání. To ovšem mohou vtělit do školních vzdělávacích programů, pokud považují tuto administrativu za potřebnou. Bohužel se opět prosazuje dvojstupňové kurikulum, neblahé dědictví Bílé knihy, které vede ke zbytečnému zatěžování učitelů administrativou a k jejich odvádění od vlastní pedagogické práce.

Projekt 2030⁺ vychází z bezesporu správného poznání nedostatků v práci naší školy.

Nevychází však, zdá se mi, z podrobného hodnocení vzdělávání v naší republice. Vždyť např. podle posledního zveřejněného hodnocení PISA se naši žáci umístili v matematice na 21. místě ze 79 zemí, což je lepší než průměr OECD. Navíc jsme mezi osmi zeměmi, které se proti roku 2015 zlepšily. Zhoršily se např. Finsko, Francie, Německo nebo Japonsko (Čeští žáci a svět, Lidové noviny, 4. 12. 2019). V matematice dosáhli naši žáci lepších výsledků než např. USA, Austrálie, Francie, Maďarsko nebo Slovensko.

Bílá kniha byla neúspěšná z několika důvodů. Např. úzkou vazbou na módní a mezinárodně prosazované kompetence, mnohomluvností a pseudovědeckou dikcí sotva srozumitelnou všem učitelům. Na tyto nedostatky úspěšně navazuje Projekt 2030⁺. Např. Jaroslav Beran z MŠMT říká v rozhovoru s Radkou Kvačkovou (2019), že děti z mateřských škol mají „získat kompetence pro úspěšný start pro první stupeň“ a že „nesmíme zapomínat na kompetence pro učení.“ Hlavní problém byla ovšem realizace Bílé knihy v praxi škol. Robert Plaga ovšem „pevně věří, že Projekt 2030⁺ je nejlepší ze všech koncepcí a zároveň bude první, který bude realizován“ (16. 9. 2019). Je třeba usilovat o zlepšení výsledků ve vzdělávání u nás. Avšak program projektu 2030⁺ může vést podle mého názoru spíše ke zhoršování současného stavu.

Vypadá to, že je před námi mnoho práce. Kam tedy zejména směřovat naši pozornost do budoucna?

Připomeňme na závěr slova jednoho z našich vynikajících učitelů Daga Hrubého: „Výroky typu ‚svět se změnil, a proto se učitel a škola musí změnit‘, jsou pro mne těžko akceptovatelné a neodpovídají přirozené školské realitě. Správné je podle mne říkat: ‚svět se mění a s ním se mění škola a učitelé. Musí jít o proces spojitý, nenásilný, po malých krocích.‘ Je to v souladu s názory Bohumila Bydžovského, významného matematika, autora školské reformy ze třicátých let minulého století: „Nelze se domnívat, že by škola mohla na dlouho ustrnout v nehybném tvaru. Bylo by si však přáti, aby reformní pohyb byl spojitý, aby nebylo třeba čas od času zákroků příliš silných, které školu zneklidňují nad

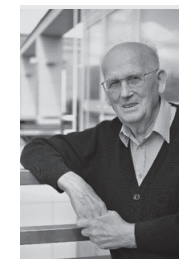
potřebu.“ (Hrubý 2011) Hrubý píše, že kurikulární reforma z r. 2001 naši školu „nad potřeby zneklidnila“. Domnívám se, že současná reforma zneklidní školu daleko více.

Rozmlouvala Kateřina Lojdová

Literatura

- (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: MŠMT.
- Čálová, I. (2014). *Jak naučit učitele učit. Respekt*, 14.
- Čech, E. (1953). Nový školský zákon a matematika. *Časopis pro pěstování matematiky*, 78, 199–205.
- Good, C. V. (1959). *Dictionary of Education*. New York: McGraw – Hill.
- Hendrick, C., & Macpherson, R. (2019). *Co funguje ve třídě*. Praha: Euromedia Group.
- Veselý, A., Fišer, J., Jabůrková, M., Pospíšil, M., Prokop, D., Šáblík, R., Stuchlíková, I. & Štech, S. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030⁺. Pracovní verze ze dne 31. 10. 2019*. Praha: MŠMT.
- Hrubý, D. (2011). Kurikulární reforma přišla pozdě. *Pedagogická orientace*, 4, 474–492.
- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Korthagen, F. (2011). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kotásek, J. (Eds.). (2001). *Bílá kniha*. Praha: MŠMT.
- Křížová, I. (2019). Čeští žáci a svět. *Lidové noviny*, 2019, 6. 12.
- Kuřina, F. (2012). Didaktické znalosti obsahu a matematické vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 22, 162–179.
- Kvačková, R. (2019). Strategie končí, strategie začíná. *Lidové noviny*, 17. 12.
- Lojdová, K. (2016). Rozhovor s Tomášem Janíkem. *Komenský*, 140, 5–11.
- Lojdová, K. (2017). O škole jako o kotvě společnosti. *Komenský*, 141, 5–12.
- Piřha, P. (2008). *Velká iluze českého školství*. Univerzita Hradec Králové.
- (2002). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- Veselý, A. (Eds.). (2019). *Příprava hlavních směrů vzdělávací politiky ČR 2030⁺*. Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/priprava-hlavnich-smeru-vzdelavaci-politiky-cr-2030-a-5680.html>.

Škola není zařízení na hlídání dětí. Není ani institucí na předávání vědomostí. Měla by být složkou budování zdravé společnosti.



Prof. RNDr. František Kuřina, CSc. po maturitě na Gymnáziu v Prachaticích studoval učitelství oborů matematika a deskriptivní geometrie na Matematicko-fyzikální fakultě UK v Praze (1955). Pak pracoval jako učitel na středních školách v Českém Krumlově a v Dobrušce. V roce 1960 byl přijat na místo odborného asistenta na Pedagogický institut v Hradci Králové, jenž byl zárodkem současné univerzity. Zde se věnoval především vyučování geometrii, spolupracoval s řadou učitelů základních a středních škol, s Kabinetem pro vyučování matematice Matematického ústavu Akademie věd ČR a s některými univerzitami u nás i v zahraničí. Promýšlel a publikoval práce z didaktiky matematiky a účastnil se aktivně mnoha konferencí. Vypracoval koncepci didaktické struktury geometrie a zabýval se problematikou „umění vidět v matematice“. V posledních letech vydal knihy *Podivuhodný svět elementární matematiky* (spoluautor Zdeněk Půlpán), třetí vydání knihy *Dítě, škola a matematika* (spoluautor Milan Hejný), *Elementární matematika a kultura* a *Matematika jako pedagogický problém*.

Kontakt: kurinovi@gmail.com

Anna Tomková, Helena Hejlová

Příklady z praxe společného vzdělávání inspirující

Příklady z praxe jsou častými výstupy rozvojových operačních projektů, zaměřujících se na podporu kurikulární reformy a na zlepšování kvality pedagogických procesů ve školách od mateřských až po vysoké.¹ Současná kvalitní výuka (označovaná také jako „dobrá výuka“) je charakterizována orientací na vyšší úroveň myšlení a metakognici, důrazem na sociokonstruktivistické a kooperativní učení, na formativní hodnocení žáků, diferenciaci a individualizaci výukových cílů i postupů a na budování podnětného prostředí pro učení.

Cílem našeho příspěvku je přiblížit typ příkladů z praxe, které mají mít inspirující funkci v nových vzdělávacích podmínkách. Nazýváme je „příklady inspirativní praxe“ a při jejich zpracovávání vycházíme z monitorovacího šetření zavádění a realizace společného (inkluzivního) vzdělávání, které je uskutečňováno v rámci projektu *APIV A*². V tomto rámci vymezujeme podstatu, tvar a účel tohoto typu příkladu z praxe. V našem monitoringu cíleném na zkoumání pedagogických jevů a procesů, který má design smíšeného výzkumu, je klíčový

kvalitativní přístup. Realizuje se induktivním zjišťovacím šetřením, jehož předmětem jsou proměny pedagogických procesů ve společném vzdělávání a jejich podmínek subjektivně reflektovaných s učiteli 1. a 2. stupně a vedením základních škol v rozhovorech (Hejlová & Tomková, 2018; Tomková & Hejlová, 2018). V tomto rámci je cílem zpracovávání příkladů z praxe společného vzdělávání zaznamenávat a analyzovat, jak problémy spojené se společným vzděláváním, identifikované ve školách, řeší konkrétní základní školy, ve svých konkrétně daných podmínkách. Pozornost dotazovaných učitelů a osob v dalších pomocných profesích na školách zaměřujeme na takové postupy, které realizují a vyhodnocují jako užitečné pro naplňování konceptu společného vzdělávání, s cílem iniciovat jejich další odbornou diskusi na pracovišti a přinést inspiraci do dalších škol.

Jak příklady inspirativní praxe vymezujeme?

Příklad inspirativní praxe chápeme jako vzorek reálného procesu, činnosti, která se někde, tj. za určitých podmínek daří. Může se týkat všech podstatných procesů, které definují profese ve vzdělávání, včetně mezilidských vztahů, rolí, podmínek nebo výsledků vzdělávací činnosti. Vychází z potřeby profesního sdílení, které je zaměřeno na to, co v praxi funguje nebo spíše funguje. Jako takový může být nápadem, který lze promýšlet na dalších vzdělávacích pracovištích. Pro učitele i vedení škol může být ale i potvrzením toho, že není třeba vše vymýšlet, že na nápady druhých lze navazovat, uvažovat o nich vzhledem k vlastním podmínkám, případně je dále rozvíjet. V průběhu kvalitativně založeného

šetření jsme jako odborné garantky projektu pocítily potřebu příklad inspirativní praxe jako typ výstupu metodologicky i teoreticky promyšlených a zároveň na praxi orientovaných rozvojových projektů důkladněji ukotvit. Zejména pro to, aby nejen svou funkcí, ale i strukturou co nejlépe vyhovoval potřebám vzdělávací praxe a jejímu rozvoji, zvláště s ohledem na proměny podmínek práce učitele nastolené společným vzděláváním.

Jak příklad inspirativní praxe vzniká?

Především vzniká vždy v nějakém kontextu, v našem případě je to kontext zavádění společného vzdělávání. Fungující nápady hledáme na školách, jejichž práci alespoň částečně známe, a u učitelů, kteří jsou ochotni se s námi o své zkušenosti podělit. Připadla nám tak úloha výzkumníků v oboru, kteří příklady inspirativní praxe v terénu vyhledávají a zpracovávají.

Vlastní příklad vybraný jako inspirativní pak vzniká tak, že učitelé nebo představitelé dalších profesí v týmech škol předkládají svou pozitivní nebo spíše pozitivní zkušenost, která podporuje kvalitu dané činnosti, vede k vytčeným cílům. O své zkušenosti vědomě uvažují, analyzují ji, formulují její podstatu dokladovým způsobem, vymezují podmínky, uvažují i o rizicích, popisují klíčové momenty cesty, pochybnosti, rozhodování. Stávají se aktéry příkladu. Mohou jej i sami, většinou písemně, zpracovávat, nebo tuto úlohu přenechávají výzkumníkům. Pokud učitelé, vedoucí pracovníci, i další odborníci příklady ze své praxe sami zpracovávají, přispívají tím zejména k vlastnímu profesnímu sebe-rozvoji. Psaním dál přemýšlejí o tom, co dělají, jak to dělají a s jakými efekty, a dál precizují to, co chtějí sdělit (viz např. Spilková et al., 2015). Aktéři nabízejí ve svých příkladech inspirativní praxe vhléd do svého uvažování i jednání, zejména ale do procesů rozhodování, v konkrétních podmínkách s vědomím smysluplnosti cíle. Nabízejí vhléd do procesů uvažování o tom, proč věci dělat právě takto, nejen co a jak, ale i proč (jaké hodnoty jsou důležité), o čem pochybovali, co zkoušeli, pro co se zdůvodněně rozhodli a s jakým výsledkem.

Žádný zpracovaný příklad není živý, pokud není přijímán. Dalšími klíčovými osobami v životnosti příkladů inspirativní praxe jsou proto příjemci těchto příkladů. Skutečnými příjemci jsou ti, kteří mají potřebu dělat věci lépe na svém pracovišti a hledají inspiraci pro svou praxi opět z praxe, souhlasí s cíli popisovaného jevu, jsou schopni porozumět postupům druhých a analyzovat vzhledem k tomu podmínky na svých pracovištích a z nich poté vycházet při využívání zpracovaných příkladů inspirativní praxe. Příjemce mohou vést zpracované příklady inspirativní praxe k ujasňování toho, co je na jejich pracovišti aktuálně dobré a mělo by být dále udržováno, rozvíjeno, podporováno, vyhodnocováno. Tím, že se takovými příklady inspirativní praxe zabývají, vstupují do stejných procesů – vyhodnocují, co se jim daří a co by šlo zlepšit. U příjemců tak mohou příklady inspirativní praxe iniciovat přemýšlení o zlepšování praxe (vzbudit zájem) nebo o řešení nového profesního úkolu (pomoci při hledání řešení konkrétního identifikovaného problému).

Co je podstatou příkladu inspirativní praxe a jak je možné jej zpracovat?

Jádrem příkladu inspirativní praxe je reflexe a analýza praxe, tedy určité činnosti, jevu, vztahu v konkrétních podmínkách a v kontextu, který je vymezen jako nový, hledající inspirace a nápady. Může být chápán jako výstup z určité etapy akčního výzkumu, který na pracovišti probíhá. Protože je příklad inspirativní praxe zaměřován na to, co spíše funguje a co pod důkazy praxi zlepšuje, můžeme jej v rámci akčního výzkumu označit jako výzkum doceňující (appreciative inquiry) (Bushe, 2012).³

1 Např. projekt *AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení, zkráceně Cesta ke kvalitě (NIDV NUOV, NÚV spolu s NIDV, 2009–2012)*, projekt *Rozvoj a podpora poradenských služeb RAMPS-VIP III (NÚV, 2012–2014)*, projekt *Komplexní systém hodnocení – tvorba příkladů inspirativní praxe, zaměřující se na zvyšování kvality škol a evaluačních a autoevaluačních mechanismů (ČŠI, 2017–2021)* aj.

2 Projekt *IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“ (NÚV, NPI ČR, 2017–2021)*.

3 Doceňujícím výzkumem má být překonán model „nedostatečnosti“, tedy model vyhledávání problémů a jejich řešení (deficiently model). Tedy od otázek typu: Jaké jsou problémy? Co je špatné? Jaké potřeby mají být rozpoznány? přejít k uvažování nad tím, jak zlepšit / zlepšovat to, co děláme. Doceňující výzkum můžeme chápat jako metodu, jak převést otázkami pozornost aktérů procesů na takovou činnost, která ukazuje pozitivní jádro v tom, co lidé opravdu dělají, a jak se starají o to, co dělají.

Prostředí doceňujícího výzkumu orientuje příklad inspirativní praxe nejen na monitorování reality, aby jí bylo možno lépe porozumět v její podmíněnosti, ale také na nalézání, zvědomování a zhodnocování toho dobrého, prospěšného, obvykle v podobě kroků přibližujících se k vytčenému cíli. V činnosti škol se doceňující výzkum snaží podporovat procesy, které jsou účinné, progresivní, které odpovídají podmínkám školy a zároveň tyto podmínky pomáhají zlepšovat. Příklad inspirativní praxe by měl tuto skutečnost zachytit, doložit, ukotvit a nabídnout k dalšímu prozkoumávání a rozvíjení. Z vymezení jeho funkce především jako inspirující vyplývá, že zvláště prospěšný může být tam, kde něco nového začíná a kde dosud není dostatek různorodých empirických zkušeností, nebo kde se výrazně změnilly podmínky. Naše příklady inspirativní praxe jsou zpracovávány především z pohledu učitele. Nikoliv však primárně z didaktické polohy jeho profesní role, ale zejména z jeho profesních vztahů, které jsou nově aktualizovány ve společném vzdělávání a které jsou součástí kultury školy. Obecně lze konstatovat, že profese učitele je nyní náročnější, protože se mění její podmínky, konkrétně vidíme například to, že se zvyšují nároky na spolupráci učitele s dalšími pomáhajícími profesemi v oblasti vzdělávání. Tento fakt se stal proto předmětem hledání inspirace pro naše příklady z praxe.

Při získávání údajů a jejich zpracovávání do příkladu inspirativní praxe využíváme metody a postupy kvalitativní metodologie v pedagogických vědách. Údaje jsou získávány především dotazováním a pozorováním. Při doceňujícím výzkumu typicky vznikají ohniskové skupiny, ve kterých se pozitivní zkušenost zvažuje. Tento rys přechází i do formátu příkladu inspirativní praxe. Také zde se osvědčují ohniskové skupiny, ve kterých se aktéři příkladů vzájemně inspirují k přemýšlení, doplňují a společně formulují podstatné jevy, argumenty a nutné podmínky. Součástí zpracovávání příkladu inspirativní praxe je rovněž analýza širšího kontextu, ve kterém je příklad identifikován, v kontextu pracoviště a šířeji v našem případě v kontextu společného vzdělávání.

Je příklad inspirativní praxe totéž co příklad dobré praxe?

I když se vymezení a odlišení příkladů inspirativní a dobré praxe mohou – zvl. v jednotlivých rozvojových projektech – lišit, oba tyto typy příkladů z praxe směřují k překonávání nefunkční rutiny v profesi. Klíčovou charakteristikou obou je samostatný, odpovědný a tvořivý přístup k vytváření vhodných podmínek pro učení žáků opřený o teorii problému.

Příklady inspirativní praxe vymezujeme (1) jako vzorek – ukázkou reality, (2) jako svědectví o procesu hledání, jak k výsledku dospět, (3) jako zachycení procesu nabývání pozitivní zkušenosti při reagování na dynamičnost procesů a vývojovost reakcí v komplexních podmínkách, které jsou v určitém ohledu nové (4) jako výzvu k přemýšlení, k odvaze dělat i chyby. Příklady inspirativní praxe ukazují dějovost, nutnost cesty. Důležitou se jeví doložitelnost cesty, přemýšlení a výsledků. Domníváme se, že takto vymezené příklady inspirativní praxe mohou být dobře přijímány právě příjemci v praxi, pro které jsou především zpracovávány, a že by mohly reálně plnit svou avizovanou motivační a inspirující funkci.

Naproti tomu příklady dobré praxe chápeme pro účely tohoto odlišení spíše jako vzor reality, model, vzor, jak něco dlouhodoběji, osvědčeně funguje, ideál, kterého má být dosaženo, více méně bez ohledu na podmínky konkrétního pracoviště. Může jít i o vyčlenění jedné konkrétní věci, od které se očekává obecnější úspěch, např. fungující techniky efektivní komunikace, metody aktivního učení apod. V příkladech dobré praxe spatřujeme spíše důraz na výsledek, který se potvrzuje jako užitečný.

Je však třeba zdůraznit, že zpracovávání obou typů příkladů z praxe pomáhá monitorovat současnou pedagogickou praxi a zpracovávat cenné zkušenosti učitelů a dalších odborníků pro účely dalšího rozvoje praxe, ale i teorie a jejich propojování.

Jak a proč vytváříme strukturu příkladu inspirativní praxe?

Při vytváření struktury příkladu inspirativní praxe nám šlo o záznam praxe v takovém tvaru,

který by vyhovoval funkci „inspirovat“. Zvolili jsme proto formu strukturované případové studie. Vyhovuje tím, že studuje případ v jeho jedinečnosti, zahrnuje popis, důkazy, podmínky, interpretuje, hledá zobecnitelné parametry (Hendl, 2005; Mareš, 2015). Osoby jsou v něm zachyceny jako aktéři dění nebo jako jeho objekty – například takovými objekty mohou být žáci v popisované činnosti, kterou je pozorování žáka.

Zpracování údajů v příkladu inspirativní praxe je charakterizováno především, nikoliv výlučně, příběhovostí. Ze stylistického hlediska převažuje popis a vyprávění, texty zahrnují přímou řeč. Klíčovou součástí příkladů inspirativní praxe je pro jeho další využití analýza a interpretace. U rozsáhlejších příkladů, většinou z vícera škol, může být zkušenost aktérů tematizována. Proto konkrétní obsah a zacílení příkladu inspirativní praxe vždy ovlivňuje jeho konkrétní strukturu, kterou vymezujeme jen jako rámec. Vždy je potřeba stanovit cíl (účel) příkladu inspirativní praxe a respektovat předpokládaného příjemce.

Strukturu příkladů inspirativní praxe v kontextu monitoringu pedagogických procesů vnímaných, deklarovaných a reflektovaných z pohledu učitelů základních škol v našem pojetí tvoří:

- úvod, který upřesňuje vztažný rámec konkrétního obsahu příkladu,
- cíl/účel příkladu, který upřesňuje, proč byl vyhledán a zpracován,
- okolnosti, podmínky, aktéři,
- vlastní sdělení (příběhy a popisy),
- reflexe a přesahy, které zahrnují upozornění na klíčové momenty procesů a zastavení se u nich, hledání souvislostí.

Interpretační syntéza v rámci stanoveného cíle příkladů inspirativní praxe odpovídá na otázky: proč byla zkušenost zpracována, v čem je pravděpodobně zobecnitelná, jaké nové otázky nastoluje, jaké výhledy a očekávání vyvolává, proč si myslíme, že je dobré takto pracovat, jak by to šlo udělat ještě lépe a za jakých podmínek také v dalších školách a třídách.

Jak se výše navržená struktura promítá do příkladů inspirativní praxe ve společném vzdělávání?

V případě našich příkladů, jak již bylo řečeno, je vztažným rámcem společné vzdělávání a jím ovlivňované pedagogické procesy v podmínkách základních škol v hlavním vzdělávacím proudu v České republice po jeho plošném zavedení od září 2016. Cílem těchto příkladů inspirativní praxe je tedy poukázat na konkrétní pedagogické procesy a jejich proměnu v souvislosti se společným vzděláváním, poukázat na přínosy postupů a změn, které přispívají k řešení výzev s nimi spojených ve společném vzdělávání, případně poukázat také na jejich rizika a limity. V konkrétním příkladu inspirativní praxe zaměřeném na spolupráci učitele a asistenta pedagoga poukazujeme např. na to, že (1) partnerská spolupráce učitele a asistenta pedagoga je směřována k vytváření harmonického prostředí třídy a na (2) nutnost otevřenosti dvojice ke spolupráci se širším týmem odborníků a s vedením školy. Nedílnou součástí příkladu inspirativní praxe je charakteristika podmínek škol, ve kterých byl příklad nalezen, a jeho aktérů. Těmi jsou nejen učitelé nebo zástupci vedení školy, ale i další odborníci zajišťující podporu společného vzdělávání ve vzájemné interakci, tj. asistenti pedagoga, školní speciální pedagogové, školní psychologové, dále rodiče žáků a samozřejmě také žáci ve třídách, skupiny žáků a jednotliví žáci, pro které je pedagogický postup vyvíjen a používán. Vlastní sdělení je v každém našem příkladu inspirativní praxe strukturováno, případně tematizováno v závislosti na obsahu sdělení. Je záznamem procesu nebo procesů, vztahu nebo vztahů, činnosti nebo činností v rámci jedné školy nebo vícera škol. Naše příklady popisují, co učitelé a další aktéři společného vzdělávání konkrétně dělají a jak činnost organizují. Upřesňují, jak se postup vyvíjel, na čem to záviselo, jaké jsou konkrétní dopady pro žáky, rodiče žáků, pedagogy samotné. Ve sdělení jsou využívány v maximální míře přímé výpovědi respondentů. Názvy škol a jména osob jsou v příkladech změněna.

V reflexi a přesazích se v našich příkladech inspirativní praxe ze společného vzdělávání pokoušíme shrnovat především vnější i vnitřní

podmínky, za kterých popsané pedagogické procesy fungují nebo spíše fungují.

Jaká konkrétní témata zpracovávají naše příklady inspirativní praxe?

Při monitoringu proměn pedagogických procesů ve společném vzdělávání se postupně odhalují významná témata, jsou postupně identifikována a pojmenovávána. Často mají podobu problémů a obtíží učitelů v podmínkách společného vzdělávání. V souladu s vymezením účelu příkladů inspirativní praxe se však cíleně zaměříme zejména na pozitivní jevy v proměnách pedagogických procesů. Jmenujme zde dva z takových problémů.

Prvním významným identifikovaným problémem v monitorovaných základních školách hlavního vzdělávacího proudu je nedostatečná šíře pedagogických postupů, kterými jsou učitelé vybaveni a mezi kterými volí pro podporu individualizované a diferencované výuky ve třídách a při řešení konkrétních pedagogických a výukových situací. Druhým významným problémem jsou rezervy a obtíže v očekávané spolupráci učitelů s dalšími aktéry společného vzdělávání, především s asistenty pedagoga, speciálními pedagogy a školními psychology.

Již zpracované příklady, z nichž budeme následně v dalším čísle časopisu *Komenský* vybírat, poukazují na to, jak učitelé rozšiřují škálu svých pedagogických postupů pro individualizaci a diferenciaci výuky. Vztahují se ke klíčovým profesním činnostem učitele ve výuce ve třídách na 1. stupni ZŠ, tj. k plánování výuky, k řízení výuky a učebních činností žáků a k hodnocení pokroku a výsledků učení žáků. Zaměřujeme se na pedagogické postupy, které učitelé v konkrétních podmínkách škol systémově integrují do repertoáru svých pedagogických praktik ve třídě a které slouží k podpoře všech žáků ve společném vzdělávání, k diferencované a individualizované výuce, při níž je třeba spolupracovat. Tematizují se v příkladech inspirativní praxe (1) jako pozorování žáků při učení, které je důležitou profesní činností učitelů a pro které je užitečné vytvářet ve výuce vhodné podmínky, (2) jako zkušenost učitelů, kteří se rozhodli z paralelních tříd jednotlivých ročníků

vytvářet prostupné učící se skupiny žáků, diferencované podle potřeb a výkonů žáků v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, (3) jako práce se žákovskými portfolii jako jedna z účinných cest k formativnímu hodnocení žáků, (4) jako pozitivní účinky toho, když přechod žáka ze speciální školy do školy hlavního vzdělávacího proudu je promyšlený a žáka na této náročné cestě provází pedagog. Další z našich příkladů jsou cíleně zaměřeny na samotnou spolupráci učitele s dalšími profesemi v rámci školy na podporu společného vzdělávání. Zpracovávají cennou aktuální zkušenost pedagogů v oblasti rozvíjení a spíše se dařící spolupráce jak na 1., tak i 2. stupni základních škol s asistenty pedagoga, speciálními pedagogy a školními psychology. V samostatném příkladu byly také zaznamenány a zpracovány zkušenosti z párové výuky, tedy zkušenosti ze spolupráce dvou učitelů ve třídě. Předpokládáme, že další významná témata a zkušenosti pedagogů škol pro zpracovávání inspirativních příkladů z praxe společného vzdělávání přinesou také následné etapy monitoringu.

Závěr

Příklady inspirativní praxe jsou metodou, která má výzkumné i praktické cíle. Lze jejich prostřednictvím zachycovat realitu škol a výuky, skutečný obraz toho, jak vypadá současná reálná praxe. Zároveň mohou pomáhat učitelům a školám (dotazovaným i dalším) učit se, dál se rozvíjet, může být iniciována další odborná diskuse. Práce s příklady inspirativní praxe se může stát jednou z funkčních variant rozvoje škol a profesního sebezrovoje pedagogů.

Na příkladech vymezených jako „vzorky pedagogické práce“ chceme ukázat, že ve školách existují pedagogické strategie a postupy, které vedou účinně k vytčeným cílům ve společném vzdělávání. Zaměřováním se na to, co je funkční, a uvědomováním si, v jakých konkrétních vnitřních a vnějších podmínkách postup spíše funguje a jaká cesta k tomu vedla, iniciujeme v dotazovaných školách další odbornou diskusi. Při zpracovávání příkladů inspirativní praxe vycházíme z předpokladu, že mohou být prospěšné nejen ve zdrojové instituci. Uvedené

příklady však neaspirují na to být metodickými návody, které půjde doslovně a izolovaně převzít a aplikovat v jiných podmínkách. V každé další třídě či škole bude třeba nejprve vyjít z dosavadní zkušenosti a povahy konkrétních podmínek, problémů i fungujících praktik třídy a školy, a do jisté míry znovu koncipovat inspirativní postup nebo nástroj, postupně jej implementovat, přizpůsobovat a také jeho účinnost monitorovat a pravidelně vyhodnocovat.

Využití zpracovávaných příkladů inspirativní praxe se rovněž nabízí v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů. Účelem rozhovorů nad generovanými tématy s učiteli a vedením škol bylo směřovat k tomu, že o daném jevu znovu přemýšlejí, své zkušenosti a názory sdílejí, vzájemně se inspirují, vědí o sobě, také vnímají, že i vedení škol monitoruje aktuální dění v dané oblasti. Nemenším cílem bylo inspirovat další pracoviště uvedenými řešeními ze škol, které se s uvedenými problémy (především nároky na proměnu výuky směrem k diferencované a individualizované výuce) už nějak (spíše účelně) vypořádávají. Za klíčové považujeme poukazovat na proces zavádění konkrétních strategií, a jejich vývoj, který souvisí s neustále se proměňujícími vnějšími i vnitřními podmínkami.

Tento text vznikl v rámci projektu IPs APIV A „Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem – Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora“, CZ.02.3.61/0.0/0.0/16_020/0004410 OPVV, který je spolufinancován z fondů ESF.

Literatura

- Bushe, G. R. (2012). Appreciative inquiry: Theory and critique. In D. Boje, B. Burnes, & J. Hassard (Eds.) *The Routledge Companion To Organizational Change* (s. 87–103). Oxford, UK: Routledge.
- Hejlová, H., & Tomková, A. (2018). Kvalitativní výzkum vzdělávacích procesů na základních školách. In *Transdisciplinarita v pedagogických vědách. XXVI. ročník konference České asociace pedagogického výzkumu. Sborník abstraktů* (s. 125–126). Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113–142.

Spilková, V. et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida s.r.o.

Tomková, A., & Hejlová, H. (2018). Pedagogické procesy v podmínkách společného vzdělávání a jejich výzkum. *Slavonic Pedagogic Studies Journal*, 7(2), 247–268.



Doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D. vystudovala učitelský obor pedagogika – čeština na FF UK v Praze. Od roku 1995 do 2019 působila na Pedagogické fakultě UK Praha, na katedře preprimární a primární pedagogiky. Nyní působí na Divadelní fakultě AMU, na katedře výchovné dramatiky. Zabývá se problematikou vzdělávání učitelů. V oblasti obecné pedagogiky a didaktiky se věnuje především pedagogickým procesům a výukovým strategiím v běžných a alternativních školách. Jazykově se orientuje na pedagogickou problematiku frankofonních zemí.

Kontakt: anna.tomkova@damu.cz



PhDr. Helena Hejlová, Ph.D. vystudovala obor čeština – pedagogika na FF UK v Praze. Působí na katedře preprimární a primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK. Její odborný zájem je zaměřen na didaktiku, pedagogický výzkum, obecnou pedagogiku a teorii výchovy. Vede řadu praxí v oboru Učitelství pro 1. stupeň, pedagogicky působí také v předškolním vzdělávání na PdF UK.

Kontakt: helena.hejlava@pedf.cuni.cz

Jana Krátká, Lenka Gulová, Stanislav Střelec

Třídní učitelé

sami o sobě a také z pohledu žáků a jejich rodičů

Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a – za jistých okolností – také k širší veřejnosti. Od třídního učitele se očekává, že dokáže posoudit, jaká je celková edukační úroveň žáka vzhledem k jeho předpokladům, že si v průběhu své funkce vytvoří představu o závažných rysech osobnosti žáka i o perspektivních možnostech jejich dovtváření. V působení třídního učitele se prolíná komplexní zřetel zaměřený jak na vývoj jednotlivých žáků, tak školní třídy jako celku (Spousta, 1993, s. 8).

Činnosti třídního učitele (třídní učitelky) mají na každém stupni školního vzdělávání nejen své opodstatnění, ale také specifické nároky vyplývající z pedagogicko-psychologických charakteristik žáka určitého věku a úrovně jeho individuální psychické, fyzické a sociální zralosti. Výjimečné jsou z hlediska stupně školního vzdělávání činnosti třídního učitele (učitelky) na prvním stupni ZŠ, kde dochází k přirozenému prolínání a integraci činností výchovných, vzdělávacích a socializačních. V určitém smyslu může být toto působení chápáno jako základní model, ve kterém umožňují edukační podmínky třídnímu učiteli vyvážené ovlivňování žákovy osobnostního a sociálního rozvoje.

Postavení třídního učitele nejen v řeči paragrafů

Málo povzbudivou je skutečnost, že přes stáletí ověřené poznatky nemáme dodnes v ČR ucelenější oficiální dokument, který by

deklaroval postavení a povinnosti třídního učitele v současné české škole. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se k funkci a činnostem třídního učitele vyjadřuje jen prostřednictvím dílčích informací v metodických pokynech a vyhláškách, které zpravidla nejsou určeny jen třídním učitelům, ale učitelům obecně. Dosud tedy platí, že konkrétní činnosti třídního učitele jsou vymezovány lokálně a ve větším či menším rozsahu zahrnuty ve vnitřní dokumentaci každé školy. Vyhláška MŠMT (č. 48/2005 Sb. O základním vzdělávání a některých záležitostech plnění povinné školní docházky, §17 – Výchovná opatření) charakterizuje třídního učitele „jako pedagogického pracovníka, který je pověřen k výkonu funkce ředitelem školy a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z pověření, které je v přímé pravomoci ředitele školy“.

Když se podíváme z pohledu školy a třídního učitele na přehled předpisů MŠMT, nemůžeme se ubránit dojmu o expandujícím trendu v této dokumentaci (Krátká, 2007, s. 44).

Z předcházejících údajů vyplývá podle našeho mínění potřeba sjednotit informace, vyjít vstříc vedení škol, učitelům a zejména třídním učitelům v jejich výchovné práci jednoznačjším, ucelenějším a praktičtějším přehledem jejich práv a povinností vůči žákům, jejich rodičům a dalším participujícím výchovným činitelům.

Činnosti třídního učitele

Z předcházejícího nástinu je patrný rozsah nároků na výchovné kompetence (komunikační, diagnostické, poradenské, organizační...),

kterými by měl třídní učitel disponovat. Funkce třídního učitele přitom patří k profesním činnostem, na které nejsou studenti učitelství zpravidla cíleněji připravováni. Například pro každého učitele (a to nejen začínajícího) je často náročné přejít z „každodenního“ jednání se žáky na „příležitostný“ způsob komunikace s rodiči těchto žáků. Setkání třídních učitelů s rodiči žáků je někdy zdrojem napětí, nejistoty a některých dalších podobných průvodních jevů. Náročné mohou být tyto situace nejen pro třídní učitele, ale také pro rodiče žáků. Jako jeden z příkladů uvádíme soubor interakčních dovedností (Střelec, 2002, s. 186–187), žádoucích pro vznik a rozvíjení kooperačního vztahu mezi třídním učitelem a rodiči žáků:

- dovednost navazovat kontakt s rodiči svých žáků,
- dovednost vhodně sdělit výsledky svých zjištění jednotlivým rodičům nebo celé skupině rodičů,
- dovednost iniciovat a řídit diskuse s rodiči žáků,
- dovednost odhadnout interpretaci svého chování rodiči žáků,
- dovednost sdělovat požadavky a instrukce k jejich splnění tak, aby vytvořily podmínky pro jejich přijetí rodiči,
- dovednost přesvědčit rodiče o tom, že učitelé záleží na příznivém edukačním vývoji každého žáka.

Při vytváření tohoto a dalšího „praktického zázemí“ jsou třídní učitelé zpravidla odkázáni sami na sebe, případně na poznatky získané od svých zkušenějších kolegů (Střelec, 2001, s. 172).

Výzkumná sonda mezi třídními učiteli, rodiči a žáky

Cílem výzkumné sondy bylo zjistit, jak je respondenty (třídními učiteli, rodiči a žáky) reflektována funkce třídního učitele. Vzhledem k omezenému rozsahu příspěvku uvádíme jen výběr z výsledků výzkumného šetření. (Výzkumné šetření bylo součástí fakultních grantů PdF MU č. 34/05 *Kompetence třídního učitele v současných podmínkách českého školství* a č. 44/06 *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství*). Pro většinu odpovědí byl použit systém škálování v rozpětí pětibodové číselné škály, od hodnoty 1 (nejméně důležité) po hodnotu 5 (nejdůležitější) (Krátká, 2007, s. 49).

Náročnost funkce třídního učitele z pohledu třídních učitelů

Výzkumný soubor tvořilo 240 (100 %) respondentů, učitelů základních a středních škol. Z tohoto počtu bylo 65 (27 %) třídních učitelek a učitelů, kteří vykonávali tuto funkci na 1. stupni základní školy (ZŠ) a 65 (27 %) třídních učitelek a učitelů působících na 2. stupni ZŠ. Respondenti ze středních škol byli zastoupeni 74 (46 %) třídními učiteli a učitelkami z gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Výzkumné sondy se zúčastnilo 56 (23 %) třídních učitelů – mužů a 184 (77 %) třídních učitelek. Pro úspornost je v textu převážně užíván jen pojem třídní učitel.

Žádný z třídních učitelů nepovažoval svoji funkci za zcela nenáročnou; necelé 1 % respondentů považovalo svoji funkci za málo náročnou

(stupeň 2), 11 % třídních učitelů označilo funkci třídního učitele jako středně náročnou (stupeň 3), 37 % třídních učitelů jako náročnou (stupeň 4) a 51 % třídních učitelů považovalo svoji funkci za velmi náročnou (stupeň 5). Průměrná hodnota na škále 1–5 byla 4,38.

Tato náročnost dle třídních učitelů (viz graf 1) vyplývá zejména z vysoké odpovědnosti spojené s touto funkcí (průměrná hodnota 4,0 na pětibodové škále). Dále v tomto smyslu následují náročnost vyplývající ze stálého kontaktu se žáky (3,8), a to zejména na 1. stupni ZŠ, řešení problémů v chování jednotlivých žáků (3,8), administrativní zátěže (3,8), časové náročnosti (3,7), řešení problémů a vztahů ve třídě (3,7), nízké pravomoci (3,4), množství žáků ve třídě (3,3), spolupráce s rodiči (3,1), vysokých nároků vedení školy (3,1) a nedostatečného respektu přisuzovanému funkci třídního učitele (3,0).

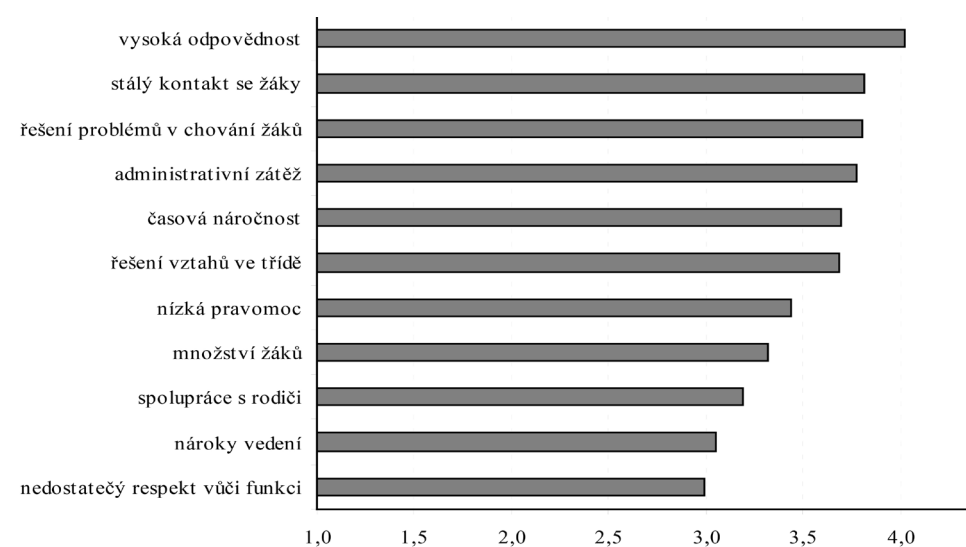
Z názorů rodičů žáků na třídního učitele

Druhé výzkumné sondy se zúčastnilo 304 rodičů. Z tohoto počtu bylo 62 (20 %) rodičů žáků, jejichž dítě navštěvuje první stupeň základní školy (ZŠ), dále 115 (38 %) rodičů jejichž dítě

navštěvuje druhý stupeň ZŠ a 127 (42 %) rodičů, jejichž dítě studovalo na střední škole (na gymnáziu, SOŠ, SOU). Z hlediska pohlaví zahrnuje vzorek 48 (16 %) mužů a 258 (84 %) žen.

K významu spolupráce se současným třídním učitelem (třídní učitelkou) se rodiče vyjadřovali prostřednictvím odpovědí v rozpětí pětibodové číselné škály (1–zanedbatelný význam, 5–největší význam). Na základě zjištěných dat můžeme konstatovat, že spolupráce s třídním učitelem měla pouze pro 2 % rodičů zanedbatelný význam (hodnota 1), necelá 2 % ji také označila druhou nejnížší hodnotou (2), 16 % rodičů střední hodnotou (3). Pro 27 % rodičů měla spolupráce s třídním učitelem velký význam (hodnota 4) a pro 55 % rodičů měla největší význam (5).

Pro přehlednější srovnání jsme sloučili respondenty, jejichž dítě navštěvuje 1. stupeň základní školy a respondenty, jejichž dítě navštěvuje 2. stupeň základní školy – souhrnně jsou označováni „ZŠ“. Obdobně jsme sloučili respondenty, jejichž dítě studuje na střední škole, středním odborném učilišti – souhrnně jsou označováni „SŠ“. Rodičů žáků jsme se zde dotazovali, jaká témata by chtěli s třídním učitelem řešit nejvíce (obrázek 2).



Obrázek 1. Srovnání průměrných hodnot v odpovědích na otázku, v čem třídní učitelé spatřují těžiště náročnosti své funkce.

Z průměru je patrné, že nejvyšší míru důležitosti rodiče přisuzují otázce školního prospěchu jejich dítěte (4,6 na pětibodové škále) a potom chování (4,1). Následuje zájem rodičů o témata související s riziky užívání drog, alkoholu a cigaret (4,0). Menší míru důležitosti přisoudili v tomto smyslu rodiče otázkám souvisejícím s domácí přípravou jejich dítěte (žáka) na školní vyučování (3,6), s individuálními zvláštnostmi žáka (3,3) a se sociální situací rodiny (2,6).

Dotazník pro rodiče také zahrnoval otevřenou otázku (s prostorem k volnému vyjádření respondentů), kterých vlastností třídního učitele si rodiče cení nejvíce. Zmíněné vlastnosti byly pro potřeby srovnávání seřazeny do sedmi kategorií. Přehled vlastností třídního učitele z pohledu respondentů v pořadí podle četnosti výskytu respondenty oceňovaných vlastností (srov. Strélec & Krátká, 2009, s. 108):

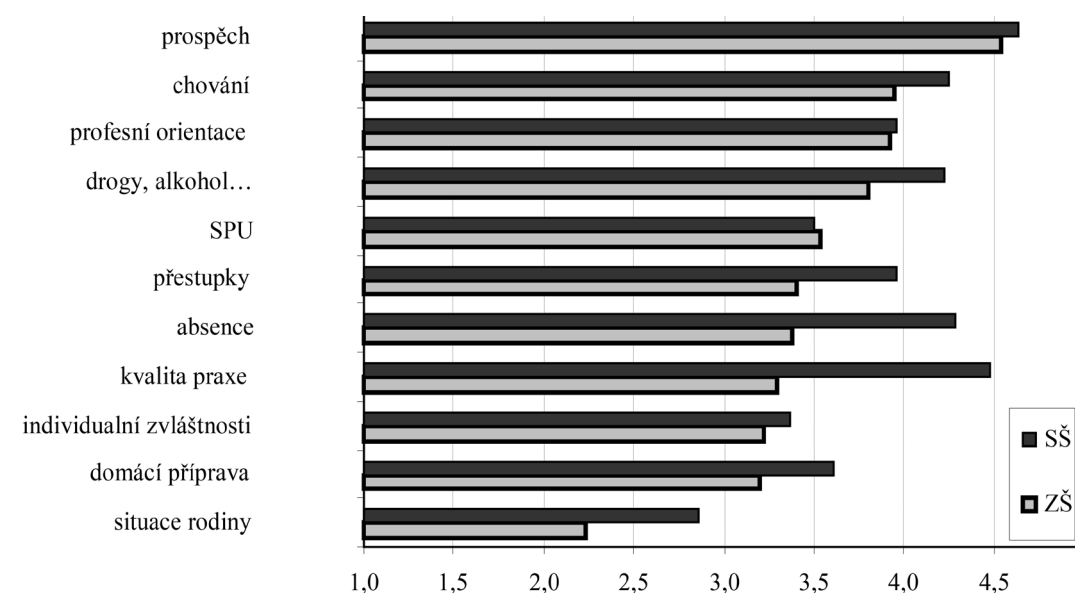
- komunikativnost, vstřícnost 32 %
- zájem o třídu a žáky 27 %
- kamarádský, laskavý přístup k žákům 12 %
- odbornost, inteligence, profesionalita 10 %
- autorita, respekt, přísnost, férovost 9 %
- klid, trpělivost 9 %
- mladý věk 1 %

Z názorů žáků na třídního učitele

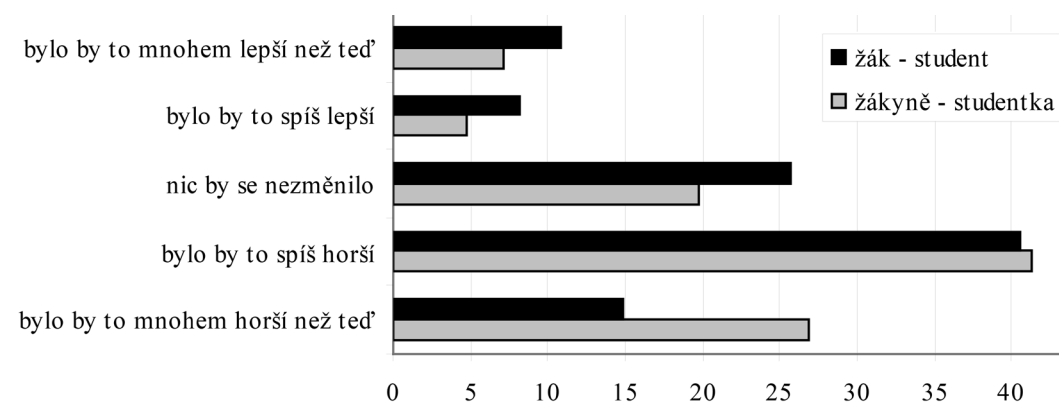
Třetí výzkumný soubor tvořilo 248 (100 %) respondentů – žáků. Výzkumné sondy se zúčastnilo 169 žákyň/studentek (69 %), 79 žáků/studentů (31 %). 141 (57 %) respondentů navštěvovalo 2. stupeň základní školy a 107 (43 %) respondentů střední školu, střední odborné učiliště.

Význam, jaký žáci přisuzují funkci třídního učitele, jsme sledovali otázkou: „Představte si, že by od zítřka ve vaší škole zrušili funkci třídního učitele, jaký myslíte že by to mělo vliv na vaši třídu?“ Žáci se vyjadřovali prostřednictvím nabídky škály pěti odpovědí. 23 % žáků odpovědělo, že situace by byla mnohem horší než teď, 41 % žáků soudilo, že by to bylo spíše horší než teď, 21 % žáků předpokládalo, že by se nic neměnilo a pouze 6 % žáků předpokládalo, že by to bylo spíše lepší než teď a necelých 9 % žáků tvrdilo, že by to bylo mnohem lepší než se současným třídním učitelem. Průměrná hodnota na škále byla je 3,6.

To, co žáci nejvíce na třídním učiteli oceňují, bylo zjišťováno uzavřenou i otevřenou otázkou. Z odpovědí na uzavřenou otázku (obrázek 4) vyplývá, že žáci oceňují mezi vlastnostmi, schopnostmi a dovednostmi



Obrázek 2. Otázka: Která témata mají pro vás největší význam z hlediska výchovy vašich dětí?

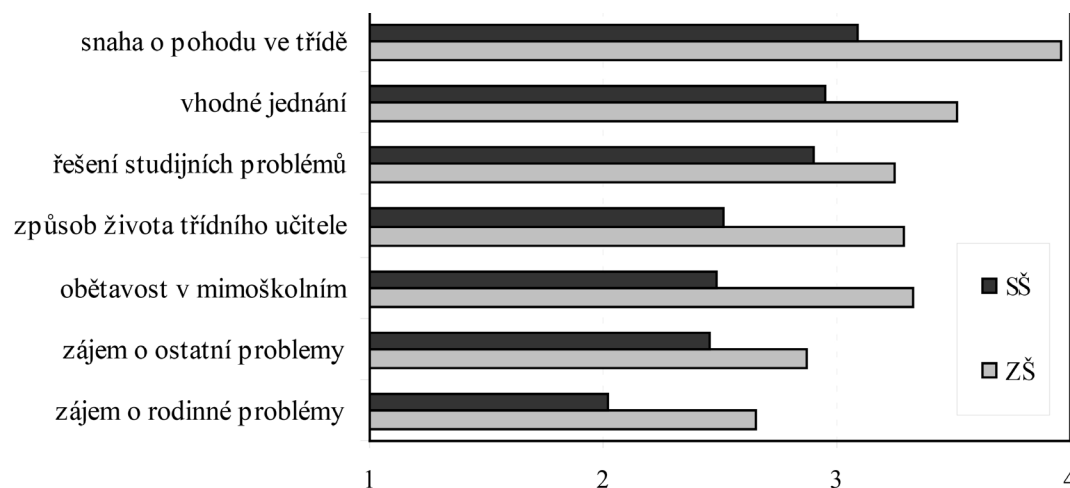


Obrázek 3. Otázka pro žáky: Představte si, že by od zítřka ve vaší škole zrušili funkci třídního učitele, jaký byste si mysleli, že by to mělo vliv na vaši třídu?

svých třídních učitelů nejvíce jejich snahu o vytváření dobré pohody ve třídě (průměrná hodnota 3,5 na pětibodové škále). Dále v tomto pořadí následuje vhodné, přátelské a věcné jednání (3,2), individuální řešení studijních problémů žáků (3,1), obětavost učitele v mimoškolních činnostech a způsob života třídního učitele (oba 2,9), zájem o ostatní problémy žáků (2,6) a zájem o rodinné zázemí žáka včetně komunikace s rodiči žáka (2,3) (srov. Krátká, 2007, s. 138).

V otevřené otázce jsme se potom ptali na to, co nejvíce žáci oceňují na svém třídním učiteli. Žáci uváděli:

- vhodné, přátelské a věcné jednání,
- individuální řešení studijních problémů,
- zájem o ostatní problémy, aktivní podílení se na jejich řešení,
- obětavost v mimoškolních činnostech (např. exkurze, kroužky),
- zájem o rodinné zázemí, jednání s rodiči,
- způsob života třídního učitele,
- snaha o vytváření dobré pohody ve třídě.



Obrázek 4. Průměrné hodnoty odpovědí na otázku, jak žáci oceňují vlastnosti třídního učitele.

Závěry pro postavení třídního učitele

Posouzení výsledků vyplývajících ze tří výzkumných sond nám přes metodologická omezení umožňuje dospět k určitým závěrům:

Třídní učitelé mají nezastupitelné místo ve výchovném dění školy. Ovlivňují významnou měrou vztahy mezi žáky ve svých třídách a působí na rozvíjení osobnostního potenciálu jednotlivých žáků.

Stěžejní postavení má v činnostech třídních učitelů jejich podíl na utváření sociálního klimatu ve školní třídě, se kterým bezprostředně souvisí způsob a obsah komunikace učitele se žáky.

Rodiče žáků spojují s působením třídního učitele určitá očekávání nejen v případě školního prospěchu svého dítěte, ale také v souvislosti s podporou jeho zdravého vývoje. Témata záškoláctví, přestupků proti školnímu řádu, rizika konzumace návykových látek, považovali rodiče za významné oblasti spolupráce s třídními učiteli.

V pedagogické interakci školy a rodiny se objevují vedle standardních tendencí nové rysy. Roste význam spolupráce třídního učitele jak s rodiči aktivními, tak i s těmi, kteří o školu nejeví velký zájem. Ve vztahu k aktivním rodičům se třídní učitel může setkat s individuálním (převážně neorganizovaným) tlakem rodičů na kvalitu vzdělávacích služeb školy. Rodiče, kteří se zajímají o školní práci svých dětí, požadují ve větší míře, než tomu bylo dříve detailnější informace o vývoji prospěchu a chování svého dítěte a oceňují přitom diskrétnost učitelů (Gulová & Střelec, 2016, s. 128).

Jedním z „prubířských kamenů“ je pro činnost třídního učitele (učitelky) také práce s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Při ní dochází k mobilizaci výchovně vzdělávacích potenciálů, a to v celém spektru edukačních souvislostí. Jednak ve vztahu k žákům, ale také k jejich rodičům, výchovným poradcům, školním psychologům a dalším specialistům v otázkách výchovy. Aktuálním tématem, které bezprostředně souvisí s činnostmi třídních učitelů, je jejich kooperace s asistenty (asistentkami) pedagoga. Tato relativně nová pedagogická profese

se v praxi i teorii postupně stabilizuje (Gulová, 2012, s. 46).

Předpokládáme, že postavení (funkce) třídního učitele nebude v rámci proměn českého školství ztrácet na významu, ale naopak, význam tohoto výchovného činitele bude postupně narůstat. Jsme si přitom vědomi toho, že každé ze zmíněných tvrzení by vyžadovalo zjišťování hlubších souvislostí.

Literatura

- Gulová, L. (2012). Náročná situace asistenta pedagoga v prostředí školy. In Gulová, L. et al. *Aktivizace sociálně znevýhodněných skupin v pedagogické praxi a výzkumu* (s. 16–46). Brno: Masarykova univerzita.
- Gulová, L. & Střelec, S. (2016). Programmes supporting the educational needs of romani pupils in the Czech Republic. *Czech-polish historical and pedagogical journal*, 8(1), 125–135.
- Krátká, J. (2010). Ideální třídní učitel a jeho kompetence v pohledu žáků a jejich rodičů. *Pedagogická věda a školská prax v historickom kontexte* (s. 435–442). Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Krátká, J. (2007). Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství. (Diplomová práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Spousta, V. (1993). Základní výchovné činnosti třídního učitele. Brno: Masarykova univerzita.
- Střelec, S. (2001). Spolupráce učitele s rodiči žáků v měnící se škole a společnosti. In *Proměny školy, učitele a žáka na přelomu tisíciletí* (s. 168–172). Brno: Konvoj.
- Střelec, S. (2002). Předpoklady utváření dovedností učitele kooperovat s rodiči žáků. In Švec, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 184–202). Brno: Paido.
- Střelec, S. & Krátká, J. (2007). Jaká očekávání mají rodiče vůči třídním učitelům svých dětí. In Wiegerová, A.(ed.) *Fórum o premenách školy v 21. storočí. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference* (s.107–114). Bratislava: PdF UK.
- Střelec, S. & Krátká, J. (2009). Comparison of opinions of teachers, parents and pupils about social health aspects of form teacher activities. In Řehulka, E.(ed.). *Topical issues in health education* (s. 105–118). Brno: Masarykova univerzita.

Rodiče žáků spojují s působením třídního učitele určitá očekávání nejen v případě školního prospěchu svého dítěte, ale také v souvislosti s podporou jeho zdravého vývoje.



Mgr. Lenka Gulová, Ph.D. je vedoucí katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě MU. Na Univerzitě Palackého v Olomouci vystudovala obor vychovatelství a na Pedagogické fakultě MU doktorské studium oboru Pedagogika. Předmětem jejích odborných, výzkumných a publikačních aktivit je mimo jiné spektrum otázek souvisejících s výchovou dětí (žáků) ze sociálně znevýhodněného prostředí. Byla a je řešitelkou celé řady projektů zaměřených na optimalizaci vztahů mezi rodinou, školou a společností v ČR a v několika dalších zemích.

Kontakt: gulova@ped.muni.cz



Mgr. Jana Krátká, Ph.D. vystudovala magisterské studium oboru rodinná výchova – speciální pedagogika

a následně doktorské studium oboru Pedagogika na Pedagogické fakultě MU, kde současně působila i jako odborná asistentka. Odborné veřejnosti se představila prostřednictvím několika desítek odborných článků, studií, recenzí a referátů na domácích a zahraničních konferencích a odborných seminářích.

Kontakt: kratkajm@gmail.com



Doc. PhDr. Stanislav Střelec, CSc. je absolventem Pedagogické fakulty a Filozofické fakulty Masarykovy univerzity (dříve UJEP). Několik desetiletí působil na katedře pedagogiky PdF MU v Brně. V současné době spolupracuje s katedrou sociální pedagogiky tamtéž. V odborné, vědecké a publikační práci se zaměřuje na teorii a metodiku výchovy žáků ve škole, na rodinnou pedagogiku, na působení rodinného prostředí při utváření osobnosti dítěte a na otázky spolupráce školy a rodiny při výchově dětí.

Kontakt: strelec@ped.muni.cz

Zuzana Svobodová

Konflikty v e-mailové komunikaci učitelů vůči rodičům (a jak je eliminovat)

„Konflikty jsou přirozené a legitimní, ...patří k běžnému životu, jako k vodníkovi červené boty nebo vykotlaná vrba.“ (Plamínek, 2013, s. 46)

„Konflikty jsou nezbytnou součástí každodenního života a jsou také nezbytnou součástí života školy, kde jsou akcentovány mezilidské vztahy, kde je prostor pro setkávání rodičů, učitelů a žáků rozličných kultur, názorů, osobností, víry, potřeb, preferencí, cílů, zájmů, úsilí a hodnot.“ (Göksoy & Argon, 2016, s. 198)

„Konflikty jsou všude a jsou nevyhnutelné.“ (Yildirim, Akan, & Yalcin, 2015, s. 147)

Uvedené citáty odkazují na jistou nevyhnutelnost konfliktů. Konflikty jako takové jsou skutečně nezbytné, bez nich by totiž každý systém byl mrtvý nebo stagnující a nevyvíjel by se (Plamínek, 2012). V rámci tohoto příspěvku s nevyhnutelností konfliktů jako takovou nepolemizuji. Nad čím se však zamýšlím, je, zda se nevyhnutelnost týká všech konfliktů. Tedy zda by bylo možné některým konfliktům úspěšně předcházet a zda tato prezentovaná nevyhnutelnost není u některých konfliktů spíše na škodu, protože za sebou může schovávat konflikty, které by vůbec nemusely nastat. Tento článek se opírá o výsledky kvalitativní výzkumné sondy zaměřené na rozbor autentických problematických e-mailů ze školního prostředí. V rámci předkládaného příspěvku se zaměřím na spouštěče konfliktů v e-mailové komunikaci mezi učitelem a rodičem, a to konkrétně na možné spouštěče v e-mailech učitelů vůči rodičům.

Zaměření na komunikaci ze strany učitele je záměrné. Učitel je ve vztahu učitel – rodič v tzv. profesní roli, tj. je na jeho zodpovědnosti, aby komunikace probíhala v profesionální rovině.

V první části příspěvku krátce vymezím pojem konflikt a to, jak je tento pojem chápán v dalším textu. Vymezím rovněž konflikty typické pro školy a jejich různé podoby. V další části seznámím čtenáře s výsledky kvalitativní sondy mezi učiteli týkající se spouštěčů konfliktů. Identifikování těchto spouštěčů může pomoci eliminovat zbytečné konflikty tak, abychom si mohli naplno užít ty skutečně nevyhnutelné.

Veškeré zde uváděné příklady jsou autentickými výňatky z e-mailových textů, které byly anonymizovány tak, aby nevedly k identifikaci osob či škol.

Konflikt ve školním prostředí

Slovo konflikt je latinského původu (*conflictus*, *ūs*, *m.* = srážka) a z řady vymezení vybírám to, dle kterého znamená konflikt střetnutí dvou nebo více zcela nebo do určité míry navzájem se vylučujících či protichůdných snah, sil a tendencí (Trojanová, 2014; Bednář, 2015). Ve chvíli, kdy k takovému středu dojde, dochází také zpravidla k eskalaci emocí, takový konflikt je pak obvykle nazýván sporem. V případě, že k eskalaci emocí nedochází, jedná se o problém (viz také například Plamínek, 2012). Další fáze vývoje konfliktu a možnosti jeho řešení jsou právě výrazně závislé na tom, zda a jak je přítomna emoce, zda se tedy jedná o spor či problém. Problém, jak uvádí například Plamínek

(2012), je možné řešit racionálně, spor však přítomnost silných a často eskalujících emocí komplikuje. V prostředí, kde se střetávají různé druhy osobností, různé představy, názory, potřeby, cíle, kultury, životní zkušenosti apod. je nutné předpokládat i to, že tyto osobnosti budou pocítovat emoce a v případě, že dojde k jejich střetu, že tyto emoce budou eskalovat. Vzhledem k tomu, že školní prostředí je právě tím prostředím, kde všechny tyto jevy existují, je to prostředí, pro které jsou typické emocionální konflikty – tedy spory.

Charakterizovat a popsat jednotlivé druhy konfliktů ve školním prostředí je vysoce ambiciózní cíl, který by zabral mnoho stran textu, protože je možné zde pozorovat celou řadu různých konfliktů, a to jak interpersonální (učitel s jiným učitelem, dále například učitel se žákem, s rodičem, s druhým rodičem, s prarodičem, s ředitelem), tak i intrapersonální (uvnitř jedinců – učitelů, žáků, rodičů), meziskupinové (například první stupeň s druhým stupněm) a také konflikty uvnitř jedné skupiny (například uvnitř předmětové komise).

Řada autorů (např. Medlínová, 2007; Plamínek, 2012; Bednář, 2015; Yildirim, Akan, & Yalican, 2015; Trojan, Trojanová, & Trunda, 2016 a další) nabízejí různé pohledy na typy konfliktů, popisují jejich jednotlivé fáze a především navrhuji funkční strategie k jejich zvládnutí a řešení.

Medlínová (2007) věnuje část své publikace rozboru spouštěčů konfliktů, pokud by čtenář očekával konkrétní taxativní výčet, bude zklaman. Zcela zásadní je právě to, že spouštěčem konfliktu může být cokoli, co v jedinci vyvolá

konfliktní reakci a také to, že spouštěč vnímá každý jinak. Tento fakt a individuální interpretace různých situací jsou právě značně komplikujícím faktorem pro účinné předcházení konfliktům. Prevencí konfliktů je, jak uvádí Trojanová, Trojan a Trunda (2016), stanovení jasných pravidel (tj. například směrnic) a dále efektivní komunikace, kvalitní informovanost, zpětná vazba a celková emoční inteligence učitelů. Směrnice jako takové jsou zpravidla poměrně jasné, a neumožňují příliš mnoho individuální interpretace, další oblasti prevence konfliktů jsou ale již právě takového druhu, který individuální interpretace umožňuje.

Vzhledem k tomu, že se obecně pracuje s nevyhnutelností konfliktů, dále s tím, že spouštěčem může být cokoli, interpretace potenciálně konfliktní situace je individuální a prevence je založena na oblastech, které jsou také individuálně uchopitelné, rozhodla jsem se zaměřit na analýzu zcela konkrétních výroků a na interpretaci jejich významů z hlediska spouštěčů konfliktu. Tato interpretace a rozbor přináší zároveň pohled na možné postupy, jakým způsobem některým konfliktům předcházet a některé zbytečné spouštěče eliminovat (viz dále v textu).

Spouštěče konfliktů v e-mailové komunikaci mezi učiteli a rodičem

Nyní popíši výsledky sondy do několika případů e-mailové komunikace mezi učiteli a rodiči, o kterou se opírají mé závěry, interpretace a také doporučení pro praxi a komunikaci učitelů s rodiči. Z hlediska výzkumného přístupu je možné tento příspěvek pokládat za určitou

formu výzkumné sondy, která se opírá o kvalitativní metodologické postupy (Strauss & Corbinová, 1999).

Tato sonda je stále v procesu, tj. stále shromažďuji data z e-mailové komunikace v komplikovaných situacích, které vyústily v nějakou formu konfliktu, tedy ve spor. Komplikované e-maily získávám přímo od jednotlivých učitelů, případně na doporučení, tj. formou tzv. sněhové koule, jak uvádí například Hendl (2005). Pro zařazení do studie je nutné, aby e-mail pocházel ze školního prostředí, jednalo se o komunikaci mezi pedagogickým pracovníkem a zákonným zástupcem žáka a na odpověď učitele následovala „protireakce“ zákonného zástupce. Zaměřuji se na analýzu komunikace ze strany učitele, který, jak jsem uvedla výše v textu, je v tomto vztahu profesionálem. E-maily rodičů mohly samozřejmě obsahovat také řadu možných spouštěčů, ale s ohledem na zaměření textu jim pozornost nevěnuji. Zároveň považuji za přínosné podívat se na situaci pouze ze strany komunikujícího pedagoga a vyhledat spouštěče v jeho reakcích, ať už byly reakcemi na jakýkoli podnět. Podnětů, e-mailů a vyjádření rodičů chodí učitelům celá řada a jediné, co mohou udělat, je rozhodnout se, jak bude vypadat jejich konkrétní reakce, a to bez ohledu na to, co právě čtou. E-mailové ukázky jsou dále posuzovány ve skupinových diskuzích se studenty studia pro vedoucí pedagogické pracovníky a školského managementu s rozdílnou délkou vlastní pedagogické praxe. Cílem diskuze je identifikovat v e-mailu možný spouštěč konfliktu a zároveň zdůvodnit, proč je spouštěčem a co v něm způsobilo vyvolání konfliktní reakce.

Pro tento příspěvek jsem z analyzovaných situací vybrala úryvky čtyř e-mailů¹, které zde cituji a dále rozebírám. V první fázi nechám samotné čtenáře posoudit, která část mohla dle jejich názoru vyvolat konfliktní reakci u rodičů.

Příklad 1. Odpověď učitele na e-mail rodiče

Reakce učitele 1 na e-mail, ve kterém rodič žádal o vysvětlení, proč je jeho dcera ohodnocena dvojkou, a ne jedničkou:

Vážená paní Nováková, s dětmi jsem hovořila, že ve známce je zahrnutý přístup k práci, nasazení, výsledky atd. Představte si to jako barevnou škálu... každá barva má několik odstínů, modrá je výraznější a méně výrazná. Stejně tak je to u hodnocení jejich práce po celou dobu, je také nutné odlišit přístup jednotlivých žáků... (učitel 1)

Příklad 2. Odpověď učitele na e-mail rodiče

Reakce na e-mail, ve kterém rodič vyjádřil nesouhlas s hodnocením a vyslovil pochybnost, že látka byla dostatečně procvičena:

Dobrý den, máte pocit, že žáci v mé třídě jsou na tom tak špatně, aby si po několika vyučovacích hodinách s výkladem a procvičováním nedokázali látku samostatně zapamatovat? (učitel 2)

1 Všechny e-maily byly anonymizovány a text byl upraven tak, aby nebylo možné identifikovat pisatele a školu. V případě, že se čtenáři zdá text povědomý, jedná se o čistě náhodnou podobnost. Neuvádím ani žádné další údaje k pisateli e-mailu, protože v tuto chvíli nejsou pro analýzu spouštěče konfliktu podstatné.

Před e-mailem citovaným v příkladu 3 rodič reagoval na opakovanou poznámku „*zapomněl pomůcky na češtinu*“, na základě které se dožadoval vysvětlení, co konkrétně jeho dítě nemá.

Příklad 3. Odpověď učitele na e-mail rodiče:

Zkontrolujte mu vždy všechny pomůcky. Petr Vám řekne, proč se na hodině omlouval. Já nemohu hlídat u 150 žáků, co který konkrétně zapomněl. Petr opět neměl sešit.

Petr má v probírané látce velké mezery, pokud mu doma nestačí čas na řádnou přípravu, může si se mnou kdykoliv domluvit a přijít za mnou. To však ještě neudělal. Český jazyk se musí brát vážně zodpovědně a pečlivě..... (učitel 3)

Příklad 4. Odpověď učitele na e-mail rodiče

Poslední z citovaných e-mailů vychází z řetězce e-mailové komunikace, kterou odstartoval učitel zprávou, že žák „neustále vyrušuje při hodinách“. Rodič na tuto zprávu argumentoval posudkem z poradenského zařízení a diagnózou, která způsobuje vyrušování a žádá zrušení poznámky. Učitel reaguje:

Vážený pane Slepíčko, je mi velmi líto, že musím reagovat na Váš pro mě nepříjemný e-mail. Za touto poznámkou si stojím a rušit ji nebudu. Vy ve škole nejste, tak nevíte, co se ve třídě děje. Tomášovo chování a jeho odpovědi se neslučují s pravidly slušného chování, to s posudkem nesouvisí. Vaše e-maily se mě dotýkají osobně a i profesně, k Tomášovi přistupuji nadstandardně..... (učitel 4)

Podívá-li se čtenář v textu zpět na to, co je například dle Trojanové, Trojana a Trundy (2016) možnou prevencí konfliktů – tedy: **efektivní komunikace, kvalitní informovanost, zpětná vazba a celková emoční inteligence učitelů** – dochází v textech k porušení všech těchto oblastí prevence. Učitel se často uchyluje k obhajobě sebe, svých znalostí a svých pedagogických postupů. Podobně uvádějí ve svém výzkumu například i Göksoy a Argon (2016), kteří tvrdí, že učitelé při konfliktech obhajují svá práva, myšlenky a zkušenosti. Konflikty v nich

vyvolávají negativní emoce a snižují výkonnost.

Společným jmenovatelem těchto e-mailů je **nekonkrétnost**, tj. rodič nedostane na svůj dotaz (ať už jakkoli položený) konkrétní odpověď. V prvním e-mailu je to především výzva rodiči představit si hodnocení jako „barevnou škálu“, v dalším e-mailu dotazování, zda si rodič myslí, že žáci jsou na tom „tak špatně, že si nedovedou zapamatovat“, dále další výzva ke kontrole pomůcek a informace „že nemůže kontrolovat 150 žáků“ nebo konstatování, že rodič „ve škole není, a nemůže tedy vědět“.

Takto formulované odpovědi se mohou opírat právě o to, co uvádějí Göksoy a Argon (2016), tedy o obhajování svých myšlenek a zkušeností. Dotazy rodičů vnímají jako útok na svou pedagogickou činnost, a v odpovědi přecházejí do protiútku.

V některých e-mailech se vyskytuje **výchovný podtext**, tj. učitel neodpovídá z výchovného důvodu, protože děti by to měly již vědět nebo by to měly říct samostatně, což je například výrok „sám Vám řekne, proč se omlouval“, případně učitel zdůrazňuje slušné chování a celkově výchovný aspekt celého pedagogického procesu.

Další možnou interpretací, která vzešla z diskuze se studenty, je možné zaměření učitele s cílem **otevřít oči rodičům**, jak uvedla jedna studentka „ať rodič vidí, co má doma“, což je například tato část čtvrté ukázky: „Tomášovo chování a jeho odpovědi se neslučují s pravidly slušného chování“. S otevíráním očí souvisí i jistá forma **poučování rodiče** „zkontrolujte mu vždy všechny pomůcky“ nebo „český jazyk se musí brát vážně a pečlivě“.

V diskuzi nad ukázkami e-mailů uvedl jeden student, že rodiče je ale nutné občas „vyškolit“, protože „těch e-mailů je skutečně hodně“. Právě toto nastavení může vést ke zbytečně příkré odpovědi, kde si učitel **obhajuje svoji pozici** „za poznámkou si stojím..... vy ve škole nejste“. Určitou příkrost ukazuje i **používání rozkazovacího způsobu** „zkontrolujte...“

V některých e-mailech se učitel snaží ukázat, že dělá tzv. co může a snaží se, aby rodič pochopil, že má mnoho práce. Toto demonstruje například výrok „nemohu hlídat u 150 žáků, co

který konkrétně zapomněl“. Výroky jsou vlastně určitým způsobem **stěžování si učitele na svůj úděl**. Nicméně jsou, co se týče řešení konfliktní situace, zcela irelevantní.

Odpovědi, které zahrnují zmíněné otevírání očí, poučování, obhajování učitelské pozice a výchovné výroky, ukazují určité povyšování učitele nad rodiče. Učitel prezentuje sebe jako někoho, kdo má více zkušeností, ví více, je kompetentnější v otázkách výchovy a vzdělávání než rodič. Jak uvádí ve své práci Göksoy a Argon (2016), tato vyjádření mohou pramenit právě z toho, že učitel e-maily rodičů chápe a vnímá jako útok na jeho pedagogickou práci, na jeho postupy a pedagogické znalosti. **Reaguje tedy spíše z osobní než profesionální pozice**, pocituje emoce, a tím podněcuje eskalaci emocí v dalších e-mailech či při následných osobních setkáních.

Doporučení pro pedagogickou praxi

V diskuzi se studenty se věnujeme nejen identifikaci a rozboru spouštěčů, ale i doporučením, jak případné konfliktní e-maily přeformulovat tak, aby v nich tyto spouštěče nebyly. Zásadním doporučením je **zachování profesionální roviny**, tj. eliminování výroků obsahujících vlastní negativní emoce či pocity křivdy, sebeobhajování, poukazování na nedocnění či přepracovanost. To jsou výroky osobního charakteru, které jsou pro řešení problematických e-mailů irelevantní.

Ve všech čtyřech zde citovaných e-mailech v podstatě chyběla konkrétní odpověď na dotazy rodičů. Všechny byly více či méně nekonkrétní, a některé neobsahovaly dokonce odpověď vůbec. Je možné, že učitelé odpovídali takto nekonkrétně právě z výchovných důvodů, nicméně ona nekonkrétnost a to, že rodič nedostane požadovanou odpověď, může vést k frustraci rodiče, rozvinutí negativních emocí a k eskalaci konfliktu. Proto bych rozhodně doporučila na konkrétní dotaz rodiče **poskytnout konkrétní odpověď**. U prvního e-mailu by bylo například možné místo metaforického vyjádření o barevné škále konkrétně popsat, jaká byla kritéria hodnocení a proč byl žák hodnocen tak, jak byl.

Druhý e-mail by rozhodně měl obsahovat informaci o tom, jak látka byla procvičena a proč je hodnocení takové, jaké je. U třetího e-mailu bylo konkrétní poznámkou možné eliminovat celou následující komunikaci. Kdyby totiž učitel rovnou jako poznámku do žákovské knížky vždy uvedl, co konkrétního žák nemá, nemusel by mu rodič vůbec psát. Stačilo tedy místo „zapomněl pomůcky na češtinu“ napsat „dne ... neměl sešit na český jazyk“, pokud by chtěl učitel napsat, že se tato situace opakuje, nedoporučuji psát „opakovaně“, ale konkrétní počet zapomenutí optimálně i s daty. Tím dostane rodič zcela konkrétní informaci o tom, co bylo ve škole špatné a kdy se to událo.

Výrazná strohost některých e-mailů staví určitou komunikační bariéru. Může opět samozřejmě plynout z toho, že učitel se potřebuje vymezit jako odborník, vytváří ale další prostor pro spouštěče konfliktu. Doporučila bych celkově omezit striktní tón e-mailů, který se často projevuje používáním rozkazovacího způsobu, a zejména nabídnout rodičům možnost spolupráce či schůzky. Otevřenost v komunikaci, přátelsky profesionální tón e-mailu a konkrétní odpovědi jsou cestou, po které se může ubírat e-mailová komunikace učitelů s rodiči.

Závěr

Tento příspěvek je určen pro učitele a mým cílem bylo prezentovat a analyzovat možné spouštěče konfliktů tak, aby z této analýzy mohli čerpat ve své běžné komunikaci s rodiči. Nevyvozuje žádná obecně platná stanoviska, spíše ukazuje možnosti a směry, kterými se může e-mailová komunikace ubírat. Další etapou mého výzkumu bude předložení těchto e-mailů rodičům a rozbor e-mailů z jejich hlediska, tj. zda tyto pasáže na ně působí tak, jak uváděli studenti v realizovaných diskuzích. Je pravda, že i učitelé byli často zároveň rodiči, proto jejich interpretace nebyla čistě profesionální a obsahovala už i rodičovský pohled na celou situaci, což lze ale považovat spíše za přínos než za negativum.

Myslím si, že důležité uvědomění může plynout z e-mailu, kde učitel píše „vy ve škole

nejste“. V tomto tvrzení má samozřejmě pravdu, rodič ve škole není, a skutečně nemůže vědět, co se tam děje. Stejně tak to ale platí i obráceně, učitelé nejsou se žáky doma a nemohou vědět, co se děje tam. Respekt učitele k tomuto faktu, pochopení své profesionální pozice a zvládnutí komunikace na profesionální rovině bez nutnosti sebeobhajování a poučování, může být jedním z prvních kroků k eliminování zbytečných spouštěčů v komunikaci, a tím i k menšímu množství konfliktů mezi učiteli a rodiči.

Literatura

- Bednář, V. (2015). *Konflikty ve firmách: příčiny, následky, řešení*. Praha: Management Press.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal Of Education And Training Studies*, 4(9), 197–205.
- Medlíková, O. (2007). *Jak řešit konflikty s podřízenými*. Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2012). *Konflikty a vyjednávání: umění vyhrát, aniž by někdo prohrál*. Praha: Grada.
- Plamínek, J. (2013). *Mediace: neúčinnější lék na konflikty*. Praha: Grada.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce.
- Trojan, V., Trojanová, I., & Trunda, J. (2016). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Trojanová, I. (2014). *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer.

Yildirim, I., Akan, D., & Yalçın, S. (2015). Relationship between school managers' conflict management styles and interpersonal cognitive distortions. *Journal Of Social Sciences*, 2(45), 147–153.



Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D. je odbornice v oblasti řízení školství, profesního a osobnostního rozvoje nejen pedagogických pracovníků, vědecká pracovnice, lektorka a konzultantka, členka několika stálých konferencí ředitelů škol, autorka odborných studií, publikací a článků v časopise Řízení školy a v aplikaci Řízení školy online.

Kontakt: Zuzana.svobodova@pedf.cuni.cz

Eva Dittingerová

To be or not to be well?

Jaká je spokojenost a zdraví učitelů v různých částech Evropy? Jak se liší okolnosti jejich zaměstnání, uspokojení z práce a jejich potřeby?

Na začátku ledna se na okraji Budapešti sešli zástupci čtyř různých organizací z Anglie, Polska, Maďarska a České republiky, aby v následujících pěti dnech společně zpracovávali téma well-beingu učitelů a hledali způsoby, jak metodami dramatické výchovy a divadla ve výchově zkoumat samotné postavení učitelů a učitelek v dnešní společnosti, co všechno je ovlivňuje a jak je možné je podpořit, aby oni sami mohli být oporou pro své žáky nejen v procesu učení, ale i jako vzory, spokojené a zdravé osobnosti.

Seminář byl určen pracovníkům a spolupracovníkům organizací zapojených do mezinárodního projektu *To be or not to be well – drama and theatre in education* (obrázek 1). Cílem projektu strategického partnerství v rámci programu Erasmus+ je společně s učiteli zkoumat, jak drama může zlepšit jejich spokojenost v profesním i v osobním životě, a tím ovlivnit i spokojenost jejich žáků v procesu učení a následně celkové školní klima. Součástí společné dvouleté práce bude i vytvoření metodik pro další využití nabytých zkušeností přímo ve školách a vědecký výzkum zaměřený na otázku, jak sami učitelé vnímají svoji spokojenost (well-being) a možné přínosy dramatické výchovy.

Každá v projektu zapojená organizace má jiné zkušenosti i východisko práce. Big Brum působí od roku 1982 v Birminghamu a ročně se do jejich programů divadla ve výchově zapojí na 80 škol, více než 5000 dětí a mladých lidí. Cílem Big Brum je prostřednictvím umělecké výpovědi, síly divadelních obrazů a dramatické akce inspirovat a provokovat diváky k originálnímu myšlení. Jejich výchovná a vzdělávací filozofie vychází z aktivního učení a řešení problémů.

Ročně připravují dvě divadelní produkce a po odehrané sezóně se k nastudovaným představením už nevracejí. Maďarští Nyitott Kör se věnují různým podobám dramatické výchovy a divadla ve výchově, školám nabízí několik interaktivních programů, zaměřeným především na prevenci sociálně-patologických jevů. Vedle programů pro třídní kolektivy pracují s mládeží v rámci volnočasových aktivit a věnují se vzdělávání učitelů. Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA sdružuje praktiky nejrozličnějších profesí, od učitelů a psychologů přes sociální pracovníky, lidskoprávní experty, kouče a mediátory, po divadelní profesionály a studenty, a věnuje se především aplikovanému dramatu a divadlu forum. Českým zástupcem v projektu je Labyrint, pracoviště Střediska volného času Lužánky, jehož pedagogové, učitelé dramatické výchovy, do Budapešti pozvali i své kolegy z Asociace dramacenter České republiky a z Masarykovy univerzity. Jednalo se o první spolupráci těchto organizací, a tak padl už na předcházejícím setkání jejich zástupců návrh, aby se program semináře tvořil částečně přímo na místě, tedy aby organicky vyrůstal ze společné práce a rozvíjel témata a otázky, které se během tvorby budou objevovat. Tak by bylo možné využít potenciál a synergii celé skupiny, kde je navíc dostatek velice zkušených pedagogů a facilitátorů. Zodpovědnost za programovou náplň tréninku převzala pracovní skupina, v níž měla každá z organizací svého zástupce.

Více než dvacítká účastníků se tak 3. ledna – při zahájení semináře – dozvěděla, že po vzájemném představení přijde na řadu úvod do tématu a další program má zatím jen přibližný rámec.

„Náplň jednotlivých dní bude vznikat postupně“ ujal se slova a nastínění kontextu



Obrázek 1.

umělecký vedoucí Big Brumu, Richard Holmes¹ (obrázek 2). „V rámci semináře budeme zkoumat několik témat a otázek, přičemž vycházíme z přesvědčení, že na mnoho z těchto otázek neexistují jednoduché odpovědi. Pouze prostřednictvím zkušenosti, tím, že tyto otázky budeme žít, budeme je mít na paměti v situacích, které si vypůjčíme z každodenního života a budeme zkoumat prostřednictvím dramatu, se můžeme odpovědi přiblížit. Pracovní skupina, která seminář připravila, nechce odpovědi předjímat, chce nabídnout možné způsoby, jak poznávat naše téma i sebe navzájem, včetně způsobu, jak pracujeme a jak o práci přemýšlíme. Cílem je pracovat holisticky, dramaticky, a ne pouze intelektuálně, své místo v naší práci budou mít i naše pocity. Nehledáme dobré nebo špatné odpovědi, ale chceme vytvořit prostor, kde budeme

1 Více o Big Brum na jejich webu <https://www.bigbrum.org.uk/>.



Obrázek 2.



Obrázek 3. Živý obraz s názvem Večer v rodině (maminka opravuje sešity a její dítě zírá na televizi).

sami sebou a kde nám bude dobře (well).” Jako jednu z možných perspektiv, jak nahlédnout na téma well-beingu (nejen) učitelů, nabídl Richard následující otázku: jaký je podle vás rozdíl mezi žitím a přežíváním? Po krátké debatě ve dvojicích zaznívaly následující odpovědi: Žít znamená mít možnost být sám sebou, naplno být člověkem, čas zastavit se a pozorovat, kontrola nad vlastním životem, klid, mír, tvoření, život s nadějí...

Přežíváme, nejsou-li naplněny naše základní potřeby a nemáme možnost být sami sebou, stále v pohybu, překonávání překážek, život bez naděje, bez možnosti kontroly nad sebou samým, bez autority a autonomie, bez možnosti volby, zápas.

Okamžiky, kdy učitel žije, a jiné, kdy přežívá. Ty se měly objevit následující den v sérii živých obrazů z průběhu dne v životě učitele, které skupiny z jednotlivých zemí zpracovávaly jako podnět od polských kolegů. Následující hodiny

jsme trávili přehráváním živých obrazů a zkoumali významy, které nesou.

Reflexe měla dvě fáze. Nejdříve jsme ve skupinách formulovali odpověď na otázku, co jsme dozvěděli o učitelích na základě živých obrazů, které jsme dnes viděli?

Často jsou to právě okamžiky během výkonu povolání, kdy se učitelé cítí spokojení, naživu. A viděli jsme i mnoho situací, kdy je právě jejich povolání a okolnosti s tím spojené příčinou, že přežívají. Zdá se, že je mnohem jednodušší upozadit svůj soukromý život kvůli pracovním povinnostem než naopak (obrázek 3).

I když jsme viděli příběhy z různých zemí, mnoho zobrazených situací mělo společného jmenovatele. Nedostatečně oddělený rodinný a soukromý život od toho pracovního. Překračování jejich hranic. Všechny vztahy jsou důležité a navzájem se ovlivňují. Školy jsou místy postavenými na autoritě, kterou je snadné zneužít. Je možné zachovat si v tak uzavřeném



Obrázek 4.

a hierarchickém systému lidskost, svobodu, důstojnost a autenticitu?

Druhým krokem byla tvorba mentálních map – co všechno spadá pod pojem well-being učitele, jaký je vztah mezi jednotlivými oblastmi? Pracovali jsme ve skupinách napříč národnostmi a zhlédnuté živé obrazy a diskuze, které se nad nimi vedly, nám umožnily vztahovat se ke společné zkušenosti. Ve výstupech se objevovala témata potřeby volného času a prostředků na rekreaci i další vzdělávání a rozvoj vlastních kompetencí, zdravého prostředí a vztahů ve školách, autonomie v rámci vlastního pedagogického působení, ale i potřeba bezpečnosti, transparentního rámce práce učitele, důvěryhodných a důvěřujících institucí, pro které učitelé pracují (nejen samotné školy, ale i jejich zřizovatelé, vládní úřady a jejich politiky).

Na nedělní dopoledne se náš pracovní prostor proměnil v galerii umění, prázdné stojany a stoly doplňovaly materiály, které na semináři

zatím vznikly. Měli jsme příležitost projít si postupně otázky, které se v průběhu uplynulých dní nashromáždily, i prostudovat mentální mapy z předchozího večera (obrázek 4). Práci následujících dní měl zarámovat záměr vytvoření galerie o učitelích a pro učitele *bez domova*. V pracovním jazyce projektu, v angličtině, používáme expresivnější termín *displaced teacher* – učitel vysídlený, vyhnáný, vystěhovaný. A pro lepší pochopitelnost vznikla i pracovní teze, že takový učitel není a necítí se být doma ve světě, doma ve svém vlastním domově, ve své škole, ve svém těle. První exponáty/náměty na instalace jsme si přivezli ještě z domova. Předměty každodenní potřeby, vypovídající něco podstatného o naší kultuře. Po prohlídce těchto instalací jsme zamířili hledat inspiraci v expozici Národní galerie i v budapeštských ulicích. Naším úkolem bylo přinést dvě fotografie – jednu zobrazující umělecké dílo, které bychom chtěli umístit do naší galerie, a druhou

fotografii vztahující se k tématu výstavy, pořízenou v ulicích města.

Fotografie byly výchozím materiálem pro tvůrčí práci dalšího dne – měli jsme možnost o nich společně mluvit, celá kolekce potom byla inspirací pro práci ve skupinách, jejímž zadáním byla re-akce na tento soubor (nikoliv tedy jen jednotlivá díla, ale výběr jako celek). Instalace a happeningy byly umístěny a prezentovány v galerii, kde v neděli umístěná díla na čas uvolnila prostor a zůstaly po nich jen stopy v podobě značek na zemi (obrázek 5). Konečnou podobu naší instalace jsme hledali v úterý a večer byla výstava i s probíhajícími „uměleckými akcemi“ krátce zpřístupněna veřejnosti (obrázek 6).

Účastníky semináře ještě čekala práce s konceptem osobního wellness a reflexe celého průběhu semináře. Měli jsme možnost posoudit vlastní úroveň zdraví a pohody prostřednictvím dotazníků wellness inventury autorů Reginy Sary Ryan a Johna W. Travise², který sleduje 12 oblastí života: dýchání, smysly, výživu, pohyb, pocity, myšlení, hru a práci, komunikaci, intimitu, hledání smyslu, transcendenci, vlastní zodpovědnost a lásku. Vedle osobní reflexe našich individuálních výsledků jsme tento koncept a jeho 12 dimenzí aplikovali na oblasti well-beingu učitelů, zaznamenané na našich myšlenkových mapách. Vyvstala tak otázka, kde leží sféra vlivu samotného učitele (nebo kohokoliv z nás), jak na naše zdraví a spokojenost působí vlivy mimo naši bezprostřední kontrolu. A kde naopak můžeme své prostředí ovlivňovat (a podpořit vedle svého well-beingu i dobré podmínky pro své kolegy a žáky) nebo co můžeme udělat sami pro sebe.

Záměr naplnit pět dní společnou tvůrčí prací, aniž bychom se dopředu svazovali pevně daným plánem, jsme od začátku v programové skupině vnímali jako směšný a ambiciózní. Na druhou stranu jsme si byli vědomi toho, že máme jednu z mála příležitostí skutečně experimentovat a naslouchat si navzájem. Bylo nám také od začátku jasné, že při zkoumání tématu well-being

2 Travis, J. W. & Ryan, R. S. (2004). *Wellness Workbook: How to Achieve Enduring Health and Vitality*. Celestial Arts.



Obrázek 5.

učitelů se můžeme vydat mnohými cestami. A že rozhodně nebudeme mít možnost společně prostudovat a prozkoumat všechny teoretické koncepty nebo dosavadní výzkumy, které se nabízejí. Důležité pro nás bylo pracovat kreativně a s otevřeností nejen vůči tomu, co práce přinese, ale především vůči hlasům, příběhům a potřebám všech účastníků semináře. Téma samotné nebylo jednoduché i pro osobní rovinu, která je s ním pro většinu z nás spojená. Dramatický způsob práce nám umožnil se té hloubky dotknout. A také nám dal možnost pojmenovat paradoxy v tématu obsažené, včetně otázky jak najít rovnováhu mezi individualismem a společenským rozměrem osobnosti, co by znamenalo starat se jen o vlastní zdraví a pohodu a nakolik je naše vlastní well-being odvislé od well-beingu druhých.

Povzbuzením pro další práci je zpětná vazba od účastníků (obrázek 3). Seminář jim dal příležitost přemýšlet nad tématy, kterým ve



Obrázek 6.

svém každodenním životě nevěnují pozornost, dal jim prostor věnovat se sobě samým i navázat vztah s novými lidmi v bezpečném, otevřeném a přijímajícím prostředí, trávit s druhými čas společnou kreativní prací a objevováním. V tomto smyslu jsme se měli a učili dobře (well).

foto Bernadette Benedek



Mgr. Eva Dittingerová vystudovala estetiku na MU v Brně a dvouletý kurz Kreativní pedagogika – pedagogická kondice na DAMU. Pracovala jako lektorka dramatické výchovy v SVČ Lužánky a pedagožka v Muzeu romské kultury. Věnuje se vzdělávání dospělých a facilitaci.

Kontakt: evadittingerova@yahoo.com

Vyvstala tak otázka, kde leží sféra vlivu samotného učitele (nebo kohokoliv z nás), jak na naše zdraví a spokojenost působí vlivy mimo naši bezprostřední kontrolu.

Hana Matějková, Michal Černý

Malý online kurz jako jedna z cest k inovativní výuce?

Prolínání online i offline prostředí ve vzdělávání patří nepochybně mezi trendy, které zasahují všechny stupně vzdělávání. Již dnes existují základní školy, které část své výuky realizují online, a také žáci a studenti, kteří se online vzdělávají. Online kurzy jsou obvykle vnímány jako velké a anonymní, spojené se ztrátou sociálních vazeb a těsného vztahu mezi studenty a vyučujícími. Náš analyzovaný příklad ukazuje, že lze postupovat i jiným, sociálně silně interagujícím způsobem práce. Předložený příklad ukazuje jeden ze způsobů využití malého online kurzu pro podporu výuky, která je studenty v předmetové anketě dobře hodnocena. Ačkoliv se pohybujeme na půdě akademické, domníváme se, že obecně z pohledu pojetí online vzdělávání (vzájemná spolupráce, rozšiřující odkazy, samostatné plnění dílčích úkolů a navazující diskuse) může být inspirací také pro pedagogy z jiných stupňů vzdělávání. Příspěvek chápeme jako podnět k přemýšlení pedagogů o šíři postupů zvyšování digitální gramotnosti žáků a studentů a o cestách k naplňování úkolů průřezového tématu mediální výchova, o možných přínosech i o případných limitech těchto postupů a cest. Budoucím učitelům a učitelům z praxe příspěvkem prezentujeme rovněž podněty k uvažování o možných přínosech a případných limitech nových rozvíjejících se forem přípravného a celoživotního vzdělávání a způsobů jejich profesního sebezrovoje.

Obecně je možné hovořit o velkých otevřených online kurzech (MOOC – Massive Open Online Courses), které volí didaktické metody určené pro studijní skupiny s tisíci studenty (Foley et al., 2018), a o malých kurzech, jako ten náš, zamýšlených pro maximálně 25 studentů.

V našem konkrétním případě se jedná o povinně volitelný kurz pro studenty Informačních studií a knihovnictví; kurz ale ponecháváme dostupný jako volitelný všem studentům univerzity – mezi studenty se tak vyskytují také zástupci oborů pedagogika, psychologie, ale i religionistika.

Cílem kurzu je studentům zprostředkovat základní okruhy témat pedagogické psychologie v kontextu online vzdělávání, přičemž díky povaze studijního materiálu mohou v podrobnějším studiu dílčích témat pokračovat samostatně. Zatímco klasická pedagogická psychologie je integrální součástí učitelských kurikulů, její specifika vztažená k online vzdělávání v ní chybí. Jako klíčové vnímáme tyto aspekty práce se studentem: personalizovaná četba, její reflexe a aplikace do didaktické praxe a zpětná vazba na tyto aktivity. Kurz směřuje k aktivizaci studenta a současně k personalizaci zpětné vazby (Tillema & Smith, 2000) i dalších aspektů edukace (například volba vlastního tempa, témat, jimž věnuje student větší pozornost atd.). Takovou formu studia považujeme za využitelnou především v univerzitním prostředí, v oblasti celoživotního vzdělávání a na středních školách.

Jak je kurz postavený

Ústřední studijní materiál kurzu se nachází v Informačním systému Masarykovy univerzity¹,

¹ Masarykova univerzita interně vytváří tzv. interaktivní osnovu, která slouží k podpoře e-learningových aktivit. Systém lze přirovnat k dalším LMS prostředím.

CTML – Nelineární učení

Kognitivní teorie multimediálního učení

Jednou z teorií, které se věnují tomu, jakým způsobem se člověk učí v multimediálním prostředí, je Kognitivní teorie multimediálního učení. Podle Mayera člověk vnímá dvěma od sebe oddělenými kanály, kterými může získávat informace – první obsahuje verbální či textové podněty, druhý obrazové. Tyto informace jsou přenášeny do tzv. operační paměti, v níž jsou postupně zpracovávány a až následně přecházejí do paměti dlouhodobé (nejde o jedinou nebo úplnou teorii paměti).

Oba druhy paměti mají přitom omezenou kapacitu, což je jedna z důležitých premis, se kterou je třeba počítat. Například přílišná multimediálizace obsahu může paradoxně vést k zahlcení operační paměti, a tím k zablokování procesu učení. K onomu přenosu mezi operační a dlouhodobou pamětí dochází postupně a jeho rychlost je závislá na více faktorech, jako je relevance informací, jejich novost, možnost navázat je na nějaký kontext a předchozí znalosti studujícího.

Z těchto poznatků se pak odvíjí základní didaktické principy, které mohou s kognitivní teorií multimediálního učení pracovat. Předně jde o design vzdělávacího obsahu, který by měl systematicky a záměrně pracovat s oběma kanály na předávání informací – typicky může jít o video doplněné textem, o obrázky implementované do textu, o animace doplněné souběžně slovním komentářem atp. Promyšlená systematická práce se dvěma kognitivními kanály je prvním významným krokem, se kterým lze pracovat.

Druhým je vnímání omezenosti velikosti operační paměti. Vzdělávací obsah je třeba designovat tak, aby na jedné straně plně využil oba kanály, ale současně, aby nedošlo k přeplnění operační paměti. To znamená například zařazování aktivit, které nebudou předpokládat přísun nových informací, ale umožní kontextualizaci těch, které student právě načerpal. Klíčové přitom je, že přenos mezi operační a dlouhodobou pamětí je již jen jednokanálový.

Třetím didaktickým opatřením je práce s technikami, které umožňují rozvoj různých forem kognitivních procesů – spadá sem například práce s asociacemi, myšlenkové mapy, skupinové myšlení, kreativní techniky a řada dalších, které pomáhají s propojováním znalosti nebo s prací s různými kognitivními styly a koncepty.

Nelineární učení

Jedním z témat, které se v souvislosti s moderními technologiemi velice silně akcentuje, je práce s nelineárně strukturovaným vzdělávacím obsahem, respektive samotný fenomén nelineárního myšlení, který má svou odezvu například v myšlenkových mapách. Potřeba postupovat nelineárně v rámci prezentací nebo práci na nějakém tématu je reflektována existencí nástrojů, které takový způsob práce podporují (Prezi, iMindMap nebo třeba Scapple).

Klasické na kurikulu postavené učení má často do značné míry lineární charakter a je spojené s logickou návazností jednotlivých kroků a postupem studenta. Příkladem vzdělávacího objektu, který využívá koncept lineárního učení, je běžná učebnice. Jde o velice dobrou metodu rychlého předání určitého konkrétního balíku vědomostí a dovedností co nejširšímu množství studentů, může být časově efektivní a je méně náročné na osobní disciplínu a sebeřízení. Takový způsob učení není vhodné odsuzovat jako špatný, ale současně nejde o jediný vhodný model učení. Člověk se totiž přirozeně učí nelineárně a podstatně méně strukturované.

Obr. 1. Ukázka z prostředí kurzu v Informačním systému MU – barevně jsou odlišeny odkazy na zdroje, na které mohou studenti kliknout.

příspěvky studenti přidávají tamtéž (interaktivní osnova propojená s dílčími diskusními fóry). Tutor, ale i studenti mohou libovolně číst veškeré příspěvky a reagovat na ně, což patří mezi námi cíleně nastavené funkcionality diskusního fóra. Tutor zastává v našem kurzu, jako to zpravidla u distančního vzdělávání bývá, roli pedagogickou (zprostředkování zpětné vazby).

Tutorem je v případě tohoto kurzu člověk, který má dobrou znalost jak oboru pedagogické psychologie, tak především zkušenosti s tvorbou a tutorováním online kurzů. Kombinace těchto dvou oborových domén je pro efektivní tutoring v tomto kurzu nezbytná. V letech 2019 a 2020 je tutorkou autorka článku, v předchozím roce byl tutorem zároveň autor celého kurzu (a druhý autor textu). Kurz tvoří třináct modulů dohromady obsahujících sedmáct tematických celků – výběrem: psychologie a User

Experience (UX), motivace, gamifikace², sebeřízené a nelineární učení, v podzimním semestru 2019 přibyla interkulturní psychologie či digitální wellbeing³.

Vyjma volné četby ze dvou knih (Úvod do pedagogické psychologie, Čáp & Mareš, Praha, 2007; Kognitivní psychologie, Sternberg, Praha, 2009) jsou pro témata připraveny kurátorsky vytvořené sbírky odkazů na další četbu odborné

- 2 Gamifikace znamená přenášení herních prvků do vzdělávacího prostředí s cílem zvyšovat motivaci a zájem studujících, zpracovat studijní témata z netradiční perspektivy či neotřelou formou, vybízet studující k aktivitě a pochopení souvislostí atp.
- 3 Digitální wellbeing, v českém jazyce prozatím bez ekvivalentu, je nový interdisciplinární koncept, který zkoumá způsob využívání technologií člověkem, tedy mj. jejich možných vlivů na především sociální a kognitivní domény.

Psychologie v online vzdělávání

➔ Orientační týden

➔ Digitální Bloomova taxonomie: Pamatování - Chápání - Aplikace

➔ Digitální Bloomova taxonomie: Analýza - Hodnocení - Tvorba

➔ Pedagogická psychologie: úvod

➔ Motivace - Gamifikace

➔ Sebehodnocení - Hodnocení

➔ Sebeřízení - Spolupráce

➔ CTML – Nelineární učení

➔ Online identita - Kognitivní zkreslení

➔ Kreativita - Psychologie v UX

➔ Kognitivní psychologie: úvod

➔ Technologie a digitální wellbeing

➔ Interkulturní psychologie

Operace

✎ Editovat

📖 Prohlédnout vše

👁 Pohled studenta

🔧 Hromadné změny

3. 4. 2019 17:39, počet znaků (bez mezer): 3837, slov: 674

Reflexe článku Does Gamification Work?

Hned na začátku článku mě zaujala informace, že mnoho společností gamifikuje své služby nebo systémy. Domnívám se, že se jedná spíše o zahraniční trend, u nás jsem se s gamifikací ve službách moc nesetkala a myslím, že by bylo hrozně super, kdyby člověk dostával oznáčky třeba průchodem e-learningu k BOZP, který musí plnit každoročně v zaměstnání :) Napadá mě ale hezký příklad, kdy gamifikaci svého času využívala mBank (v el. bankovníctví) a uživatel dostával bodíky za to, že se mu podařilo poslat první platbu nebo si změnit limity na kartě. Gamifikace tak plnila i jistou roli průvodce základními aktivitami, které uživatel, právě třeba v elektronickém bankovníctví, hledá.

Dále mě zaujalo tvrzení, že výsledky gamifikace (respektive kurzu, ve kterém je gamifikace implementována) nemusí být dlouhodobé. Ukazuje se totiž, že někteří uživatelé mají tendenci kurzem procházet jen tak, aby dostali svoji odměnu či odznáček a obsažené informace příliš nestudují. Zároveň se také ukazuje, že odstranění gamifikačních prvků může mít na uživatele velmi negativní efekt, protože budou připraveni o své nasbírané bodíky a odznaky. S názorem naprosto souhlasím. Sama si uvědomuji, že mě v některých případech velmi motivuje, když si mohu něco odškrtnout nebo můžu sbírat virtuální obrázky. Zároveň mohu potvrdit, že pro mě bylo opravdu demotivující, když jsem v nějaké aktivitě (např. vlivem aktualizace softwaru atd.) přišla o obsah svého profilu a nasbírané odznaky.

Na závěr článku mě překvapila informace, že analyzované studie hodnotí gamifikaci v drtivé většině pozitivně a přínosně. Tím samozřejmě nechci říct, že gamifikaci vnímám špatně, ale zároveň se nedomnívám, že jsou všechny gamifikace vytvořeny vhodně a účelně. Pokud se ovšem o gamifikaci bavíme v návaznosti na motivaci dokončit daný kurz, souhlasím s tím, že pozitivní a přínos převládají a diskuze o kvalitě gamifikace nejsou na místě, protože i špatná gamifikace asi funguje :)

Hodnocení příspěvku:

*1

zpětná vazba zde: https://is.muni.cz/auth/discussion/motiv_gamifik/does_gamification_work/89824442/

🗨 Odpovědět

★

🔒

✎

Mgr. et Mgr. Hana Matějková, 5. 4. 2019 09:42, počet znaků (bez mezer): 1520, slov: 287

Krásné dopoledne,
děkuji za obsáhlý příspěvek. :)

Tenhle článek je skvělá volba. Hrozně mě zajímá, jestli u sbírání bodů v bance pak člověk něčeho dosáhl? (aspoň konfet a medaile, že je bankovní guru? :) Za mě jsou právě výsledky sbírání bodů a odznáček sporné, co myslíš Ty, musí to "někam vést" (certifikát, konfety), nebo to může stačit i jako herní prvek jaksi bez výsledku? A co by případně mělo/mohlo/nemělo být výsledky gamifikace (klidně z konkrétního prostředí)? Vlastně s tím souvisí i Tvoje vyjádření "ale zároveň se nedomnívám, že jsou všechny gamifikace vytvořeny vhodně a účelně": co pro Tebe musí splnit gamifikace, aby byla účelná? (Klidně na konkrétním případě, ta otázka je široká až běda.)

Obr. 2. Ukázka části úkolu z týdne zaměřeného na motivaci a gamifikaci.

i popularizační literatury (řádově desítky materiálů). Autorsky zpracovaný úvodní text (typicky jde o 4–8 tisíc znaků), obsahující klíčové pojmy a myšlenky daného tematického celku, studenty uvádí do kontextu problematiky, v níž se poté prostřednictvím odborné četby hlouběji orientují. Učitel v kurzu plní roli kurátora, který vybírá relevantní texty, jimž dává společnou linku a příběh, pečuje o jejich kvalitu a srozumitelnost studentům.

Profilaci studentů jsou přizpůsobeny též dílčí úkoly – jednotlivé moduly obsahují úkol o dvou částech. V první studenti reflektují libovolný příspěvek z rozšiřujících materiálů; individuální preference tématu koreluje s proměnlivou mírou odbornosti vybraného zdroje, a tedy zpravidla s náročností zpracování. Cílem reflektivní části úkolu není obsahové shrnutí prostudovaného materiálu, ale propojování vlastních zkušeností s novými informacemi a formulace kritických postřehů, k čemuž studenty případně také dále vybízí tutor ve zpětné vazbě (Coll, Rochera, & de Gispert, 2014).

V druhé části úkolu studenti prokazují dobré pochopení tématu jako celku, což demonstrují návrhem řešení konkrétní situace. Nežádka studenti sdílejí vlastní zkušenosti a dobrou, či špatnou praxi, viz Obr. 2.

Způsoby zpětné vazby

Kvalitní a konzistentní formativní zpětná vazba (Bonnell, 2008; Watson, Bishop, Ferdinand-James, 2017) patří mezi faktory dokončení online kurzů a spokojenosti studentů v nich (Coll, Rochera, & de Gispert, 2014; Shute, 2008); určující je také individuální přístup, zaměření na detail, včasné reakce a podpora studentů (Dawson et al., 2019; Shute, 2008). Z těchto kritérií a vlastní dobré praxe vycházíme také v našem kurzu a zpětné vazbě věnujeme náležitou pozornost.

Ve zpětné vazbě respektujeme studijní, profilační i osobní východiska studentů a upozorňujeme je na minimálně se vyskytující chyby faktografické, potažmo postupové (např. v praktické úloze návrhu úkolu dle Bloomovy digitální

taxonomie (Churches 2008) – jde vlastně o revidovanou Bloomovu taxonomii (BT) s akcentem nástrojů a postupů, které jsou běžné v digitálním prostředí, v češtině je tomuto přístupu blízké například kolo iPedagogiky). Volíme hlavně strategii otázek, skrze které odkrýváme širší perspektivu tématu. Kombinace reflexe tématu s praktickým úkolem usnadňuje tutorovi odhalit případné nejasnosti i nepochopení, potažmo zjistit jejich příčinu.

Dialog prohlubuje kritické myšlení a podporuje proces učení (Xin & Feenberg, 2016); vyjma sokratovské metody také doporučujeme další zdroje vhodné pro konkrétního studenta. Studenti oceňují zpětnou vazbu po stránce přínosu i věcnosti. Vyzdvihují přátelský tón, který vytváří bezpečný prostor pro interpretace i rozporování materiálů, a pochvalují si pozornost, která je jim věnována a jejíž absenci často v univerzitním prostředí pociťují. Ačkoliv se jedná o charakteristiky osob kurz vedoucích, považujeme za důležité je neopomenout, neboť právě otevřenost a zvolená tonalita kurzu přispívají k jeho celkové podobě, kterou se zde snažíme přiblížit.

Tutor na příspěvky reaguje v rozpětí hodin až dní; prioritou je nedosáhnout bodu, v němž se student cítí izolován či opomíjen, což patří k rizikům nedokončení online kurzů (Kahl & Cropley, 2006). Včasná zpětná vazba nepřerušuje kontinuitu získávání znalostí a poskytuje dobu nutnou pro absorpci nových vjemů (Vonderwell, Liang, & Alderman, 2007).

Podnítit vzájemnou interakci, která v online kurzech přináší pozitivní pocity (Broadbent & Poon, 2015), se prozatím v našem kurzu příliš nedaří. Facilitační roli tutora prohlubujeme i vzájemným odkazováním tematicky souvisejících příspěvků, čímž budujeme prostředí multizdrojové zpětné vazby považované za element efektivního online učení (Bonnell, 2008). Studenti prozatím odpovídají spíše tutorovi než sobě navzájem. Z poznatků, které sdílejí na semestrálních kontaktních setkáních, vyplývá, že se nejedná o nechuť, ale o nedostatek času; k vzájemnému procházení příspěvků však dochází – studenti se zajímají o úroveň ostatních prací i o reakce tutorů.

Ukončení kurzu: kooperativní úkol a reflektivní setkávání

Studenti v závěru kurzu vytvářejí kooperativní slovník pojmů z oblasti psychologie v online vzdělávání, který slouží dalším studentům a zájemcům. Lze říci, že téma online vzdělávání v oblasti psychologie je zatím málo odborně reflektované (srovnej Černý, 2018). Letošní činnost navazuje na semestr předcházející, v němž se podařilo vytvořit 88 hesel. Studenti dostávají na hesla zpětnou vazbu od spolužáků i od vyučujících, čímž původní verzi postupně revidují tak, aby byla co nejkvalitnější. Na počátku roku 2020 plánujeme vydání tohoto slovníku v digitální i tištěné podobě.

Kurz se postupně vyvíjí, přizpůsobuje se potřebám studentů a posouvá se k tzv. self-paced⁴ variantě, v níž jsou závazná tři kontaktní setkání v průběhu semestru. V úvodním dochází k vyjasnění a sdílení vzájemných očekávání, druhé (za polovinou semestru) by mělo studenty připravit v kurzu a dochází k reflexi do té doby nastudovaných částí po obsahové i formální stránce (zajímavost témat, přínosy pro studium a praxi, time management atd.). Na závěrečné reflektivní setkání se studenti připravují také testem umožňujícím řízené opakování napříč tematickými okruhy; test nicméně v kurzu nepatří mezi atributy hodnocení. Závěrečná reflexe je zaměřená na subjektivní přínosy kurzu, ale i na reflexi právě dokončeného studia.

Závěr

Způsob aktivní práce se studenty vychází ze snahy propojit přístupy konstruktivistické (Tom, 1985; Carr & Kemmis, 1986), které se projevují v důrazu na formování vlastního názoru a postoje jak k literatuře, tak také k praktickým úkolům nebo důrazem na výběr vlastního uchopení celé problematiky, a pragmatistické (Popkewitz, 2005). Z pragmatismu se snažíme čerpat především v oblasti důrazu na praktickou činnost a její reflexi skrze literaturu, se kterou se student

může prostřednictvím znalostí četby určitým způsobem vypořádat. Tato kombinace vede k tomu, že online kurz umožňuje každému studentovi získat dovednosti a znalosti, které jsou spojené s jeho osobními zájmy a cíli a přitom je kladen systematický důraz na rozvoj zkušenosti jedince (četba, aktivní reflexe, aplikované úkoly i slovníková hesla). Tato zkušenost je vždy spojena s obsáhlou a detailní zpětnou vazbou, zdůrazňovanou jak v konstruktivistických, tak i pragmatistických přístupech k výuce.

Je třeba zdůraznit, že taková forma edukace, která vyžaduje vybrat více než 500 elektronických zdrojů, napsat autorské texty či zpracovat všechny zpětné vazby a provést individuální i skupinové konzultace, je ekonomicky i časově velice náročná, což ale nijak nesnižuje naši motivaci v ní pokračovat. Zatímco v prostředí vysokých škol se často diskutuje o tom, že kvalitní prezenční výuka je vytlačována méně vhodnou distanční podobou, tak v našem případě se domníváme, že jde o smysluplné využití online vzdělávání, které naopak nemůže být snadno nahrazeno prezenční výukou, aniž by došlo ke snížení kvality celého kurzu.

Literatura

- Bonnell, W. B. (2008). Improving feedback to students in online courses. *Nursing education perspectives*, (29)5, 290–4. Dostupné z: <https://pdfs.semanticscholar.org/98e4/08e-10f0f21b7ee60af1f275113f48e1f9fb2.pdf>
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The internet and higher education*, 27, 1–13. Dostupné z: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1096751615000251>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge, and action research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Coll, C., Rochera, M. J., & de Gispert, I. (2014). Supporting online collaborative learning in small groups: Teacher feedback on learning content, academic task and social participation. *Computers & Education*, 75, 53–64. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131514000335?via%3Dihub>
- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning*, 1, 1–6. Dostupné z: <http://burtonslifelearning.pbworks.com/f/BloomDigitalTaxonomy2001.pdf>

4 Zde takto chápeme samostudium studentů, kteří si temo průchodu kurzu přizpůsobují vlastním potřebám.

Crisp, E. A., & Bonk, C. J. (2018). Defining the learner feedback experience. *Techtrend*, 62(6), 585–593. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-018-0264-y>

Černý, M. (2018). *Pedagogicko-psychologické otázky online vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2018). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Journal assessment & evaluation in higher education*, 44(1), 25–36. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2018.1467877?journalCode=caeh20>

Foley, K., Alturkistani, A., Carter, A., Stenfors, T., Blum, E., Majeed, A., & Meinert, E. (2018). MOOC Evaluation Methods: A Systematic Review Protocol. *JMIR Research Protocols*.

Kahl, T. N., & Cropley, A. J. (2006). Face-to-face versus distance learning: psychological consequences and practical implications. *Distance education*, 7(1), 38–48. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158791860070104>

Popkewitz, T. S. (2005). *Inventing the modern self and John Dewey: modernities and the traveling of pragmatism in education*. New York: Palgrave Macmillan. Dostupné z: <http://philpapers.org/rec/POPITM>

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Reviews of educational research*, 78(1), 153–189. Dostupné z: <http://projects.ict.usc.edu/dlxxi/materials/Sept2009/Research%20Readings/Shute%202008%20Focus%20on%20formative%20feedback.pdf>

Tillema, H. H., & Smith, K. (2000). Learning from portfolios: Differential use of feedback in portfolio construction. *Studies in educational evaluation*, 26(3), 193–210.

Tom, A. R. (1985). Inquiring into inquiry-oriented teacher education. *Journal of teacher education*, 36(5), 35–44.

Vonderwell, S., Liang, X., & Alderman, K. (2007). Asynchronous Discussions and Assessment in Online Learning. *Journal of research on technology in education*, 39(3), 309–328. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ768879.pdf>

Watson, F. F., Castano Bishop, M., & Ferdinand-James, D. (2017). Instructional Strategies to Help Online Students Learn: Feedback from Online Students. *TECHTRENDS*, 61(5), 420–427. Dostupné z: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-017-0216-y>

Xin, C., & Feenberg, A. (2016). Pedagogy in Cyberspace: The Dynamics of Online Discourse. *E-learning and digital media*, 4(4), 415–432. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ807801.pdf>



Mgr. Hana Matějková, absolventka Učitelství estetické výchovy pro střední školy a Informačních studií a knihovnictví se specializací technologie ve vzdělávání na Masarykově univerzitě. Autorka tutoruje od roku 2018, dále se podílela například na tvorbě vzdělávacího online kurzu Kyberkompas pro kyberbezpečnostní tým CSIRT-MU.

Kontakt: matejk.hana@gmail.com



RNDr. Michal Černý, absolvent učitelství fyziky a informatiky pro střední školy, v současné době také doktorský student programu Sociální pedagogika na PdF MU. Od roku 2012 působí na katedře informačních studií a knihovnictví (FF MU), kde se věnuje problematice technologií ve vzdělávání. Je autorem více než desítky knih, které se této problematice věnují, řady přehledových, popularizačních i výzkumných článků především z oblasti vztahu technologií a pedagogiky či oborových didaktik. V současné době je řešitelem TAČR projektu, který usiluje o transfer znalostí mezi univerzitou a střední školou prostřednictvím online vzdělávání.

Kontakt: mcerny@phil.muni.cz

Lenka Hessová

Janusz Korczak a jeho pojetí výchovy

Janusz Korczak (1878–1942)

Polský lékař, spisovatel a pedagog židovského původu zabývající se výchovou opuštěných a zanedbaných dětí. Autor knih pro děti, např. Król Maciuś Pierwszy (Král Matýsek První), 1923 a mnoha publikací zaměřených na otázku výchovy dětí, např. Jak kochać dziecko (Jak milovat dítě), 1919. Celý svůj život věnoval boji za práva dítěte. Ani první a druhá světová válka jej od této dráhy neodvrátily. Se svými svěřenci zemřel v koncentračním táboře Treblinka, ale jeho odkaz patří k stále živým hodnotám současné pedagogiky, pro niž se humanistický vztah k dítěti neomezuje jen na sentimentální dobročinnost, ale je základem celého výchovného systému (Cipro, 1984).

Rok 1978 byl organizací UNESCO vyhlášen rokem Janusze Korczaka, přesto jsem o něm mnoho nevěděla. I během vysokoškolského studia na pedagogické fakultě mě Korczak minul. Teprve po patnácti letech učitelské praxe na různých typech škol jsem se, víceméně omylem, začala zabývat historií pedagogiky, zejména alternativními modely sociální práce s dětmi. Předtím jsem hledala inspiraci pro řešení pedagogických problémů v současnosti a zapomněla jsem na minulost. Momentálně zjišťuji, že více inspirace nalézám v příbězích a zkušenostech těch, které označuji za rebely pedagogiky. Je to patetické, ale také jsem vždy chtěla vědět, jak mohu být užitečná společnosti, proto učím, proto neustále pochybuji, jestli to nebyla špatná volba. A dál učím. Z osobních příběhů lidí jako

byl Korczak, čerpám naději, sílu i inspiraci a dozvídám se, že oni také chybovali a pochybovali, že také měli často chuť se vzdát, ale neudělali to. Svět úplně nezměnili, ale udělali ho lepším. Korczak se ve své době rozhodl pro odvážný experiment – chovat se k dětem stejně jako k dospělým. Nebyla mu lhostejná situace sirotek a dětí ulice. Byl velmi vzdělaný, byl smutný, byl charismatický a měl potřebu aktivně měnit společnost. Ve své době nebyl zcela pochopen. Kvůli službě společnosti i zemřel. Pragmaticky se držel svých ideálů. Byl to vizionář. Korczak v *Králi Matýskovi Prvním* několikrát opakuje myšlenku „že reformátoři obvykle špatně končí a teprve po jejich smrti lidé uznají, že panovali dobře a postaví jim pomníky.“ (Korczak, 1923, s. 223)

Korczak byl jedním z reformátorů v pohledu na výchovu a vzdělávání, vlastně od sebe tyto dvě veličiny nikdy neodděloval, nejspíše se, inspirován Pestalozzim, snažil, aby „vyučování harmonicky vzdělávalo hlavu, ruku a srdce“ (Pestalozzi, 1956, in Cipro, 1984, s. 213). Věřil v sílu příběhu. Vyprávění příběhů bylo prostředkem nenásilného působení na jeho svěřence a vlastně na všechny. Stejně jako Makarenko nenapsal vědeckou publikaci určenou elitám, své myšlenky zbeletrizoval a podal je veřejnosti přístupnou formou. Jeho odkaz stále žije, i když ve světě, kde jsme přesytni informacemi se začíná pomalu ztrácet. Proto je třeba znovu jeho příběh a myšlenky vytáhnout ze zapadlých zásuvek historie pedagogiky.

Vliv rodinného zázemí

Abychom Korczaka lépe pochopili, bude nutné připomenout si jeho osobní život a okolnosti, za jakých svoji výchovatelskou činnost vykonával. Opravdu si nemohl stěžovat na nedostatek osobních a společenských krizí, které neustále zkoušely jeho vytrvalost a oddanost vytyčenému cíli: pomáhat dětem a vychovávat z nich zodpovědné, svobodně smýšlející občany, kteří si jsou vědomi své vlastní důstojnosti. Věřil, že výchovou mladé generace dokáže změnit svět a udělat ho lepším místem pro všechny, říkal, že „změnit svět znamená změnit pojetí výchovy.“ (Jankowski, 2003, s. 142)

Možná i fakt, že není známo, zda se Henryk Goldszmit narodil 22. července 1878 nebo 1879, přispěl k otevřenosti a toleranci v jeho myšlení, na detailech nelpěl, žid, Polák, lékař, spisovatel nebo učitel. Korczak nebo Goldszmit. Asi si nechtěl vybírat, byl všechno. Nejasné datum vysvětluje ve svém deníku tím, že otec, ač právník, byl v mnoha ohledech bohém a dělal spíše velká gesta než ta praktická. Donést papíry o narození vlastního syna včas na matriku nebylo tak důležité, jako zachraňovat svět. Otec ho vodil do divadla, byl velkorysý, štědrý, ale nezodpovědný. Kupoval mu sladkosti, nadával mu, že je hňup, a přesto, nebo právě proto, ho Korczak miloval. Otec i děd mu byli vzorem, když šlo o nezištné pomáhání druhým. Dědeček byl velmi uznávaným doktorem, který pomáhal sirotkům. Byl také hrdým Polákem, a upřednostňoval vzdělání před dodržováním náboženských tradic a podporoval asimilaci židů v Polsku, současně však ctil židovskou kulturu a historii. Otec byl uznávaným advokátem, který otevřeně propagoval a podporoval tradici judaismu, dokonce spolu se svým bratrem začali vydávat sérii monografií o významných židovských osobnostech devatenáctého století (Chiel, 1975). Zatímco otec a dědeček byli velmi otevření a benevolentní, Korczakova matka, asimilovaná židovka, byla přísná a starostlivá a chtěla, aby z jejího syna vyrostl vzdělaný polský džentlmen. Korczak měl také sestru, tu zmiňuje ve svém deníku pouze jednou v souvislosti s tím, že ji po matčině smrti žádal o společnou sebevraždu a ona odmítla. Otce obdivoval a byl jím silně inspirován, ale

z posbíraných informací o jeho životě, po přečtení jeho deníku, pohádky a úryvků z jeho děl si troufám tvrdit, že velkou roli v jeho životě měla i matka, tu miloval a kvůli ní poprvé v roce 1921 vážně uvažoval o sebevraždě. Za otcovu smrt nemohl, za smrt matky se cítil zodpovědný. V rusko-polské válce (1919–1920) během epidemie tyfu nerespektoval hygienické nařízení o mytí rukou a při ošetřování nemocných se sám nakazil. Matka se o něj v nemoci starala, tyfem se během péče o syna také nakazila a zemřela (Lifton in Korczak, 2003).

Korczak jako polský žid si své demokratické ideály vypěstované v dětství mohl dovolit, protože až do svých jedenácti let vyrůstal ve velmi dobře společensky a finančně situované rodině. Měl čas se trápit osudy ostatních a snít o nápravě všech, protože se nemusel starat o to, co a jestli bude jíst a kde bude spát, a jestli ho má někdo rád. V jedenácti letech se mu poprvé opravdu otřásl svět, jeho otec onemocněl a vše se změnilo. Otec se postupně zbláznil. Zemřel, když bylo Korczakovi osmnáct. On se pak celý život bál, že se také zblázní. Lifron vyslovuje domněnku, že se Korczak nikdy neoženil, právě kvůli obavě, že vlohy k mentální chorobě po otci zdědil (Lifton in Korczak, 2003). S otcovou smrtí se vypořádával únikem do literatury, nejprve četbou, pak vlastním psaním. Otec mu dal ideály, matka disciplínu a vytrvalost a cit pro radost všedního dne. Všichni, kteří o Korczakovi píší, popisují jeho rané dětství jako radostné, protože vyrůstal v otevřené atmosféře, kde mu bylo dovoleno věřit, že může dosáhnout čehokoliv (např. Lewin 2001; Bystrzycká 2008). Přesto se už v této době setkal s antisemitismem, a byl šokován, neboť byl „nepřipraven“ díky úspěšné asimilaci výchově matky a atmosféře rovnosti doma. Ve svém deníku to popisuje jako moment, kdy prvně otevřeně čelil faktu, že je žid. Chtěl jen pochovat svého kanárka a v dětské naivitě mu dát na hrob křížek. Dozvěděl se, že kanárek není křesťan a on taky ne, takže ani jeden nemůžou do nebe (Korczak, 2003). Možná už tady se rozhodl, že ve své literatuře nebude předkládat dětem nebezpečné happyendy. Člověk musí být připraven, aby mohl porážkám důstojně čelit. Ta potřeba připravit na skutečný život se prolíná

celým Korczakovým výchovným úsilím. Už v pěti letech se rozhodl být reformátorem (tamtéž, s. 17).

Korczak lékař, spisovatel i vychovatel

Další doklad toho, že byl antisemitismem vlastně obklopen celý život, je vzpomínka z mládí, kterou později uvedl v jednom časopise. Vybavil si, jak se vracel ze školy a viděl, že někdo hodil kamenem po židovském chlapci a ten tam jen stál a nebránil se, pak házeli kameny i další a on tam pořád jen stál, nebránil se a krvácel. Na této příhodě ukazuje nejen všudypřítomný antisemitismus, ale hlavně pasivitu, s jakou židovské obyvatelstvo tyto útoky přijímalo. Bylo děsivé, jak byla situace pro kamenovaného chlapce známá a samozřejmá (Korczak in Chiel, 1975).

Korczak měl vždy silné sociální citění, proto se rozhodl vystudovat medicínu, protože věřil, že člověk se musí nejprve uzdravit fyzicky, aby mohla být léčena jeho duše. Dalším důvodem, proč vystudoval medicínu, může být také fakt, že pro svoji životní misi potřeboval celospolečensky respektované povolání. Korczak byl sice idealistou, ale už od raného dětství byl při prosazování svých ideálů velmi pragmatický a konzistentní. Ve svém deníku potvrdil, že nic, co dělal nebo dělá, není náhodné, nepromyšlené nebo zbytečné, vždy je za tím určitý cíl. Jako příklad uvedl trvání na uklízení veškerého nádobí ze stolu po večeři. Ostatní v tom viděli zdlouhavou činnost, nudný rituál, on díky této aktivitě kontroloval celkový stav dění, jak majetkové zázemí, tak psychickou pohodu a mezilidské vztahy ve svém sirotčinci (Korczak, 2003).

Díky vášni pro literaturu a smutku po otci se zrodil z Henryka Goldszmita Janusz Korczak. Podle Janovského (Janovský, 1986) Henryk Goldszmit použil poprvé tento pseudonym ve dvaceti dvou letech, kdy poslal svoji divadelní hru do literární soutěže. Vzhledem k tomu, jak bylo pro Korczaka slovo důležité, a k faktu, že nic nedělal náhodně, by mě velmi zajímalo, o čem je román *Příběh o Janaszu Korczakovi a krásné mečírce*, který tehdy Henryka Goldszmita inspiroval k volbě pseudonymu. Podle zaměření původního autora se

mohu jen domnívat, že Henryk chtěl navázat na romantické polské vlastenecké tradice, a tímto pseudonymem se k nim hlásil. Nebo za tím bylo trochu vypočítavosti s užitím oblíbeného jména, aby byl také oblíben. Chtěl být autorem pro všechny. Pod vlivem antisemitských nálad je pochopitelné, že zvolil nežidovské jméno. I když se nikdy netajil tím, že je žid, ani to nezdůrazňoval. V té době už ho bohužel společnost mnohokrát přesvědčila, že židům a kanárkům se pomníčky nestavějí a křížky se jim na hroby nedávají. Také bych chápala sobeckou pohnutku, že vzhledem k romantizujícímu obrazu o tom, čeho všeho v životě může dosáhnout, je jméno *Korczak* vhodnější a zvuknější než *Goldszmit*. Už ve *Zpovědi motýla* totiž píše, že před sebou má vznešený celoživotní úkol pomáhat lidem a s touto misí si spojoval i slávu jako prostředek k dosažení cíle při šíření svých myšlenek (Korczak in Silverman, 2017).

Korczak byl hrdinou už od svého mládí, Licinski toto hrdinství dokládá historkou, kterou o Korczakovi vyprávěl jeho kamarád ze studií. Chodili spolu do nejchudších čtvrtí Varšavy, aby poznali skutečný život tamních obyvatel. Kamarád tvrdil, že v Korczakovi bylo něco z Ježíše, že dokázal přirozeně inspirovat každého a pomoci mu v jeho životní situaci, protože mu lidé okamžitě věřili a byli schopni s ním o svých problémech hovořit (Licinski in Lewin, 2001).

K otázce výchovy dětí se poprvé dostal trochu nedobrovolně, vzhledem k otcově onemocnění a touze zůstat na škole. Chtěl přispět matce v tíživé finanční situaci, tak začal doučovat děti bohatých obyvatel Varšavy. To mi připomíná, že automaticky předpokládám, že čtenář ví, že Korczak žil v Polsku ve Varšavě a nezmínila jsem další důležitou informaci. Ano, Korczak žil ve Varšavě a miloval ji stejně jako otce a matku. A teď zpět k výchově. „Doučování jako druh práce s dětmi v něm [Korczakovi] probudilo zájem o vnitřní svět dospívajícího člověka. Začínal promýšlet problémy dětí a jejich výchovy.“ (Janovský, 1986, s. 10) Tamtéž se navíc dočteme, že Korczak se ve volném čase při studiu medicíny věnoval dětem, besedoval s nimi, půjčoval jim knihy, chudé zdarma léčil a kupoval jim léky. Ještě během studií se také účastnil dětských

táborů pro sirotky, tam se naučil základní požadavek na povolání vychovatele. Být *autentický*. Opět ve svém deníku popisoval špatný začátek, kdy děti při jeho prvním pobytu přirozeně odhalily, že přijel za ideály a ne za nimi, a jak ho toto poznání obohatilo. Přestal mluvit k dětem a začal mluvit s dětmi.

V roce 1905 získal lékařský diplom v oboru pediatrie a hned byl poslán do služby v rusko-japonské válce. Během této zkušenosti si vybudoval realistický obraz o Rusku, a nejspíše proto také mnohem později během druhé světové války odmítl nabídku přestěhovat svůj sirotčinec do Ruska (tou dobou ještě věřil, že nic horšího než to, co zažil v Rusku, nikdo lidem udělat nemůže ...a opět se mylil).

Vliv společenských a politických událostí na Korczakovo výchovné pojetí

Polsko v roce 1905 nebylo svobodným státem, bylo pod nadvládou Ruska. Proto Korczak podlehl romantizujícímu vlasteneckému tónu soudobých polských autorů a místní inteligence. Ve svobodném státě Polsko viděl nápravu křivd, které od raného věku pozoroval kolem sebe. Polsko jako svobodný demokratický stát byl pro Korczaka odpovědí na sociální problémy a antisemitismus. Když se pak Polsko stalo samostatným státem a vnímavý Korczak pochopil, že se situace vůbec nezměnila, byla to pro něj po smrti otce další velká rána, která se nikdy nezahojila (Chiel, 1975). Chiel dále popisuje Korczakovu ironickou reakci na otázku, jak zabránit, aby se na dětském táboře pro židovské sirotky děti netopily. Prý odpověděl: „A je to vaše jediná starost? Aby se neutopily? Není to to nejlepší, co se židovskému sirotkovi může stát?“ (tamtéž, s. 322). Korczak měl velmi specifický smysl pro humor, byla to, po konání dobra, jeho druhá obranná strategie proti každodenní realitě. Ve svém deníku popisuje totální zoufalství a beznaděj: jeho absurdnímu humoru se v ghettu prodavačka ani nezasmála a zůstala pasivní jako ten chlapec, co po něm házeli kameny. Korczak v obchodě žertoval, že klobása, kterou si chtěl koupit, je tak levná, že snad musí být z lidského,

a ne koňského masa. Věřil, že dokud se lidé dokáží zasmát vtipu, mají naději. V tom obchodě mu došlo, že o naději přišli.

Korczak je znám zejména ve spojitosti s druhou světovou válkou a s momentem, kdy se rozhodl neopustit své svěřence a jít s nimi na poslední cestu do plynu. Nesmíme však zapomínat, že během svého života zažil tři války, dvě revoluce, několik pogromů a smrt obou rodičů. Takže to není jen volba zemřít spolu s dětmi, co dělá z Korczaka hrdinu. Vzhledem k popsaným okolnostem v jeho životě je velmi těžké věřit v humanismus a lidské dobro, a navíc šířit humanismus a konat lidské dobro. On to všechno dokázal. Asi to byla jeho obrana proti realitě světa, který ho obklopoval. Ve svém deníku neustále opakoval, že zemřít je snadné, ale žít je těžké. Myšlenky na sebevraždu, dobrovolnou volbu, ho provázely přes polovinu jeho života... ale nikdy to neudělal. Dokázal žít. Dobro šířil pomocí své lékařské profese, tím, že vedl sirotčinec pro židovské děti a polské děti a tím, že psal pro děti, pořádal přednášky a psal knihy pro dospělé o výchově dětí. V roce 1935 mu byl nabídnut pořad pro děti v rozhlase, tady jednoduchou formou vysvětloval své postoje k výchově a radil v různých otázkách s ní spojených. Pořad si velmi oblíbili děti i dospělí. Chiel upozorňuje, že Korczak zde nesměl vystupovat pod svým jménem, protože už byl tou dobou veřejně známou osobností, a tím, že je židovského původu, se netajil. Vzhledem k napjaté situaci ve společnosti byl vedením rozhlasu donucen představovat se pouze jako *starý doktor* (Chiel, 1975).

Po tomto zjištění bych Korczaka *starý doktor* nikdy neoznačovala, *pan doktor*, ano. Tak mu říkaly jeho děti a s tím dobrovolně souhlasil. S pojmenováním *starý doktor* souhlasit musel. V roce 1936 byl jeho pořad i přes velkou oblibu zrušen. V roce 1936 byl také zbaven funkce ředitele polského sirotčince. To byla další velká rána, která se nezahojila (Chiel, 1975).

V Chielově článku jsem se také dozvěděla, že Korczak měl slabiny, že byl člověkem, nikoli až myticky nadpřirozenou bytostí. Po zmíněných událostech upadl do silné deprese a vážně uvažoval o tom, že Polsko a vše v Polsku opustí, dokonce měl vše zařízené pro nový život v Izraeli,

kde pobývalo mnoho jeho bývalých svěřenců. Nakonec neodjel. Neopustil Polsko, neopustil polštinu, neopustil Varšavu a hlavně, neopustil své děti. Neopustil své ideály. Toho si na Korczakovi vážím nejvíce, že celý život žil přesně tak, jak říkal, že by i ostatní žít mohli. Byl autentický.

Otevřený komplexní přístup jako pilíř Korczakova pojetí výchovy

Korczak pocházel z rodiny, ve které vzdělání a náboženství hrály velmi významnou roli. Vzhledem ke společenskému postavení rodiny, v níž vyrůstal, a touze matky vychovat z něj polského gentlemana, měl přístup k myšlenkám a dílům soudobé polské inteligence a také byl obeznámen se zásadními filozofickými směry a soudobými názory na výchovu. Jeho vlastní pojetí výchovy bylo inspirováno mnoha zdroji. Měl přístup k vědění světa, který ho obklopoval. Byl obeznámen s dílem Pestalozziho či Deweyho, byl ovlivněn vlnou pedocentrismu, zajímala ho psychologie dítěte, znal práce Makarenka, Bosca, Rousseaua či Tolstého. V jeho filozofii se mísí etické principy Kanta, egalitarianismus, polský pozitivismus, polský literární romantismus reprezentovaný zejména dílem Mickiewicze, starořecké tyrtaeické verše, literární odkaz Exupéryho, ale zejména obecně platné humanistické ideály křesťanství a judaismu. Už bylo zmíněno, že jako představitel třetí generace asimilovaných polských židů v Polsku byl ovlivněn jak křesťanstvím (vliv matky, školy), tak judaismem (vliv otce, společenské události). Korczak se celý život bránil škatulkování a jakýmkoliv extrémům. Nechápal, proč by si měl vybírat jen jednu stranu, například v rozhodování ohledně náboženství nebo trendů v pedagogice. Neustále se vzdělával, samostudium a osobní růst, jak na teoretické, tak na praktické úrovni pro něj měly velký význam. Vedl si deníky a své spolupracovníky i děti nabádal, aby si také vedli deníky. Deníky měly sloužit k hlubšímu poznání sebe sama. Díky učení si mohl klást více otázek. Chtěl, aby všichni poznali kouzlo slova *nevím* (Korczak in Kaminska, 2003). Chtěl využít to nejlepší, to *pěkné*, ze všeho. To byla možná i jeho životní filozofie. Namíchat si názor z nabytých

poznatků na místě, na míru pro konkrétní situaci, pro konkrétní kolektiv, pro konkrétní dítě. Bylo mu jedno, z čeho čerpá, hlavně, že to funguje. Aby ostatní naučil přemýšlet podobně, začal psát knihy. Korczak vždy na vše pohlížel komplexně. Řídil se moudrostí z Talmudu, že žádná věc nemá jen jednu tvář (Bystrzycká, 2008). Sám říkal, že věda mu dala rozum a praxe v sirotčincích cit. Ve své výchově používal kombinaci rozumu a citu. Mohl míchat a experimentovat, protože byl poctivý, disciplinovaný a vzdělaný. Občas chyboval a nestydl se chybu přiznat. Mravní ideály, které si postavil na rodinné výchově a ideální kombinaci křesťanských a judaistických myšlenek, nikdy nezradil. V duchu judaistické tradice se, kromě jiného, řídil tvrzením, že „ten, kdo zachrání jedinou duši, zachrání téměř veškerý svět“ (Bystrzycká, 2008, s. 92) a z křesťanství přijal za své rčení „nepřidáš se k většině, páchá-li zlo.“ (tamtéž, s. 58) Věřil, že „dobro jednoho jediného člověka může mít větší váhu než nějaké neprůhledné dobro sdíleného kolektivu.“ (tamtéž, s. 59)

Samota, důstojnost, zodpovědnost, odpuštění...

I když byl téměř neustále obklopen lidmi, často měl pocit, že je sám, a svoji samotu si hýčkal. Nabádal ostatní, aby dělali totéž. Zcela logicky tak mezi právy, jež Korczak prosazoval pro děti, bylo – kromě pro něj samozřejmého práva dítěte na úctu – také právo dítěte na samotu. Na Korczakovi oceňuji, že dětem vždy nabízel svá moudra formou srozumitelné metafory a nikdy jim nic nevnucoval. Ponechával na každém, zda je přijme a poučí se, či nikoliv. Volba s sebou nese zodpovědnost a Korczak chtěl vychovávat zodpovědné občany, kteří mají právo volby a možná jednou změní svět k lepšímu. V otázce možnosti volby jde až za hranici konvenčního chápání, když prosazuje právo dítěte na smrt (Oser in Silverman, 2017). Špatná rozhodnutí s sebou nesou někdy fatální následky. Dítě si musí samo zkusit, že některá rozhodnutí následně bolí. Korczak vždy hledal v dětech dobro a konal pro ně dobro, ale jak uvádí Janovský (1986, s. 33): „Korczakův vztah k dítěti byl

naprosto strážlivý a realistický bez jakéhokoliv charitativního sentimentu...snažil se probouzet jeho vlastní síly [dítěte] tak, aby bylo samo schopno překonávat negativní vlivy okolního světa," a odmítá „shovívavý a rozcitlivělý vztah k dítěti, jehož důsledkem je nutně větší manipulovatelnost dítětem jako doplňkem života dospělých.“ (tamtéž, s. 34) Dítě bylo pro Korczaka „z kondensovaným dospělým člověkem, který si ještě nenasadil masku“ (Bystrzycká, 2008, s. 35) – samostatná plnohodnotná bytost. Každé dítě pro něj bylo záhadným a obdivovaným tajemstvím. Díky výše popsáným názorům se Korczak dopracoval k myšlence dětské samosprávy, dětského kamarádského soudu a dětských časopisů. Děti se podle něj nejlépe naučí demokracii, když se na ní budou aktivně podílet, když ji budou žít. Ve světě jeho sirotčinců panovala naprostá rovnost. On, děti a všichni zaměstnanci, včetně kuchařek a uklízeček, měli stejně silný hlas a možnost se ke všemu vyjádřit. Věřil v sílu komunikace, v sílu dialogu. Nejen v životě, ale i ve svých knihách často přímo komunikoval se čtenářem a bral ho jako rovnocenného partnera. Své chování vysvětloval a nechával ostatní, aby také vysvětlili, jak a proč k jejich činům došlo. Silným motivem Korczakovy výchovné filozofie je odpuštění. Korczak v odpuštění a druhé šanci viděl naději pro lepší společnost. Ve svých zařízeních dokázal vybudovat podmínky pro absolutní demokracii, což ostře kontrastovalo s podmínkami v okolním světě. Korczak děti ve svých knížkách neustále připravoval na neúspěchy, všichni jeho hlavní hrdinové, kteří konali dobro a věřili lidem, špatně skončili. Přesto v tutéž dobu dětem ukazoval, že demokratické principy, alespoň v jeho institucích, fungují, jeho chovanci tak opouštěli sirotčinec na svou dobu nebezpečně dobří a přemýšliví, což je v nechráněném prostředí skutečného světa za zdmi sirotčince mohlo i zabít. Korczakův radikální humanismus tak odsuzovali i někteří jeho spolupracovníci, a i jeho bývalí chovanci. Což potvrzuje i Efron, když popisuje, že někteří zaměstnanci, kteří Korczaka nepochopili, ho označovali za naivního idealistu. Korczak nebyl ani idealistický, ani naivní, bohužel si velmi dobře uvědomoval, co se kolem něj děje (Efron, 2008). Už v *Králi Matýskovi Prvním* opakoval

myšlenku, že měnit společnost je těžké, velmi pravděpodobně neuspějeme, ale je naší občanskou povinností se o to přesto pokoušet (Korczak, 1923).

Kdo byl Janusz Korczak

Silverman (2017) říká, že zdrojem Korczakovy síly byly dvě charakteristiky jeho osobnosti, a to *radikální egalitarianismus* a *radikální konzistence* toho, jak žil, a toho, co říkal a psal. Jeho pojetí světa bylo ve své podstatě trans-nacionální, trans-etické a trans-náboženské. Vycházelo z dvojí kulturní identity, polské a židovské, i z otevřené atmosféry v rodině (Silverman, 2017). Jeho zájem o člověka byl všeobjímající a zahrnoval veškeré trpící lidské bytosti, zejména děti, které byly a jsou v ušlechtilých zájmech často přehlíženy. Doslova praktikoval Dostojevského nesobecké pojetí lásky ke konkrétnímu člověku a za všech okolností. Díky zájmu o člověka se stal lékařem. Jeho zaměstnání mu nebránilo být současně dobrým spisovatelem a dobrým vychovatelem/učitelem. Postupy z medicíny, vědeckost, metodičnost a přesnost aplikoval i v pedagogice, pozorování tvořilo důležitou součást výchovy. Fakt, že pedagogiku přímo nevystudoval, mu možná méně svazoval ruce a dovoloval mu větší otevřenost myšlení (Frost in Silverman, 2017). Korczak věřil v pozitivní účinek reformy ve výchově (Korczak in Silverman, 2017). Také pochopil, že děti jsou nejvíce utlačovanou sociální skupinou, a protože byl jejich hlas ve společnosti nejméně slyšet, celý svůj život věnoval tomu, aby byl jejich hlasitým mluvčím. Obhajoval základní práva dítěte, kritizoval ženevskou deklaraci práv dítěte z roku 1924, která neměla právní závaznost, dítě brala pouze jako objekt a v době její existence byly na dětech nadále páchaný zločiny (viz události, které předcházely druhé světové válce a sama druhá světová válka). Jeho dvojí identita (Polák, žid) ho silně ovlivňovala a umožňovala mu větší toleranci a otevřenost různým přístupům (Silverman, 2017).

Je velká škoda, že do češtiny byla přeložena tak malá část jeho díla. Vzhledem k tomu, že Korczak chtěl prvoplánově oslovovat děti,

uvítala bych alespoň český překlad pokračování osudů *Krále Matýska* a překlad dalších Korczakových knih pro děti. Myslím, že i pro dospělé jsou všechny Korczakovy příběhy až mrazivě poučné. Už jeho kniha *Král Matýsek První* je doslova nabitá užitečnými radami do života. Nebojí se žádného problému – smrti rodičů, rasové nesnášenlivosti, otázky rovnoprávnosti (dětí a dospělých, rovnoprávnosti žen), možnosti využití médií jako politické zbraně či limitů demokracie. Úžasné je, že vše podává srozumitelnou formou. Až se bojím dát *Krále Matýska Prvního* přečíst svému osmiletému synovi, svému Matějovi. Ale zkusím to, na kombinaci idealismu a pragmatismu je zvyklý od maminky.

Literatura

- Bystrzycká, A. (2008). *Filosofie výchovy Janusze Korczaka*. Praha. Disertační práce.
- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- Efron, E. S. (2005). Janusz Korczak. Legacy of a practitioner-researcher. *Journal of Teacher Education*, 56(2), 145–156.
- Efron, E. S. (2008). Moral education between hope and hopelessness: The legacy of Janusz Korczak. *Curriculum Inquiry*, 38(1), 39–62.
- Engel, L.H. (2008). Experiments in democratic education: Dewey's lab school and Korczak's children's republic. *The Social Studies*, 99(3), 117–121.
- Chiel, S. (1975). Janusz Korczak: Assimilationist or positive Jew. *Judaism; a Journal of Jewish Life & Thought*, 24, 319–328.
- Jankowski, M.C. (2003). Janusz Korczak: the old doctor and a young society of all good and wise people. *Dialogue and Universalism*. 13(6), 133–142.
- Janovský, J. (1986). Janusz Korczak. *Lékař, pedagog a spisovatel*. Praha: SPN.
- Kaminska, M. (2003). Interpreting Janusz Korczak's ideas in the Context of the philosophy of Emmanuel Levinas. *Dialogue and Universalism*, 13(6), 119–122.
- Korczak, J. (1987). *Král Matýsek První*. Praha: Albatros.
- Korczak, J. (2003). *Ghetto diary*. Dostupné z https://archive.org/stream/GhettoDiary-English-JanuszKorczak/ghetto-diary_djvu.txt

- Lewin, A. (2001). Janusz Korczak is greater than his legend: the saint of all creeds. *Dialogue and Universalism*, 11(9–10), 75–92.
- Silverman, M. (2017). The religion of the child: Korczak's road to radical humanism. *Ethics and Education*, 12(1), 84–94.
- Wojnowska, B. (2001). Janusz Korczak – a dialogic personality. *Dialogue and Universalism*, 11(9–10), 129–154.



PhDr. Lenka Hessová je studentkou doktorského studijního programu Pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Zajímá se o historii netradičních modelů převýchovné péče o rizikovou mládež. Zejména studuje modely se silnou vnitřní sociální strukturou, modely založené na dětské samosprávě. Je také odbornou asistentkou na katedře anglistiky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, kde vyučuje zejména kurzy praktického jazyka a vede průběžné praxe v oboru anglický jazyk.

Kontakt: hessova@pf.jcu.cz

Petra Anna-Marie Blahová

Děti z dětského domova v prostředí základní školy

Teoretická východiska

Institute analogické k dnešním dětským domovům nalezneme v lidské historii již od nepaměti. Dříve funkci dětských domovů plnily i chudobince a špitály či specializované sirotčince. Jejich chod ani přístup personálu k dětem nelze se současnými dětskými domovy srovnávat, avšak jedno mají společné: jedná se o pobytová, resp. ústavní či institucionální zařízení, ve kterých jsou děti na delší či kratší dobu ubytovány. V systému náhradní rodinné péče v České republice dětské domovy vždy zaujímají sekundární postavení: vždy stojí na prvním místě sanace rodiny a snaha vrátit dítě do původní biologické rodiny. Cílem této práce je zkoumat a postihnout proces začleňování dětí z dětských domovů do sociálního prostředí běžné základní školy. Na příkladu jednoho dětského domova ukazují, jak jsou tyto děti podporovány vychovateli a pedagogickými pracovníky ZŠ při integraci do sociálního prostředí běžné základní školy, a doufám, že takto mohu inspirovat další domovy a ZŠ ke vzájemné spolupráci a propojenosti v tomto procesu.

Výzkumné šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak jsou děti žijící v instituci dětského domova (z pohledu odborných pracovníků školských zařízení – dětských domovů) podporovány pracovníky školských institucí při integraci do sociálního prostředí (běžné) základní školy, kterou navštěvují. Výzkum jsme zaměřili na jeden anonymizovaný dětský domov na území Zlínského kraje. Zvolen byl kvalitativní výzkum (Hendl, 2005; Strauss & Corbinová, 1999; Švaříček, Šedová, & kol., 2007).

Volba výzkumného vzorku je v kvalitativním výzkumu konstruována nenáhodně, teoreticky – volíme jej záměrně vzhledem ke zkoumané problematice našeho výzkumu (Miovský, 2006). Výsledky kvalitativního výzkumu realizovaného za využití metody polostrukturovaných rozhovorů s šesti pedagogickými odborníky (vychovateli z dětských domovů) prezentujeme níže.

Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu nejprve ukazují, že k úspěšnému začlenění dětí z těchto zařízení do běžné školy je třeba spolupráce všech aktérů. Dále tyto aktéry dělí na ty, kteří podporují dítě zevnitř (tedy zaměstnanci dětských domovů a škol) a zvenčí (mimo tyto instituce). Klíčovým aktérem se jeví vychovatel dětského domova a jeho iniciativa. Z pohledu vychovatelů však některé faktory brání začlenění dětí do kolektivu, jiné je naopak podporují. V poslední kapitole shrneme preferované způsoby spolupráce vychovatelů v dětských domovech a škol.

1. Hlavy dohromady

K úspěšnému začlenění dítěte z dětského domova do školního prostředí je třeba „dát hlavy dohromady“. Otevřený přístup, scházení se a vstřícnost, výměna informací za pomoci různých prostředků. Dotazovanými vychovateli z dětských domovů byl preferovaný způsob komunikace z očí do očí (osobně), kdy profesionálně z obou institucí navazují kontakt za účelem dítěti prospět a pomoci. Spolupráce sestává z mnoha komponent, zejména z komunikace, dobrých vztahů, osobního vkladu, lidského

přístupu k dětem i k řešení problémů, které nastanou. Podle pedagogických pracovníků dětských domovů funkčnost spolupráce se zástupci školy usnadňuje začlenění dětí do sociálního prostředí běžné základní školy i komunikaci pedagogů s dětmi. Podle vychovatelů také rodina dítěte sehraje v začleňování dětí do sociálního prostředí běžné základní školy důležitou úlohu. Toto neplatí jen pro rodiče dětí z běžných rodin, ale také pro rodiče dětí z dětských domovů.

2. Podpora dítěte zevnitř a zvenčí

K úspěšnému začlenění dítěte z dětského domova do školního prostředí je třeba děti průběžně „podporovat“. Tato podpora zahrnuje jak podporu zvenčí: od osob jiných než ze zkoumaného dětského domova a ZŠ, a podporu zevnitř instituce dětského domova a ZŠ.

Do „podpory dítěte zvenčí“ – tedy jiní pracovníci než učitelé a vychovatel, popřípadě vedení školy a dětského domova vstupují: psychologka pedagogicko-psychologické poradny, pedagogové volného času, vysokoškolští studenti, asistenti pedagoga, metodici prevence, logopedi a výchovný poradce. Dotazovaní vychovatelé připisují psychologce velkou důležitost, stejně tak shledávají podstatným fakt, že dochází pravidelně do domova, dvakrát až třikrát týdně, a zároveň dělá poradce i na základní škole, kterou děti navštěvují. Psycholožku vidí jako důležitou součást procesu začleňování dětí a pomoci se vzniklými a vznikajícími problémy při integraci do sociálního prostředí běžné základní školy. Osoby z širšího okruhu kolem dětí z dětského domova – jmenovitě instruktoři a studenti vysokých škol, odborníci z různých

oblastí a také pedagogové volného času pomáhají dětem začlenit se do sociálního prostředí běžné základní školy během různých akcí, které dětský domov pořádá.

Do „podpory dítěte zevnitř“ institucí ZŠ a dětských domovů vstupují: standard dětských domovů, vychovatelé dětských domovů, kmenoví vychovatelé dětských domovů, učitelé ZŠ, třídní učitelé ZŠ, zástupci ředitelů, ředitelé institucí ZŠ a dětských domovů. Kromě uvedených pracovníků je vhodné zmínit standard dětských domovů, podle kterého dětský domov pomáhá, aby se děti začlenily do sociálního prostředí různými výlety a pobyty, vybavením pokojů v domově, pořizují jim mnohdy nákladné doplňky pro potřeby kroužků. Tyto prostředky pomáhají dětem se vyrovnat a někdy i předčit své vrstevníky z běžných rodin, čímž je jim začlenění do sociálního prostředí běžné základní školy usnadňováno. Mezi nejvýznamnější aktéry „podpory dítěte zevnitř“ patří vychovatelé dětských domovů. Nejúžeji spolupracují se školou i proto, že rovněž navštěvují třídní schůzky ve škole.

3. Iniciativa vychovatelů a jejich podpora dítěte

Iniciativa vychovatelů je stěžejním faktorem přispívajícím k úspěšnému začlenění dítěte z dětského domova do školního prostředí. Iniciativa vychovatelů zahrnuje aktivity, kterými vychovatel v dětském domově pomáhá dítěti začlenit se do sociálního prostředí běžné základní školy. Jedná se o vychovatelovo chování, které podporuje zapojení dítěte do sociálního prostředí běžné základní školy. Obsahuje prvky rodičovského chování, celkovou podporu a komunikaci

s dítětem. Vychovatelé dokáží rozrušené dítě uklidnit a podpořit, čímž dítěti pomáhají překonat problémové události a situace. Důležitým prvkem je také pochvala a odměna vychovatele, jak uvádí v rozhovoru vychovatelka Anna.¹ „Většinou to, u těch menších – ale i tady u těch starších, přijdou ze školy – Teto, dostal sem jedničku – takže okamžitě, rychlá reakce, pochvala, jsi dobrý, vidíš, to mělo cenu se na to učit, jako, aby si uvědomily a tak dále.“

Vychovatelé jsou si vědomi, že děti může příslušnost k dětskému domovu stigmatizovat: „Tím, že jsou z domova, samozřejmě trpí, když to dítě z té běžné rodiny třeba řekne: Á, prosím tě, ty si z domova, a ty si – ty si – domovák – tak on může říct – nebo – aspoň sobě sám – v duchu – si může říct: Tak sice su domovák, ale – jako mám tam super tetu, která je prostě skoro jak mamka,“ říká vychovatelka Františka.

Iniciativa vychovatelů či třídních učitelů může směřovat i k návštěvě žáků z běžné školy v dětském domově. Návštěvy dětského domova probíhají při vědomí a se souhlasem a doprovodem pedagogů ze školy i z výchovné instituce domova. Větší počet žáků jde do domova s učitelem a zde se následně s prostory domova seznamují. Vychovatelka Anna popisuje průběh: „Třídní učitelka kontaktuje vychovatele, který má dané dítě na starosti – sejdou se v dohodnutém termínu, vychovatel to oznámí ředitelce nebo zástupkyni instituce a domluví se na termín, kdy má daný vychovatel příslužbu a provede je spolu s dítětem, doplňuje dítě, anebo se domluví s kolegou, který má příslužbu. Na děti to má pozitivní vliv, protože si z vlastní vůle uklidí, aby zapůsobily.“ Návštěvy však především připravují dětem z domova a z běžných rodin společné prožitky a vzájemně je inspirují.

V případě potřeby se vychovatel dále radí s odborníky, s psychologem nebo s psychiatrem na dalším postupu. Pokud je nastaven vztah důvěry, děti s problémy se začleněním do školního kolektivu chodí za vychovatelem a svěřují se, načež s nimi vychovatel věc rozebere. Vychovatelé pomáhají hledat dětem vhodné kroužky a posléze kontrolují docházku.

4. Co brání a co podporuje začlenění dětí z dětského domova do běžné školy

Podle vychovatelky Františky obtíže nastávají tehdy, když se dítě vymyká z kolektivu nejen tím, že je z dětského domova, ale pokud zde navíc figurují další komplikace např. zdravotní povahy: „Pro ty děcka – jo – tak to je ten je postižený – tak z toho si budem dělat srandu, jo“. Pokud má dítě problémy, které popisuje Františka, a přichází do školy „neupravený, špinavý, prostě smrdí, tak z toho si budem dělat srandu, ten kdo se vymyká, ten je vlastně ta kořist, a ten má pak problém se začlenit.“ Nastávají problémy interpersonální – sociální – povahy, např. se dítě může stát obětí šikany.

Také vychovatelka Daniela uvedla pozitiva speciální školy pro žáky s postižením spočívající v tom, že: „Děti aspoň uměly zažít úspěch, byly schopni se daleko lépe začlenit i do dalšího vzdělávání. Já sem zvědavá jestli tomu bude tak i tady u těchto integrovaných dětí.“ Pro některé vychovatele tak zůstává integrace do sociálního prostředí běžné základní školy spornou otázkou.

Dalšími nedostatky, které vychovatelé spatřují v úspěšném začleňování dětí do sociálního prostředí běžné základní školy, jsou malý počet kroužků – zejména pak na druhém stupni – a individuální nedostatky v konkrétních předmětech a úkonech (domácí úlohy, požadavky) u integrovaných dětí. U vychovatelky Cecilie to ilustruje výpověď: „U některých dětí, které nestačí na požadavky v rámci toho individuálního plánu, by bylo třeba domácí úkoly zjednodušit. Například v angličtině dítě dostane naučit se patnáct slovíček. Musí dojít k určitým úlevám, aby to dítě zvládlo a nebylo vyčleňováno.“

Naopak do „usnadňujících faktorů“ začlenění těchto dětí do běžné školy náleží zmíněné návštěvy dětského domova, individuální poznání dítěte psychologem a ideálně propojení psychologa z dětského domova s psychologem ve škole, ale také společná témata, která spolupráci mezi institucemi umožňují. Může se jednat o přednášky a projekty, které usnadňují dětem zapojení do kolektivu pomocí témat, která mohou se svými vrstevníky sdílet a probírat. Uveden byl příklad projektu finanční gramotnosti. Stejně je rovněž přístup učitele, který dětem

umožní se poradit, promluvit si o tom, co mu nejde nebo co potřebuje rozebrat.

5. Způsoby spolupráce vychovatelů v dětských domovech a škole

Spolupráci mezi institucemi můžeme rozdělit na zprostředkovanou a osobní. Zprostředkovanou komunikaci představuje komunikace telefonická a e-mailová, osobní pak spolupráce tváří v tvář. Pro vychovatele je například významné, když se dozví, že se pořádá školní turnaj, na který jsou zváni. Chodí se pak s dětmi z rodinné skupiny dívat. Do školních akcí řadíme spolu s vychovatelkou Barborou „výlety – besídky – exkurze – a tady toto všechno, podle mě, vytváří ten koncept toho, že ty děti, prostě, jsou začleňovány – v té základní škole.“ Důležitou zpětnou vazbou pro vychovatele jsou zmíněné třídní schůzky, kde vychovatelé získávají informace nejen od učitelů, ale i od ostatních rodičů, jak si děti vedou v kolektivu. Informovanost na třídních schůzkách spočívá dle vychovatelky Anny i v nabídce volnočasových aktivit: „Ta nabídka, to získáme, když jdeme jako zástupci zákonní na třídní schůzky, dostanete vlastně letáček, na kterém je nabídka určitých kroužků a ta vlastně třídní učitelka to řekne.“

Aktivní osobní kontakt považují vychovatelé za důležitou součást podpory dětí, jak uvádí vychovatelka Daniela: „Samozřejmě – nejlepší je – osobní kontakt v každém případě – osobní kontakt je nezastupitelný.“ Osobní kontakt s učiteli byl jako důležitý zmíněn většinou vychovatelů.

Doporučení pro učitele

Zjistili jsme, že se podpora dětí z dětských domovů při začleňování do sociálního prostředí běžné základní školy odehrává za účasti pedagogů z domovů, stejně jako ze základní školy, za podpory psychologů z pedagogicko-psychologické poradny. Dále pomáhají dětem se začleněním asistenti pedagogů, metodik prevence a pedagogové volného času.

Doporučení pro praxi z našeho výzkumu sestává z těchto dílčích kroků: pravidelná setkávání pedagogických pracovníků

– vychovatelů z dětských domovů s třídními a dalšími učiteli ze ZŠ (např. 1 x měsíčně), společné supervizní sezení pedagogických pracovníků (např. 1 x za ½ roku) – případová supervize, dny otevřených dveří v domově pro spolužáky ze ZŠ, společné sportovní, kulturní a jiné volnočasové akce dětí z dětských domovů a spolužáků ze ZŠ (i za účasti pedagogických pracovníků obou institucí), pravidelná setkání vychovatelů z dětských domovů s třídními učiteli dětí a také využívání e-mailové a telefonické komunikace.

Děkuji doc. Mgr. Soně Vávrové, Ph.D. a Mgr. Kateřině Lojdové, Ph.D. za pomoc při úpravách textu a práci na jeho finální podobě.

Literatura

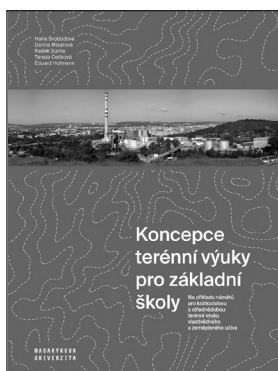
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert
- Švaříček, R., Šedová, K. & kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.



Mgr. Petra Anna-Marie Blahová studovala sociální pedagogiku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati. V rámci studentské praxe měla příležitost seznámit se s prostředím dětského domova i s jeho obyvateli a navázat s nimi profesní i lidský kontakt. V současné době pokračuje ve studiu na Ostravské univerzitě na FSS, obor Sociální politika a sociální práce, se zaměřením na přípravu mladých lidí na odchod z institucí dětských domovů do přirozeného sociálního prostředí. Ve volném čase píše povídky, které získávají ceny v literárních soutěžích.

Kontakt: e-mail: 1235Petra@seznam.cz

¹ Jména vychovatelů byla změněna.



Svobodová, H., Misařová, D., Durna, R., Češková, T., Hofmann, E. (2019). *Koncepce terénní výuky pro základní školy na příkladu námětů pro krátkodobou a střednědobou terénní výuku vlastivědného a zeměpisného učiva*. Brno: Masarykova univerzita.

Náš život se neodehrává jen ve školních lavicích, ale především v okolním prostředí, v městské či venkovské krajině. V terénu se zkrátka pohybujeme každý, ale ne každý umíme z krajiny dobře číst. Někdo vidí více, někdo méně a každý něco trochu jiného. Podle toho, jak máme tuto dovednost rozvinutou, si také více či méně všímáme dopadů lidského počínání na krajinu jako celek. Chceme-li krajinu šetrně využívat a neničit, je určitě dobré ji aktivně poznávat – učit se v terénu.

Citát Miroslava Marady vhodně uvádí předloženou publikaci, jejíž význam docenujeme v době, kdy hledáme cesty k překonávání mechanického osvojování poznatků o světě přírody a kultury či nedostatečného kontaktu žáků s přírodou. Chvályhodný počin přichází od kolektivu odborníků z katedry geografie PdF MU, který hodnotným výukovým materiálem sleduje cíl „seznámit s postupem koncipování uceleného a provázaného systému forem terénní výuky pro základní školy a nižší stupně víceletých gymnázií“.

Pokud vám název publikace evokuje reakci ve smyslu: *vždyť my už dávno chodíme na vycházky, exkurze a školní výlety a máme své zkušenosti*, tak doporučuji číst o to pozorněji. Výsledky výzkumů u nás i v zahraničí (např. Job, 1999; Oost et al., 2011) totiž potvrzují, že tyto formy jsou z hlediska strategií terénní výuky již překonané, a proto se brněnští autoři rozhodli zpracovat systematicky uspořádanou metodiku terénní výuky. Je členěna na tři části: v první je objasněn klíčový pojem *terénní výuka* a její

specifické cíle ve vlastivědné části vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět a v zeměpisu. Druhá tzv. formální část obsahuje popis tvorby koncepce, analýzu kurikulárních dokumentů a realizaci forem terénní výuky tradičně uplatňovaných na ZŠ. Mapuje rovněž přínos terénní výuky z pohledu učitelů modelových škol.

Odborný fundament autorů, opřený o výzkumná zjištění a bohaté praktické zkušenosti s uvedeným typem výuky na školách, včetně fakulty připravující učitele, umožnil vytvořit smysluplnou a přehlednou koncepci terénní výuky. Jednotlivé fáze jsou popsány z různých hledisek, a to z obsahového, lokalizačního, časového, organizačního, včetně specifických pomůcek a zabezpečení zdravotních a bezpečnostních podmínek realizace výuky. Nejsou opomenuty ani jejich potenciální bariéry.

Třetí procesuální část seznamuje se zásadami tvorby koncepce terénní výuky na ZŠ. Čtenáře zaujmou příklady témat pro tuto výuku na 1. a 2. stupni ZŠ a modelové přípravy na terénní výuku pro oba stupně ZŠ. Detailní, odborně a didakticky na vysoké úrovni zpracované náměty se mohou stát nejen výborným průvodcem při realizaci terénní výuky, ale mají hlubší dosah z hlediska dalšího vzdělávání učitelů, především při uplatňování pedagogické, resp. didaktické terminologie a její účelné aplikace v praxi. Na konkrétních příkladech čtenář porozumí pojmům/konceptům jako jsou např. autentické a efektivní učení, obsahová integrace předmětů, rozvoj klíčových kompetencí, kritické myšlení, výchovný potenciál akcí.

Záměr autorů „inspirovat při tvorbě a revizích školního vzdělávacího programu a poskytnout začínajícím učitelům pomoc při přípravě forem terénní výuky“, je splnitelný, pokud učitelé uznají potřebu mezipředmětové koordinace a integrace vzdělávacích obsahů jednotlivých předmětů a budou z pozice různých vzdělávacích oblastí spolupracovat a promýšlet adekvátní příležitosti k učení. Dále pak, budou-li společně hledat cesty pro nácvik a rozvoj dovedností práce v terénu, jako jsou pozorování, orientace či sběr dat, podstatných pro realizaci komplexnějších forem terénní výuky založených na problémovém přístupu. Očekává se, že učitelé upřednostňují role žáků jako badatelů (tedy aktivně shromažďujících a zpracovávajících informace z primárních i sekundárních zdrojů za pomoci výzkumných metod a pomůcek jednotlivých vědních oborů), nikoliv jako pasivních posluchačů a pozorovatelů.

Pro efektivní a koncepční zařazování terénní výuky v jednotlivých ročnících, předmětech a během školního roku na škole je doporučováno zřídit funkci koordinátora terénní výuky (obdobně jako již v českých školách funguje koordinátor environmentální výchovy).

Vychází z řešení projektu základního výzkumu GAČR 16-00695S *Terénní výuka jako silná výuková strategie*, na niž navazuje řešení aplikovaného výzkumu TAČR TJ01000127 *Systém terénní výuky pro základní školy*.

Čtenář ocení nejen popis uplatnění certifikované metodiky, ale i přehled použité literatury, bohatý obsah příloh s právními předpisy spojené

s terénní výukou, předpisy platné pro všechny formy terénní výuky a osvědčení o uznání certifikované metodiky výzkumu, vývoje a inovaci.

I když je známo, že realizace terénní výuky je spojená s překonáváním celé řady organizačních, bezpečnostních i metodických překážek, autoři očekávají, že brzy přestane být „doménou těch nejodvážnějších pedagogů“ (Smrtová, Zabadal, & Kovářiková, 2012).

Zatímco překonání formálních příčin musíme ponechat na jednotlivých školách, s plánováním výuky v terénu vám chce pomoci tento stručný příspěvek.

Hana Horká
katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta MU

Literatura

- Marada, M. (2006). Jak na výuku zeměpisu v terénu? *Geografické rozhledy*, 15(3), 2–5.
- Smrtová, E., Zabadal, R., & Kovářiková, Z. (2012). *Za Naturou na túru: metodika terénní výuky*. Praha: Apus.
- Job, D. (1999). *New direction in geographical fieldwork*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oost, K., De Vries, B., & Van der Schee, J., A. (2011). Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309–325.

Nahlédli jsme

do anglického čísla *Orbis scholae*, časopisu zaměřeného na problematiku školního vzdělávání v jeho širších sociokulturních souvislostech (ročník 13(2), 2019).

Romské děti chodí do školy: účinná podpora inkluzivního vzdělávání

Joana Vale Guerra a Catarina Leitão

Článek analyzuje problematiku ne nepodobnou té naší, české, a sice problematiku inkluzivního vzdělávání romských dětí v Portugalsku, které zde může být uskutečňováno jen díky společnému úsilí celé řady aktérů. Patří mezi ně na regionální úrovni kraje a městské úřady, které jsou většinou zřizovateli školských zařízení, dále lidé činní ve veřejném životě v dané lokalitě či komunitě, dobrovolníci a v neposlední řadě veřejné i neziskové organizace. Takového partnerství má určující vliv na výsledky vzdělávání dětí a vytváření pozitivního domácího prostředí, které bude podporovat učení. Multidisciplinarita aktérů zapojených do portugalského projektu inkluzivního vzdělávání se zdá být klíčem k dosažení pokroku v oblasti sociální inkluze. Ukázalo se, že politické rozhodnutí delegovat některé role soukromému sektoru napomohlo propojit rozdílné perspektivy dvou přístupů k inkluzi: přístup, kdy jsou změny nařizovány „shora“, a přístup, ve kterém se změny uskutečňují „zdola“. Klima, které tito aktéři společně vytvářejí, stejně jako budování neformálních sociálních vazeb, mají obrovský dopad na docházku žáků, školní prospěch, jejich zapojení do volnočasových aktivit či zlepšování vztahu Romů s většinovou společností. Učí je také udržovat a rozvíjet své kulturní dědictví

a posilovat sebedůvěru, čímž se i oni stávají spíše aktéry než recipienty v procesu inkluze.

Text je k dispozici na <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.26>.

Dále jsme nahlédli do periodika *Educational Research Review* přinášejícího přehledové studie výzkumů napříč pedagogickými disciplínami (ročník 27, 2019).

Role učitele coby průvodce kooperativního (kolaborativního)¹ učení na základní škole

Anouschkavan Leeuwen a Jeroen Janssen

Spolupracovat, nebo soutěžit? Úspěšně řídit soutěživou aktivitu ve třídě zvládají učitelé většinou

1 Poznámka redakce: V češtině se pojem kolaborativní učení objevuje ojediněle, v obecném povědomí se více zabydlelo označení kooperativní učení. Nemalou zásluhu na tom má Hana Kasíková, která je autorkou monografie Kooperativní učení, kooperativní škola (která se v roce 2016 dočkala již 3. vydání). Zatímco v češtině dáváme v souvislosti s učením přednost termínu kooperace (termín kolaborace má poněkud pejorativní konotaci ve smyslu nečestné spolupráce s nepřítelem, například kolaborace s nacisty), v angličtině je ve vztahu s učením spíše používán pojem collaboration (collaborative learning), zatímco termín kooperace se váže k manuálním činnostem (cooperative training). Daniel Hošek uvádí, že pojem kolaborativní učení je v angličtině zastřešující a více odpovídá požadavkům pojmenování skutečnosti než kooperativní učení.

bez problémů. Jaké dovednosti či kompetence si ale musí učitelé osvojit, když chtějí, aby žáci při učení spolupracovali? Jaký je vztah mezi procesy a výsledky kolaborativního učení žáků a strategiemi řízení třídy na straně učitele? Když učitel dokáže vytvořit takové podmínky, že žáci začnou spolupracovat, podporuje a prohlubuje tak procesy učení. Způsob, jakým se učitel více či méně ujme kontroly, rozhoduje o tom, zda se žákům příležitosti k učení podaří proměnit ve skutečné učení, či nikoli. Přivést žáky ke spolupráci však není snadný úkol.

Praktická doporučení pro kolaborativní učení by mohla znít ve stručnosti takto: učitelé jakožto průvodci by se neměli soustředit jen na obsah učebního úkolu (výkonové kritérium), ale také na metaúroveň spolupráce žáků. Měli by věnovat pozornost strategiím, které žáci uplatňují při řešení problémů, a strategiím, které využívají při spolupráci s ostatními ve skupině. Učitel by měl sice být žákům k dispozici, ale naučit je, aby si nejprve pomohli sami, tedy „měl by se držet se zpátky“ a spíše setrvávat v pozici facilitátora. Výzkumná zjištění naznačují, že kooperativní aktivity řízené učitelem, které nepreferují výkon žáků, ale zaměřují se více na vztahy a podporují osobité způsoby spolupráce, které žáci volí, jsou výrazně úspěšnější a dosažené výsledky učení kvalitativně lepší.

Celý text si můžete přečíst na <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>.

Mgr. Jana Chocholatá, Ph.D.
katedra anglického jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta MU

Ukázalo se, že politické rozhodnutí delegovat některé role soukromému sektoru napomohlo propojit rozdílné perspektivy dvou přístupů k inkluzi: přístup, kdy jsou změny nařizovány „shora“, a přístup, ve kterém se změny uskutečňují „zdola“.

Jak se postavit nočním strachům

VÁŠ DOTAZ »

Dcera Iveta velmi často odmítá usínat a spát sama a chce, abych spala s ní. Problém spatřuji v tom, že už jí je třináct. Netýká se to jen víkendů nebo dne, kdy je hodně unavená, to usne a spí sama. Nepomáhá přítomnost šestiletého bratra

NAŠE ODPOVĚĎ »

Tento dotaz vznesl rodič a jde o soukromý problém. Do školního fungování dívky se patrně nijak nepromítá. Učitelé (podobně jako pediatři) jsou však pro rodiče nejdostupnější odborníci, takže se na ně leckdy obracejí s žádostmi o radu nebo alespoň o názor na nejrůznější problémy osobního a rodinného života. Učitel pak s nimi řeší otázky, zda a do jakého věku mají dítěti pomáhat s úkoly, kdy a zda vůbec mu koupit mobil a jaký čas povolit na hraní, kolik kroužků představuje optimum, ale i jak pohlížejí na střídavou péči, tělesné tresty atd. Učitel by měl odpovídat alespoň do určité míry s ohledem na aktuální odborné přístupy.

I ten nejbanálnější problém má řadu souvislostí, které je dobré znát a alespoň částečně jim rozumět. Příčiny patrně spolehlivě nevypátráme, ale je žádoucí vnímat okolnosti, které mohou hrát roli. V tomto případě určitě nepříznivě působí úmrtí blízké osoby, způsobuje smutek a zesiluje životní obavy. Podobně bychom měli vzít v potaz věk puberty, který sám o sobě přináší zvýšenou citlivost, až precitlivělost, obecnou nejistotu a labilitu. Současně působí i zpravidla nelehké úvahy o smyslu života, vlastním místě dítěte ve světě, vztazích k druhým lidem, nároky školy atd. Navíc musíme počítat s obrovskými rozdíly mezi dětmi v prožívání i projevech a reakcích na úplně stejné události.

A jak je to se společným spaním? Dnešní pohled na společné spaní rodičů s dětmi souvisí i s dílčí změnou přístupu ke spánku a významu citových vztahů mezi rodiči a dětmi. Uznáváme, že klidný a dostatečný spánek hraje podstatnou roli i při zvládání požadavků školy. Hledáme podmínky, za kterých se dítěti bude spát dobře. Lépe rozumíme tomu, co

v pokoji. Myslím, že situace se výrazně zhoršila poté, co před půl rokem zemřel její milovaný strýc. Nejsem si jistá, jestli je to ještě normální.

Barbora Šimová, Ostrava

kvalitu spánku ovlivňuje. V době před desítkami let akcentovali pediatři (dětských psychologů bylo minimum) především hygienické a bezpečnostní aspekty výchovy, a tedy i spánku. Malou pozornost věnovali emocím, prožívání. A protože hledali obecné zákonitosti, nevěnovali pozornost zcela normálním odlišnostem mezi dětmi. Takže společné spaní rodičů s dětmi nebylo pokládáno za vhodné. Dobré, tedy klidné spaní dítěte, mělo být zajištěno vhodným režimem a podmínkami.

Dnes si uvědomujeme, že klidné spaní u dětí je spojeno s pocitem bezpečí, což u některých dětí zajistí právě přítomnost rodičů. Samotné spaní totiž nemusí být pro dítě vůbec jednoduchá záležitost. Dítěti se honí hlavou nejrůznější myšlenky, prožívá obavy z dalšího dne, bojí se usnout, má strašlivé sny, probudí se a vidí nejrůznější příšery, znovu se bojí, a tak hledá pomoc. Pro dítě jsou rodiče (častěji maminka) nejbližší a nejdůvěrnější osoby, na které se spoléhají, když je život příliš bolí – pro řadu z nich dokonce i ve věku puberty a adolescence.

Pokud tedy nepomůže přesvědčování, meduňkový čaj, noční lampička, pak nevidím důvod, proč neužít tuto „terapii“. Jaká je alternativa? Lékař může předepsat prášek. Polykat prášky na spaní ve třinácti? Zastávám zásadu, že máme volit nejjednodušší prostředek, který účinkuje. Takže jsem pro společné spaní i ve třinácti. Není to každou noc. A nebude to na věky. A snížený komfort patří občas k rodičovství.

PhDr. Václav Mertin,
katedra psychologie, Filozofická fakulta UK

Jazyková poradna

Have got versus have

Poměrně často slycháváme otázku, jaký je rozdíl mezi *have got* a *have* a zda je možné tato slovesa zaměnit ve větách s významem *mít, vlastnit*. Občas, obvykle od lidí starší generace, můžeme dokonce slyšet: *Have you any brothers or sisters?* Asi jste překvapeni, protože hledáte v otázce *got*. Ano, máte pravdu, ale není to nesprávně. V minulosti se takto otázka běžně tvořila a používala, učilo se tak dříve i v českých školách. V současné angličtině je ale tento způsob považován za zastaralý a mladí lidé vždy použijí otázku *s got*. V českých školách učíme většinou britskou angličtinu, přesto naši žáci mohou slyšet: *Do you have any pets?* A mohou se nás ptát, jak se tato věta liší od *Have you got any pets?* a kterou z nich mají používat. Mezi otázkami je drobný kulturní rozdíl. Přestože se hranice a bariéry mezi britskou a americkou angličtinou stírají, zde narážíme na tradiční rozdíl mezi tím, co bychom použili v Británii (*Have you got any pets?*), a tím, co je běžné ve Spojených státech amerických (*Do you have any pets?*). Děti v Americe se někdy přímo učí, že v těchto otázkách nemají *got* používat. Významový rozdíl ale mezi nimi není, v každodenní mluvě můžete použít oboje. Pro české děti je otázka *s got* navíc i snazší, protože tvoří otázku inverzí, podobně jako u slovesa *to be*.

Je všeobecně známo, že sloveso *have* se běžně nepoužívá v průběhové formě *s -ing*. Jsou ale situace, kdy jej tak použít můžeme. Pak je význam slovesa dynamický a mluvíme většinou o nějaké činnosti, například: *I'm having a bad day. I'm having a crisis right now. I am having a day off. I'm having my snack*. Pro srovnání uvádíme dva příklady: *We have (got) coffee*. (Máme kávu.) *We are having coffee*. (Dáváme si kávu.)

Závěrem tedy můžeme říci, že ve významu *mít, vlastnit* je možné použít *have you got* i *do you have*. *Have got* nelze ale použít v dynamickém významu, zde musí být pouze *have*.

Nikdy ale nepoužívejme *have* nebo *have got* v otázce *Can I have a question?* Je to Czenglish, správná formulace zní *Can I ask a question?* If you have (got) a question, write to us.

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

Výchova a vzdělávání ve výchovně-vzdělávacím procesu

Výchova a vzdělávání je problematika, kterou lze nahlížet z různých úhlů pohledu. V tomto textu se krátce zamyslíme nad jejich propojením i způsobem zápisu, což spolu ostatně souvisí.

Setkávám se stále (ano, i na pedagogické fakultě) s nejistotou, jak toto slovní spojení zapsat. Nutno podotknout, že ona nejistota je vlastně pochopitelná. Chceme-li totiž slovy popsat kupříkladu *zeleno-modrý* pruhovaný svetr, využijeme v zápisu spojovník (nikoliv pomlčku) a vzniknuvší složeninu zapíšeme bez mezer. Chceme-li vyjádřit, že určitý (celý) svetr má odstín, který lze na škále barev umístit někam do rozmezí mezi zelenou a modrou, zapíšeme slovo bez spojovníku, tedy *zelenomodrý*. Zelená zde určitým způsobem ovlivňuje barvu modrou, která však převažuje.

Jak tedy máme s touto informací pracovat při zápisu výchovně-vzdělávacího procesu? Tradice říká, že se jedná o rovnoměrné propojení obou složek (i proto jej ostatně zapisujeme se spojovníkem, jenž zde zastupuje spojku *a* mezi adjektivy *výchovný a vzdělávací*). Snažím se přijít na příklad z praxe, který by dokládal zápis formálně chybný (neodvážím se jej zde chybně zapsat, abych čtenáři «neimprintoval» obrázek slova, které – zdá se – vlastně neexistuje), tedy opišem: *výchovně-vzdělávací proces* dohromady bez spojovníku, kdy výchova by byla jen marginální složkou, kterou je však – představme si pro tuto chvíli – podbarvena složka vzdělávací v podstatě neustále. Už jen způsobem, jakým s dětmi komunikujeme, je vychováváme vlastním příkladem. Je to záležitost marginální? Leda bychom posun výchovy na okraj našeho zájmu sami dopustili.

A zdaleka lze jen vychovávat, aniž bychom vzdělávali? Záleží na nás. Když žákyni či žákovi (znovu a trpělivě) osvětluje, proč není vhodné na školní chodbě vykřiknout, byť v oprávněném rozhořčení, vulgární výrazivo, kdo by odolal a neopravil dotýčenému v daném vulgarismu chybnou koncovku?

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.
katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

České školy nejsou připraveny na přibývající počet cizojazyčných žáků

Ombudsmanka Anna Šabatová a organizace META, o. p. s. uspořádaly konferenci *Neznalost jazyka neomlouvá?! Tématem byla skutečnost, že české školy neumějí pracovat s rostoucím počtem cizojazyčných žáků. Ti se proto potýkají s nesnázemi při zapojování do výuky a začleňování do kolektivu, mají zhoršené vyhlídky na studijní možnosti a uplatnění na pracovním trhu. Problém je podle ombudsmanky systémový. Přestože na tento problém opakovaně upozorňuje MŠMT, stále chybí státní koncepce jeho řešení. Absencí jasného plánu, jak cizojazyčným žákům pomoci se zvládnutím češtiny, se česká společnost ochuzuje a zakládá si na možné problémy.*

Klesající prestiž vysokoškolských učitelů

V šestém sociologickém měření prestiže povolání prováděných CVVM se učitelé na VŠ a ZŠ umístili opět na čtvrtém, resp. na pátém místě za lékaři, soudci a sestrami. Znepokojujícím se může zdát, že zatímco učitelé na ZŠ stabilně dosahují 70–71 bodů, vysokoškolští učitelé získali s jedinou výjimkou pokaždé méně bodů než v předchozím měření: roku 2019 tak získali 72,2 bodů, což je oproti 78,5 bodů z roku 2004 citelný pokles.

Neúspěšná stávka škol

6. listopadu 2019 zorganizoval Českomoravský odborový svaz pracovníků školství stávku škol. Důvodem překvapivě nebylo ustoupení vlády od jarního slibu navýšit platy ve školství o 15 %, ale rozdělení nově navrženého 10% růstu mzdových prostředků na 8% růst tarifů a 2% navýšení volné mzdové složky jakožto nástroje ředitelů k motivaci učitelů. Veřejnost, ba ani pedagogové nebyli dobře informováni o smyslu

stávky a odborům byla vyčítána uspěchanost akce. Školy neměly dostatek času řádně projednat otázku své účasti a informovat rodiče s dostatečným předstihem o svém postupu. I proto se aktivně zapojila jen třetina škol a požadavky odborů zůstaly nevyšlyšeny.

Nové podmínky práce asistentů pedagoga

Vyhláška č. 248/2019 Sb., novelizující vyhlášku č. 27/2016 Sb. od ledna 2020 změnila podmínky práce asistentů pedagoga. V běžných třídách je snížen maximální počet pedagogických pracovníků ze čtyř na tři. Jednoho asistenta je nově možné v jedné třídě přiřadit i k více než čtyřem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, což bylo dosud maximum. Asistent „pracuje podle potřeby s žáky třídy“ – věnuje se tedy i ostatním žákům, byť je na tuto skutečnost ve formulaci novely oproti původnímu znění ubrán důraz.

Zahlcení ředitelů

Trojan a Svobodová se ve výzkumu, otištěném v Pedagogické orientaci [29(2)], zaměřili na subjektivní vnímání proměn role ředitelů škol. Autonomie škol, vyplývající ze zákona 561/2004 Sb., vyvíjí na české ředitele vyšší tlak než na jejich protějšky z ostatních zemí OECD. Autonomie se pojí s rozšiřováním administrativní agendy ředitele, který se tak postupně proměňuje od „prvního z učitelů“ k „manažeru-byrokratovi“ a má stále méně času na práci s dětmi i na komunikaci se zaměstnanci, což je problematické zejména v případech začínajících učitelů. Ředitelé si ovšem chválí lepší spolupráci se školní inspekcí, jež se více zaměřuje na pedagogické procesy a méně na administrativu.

Mgr. Michal Šafařík
katedra primární pedagogiky PdF MU

KOMENSKÝ

ČÍSLO 03 | BŘEZEN 2020 | 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 19. 12. 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:

Veronika Rodová, Anna Tomková, Kateřina Zagorová, Tomáš Horčíčka

VÝKONNÁ REDAKCE:

Světlana Hanušová, Hana Horká, Tomáš Janík, Květoslava Klímová, Helena Koldová, Jana Kratochvílová,
Kateřina Lojdová, Hana Lukášová, Václav Mertin, Eva Nováková, Karolína Dundálková, Michal Šafařík,
Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Štěpánka Šmerdová, Eva Trnová.

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

Karel Pícka, www.ped.muni.cz/komensky

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Blanka Vaculík Pravdová

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

REPRODUKCE NA OBÁLCE:

Žena učí geometrii, neznámý autor, cca 1300.

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

ISSN 0323-0449



MUNI
PRESS