

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Veronika Rodová, Tomáš Janík
Rozhovor se Zdeňkem Benešem
o vzdělanosti, vzdělávání
a významu školního dějepisu 5

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Eva Nováková, Veronika Rodová
Rozhovor se Ivanou Janoušovou
o jejím pedagogickém přesvědčení
a zkušenostech učitelky
malotřídní školy 15

Z VÝZKUMU

Jana Navrátilová
Spolu, a přece odděleně:
vnitřní diferenciaci na druhém
stupni základních škol 21

Hana Majsnarová
Angažovanost málotřídních
škol ve prospěch obce 28

REPORTÁŽ

Anna Tomková, Lucie Škarková
Sdílená odpovědnost
v pregraduální přípravě
budoucích učitelů 34

DO VÝUKY

Jan Fiala
Hrací kostka, její historie
a využití ve výuce. 39

Pavel Císarík

Dva příklady přesahů do dramatické
a výtvarné výchovy při didaktické
interpretaci lyriky 46

Z PRACÍ STUDENTŮ

Eva Hrabovská
Kolegiální podpora profesního rozvoje
pedagogických pracovníků 52

RECENZE

Karel Pícka
Story cubes – „desková hra“
do výuky jazyků 57

NAHLÉDLI JSME

Jana Chocholatá
Jak zažívali uzavření škol v důsledku
pandemie COVID-19 na americkém
venkově 58

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Možnosti pomoci talentovanému
žákovi, který začal reagovat
odmítavě 60

JAZYKOVÁ PORADNA

Adam Veřmiřovský
Přísudek složený
a ještě složenější... 61

Ailsa Marion Randall, Ivana Hrozková
Where did you spend
your holidays? 61

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 62

Editorial

Milí čtenáři,

v prvním čísle 145. ročníku časopisu *Komenský* uvádíme v život novou koncepci rozhovorů, kterou jsme si vyzkoušeli poprvé už v minulém čísle. V rozhovorech chceme cíleně oslovovat osobnosti reprezentující pedagogickou teorii i praxi. V tomto čísle se můžete začíst do rozhovoru se Zdeňkem Benešem, který uvažuje o významu dějepisu ve vzdělávání. Druhý rozhovor zařazený do nově pojmenované rubriky *Hovory o vzdělávání* nám poskytla Ivana Janoušová, zkušená učitelka prvního stupně.

Rubriku *Z výzkumů* tentokrát zastupuje příspěvek Jany Navrátilové, který se zabývá stavem výuky ve vnitřně diferencovaných skupinách na druhém stupni pěti našich základních škol. Text Hany Majsniarové přináší zajímavá data o malotřídních školách v obcích, které jsou členy Dobrovolného svazku obcí Policka.

Autorky *Reportáže* Anna Tomková a Lucie Škarková uvádějí čtenáře do procesu online workshopu zaměřeného na rozvoj praktické složky přípravy učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

V rubrice *Do výuky* uveřejňujeme tentokrát dva příspěvky: Jan Fiala se zabývá hrací kostkou z historického a didaktického úhlu pohledu. Pavel Císařík přináší dva příklady přesahů do dramatické a výtvarné výchovy při didaktické interpretaci lyriky. Rubrika *Z prací studentů* je zastoupena jedním příspěvkem: Eva Hrabovská se v něm věnuje tématu kolegiální podpory profesního rozvoje pedagogů.

Věříme, že Vás zaujmou také další „stálé“ rubriky: Karel Picka nabídl do časopisu recenzi deskové hry *Story cubes* vhodné do výuky jazyků. Aktuální číslo časopisu *Komenský* uzavírají naše stálé poradny *Nahlédli jsme, Poradna*

Václava Mertina, Jazyková poradna a výběr aktuálních informací *5x stručně ze školství*, za jejichž vypracování autorům děkujeme.

Příspěvky, které uveřejňujeme v časopise *Komenský*, považujeme za podnětné jak pro čtenáře, kteří se jimi mohou inspirovat při řešení svých profesních úkolů, tak pro samotné autory, kterým psaní může umožnit zastavit se, srovnat si myšlenky, reflektovat dosavadní zkušenost a ujasňovat si nové výzvy a cesty. Texty prý ožívají zvláště tehdy, když se v profesní komunitě stávají tématem společného sdílení a diskuse, inspirací pro rozvoj školy jako celku, a tím i každého z nás. Vyzkoušejte, jestli to tak funguje i u Vás.

Anna Tomková

Veronika Rodová, Tomáš Janík

Rozhovor

se Zdeňkem Benešem o vzdělanosti, vzdělávání a významu školního dějepisu

Pane profesore, v článku pro Hospodářské noviny z února 2019 mluvíte o rozdílu mezi pojmy vzdělávání a vzdělanost. Mohl byste čtenářům Komenského objasnit, jak vnímáte význam těchto pojmů?

Ten článek vycházel z rozhovoru, který jsme vedli s Tomášem Havránkem, ekonomem z Národní banky, na univerzitním fóru. V něm jsem řekl, že vzdělání je povinnost a vzdělanost je výzva, jinými slovy, že vzdělanost je přidaná hodnota vzdělání. Prostě a jednoduše: Někým vzdělávacím systémem musíme všichni projít, získáme určitou sumu informací, dovedností a schopností, ale toto vše naučené je třeba dále integrovat, promýšlet a umět získané aplikovat. Masaryk na prvním sjezdu československých učitelů řekl – i když se výrok připisuje Karlu Čapkovi – že vzdělání je to, co v nás zůstane, když zapomeneme, co nás ve škole naučili. Podotýkám, že dnešní odborný přístup říká trochu něco jiného:¹ Vzdělanost

je určitá sebekultivace a hlavně trvalá kultivace informací, které k nám doléhají a přicházejí a se kterými musíme nějakých způsobem pracovat. Přičemž zpravidla nejsme na danou problematiku experty. Ale měli bychom schopni být jejími kompetentními příjemci – jak tento požadavek nazývá Ladislav Tondl², prostě vědět aspoň v základním rámci, co informace znamená, zda a proč je důležitá a jak s ní naložit, zda ji můžeme nějak využít.

Je současný systém vzdělávání schopen připravit žáky na budoucnost?

Zde je důležité ještě přidat dovětek: *kteřá je čeká*. Žáky škola a školství vždycky připravuje na budoucnost. Já tomu říkám budoucnostní přítomnost, protože oni začnou své vzdělání (a vzdělanost) plně využívat tak patnáct, dvacet let po absolvování školy. Víme ale, co bude za dvacet let? To dnes neví nikdo. Je to dosti rizikové uvažování. Předvídat budoucnost lze jenom ve velmi, velmi malé míře.

Dovolte mi poznámku. Osobně se domnívám, že budoucnost nelze předvídat. Když sleduji, jak nečekaně a rychle se svět vyvíjí.

1 Pojmům vzdělání a vzdělanost lze připsat několik různých, i když samozřejmě příbuzných obsahů. Zde je jejich obsah posunut oproti tomu, jak je vymezuje např. J. Průcha; zejména význam pojmu vzdělanost více k jeho svébytným kvalitativním charakteristikám. Vzdělání podle *Pedagogického slovníku* (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008, s. 292) zahrnuje kognitivní složku vybavenosti osobnosti, je součástí socializace člověka a formuje se prostřednictvím vzdělávacích procesů. Jde o zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a realizovány ve výuce. Vzdělanost představuje kvalitu vzdělávání, slovník ji vymezuje jako dosaženou vzdělanost populace, někdy je vyjadřována jako hustota sítě škol k počtu obyvatelstva

(Průcha, 2008). Zde posouvám význam pojmu vzdělanost více k jeho svébytným kvalitativním charakteristikám.

2 Nahradit tímto textem: Ladislav Tondl (1924–2015) byl český filosof a teoretik vědy zabývající se i sémantikou a vyznačující se výrazně interdisciplinárním charakterem myšlení a uvažování o vědě a technice (viz Wikipedie.cz, heslo *Ladislav Tondl*; konkrétně ke kategorii kompetentního příjemce viz Tondl, 2004).

Ano, před třiceti lety jsme mysleli, že vstupujeme do ráje a že naše společenská situace je velmi stabilní. Jenomže rychle postupující čtvrtá průmyslová revoluce, charakterizovaná digitalizací a provázená výraznými sociálními proměnami, všemi svými rysy a především důsledky nejenom zásadně mění celkový chod společnosti, ale také vytváří mezigenerační bariéry. Z tohoto hlediska jsme v krizové situaci. Svět se ukazuje daleko rizikovější, a tudíž taky nebezpečnější, než jsme si tehdy mysleli. Jenomže tážení po budoucnosti se nelze vzdát; musíme tady riskovat.

Kdo byl v minulosti označen za vzdělance a kdo tak bývá označen dnes?

Vzdělanec byl v minulosti právě ten, který byl schopen celostního pohledu, určitého nadhledu, zobecnění a řekněme úvah vyšších úrovní. A tento klasický vzdělanec byl někde během modernizace společnosti nahrazen expertem. Pokud bych to chtěl ještě vyhrotit, a ještě zúžit, tak technickým expertem. Já nemám nic proti technikům, ale uvědomme si, že v (klasické) technice platí prostě *tertium non datur*, třetí možnost neexistuje. Tam je to buď, či nebo. A to je techné ve vlastním slova smyslu – a od toho máme technokratismus, ve kterém se tak rády zhlížely všechny politické systémy, mluvím o přelomu 19. a 20. století, především, jak se ukázalo, ty nedemokratické, ale zprvu i ty demokratické.³ Chcete-li to v populární verzi, tak odkážme třeba na romány Julia Verna. Chcete-li to ve vysoce odborné verzi, tak by to byl muž, jehož jméno devadesáti devíti procentům čtenářů patrně vůbec nic neřekne. Jmenoval se Josef Fleischner a byl inženýr chemie. V roce 1916

publikoval poměrně obsáhlou knihu *Technická kultura*. A v ní upozorňoval na smrtelné nebezpečí, které plyne ze zneužívání moderní techniky, která je schopná zničit svět, jestliže si nebude vědoma své sociální a etické odpovědnosti. Je stejně tak zajímavé jako příznačné, že této myšlenky, vyslovené v obsáhlé knize vlastně jenom jedním odstavcem, si zhruba o rok později všiml Karel Čapek, když ji recenzoval. A tak nejen důrazně upozornil na to, čeho byli současníci velké války svědky, ale i předjal, co se mělo za dvacet let objevit v ještě hrůznější verzi. Takže, dnes znovu potřebujeme ideu a hlavně existenci vzdělance, který je si vědom oněch nadexpertních rovin myšlení, protože expert sice umí detailně všechno, ale jeho expertnost jej zároveň omezuje.

A koho tedy bude možno za vzdělance označit v budoucnosti, řekněme za sto let?

Nevím. Německý filosof Friedrich Schelling je autorem často opakovaného výroku, že historik je prorokem obráceným do minulosti. Jenomže je tu problém: Dějiny jsou vždy totalitou základních tří časových módů – minulosti, přítomnosti a budoucnosti. A ať to zní sebed paradoxněji, historika zajímá budoucnost. Historie se prostřednictvím minulosti snaží alespoň nahlédnout do budoucnosti. Uvažovat o minulosti (o dějinách) bez budoucnostní perspektivy je prakticky nemožné. Pokládám tuto otázku už dlouho studentům za „domácí úkol“. Sami si rychle uvědomí, že takové uvažování postrádá smysl. Historie je v tomto smyslu uvažováním o budoucnosti s využitím minulosti. Jestli se nám něco příčí, tak je to představa dějin jako „skokové funkce“, prostě přerušení dosavadního vývoje; jenom radikální revolucionáři si myslí, že je to možné, a chtějí své ideje za každou cenu realizovat. A jak víme, nejenže tyto snahy nejsou nikdy plně úspěšné, ale jsou často doprovázeny i tragickými průvodními znaky, sociálními i ryze individuálními.

Takže prorok minulosti je chtě nechtě i prorokem budoucnosti. Ale na základě čeho ji prorokujeme? Předvídat budoucnost je obtížné, mnohdy riskantní. Je možný snad jen segmentovaný přístup – v některých oblastech je

3 Takřka kompletní pohled na technokratismus nabízí kniha *Technokratismus v českých zemích (1900–1950)*. Pojem techné lze však i rozšířit ze sociálního do kulturního prostoru, včetně didaktického myšlení. Pak jde o tvorbu zasazenou do kontextu společenského sdílení významů a hodnot, představuje hodnotné operační schéma, které lze opakovaně uplatnit v určitém typu situaci, technika představuje to, „co se dá učit“. Viz monografie *Tvorba jako způsob poznávání* (Slavík, Chrz, & Štech, 2013, s. 17).

předpověď přesnější, třeba i časově rozsáhlejší, v jiných je možný jen krátkodobý odhad, to podle dosavadní dynamiky té které oblasti. Je třeba počítat s krizemi stejně jako s neočekávaným zrychlením vývoje na základě nových objevů či technologií.

Jde tak o to najít společného jmenovatele všech těchto rozdílných linií. I ty budou nutné segmentovány. Jinak uvidí budoucnost historik vědy či techniky, jinak historik sociální nebo historik politiky. Potřebujeme však také průhled zobecňující, celkový. Ten je nejrizikovější. Směřuje k filosofii dějin. Pro školní dějepis je to samozřejmě meta velmi, velmi vzdálená. Avšak přesto ji lze alespoň ukázat, a to prostřednictvím obecných pojmů užívaných pro interpretaci dějin, jako jsou svoboda, tyranie, demokracie, totalita, lidská důstojnost, lidská práva atp.

Jaký význam má v tomto kontextu výuka dějepisu?

Položme si otázku: Kdy je člověk nejmanipulovatelnější? Když vás uzavřu do přítomnosti. Jakmile nemáme minulostní a budoucnostní srovnání, ztrácíme orientaci a snadno se přidáme k někomu, kdo nám nějaký „jasný“ směr nabízí. Jedinec, stejně jako společnost, musí proto svůj vztah k dění, k tomu, že lidský život i vývoj společnosti mají časovou povahu, kultivovat. V prožívané přítomnosti je vždy přítomna minulost a alespoň částečně obsažena i budoucnost. Je to právě školní dějepis, první a téměř jediný systemizovaný proces seznamování fakticky všech členů společnosti s dějinami, který nás tak uvádí do plnosti dějinného času. Měl by se ve své strategii zaměřit na kultivaci vědomí základních hodnot naší společnosti. Ty obsahuje cosi, co bychom mohli nazvat evropským kulturním kódem, jenž je svým původem judaisticko-křesťansko-antický. Během staletí samozřejmě prošel mnoha proměnami, byl sekularizován, zneužíván, dokonce pervertován, ale zůstával přítomen jako norma, reflexní rovina. Od 18. století jej viditelně ztělesňuje idea lidských práv, jejichž nedodržování či dokonce popírání, při němž ovšem zpravidla bývá halasně deklarováno právě jejich uplatňování, vnímáme kriticky.

A dovolte mi v této souvislosti jednu kritickou poznámku či upozornění: Dnešní doba, označovaná zpravidla jako postmoderní, obsahující v sobě rysy „postfaktivity“ a ústící tím do teorie „postpravdivosti“ se svými hoaxy a fake news, klade na historickou edukaci obrovské nároky. Naprostou většinu informací, jež k nám každodenně doléhají, nemáme možnost ověřovat. Pouze na základě svých znalostí a zkušeností jim přikládáme tu či onu míru věrohodnosti. Stírá se tím rozlišování mezi historií jako obrazem, interpretací historického dění a samotným tímto děním. To je nebezpečné, protože nás to koneckonců uzavírá do přítomnosti, a to přítomnosti autory takových sdělení požadované. Máme před sebou instrumentalizovanou, uzpůsobenou přítomnost, chcete-li.

Jak vidíte stav výuky dějepisu na školách v dnešní době? Mluvíme hlavně o základních školách, protože *Komenský* je časopis pro učitele základní školy.

Rozporuplně. Nechci říct rozpačité, to by nebylo přesné slovo. Na jedné straně je vidět, že se mění metody výuky, a to k lepšímu. Alespoň pozorovatelným dojmem, každodenním pohledem. Problémy leží někde jinde. Je však riskantní – jak ukázala už reformní pedagogika za první republiky – metodiku příliš osamostatňovat. Občas to vede k určité hravosti, pak ale hrozí manipulovatelnost s fakty, a tudíž s celými dějinami. My však potřebujeme promýšlet nějaký relevantní, životaschopný – to znamená právě i pro tu dohlednou budoucnost života – teoretický koncept výuky. Tady se musím vrátit k vaší předchozí otázce. Význam historické edukace nespočívá ve sdělování sumy faktů – a náš školní dějepis je stále v zajetí faktografie. Stávající RVP se sice snažily tento aspekt potlačit, ale jejich praktická realizace – nechci se nikoho dotknout, protože najdeme i příklady opačné, tedy pozitivní – zůstává značně faktografická. Chceme-li příklad, pro žáky je jistě zajímavé popisovat, jak třeba Hannibalova armáda se svými slony překonávala Alpy či zvolit jiné přitažlivé téma z antických dějin a zdržet se u něj, ale kolik času nám pak zbyde na přiblížení základů antické řecké mytologie, dramatu či



římského práva, jež stojí u základů naší kultury – a našeho kulturního kódu? Pravdu měl J. Bruner se svou alegorií stromu: Máme předkládat fakta „střední úrovně“ umožňující jak další zobecnění, tak konkretizaci na úroveň konkrétního historického faktu. To je nemalý úkol pro teoretiky historické edukace i nemalý úkol pro vzdělávání učitelů.

V loňském roce se začalo pracovat na revizi rámcových vzdělávacích programů, což je po zhruba dvaceti letech jejich platnosti nutné. V současnosti je ale revize pozastavena a teprve uvidíme, jaký bude další vývoj. Ukázalo se

totiž, že strategický záměr revize je sice stávajícím i nastávajícím potřebám relevantní, avšak jak se říká, „ďábel je skryt v detailu“. Jistě je třeba daleko úžeji, integrálně provázat vlastivědu a dějepis. Hledat cesty, jak na sebe oba předměty mohou navazovat tak, aby to umožňovalo skutečnou postupnou kultivaci a rozvíjení historického vědomí⁴. Stále považuji tuto kategorii za

4 Historické vědomí bylo rozpoznáno jako „centrální kategorie“ historicko-didaktického myšlení na konci 80. let 20. století a od té doby zaznamenal tento pojem značný vývoj i ohlas. Dovolím si – jen pro názornost – odkázat

analyticky velmi produktivní, protože umožňuje snadné rozlišování jednotlivých typů a úrovní zacházení s historickou skutečností. A to má celou řadu souvislostí.

Druhým podstatným úkolem celé revize, na předchozí navazujícím, je organický přechod mezi základní a střední školou. Což je problém, který je úzce navázán na výběr obsahu učiva. Bohužel se zase ozývají hlasy, že učiva je příliš a je třeba jej zredukovat. Takto otázku nelze stavět. Řešením je, jak jsem právě uvedl v odkazu na Brunera, hledat a vytipovat určité základní strategické linie, které pak bude možno sledovat a naplňovat. A proto bude třeba provést výběr, udělat určité zúžení učiva. To však v sobě nese nebezpečí, že když budeme stavět kurikulum příliš zjednodušujícím způsobem, začneme vytvářet schémata a ztratíme prostor pro empatii, pro představivost a vědomí souvislostí, které považuji za velmi důležité. Uvedu to znovu na příkladu. V poslední době slyším z řad pedagogů varovné hlasy, že jsme to „přehnali“ s kritickým myšlením. Dějepis je disciplína narativní, a to znamená, že dává prostor nejen pro volné vyprávění, ale také pro kritické uvažování. Umožňuje kriticky myslet, což znamená opírat se o jasná kritéria. Kritické myšlení je kritické v okamžiku, kdy se opírá o relevantní fakta. Jinak to s kritikou nemá co dělat.

Nedávno jsem vedla didaktický seminář na vysoké škole. Se studenty kombinovaného studia – tedy lidmi z praxe – jsme zkoumali téma počátku českých dějin, konkrétně příběh knížete Václava a jeho bratra Boleslava.⁵ Ukázalo se, že studenti mají o událostech jen velmi matné povědomí. Poměrně dlouho trvalo, než jsem je přesvědčila, že je to téma zajímavé a pro současnost důležité. Jako bychom

najednou ztratili společnou řeč. Co si myslíte o tom, že mizí a upadá všeobecné povědomí o minulosti, chronologii a souvislostech historických dějů?

Tohle je téma velmi obtížné a přitom důležité, zasloužilo by si monografii. Dnešní slabá povědomost o minulosti souvisí jak s problematikou výběru obsahu, tak i s otázkou, jak obsah uchopit, jak jej objasnit, jak k němu přistoupit. Nedávno jsem dělal pořádek ve své domácí knihovně, a tak mně po mnoha letech padla do ruky knížka Miroslava Ivanova *Vražda Václava*. Uvažoval jsem, jestli se jí mám zbavit, nebo ji mám zachovat. A tak jsem se do ní po mnoha desetiletích znova začel. Samozřejmě proti Miroslavu Ivanovovi lze vyslovit tu či onu výtku. Ale to, jak on dokázal problém knížecí bratrovraždy postavit a zpřítomnit ho přes atentát na Heydricha, udělat z toho takové trošku drama, výzkumné drama, kdy knihou provázejí dva hrdinové – jeden je penzionovaný kriminalista a druhý též už penzionovaný středoškolský profesor dějepisu – to je zcela jedinečné. A tohle Ivanov uměl, uměl se k tématu postavit, zajímavě ho pojmout tak, aby mělo význam pro současnost. Je také důležité, kdy vyšla. V době vrcholící normalizace vychází kniha o sv. Václavovi určená nejširší veřejnosti. Byl to téměř šok – a kniha se také masově četla!⁶ To ukazuje, jak je důležité najít vhodnou formu, co to znamená ukázat, že jsme to my, kdo si z dějin vybíráme to, co právě považujeme za důležité, a zpřítomňujeme to. Uvedu ještě jeden příklad, a tím je antická demokracie. Z dvou tisíc let trvání antických řeckých dějin vybíráme třicet let Periklovy⁷ vlády, a tak vytváříme představu Řecka v období starověku. Kde je z tohoto hlediska „nedemokratická“ Sparta? Známe Sokrata, Aristotela, Platóna – ale kde zůstala eleusinská mystéria a Delfy? Samozřejmě, zjednodušuji, chci ale jen poukázat na motivaci výběru obsahu dějepisného učiva.

na knihu Jörg van Norden *Geschichte ist Bewusstsein* (2018) s příznačným podtitulem *Historie historicko-didaktické fundamentální kategorie*. Viz i *Historický text a historická kultura* (Beneš, 1995).

5 Výukový program Václav a Boleslav – počátky českého státu. Jeho scénář je uveřejněn v knize *Dramatická výchova v kurikulu současné školy* (2008).

6 O čtenářské úspěšnosti knihy svědčí náklady jejího vydání: první vydání 30 000 výtisků, druhé 50 000.

7 Perikles (500 př. n. l. – 429 př. n. l.) stál v čele Athén od roku 443 př. n. l. až do své smrti v době morové epidemie a je považován za hlavního tvůrce athénské demokracie.

Dá se takovému výběrovému, a tedy zkreslenému, obrazu minulosti nějak vyhnout?

Nelze. Výběr je základní princip látky školního dějepisu. Avšak výběr nemusí být – dovolíte-li – vždycky zkreslováním minulosti. Výběrem vytváříme takřikajíc příklady. A ty představují konkretizaci obecnějšího dění a zároveň vedou k jeho pochopení. Výběr příkladů, které sledují něco obecnějšího, je tedy nutný i legitimní postup, který ale nesmí přesáhnout určitou míru. Výběr musí naplňovat historickou relevantnost a přitom respektovat žakovy možnosti. Víme, že efektivita historické edukace je vyšší tehdy, opírá-li se o žákův žitý a zkušenostní svět. A tak výuku o gotické architektuře nemusím začínat vysvětlováním jejích principů a jejich realizací třeba na katedrále v Chartres. Mohu to nejdřív ukázat na místním gotickém kostele, kolem kterého žáci denně chodí. A když kolem něčeho chodíme denně, tak to přestáváme vnímat. A tak je na přehlíženou hodnotu upozorníme a uvedeme ji do širších souvislostí.

Regionální dějiny dávají historické edukaci obrovskou příležitost. I pro integraci učiva, kdy lze přirozeně propojovat a kombinovat historickou vlastivědu, dějepis, literární výchovu, výtvarnou výchovu, dokonce i matematiku a další předměty. Tady máme stále dluh. A stále nám chybí dostatek, přes mnohá zlepšení, řečeno po staru „metodických návodů“ s tímto zobecnujícím zřetelem.

Může nastat doba, kdy dějepis přestane být důležitý?

Myslím, že nenastane. Ale mám obavu z něčeho jiného. Obávám se toho, že o koncepci výuky dějepisu budou rozhodovat lidé, kteří minulost považují za zbytečnou. Lidé, kteří problém historického vědomí chápou zjednodušeně, v rovině „proč mám něco vědět o nějaké mrtvole staré 600 let, když potřebuji něco aktuálního a pokud možno aplikovaného, aby to co nejrychleji přinášelo zisk?“ Z toho mám skutečný strach. Ale dějepis se naštěstí prostě nelze zbavit. Dějepis má pozici jistou z jednoho prostého důvodu – všechny režimy, a zdůrazňuji slovo všechny, nejen demokratické, se snaží dějiny ovládnout. Pro všechny jsou potřebné

jako legitimační faktor, zdůvodnění vlastní existence. V dobrém i ve špatném. A je pravdivým paradoxem, že třeba právě ti technokraté a podnikatelé, kteří dějepis a historické myšlení podceňují, se na minulost velmi často odvolávají a argumentují jí.

Měli jsme před časem velký projekt přes Visegrádský fond. Jmenoval se *Jinakost našich společných dějin*. Byla to taková středoevropská řada konferencí a publikací vycházející z faktu, že my Středoevropané jsme v dějinách prožili více či méně totéž. Jenomže každý tyto dějiny interpretuje alespoň trochu „jinak“. Slovo jinakost má jiný význam než odlišnost, ta je více distancující. Musíme se snažit pochopit, z jakých důvodů odlišné interpretace našich společných dějin vznikají – a také to, kam vedou či mohou vést. Mohou totiž vést k tomu, že jinakostní výklad přeroste ve vzájemné nepřátelství. A hranice je tu kluzká. Poprvé si tuto skutečnost začala Evropa uvědomovat po první světové válce. Tam vznikla iniciativa společnosti národů vypracovat projekty a zbavit učebnice takových interpretací a pasáží, které mohou vzbuzovat nepřátelství vůči jinému národu. UNESCO se k tomu okamžitě po jeho vzniku v roce 1946 přihlásilo. Zde vlastně koření idea nadnárodních učebnic dějepisu, jako jsou *Dějiny Evropy* dvanácti evropských historiků vznikající v 80. letech 20. století či za vzor vydávaná společná francouzsko-německá učebnice *Histoire/Geschichte*.⁸

Jak tedy lze historické události zprostředkovat a jakou úlohu v tom sehrává škola?

To je otázka stejně tak metodická jako metodologická. Cest je mnoho a není tu prostor

8 Idea knihy *Dějiny Evropy*, nakonec sepsané dvanácti evropskými historiky pod vedením F. Delouche, vznikala od konce 70. let; kniha měla být společnou učebnicí evropských dějin pro sjednocující se (rozumějme tehdy „západní“) Evropu. Když ovšem vyšla poprvé (1992), byla zastaralá. K tomu viz článek Velká válka a edukace historií (Beneš, 2016). Základní informace o francouzsko-německém projektu viz <https://en.wikipedia.org/wiki/Histoire/Geschichte>.

ani na to je vyjmenovat. Z ryze metodického hlediska se mi pro základní školu zdá vhodné učinit z dějin a jejich událostí a lidských činů příběh, dění, které má svou příčinu, zápletku a řešení – a důsledky pro budoucnost. Obrácením pozornosti k nim by se takový příběh odlišil od dávno uplatňovaného mravně exemplárního užívání událostí a činů a stal se konkrétní historického dění.

V tomto kontextu lze odkázat na metodiku, která se stala při výkladu soudobých dějin – také pod vlivem sdělovacích prostředků – oblíbenou, na oral history, zpravidla ovšem zjednodušenou na pamětnictví, vzpomínání. Co tím myslím? Oral history je specifická historická disciplína s dnes už poměrně přesnými výzkumnými pravidly, pozvání pamětníka do výuky či i „jen“ poslech jeho vyprávění z nějakého záznamu, který má ovšem jinou výpovědní kvalitu. Především se zvýrazňuje autentičnost výpovědi, a tím i zvyšuje její důvěryhodnost, vnímaná nakonec jako pravdivost: „Aha, tak to bylo!“ V přímém kontaktu s pamětníkem se navíc objevují v tomto z hlediska oral history počátečním stadiu výzkumu etické efekty – lze pamětníkovu autoritu zpochybnit? Má pravdu, pamatuje si přesně, dostatečně, nelže, nevymýšlí si? Účastník dění, aktér, vždy vidí probíhající děje ze svého hlediska, z horizontu dosažených informací. Na druhou stranu, jeho subjektivita je nenahraditelnou součástí historické reality, kterou často odjinud nemáme šanci poznat. Takže užívání pamětníků v historické edukaci je náročnou metodou, vyžadující si nejen pečlivou obsahovou přípravu a následné vyhodnocení, ale i značnou pozornost vůči etickým aspektům této edukace.

Jak by mohla vypadat výuka dějepisu v budoucnosti? Co ji bude ovlivňovat?

Touto otázkou jenom navazujeme na předchozí a vede mne k jistému shrnutí. Může být pouze naznačující, upozornit na to, co považuji za nejdůležitější z celkového hlediska.

Vyděme z toho, že škola už dávno není primárním zdrojem informací. Zvláště v sociálně-humanitní oblasti hrají velkou roli svou povahou mimovědecké informace, získávané

v mimoškolním prostředí a mající velmi různou pravdivostní hodnotu. Školní výchova musí žáka naučit s nimi kriticky zacházet, uvádět je do odpovídajících souvislostí. Pro dějepis to znamená v rámci možností, daných věkem a myšlenkovou vyspělostí žáka, uvádět do souvislostí dobových, historických, nikoli jakýchkoliv.

Měla by dějiny představovat jako živé dějiny, v nichž hraje člověk aktivní tvůrčí roli, nikoli jako abstrahující mechanismus, jehož je člověk nástrojem. Využit k tomu lze například i alternativních či virtuálních dějin, tedy myšlenkového experimentu zabývajícího se tím, co by se stalo, kdyby se nestalo to, co se stalo. Jak by vypadala dnešní Evropa, kdyby například, ptejme se, nevypukla první světová válka nebo kdyby Hitler v únoru 1918 nepřežil útok plynem, který ho jenom na čas oslepil? Kdyby onen britský voják, který na frontové linii měl Hitlera z bezprostřední blízkosti na mušce své pušky, ale který podlehl jeho uhrančivému pohledu, a tak nakonec nevystřelil, opravdu vypálil? Ten voják si to, že Hitlera nezabil, od doby druhé světové války do konce života vyčítal... (Janoušek, 2018). Odpovědi na tyto otázky neexistují, ale jejich položení nás vede k hlubšímu zamyšlení i k novým otázkám, jež by nás třeba bez takového tázání nenapadly.

Pozornost by měla výuka věnovat i ryze jazykové kultivaci žáka. Pro dějepis je přirozený jazyk nejen základním komunikačním prostředkem, ale i poznávacím nástrojem. Zřetelné je to například ve volbě termínů: Bylo Československo v roce 1945 *obnoveno*, nebo *osvobozeno*? Na těchto dvou slovech může záviset či přímo závisí interpretační klíč k jeho dalším osudům. Když řeknu *obnoveno*, tak například skrytě akceptuji Slovenský štát, což je ovšem v rozporu s uznanou právní kontinuitou ČSR, díky níž se Československo stalo vítěznou mocností. Zkrátka, prostřednictvím jazyka disciplinarizujeme své myšlení a vedeme jím k poznání existence řádu humanitního myšlení, který je intersubjektivní a hodnotový. Který tedy není nějakým „hotovým“ formálním mechanismem, nýbrž je trvalým úsilím o jeho naplňování a dodržování. Tady

je ukryt již zmíněný celkový, strategický cíl školní edukace – respektování základních lidských hodnot. A jen připomínku: Jde o cestu ke svobodnému myšlení. A co je svoboda? Nikoli osvobození – svoboda je vždy k něčemu, nikoli od něčeho, to je pouhé „osvobození“. Svoboda předpokládá odpovědnost za činy, ty reálné i ty myšlenkové.

Zbývá samozřejmě ještě ryzí metodika výuky, tedy vlastní realizace strategického záměru historické edukace jak jej prezentují dokumenty řídící výuku včetně učebnic. Je to „černá skříňka“ edukace, individuální a v podstatě neopakovatelný tvůrčí výkon učitele. Je závislý na jeho osobnosti, klimatu školy a třídy, technickém vybavení. Zůstaňme jen u poslední podmíněnosti. Odhadnout, jaké technické možnosti a jimi nabízené další edukační nástroje bude mít učitel zřejmě i v blízké budoucnosti, je velmi obtížné. Uvědomme si, jak se technické edukační prostředí proměnilo během pouhých (!) dvaceti let. A jak je žáky vnímáno: Mobil a internet považují za přirozenou součást životního prostředí a stylu, s trochou nadsázky řečeno, sestrojil je snad už Leonardo da Vinci. Ale ať už bude tento vývoj jakýkoli, zůstane v platnosti nutnost znalosti a kvalifikovaného kritického přístupu k ní, jak jsme o tom hovořili na počátku našeho rozhovoru. Úloha informace se prostě ještě zesílí. A i metodika výuky dějepisu k tomu musí vést. Metodických prostředků k tomu máme již nyní dost: od učení toho, jak porozumět textu, přes emocionálně silně působící uplatňování prvků dramatické výchovy až po „historické dílny“, seminární formy výuky, jež mohou žáky prakticky seznamovat se základy odborné historické práce, integrovat obecné a regionální dějiny, propojovat výuku dějepisu s jinými předměty, například literaturou či mediální výchovou. Nabízí se tu samozřejmě i projektová výuka.

Jaké místo má v dějepise projektová výuka? Jaký je vztah dějepisu a projektové výuky?

Byla doba, kdy tato forma byla označena za „buržoazní metodu“, která do socialistické školy nepatří. Důvod jejího odmítání byl jednoduchý: Projektová výuka je vlastně málo kontrolovatelná. Žák má pracovat samostatně, sám odhalovat, nacházet, formulovat své otázky, dokládat své soudy. Proto se projektová výuka v českých školách znovu objevila až po roce 1989, přičemž první česká monografie o projektové výuce byla publikována už v roce 1934! Projektová výuka má v dějepise obrovský potenciál, ale je, jak víme, na svou přípravu velmi náročná. Musí být pro ni vytvořen ve výuce dostatečný prostor, musí s ním počítat i samotné kurikulum. Uvedu poslední příklad: Na výzvu ministerstva školství byl před několika lety vypracován alternativní RVP dějepisu pro gymnázia s akcentem na moderní a soudobé dějiny. Dva roky byly vyhrazeny základnímu kurzu, kde obsahem učiva byly „základní problémy“ dějinného vývoje antickým a judaisticko-křesťanským dědictvím počínaje a politickým, sociálním a kulturním vývojem v moderní době od 18. století konče. Pro další jeden–dva roky bylo navrženo osm témat pro seminární formy výuky a dvě vyučovací jednotky byly vyčleněny jako „volné hodiny“, jejichž obsah byl ponechán na škole či učiteli. Jen pro zajímavost: Jedním z určených témat byla migrace v dějinách; takřka do roka a do dne se toto téma stalo více než aktuálním.

Jak vzpomínáte na školu, své učitele a výuku dějepisu, na dobu, kdy jste chodil do školy?

Jako každý, na něco v dobrém, na něco ne. Ptáte-li se na dějepis nebo češtinu, tak jsem měl štěstí. Vesměs jsem potkával dobré učitele. Už na základní škole jsme měli dobrou učitelku dějepisu, která nám nevnucovala nějaká ideologická klišé. Tam mne dějepis začal bavit, možná i proto, že jsem se na něj „připravoval“ i hojnou četbou. Zaujal mě Alois Jirásek, stejně tak Cermova kniha *Bohové, hroby a učenci*.

Na střední škole to už byl jiný svět, a to už si toho pamatuji víc. Tam naopak to bylo

provokování k myšlení od moha učitelů. Já jsem nemohl na gymnázium, mám absolvovanou odbornou školu, kde dějepis tehdy nebyl. Pak jsem ho tam ale učil. Byly tam dvě vynikající češtinářky a jeden skvělý češtinář – byl to Jaroslav Med, který se pak stal mým soukromým učitelem a rádcem a doživotním přítelem. Soukromým proto, že byl z kádrových důvodů z naší školy hned v roce 1970 odstraněn. Pro něj byla literatura prostředkem akulturace člověka do světa a byl jedním z největších znalců české křesťanské literatury. Předcházela jej pověst obrovsky vzdělaného a zcela netradičního učitele, a to také už první hodinu stoprocentně potvrdil. Dozvídali jsme se víc, než bylo v osnovách, protože jejich prostřednictvím sděloval daleko víc, než jejich autoři předpokládali. Odhaloval nové obzory a nechával volný prostor pro naše přemýšlení.

Tím mě nechtěně připravoval i pro studium na vysoké škole, na kterou jsem byl nakonec přijat. A během něj mi dále zprostředkoval literaturu, která tehdy byla na tzv. „vázaných fondech“ a nezapomenutelné byly především diskuse s ním a jeho přáteli. Bylo by ale nespravedlivé pominout i mnohé další učitele fakulty, historiky a filosofy – studoval jsem historii a filosofii na Filosofické fakultě Karlovy univerzity – kteří přes všechny obtíže dokázali totéž. Nejbližšími se mi stali Josef Petrů a Jaroslava Pešková. Oba nás učili řemeslu, Petrů historickému, Pešková už v proseminárii kultivovala naše abstrahující myšlení, jak to odpovídá podstatě filosofie. Byl to oficiálně seminář marxisticko-leninské filosofie, ale to, s čím jsme byli seznamováni, byla fakticky Patočkova fenomenologie. Všichni tito výborní učitelé, i ti zde jmenovitě nepřipomenutí, své žáky či studenty vedli cestou vedoucí přes vzdělání k výzvam ke vzdělanosti.

Děkujeme za rozhovor.

Literatura

- (2010). Jinakost našich společných dějin [Special issue]. *Historie – Otázky – Problémy*, 11(2).
- Beneš, Z. (1995). *Historický text a historická kultura*. Praha: Karolinum.
- Beneš, Z. (2009). *Řád humanitního myšlení – proč a k čemu je*. In H. Ambrožová, *Historik na Moravě* (s. 53–64). Brno: Matice moravská.
- Beneš, Z. (2016). Velká válka a edukace historií. *Historická sociologie* (2), 101–112. Beneš, Z., & Havránek, T. (2018). Lest rozumu. Rozhovor vedla Petra Köpplová. *Forum*, (42), 4–11.
- Čapek, K. (1984). Opomenutý referát. In K. Čapek, *O umění a kultuře I* (s. 461). Praha: Československý spisovatel.
- Delouche, F., et al. (1995). *Dějiny Evropy*. Praha: Argo.
- Delouche, F., et al. (2001). *Dějiny Evropy*. 2., dopl. a rozš. vydání. Praha: Argo.
- Dostupné z <https://historicalsociology.cuni.cz/HS-19-versi-on1-6benes.pdf>
- Ferguson, N., et al. (2001). *Virtuální dějiny: Historické alternativy*. Praha: Dokořán.
- Ferro, M. (2019). *Jak se vyprávějí dějiny dětem po celém světě*. Praha: Academia.
- Fleischner, J. (1916). *Technická kultura: Sociálně-filosofické a kulturně-politické úvahy o dějinách technické práce*. Praha: František Borový.
- Havlůjová, H., & Najbert, J., et al. (2014). *Paměť a projektové vyučování v dějepise*. Praha: ÚSTR.
- Ivanov, M. (1975). *Vražda Václava, knížete českého*. Praha: Československý spisovatel.
- Janoušek, T. (2018, 21. dubna). *Henry Tandey: Muž, který mohl zastřelit Hitlera a zachránit tak 60 milionů lidí! Svoji chybu si do smrti vyčítal*. Muži v Česku. Dostupné z <https://www.muzivcesku.cz/henry-tandey-muz-ktery-mohl-zastrelit-hitlera-zachranit-60-milionu-lidi-svoji-chybu-si-smrti-vycital/>
- Kratochvíl, V. (2004). *Modely na rozvíjanie kompetenci žiakov. K transformácii vzťahu histórie a školského dejepisu*. Bratislava: Stimul.
- Kratochvíl, V. (2019). *Metafora stromu ako model didaktiky dejepisu*. Bratislava: Raabe.
- Marušák, R., Králová, R., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál.

Mušková, E. (Ed.). (2014). *Výuka regionálních dějin za základní škole. Formy, metody, koncepce, zkušenosti*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.

Průcha, J. (2008). Vzdělanost/národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, 58(3), 275–285.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rak, J. (2007). *Co kdyby to dopadlo jinak? Křížovatky českých dějin*. Praha: Dokořán.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.

Smetana, V., et al. (2013). *Historie na rozcestí: Jak mohly dopadnout osudové chvíle Československa*. Brno: Barrister & Principal.

Stuchlíková, I., & Janík, T., et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita

Tondl, L. (2004). Argumentace (Poznámky o sémiotických dimenzích argumentace). In J. Pešková, M. Průcha & I. Vaňková (Eds.), *Hledání souřadnic společného světa* (s. 147–165). Praha: Eurolex Bohemia.

van Norden, J. (2018). *Geschichte ist Bewusstsein*. Frankfurt: Wochenschau-Verlag.

Vaněk, M., et al. (2015). *Třetí strana trojúhelníku: Teorie a praxe orální historie*. Praha: Karolinum.

Veselý, M., & Hrubá, M. (Eds.). (2006). *Regionální dějiny v dějepisném vyučování na českých a slovenských školách*. Ústí nad Labem: FF UJEP.



prof. PhDr. Zdeněk Beneš, CSc.

vystudoval historii a filosofii na Filosofické fakultě Univerzity Karlovy (1974–1979) a jeho badatelskými okruhy jsou dějiny dějepisectví, teorie a metodologie historické vědy a teorie historické edukace. Vyučuje na Ústavu českých dějin FF UK a české dějiny přednáší také na Katolické teologické fakultě UK. Od počátku 90. let se podílel na reformě českého školního dějepisu jako člen grémií pro tvorbu nových kurikul zejména pro střední školy a státní maturitu z dějepisu či jako autor učebnic. Podílí se také na mezinárodní spolupráci české didaktiky dějepisu, a to zejména se slovenskými, polskými a německými institucemi a odbornými pracovníky. Je autorem či spoluautorem 17 monografií, 10 učebnic a více než 150 článků a studií publikovaných v České republice i v zahraničí.

Kontakt: zdenek.benes@ff.cuni.cz

Eva Nováková, Veronika Rodová

Rozhovor

s Ivanou Janoušovou, učitelkou základní školy v Dolní Rožince, o jejím pedagogickém přesvědčení a zkušenostech učitelky malotřídní školy...

Mohla byste se nejprve čtenářům Komenského jako učitelka sama představit...

Narodila jsem se v Brně, kde jsem byla po maturitě na Gymnáziu Elgartova přijata na tehdejší Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně (nyní Masarykovu univerzitu) a vystudovala zde obor učitelství pro první stupeň ZŠ se specializací na hudební výchovu. Tu jsem si vybrala proto, že jsem od dětství hrála na housle, později se stala členkou komorního souboru při ZUŠ a cimbálové muziky souboru Javorníček, v níž jsem si vytvořila hluboký vztah k lidovým písním a folklóru vůbec.

Po ukončení studia jsem nastoupila na ZŠ Hroznová v Brně, kde jsem získala díky skvělému vedení školy a velmi vstřícnému kolektivu zkušených kolegyní pevné základy a cenné podněty pro svůj učitelský „rozjezd“. Po narození třetí dcery jsme museli s manželem řešit bytovou situaci a rozhodli se opustit Brno. Do „hry“ zřejmě zasáhl osud, neboť se nám naskytla možnost zakoupit rodinný dům v obci Rožná, kde byl můj pradědeček řídícím učitelem místní obecné školy.

Po mateřské dovolené jsem nastoupila na základní školu v Dolní Rožince, kde učím již více než 25 let především první až třetí třídu a zastávám funkci vedoucí metodického sdružení prvního stupně. Řadu let jsem na naší škole vedla národopisný soubor Groš.

Dlouhodobě spolupracuji s Katedrou matematiky Pedagogické fakulty Masarykovy

univerzity, a to aktivní účastí na konferencích matematiků, účastí na projektech i jako externí vyučující. Moje místo je ale u nejmenších školáků. Může to znít jako klišé, ale moje práce je mým opravdovým koníčkem.

Můžete představit také své žáky a školu, ve které teď učíte?

Základní školu Dolní Rožinka navštěvuje asi 120 žáků, jsme školou spádovou pro okolní obce. Učebny čtvrté až deváté třídy jsou umístěny v historické budově zámku, který patřil hraběti Mitrovskému. Žáci mohou využívat udržovaný zámecký park pro relaxaci, ale i pro výuku přírodovědných předmětů, vlastivědy, tělocviku i dalších předmětů. Třídy mladších žáků a mateřská škola sídlí společně v samostatné budově. Toto umístění vytváří klidné a bezpečné prostředí a usnadňuje dětem z mateřské školy přirozený přechod do „velké“ školy. Vlivem úbytku žáků došlo před několika lety ke spojování tříd, a první stupeň se tak stal malotřídkou.

Náš pedagogický sbor není početný. Učitelé navzájem sdílejí svoje zkušenosti s aktivizačními metodami práce (projektová a tematická výuka, prvky daltonského způsobu vyučování, využití informačních technologií ve výuce). Společně hledáme cesty ke zkvalitnění a zefektivnění výuky. Na prvním stupni se nám osvědčila genetická metoda čtení; po zjištění, že velká část žáků druhého stupně opouští naučené vázané písmo, učíme děti psát nevázaným písmem

Comenia Script a máme s ním velmi pozitivní zkušenosti; vyškolili jsme se a využíváme postupy a metody matematiky profesora Hejného. Naše škola se může chlubit špičkovým vybavením tříd pro využití moderních technologií ve výuce.

Velkou pozornost však také věnujeme seznamování dětí s tradiční lidovou kulturou a udržování zvyků našich předků. V rámci projektu *Lidový rok* každoročně slavíme masopust, vynášíme smrtku, čistíme studánku, pro veřejnost připravujeme vystoupení u živého betléma. V roce 2012 se naše škola zapojila do celostátního projektu Národního ústavu lidové kultury ve Strážnici *Tady jsme doma – Regionální folklor do škol*¹. Naši žáci dvakrát účinkovali na Mezinárodním folklórním festivalu ve Strážnici a jejich vystoupení se setkala s velkým úspěchem a kladným hodnocením poroty. Pravidelně se připojujeme k akcím Celé Česko čte dětem, Noc s Andersenem a dalším.

Co Vás přivedlo k učitelskému povolání?

Myslím, že pro učitelské povolání jsem byla předurčena. Zmiňovala jsem už pradědečka, řídicího učitele v obci Rožná. Jeho syn, můj dědeček, se stal řídicím učitelem v nedaleké obci Střítež. Dodnes žijí v obci pamětníci, kteří vzpomínají, jak dědeček vozil maminky do porodnice, protože měl jako jediný v obci auto, a narozená miminka za šest let vítal ve škole.

Můj otec svoje pedagogické schopnosti využil ve výuce na vysoké škole. Nejvíce mě však ovlivnila maminka, která učila na základní škole češtinu a ruštinu. Ráda jsem jí koukala pod ruku při opravách diktátů, písemek a slohových prací. A začala si hrát na školu – s medvědy, panenkami, později kamarádkami. O své pedagogické budoucnosti jsem měla jasno od útlého věku a nikdy jsem o ní nepochybovala.

Důkazem toho, že se učitelské geny dědí, je skutečnost, že moje nejstarší dcera učí na vysoké škole, prostřední na prvním stupni základní školy a obě jsou učení nadšené. Moje nejmladší dcera sice není učitelkou, ale vystudovala

dětské lékařství. I v tomto oboru jistě využít laskavý vztah k dětem.

Naplňuje učitelské povolání Vaše původní představy?

Zcela. Přestože se učitelskému povolání věnuji už 35 let, stále mě učení baví a naplňuje, nabízí mi prostor pro kreativitu, není zde místo na rutinu. V začátcích své pedagogické praxe jsem si schovávala sešity s přípravami. Hromádka popsaných sešitů rostla a rostla a já jsem zjišťovala, že svoje předešlé přípravy nemohu využívat.

Tak jako je každý den jiný, je jiné i každé dítě, jiná je i každá třída. Mění se i cíle vzdělávání, metody, formy. Současné školství podporuje učitelovu aktivitu, tvořivost, flexibilitu, ale současně s tím přináší větší zodpovědnost. Učitelé mají nepřehlednou nabídku učebnic tištěných i elektronických, jsou pro ně pořádána školení a odborné semináře, kde se mohou seznámit s novými trendy ve vzdělávání, mohou si vyměňovat zkušenosti a všechny nově získané poznatky přizpůsobit potřebám své aktuální třídy i každého konkrétního dítěte.

A právě tato skutečnost mě na mé práci stále nesmírně baví. V každém dítěti je něco pozoruhodného, každé je něčím originální, každé mě nutí přemýšlet, jakou cestu pro něj zvolit. Každé dítě chce a potřebuje zažít úspěch. Za svůj úkol považuji každému z nich k úspěchu a pochvale pomoci.

Učitelství vždy bylo, je a bude náročným povoláním. Děti dovedou nás dospěle vyčerpat, ale dokáží také nesmírně nabíjet.

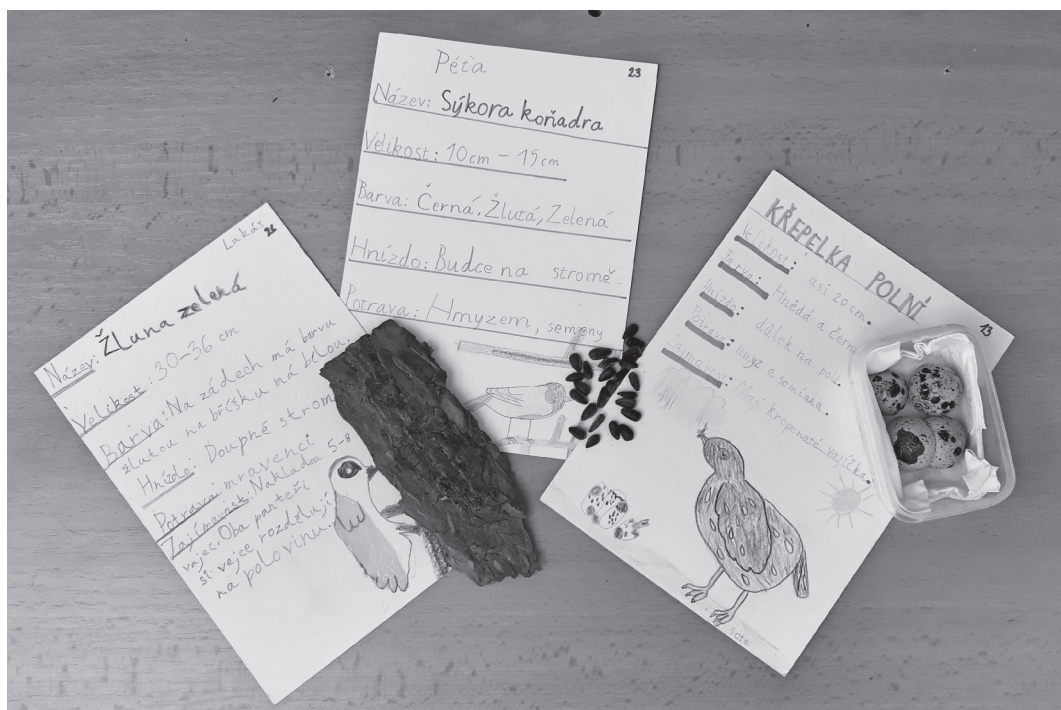
Který předmět učíte nejraději?

Na tuto otázku neumím odpovědět. Na učitelství prvního stupně mě baví právě různorodost předmětů. Současně velice ráda hledám „oslí můstky“ mezi jednotlivými předměty a baví mě propojovat je v tematické výuce nebo v projektech.

Který předmět se podle Vás nejlépe učí?

Nemám svého favorita. Odpovím opačně – co se mi učí nejhůře. Je to tělocvik. Ne že bych byla nepřítel pohybu, to vůbec ne. Ale s přibývajícími léty strávenými ve škole se ve mně

1 <http://www.nulk.cz/tadyjsmedoma/>



Obrázek 1. Atlas ptáků.

hromadí obavy z úrazů. Dnešní děti si zlomí prst i při chytání molitanového míče... Je pro mě velmi těžké tyto obavy potlačit a učit děti například skákat přes kozu.

Můžete čtenářům doporučit nějaké své zajímavé náměty, zdroje pro výuku nebo i uvést konkrétní příklad z Vaší výuky?

Vaše otázka je tak široká, že je velmi těžké na ni odpovědět. Na začátku každé činnosti, tedy i činnosti pedagogické, je motivace. Začnu tedy od ní.

Možná to čtenářům může připadat divné, ale mou hlavní pedagogickou motivací je touha po klidu, radosti z práce a pohodě ve třídě. Toto vše má ale jednu základní podmínku. Musím vidět radost, klid, spokojenost a pohodu kolem sebe. Jak toho docílit? Je to vlastně velmi jednoduché. Především musím zajistit dětem po všech stránkách bezpečné prostředí. Prostředí, kde jeden respektuje druhého, kde jeden druhého umí ocenit, pomoci mu, kde je přirozené, že každý neumí všechno. Chyby děláme všichni a nemusíme se za ně stydět, protože je přece neděláme

schválně. Nutnými pomocníky na cestě k pohodě ve třídě jsou rodiče dětí. I ti potřebují naši radu, pomoc, povzbuzení a ocenění.

Mám-li být konkrétnější, je třeba učit s očima i ušima otevřenými a být vždy na výuku připraven. Praxe mě však naučila, že příprava nesmí být striktním neměnným vynucovaným scénářem. Mnohokrát se mi stalo a samozřejmě se mi i nyní občas stane, že se hodina nepovede, děti nedělají to, co jsem si „vymyslela“... Potom odcházím z hodiny vyčerpaná, rozladěná, děti jsou v napětí – poznaly, že nejsem spokojená. Při hledání příčin vždy dospěji k poznatku, že za nezdar mohu já – neodhadla jsem obtížnost učiva, jeho rozsah, podcenila jsem potřebu dětí vyjadřovat se k tématu, sdílet zážitky. Tedy příprava je nutná, ale musí být flexibilní. Je nutné pozorně vnímat, jak děti pracují, naslouchat jejich postupům, nápadům. Mnohdy se stane, že scénář upravený dětmi je lepší, než byl můj původně plánovaný. Za velmi důležité považuji, aby děti chápaly důležitost a význam učiva, které probíráme. V tom mi pomáhá tematická a projektová výuka. Často ji „odstartují“ právě

děti tím, že projeví hlubší zájem o nějaké téma. Zde se vracím k Vaší otázce a uvedu konkrétní případ:

Během nedávného domácího vzdělávání v období nouzového stavu jsem svým druhákům posílala k prohloubení učiva prvouky odkazy na videa zachycující život v ptačích hnízdech. Téma děti natolik zaujalo, že mi posílaly vlastní fotografie ptáků i malované obrázky. Začala vznikat obrázková galerie. Po návratu do školy děti samy usoudily, že je problematické, pokud má každý obrázek jiný formát, na některém je i popis ptáka, někdo připsal k ilustraci i zajímavost. A to už byl krůček k vytváření našeho třídního atlasu ptáků. Při jeho tvorbě děti spontánně opakovaly a procvičovaly učivo českého jazyka – čtení s porozuměním, vyhledávání, třídění a zápis informací, pravopis, abecední řazení, slovní druhy (druhová jména dětem osvětlila, co jsou přídavná jména a jaký mají význam). Učivo matematiky jsme utvrzovali porovnáváním a demonstrováním velikosti ptáků a rozpětí jejich křídel, setkali jsme se i s údaji o rychlosti letu. Diskutovali jsme o významu nápadu několika žáků, kteří začali velikosti ptáků počítat. Objem učiva prvouky jsme několikanásobně překročili. Děti ptáky třídily podle různých kritérií (kde žijí, čím se živí, jak se pohybují, jaká mají vejčeka). Neodmyslitelnou součástí každé karty byla ilustrace. Ptačí hnízda jsme zkoušeli také modelovat, zpívali jsme si písničky o ptácích.

Říkáte, že ve Vašem životě má důležitou úlohu folklór. Jaký význam podle Vás hraje folklór v životě dnešních dětí, kde spatřujete jeho pedagogický potenciál? Jak jej ve své práci využíváte?

Myslím si, že v dnešní globalizované době má uchovávání lidových tradic obzvlášť velký význam. Je to naše specifické kulturní bohatství, které nám mohou v jiných zemích závidět. Proto by mělo být samozřejmostí předávání tohoto bohatství z generace na generaci. Bohužel, v mnohých rodinách už tato kontinuita přestala fungovat. Dovoluji si zde citovat sběratele lidových písní Josefa Horu, který v úvodu své sbírky napsal: „Lidská paměť je velmi krátká. Člověk rychle zapomíná. Pokud dítěti nikdo

nepřipomene, kde má hledat své tradice, může se stát, že až bude dospělý, už své kořeny nenajde.“

S folklórem jsem vyrostla a v roli maminky, učitelky a teď i babičky si mnohokrát vyzkoušela, že lidové dětské hry a písničky děti baví a doslova je potřebují. Jsou generacemi vyzkoušené a skutečně fungují. Své dceři, která jako začínající učitelka dostala třídu prvňáčků, jsem poradila: Když bude nejhůř, zahrajte si „čížechka“ (tedy dětskou lidovou hru *Čížechku, čížechku, ptáčku maličký*). S chutí ji hráli až do třetí třídy.

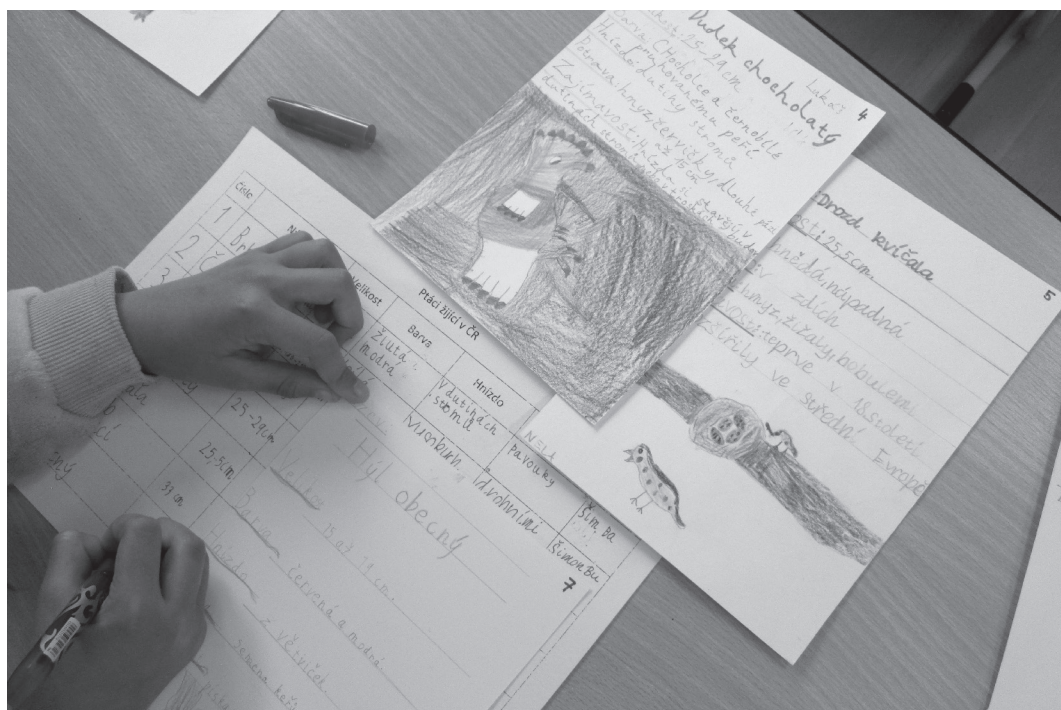
Lidové písně jsou pro mě studnici a inspirací při výuce, bez nich si svou práci učitele neumím představit. Přináší dobrou náladu, jsou příležitostí pro relaxaci i pohybovou chvilku, pomáhají s vysvětlováním a procvičováním učiva. V jejich textech je uložena moudrost našich předků. Dovídáme se z nich o životě lidí, o přírodě, o řemeslech. Svoje zkušenosti z práce s lidovou písní jsem shrnula v metodickém materiálu *Kde se zpívá, dobře bývá*. Myslím si, že lidové písně a tradice bychom měli my, učitelé, určitě „přibalit“ dětem do pomyslného batůžku, se kterým je pouštíme do života.

Jaký roli podle Vás hrají ve vzdělávání dětí zájmové kroužky?

Zájmové kroužky jsou skvělou příležitostí pro rozvoj specifického nadání dítěte. Umožňují dětem uplatnit svoje vloh, rozvíjet je, současně budovat sebekázeň, ale také zdravé sebevědomí, umožňují vyniknout těm, které třeba ve škole nejsou úplně úspěšné. Navíc si děti vytvářejí další živé sociální kontakty, učí se komunikovat, podřídit se, respektovat, hodnotit sebe i druhé. Samozřejmě vždy záleží na osobnosti vedoucího kroužku a rozumných cílech rodičů.

Jak období karantény proměnilo Vaši pedagogickou zkušenost?

V první řadě jsem musela s odvahou a odhodláním dokořán otevřít brány do online světa a seznámit se s možnostmi, které poskytuje náš školní informační systém pro online výuku – vytváření online úkolů, testů a prezentací. Jako všichni učitelé jsem se potýkala s problémy, jak učivo dětem vysvětlit na dálku, jak zajistit



Obrázek 2. Zpracování informací o ptácích.

efektivní, ale také zábavné a atraktivní procvičování, jak pomoci rodičům v roli vyučujících, jak rodiče i děti povzbudit, jak jim vyjádřit podporu a pochvalu za jejich snahu, trpělivost a odhodlání novou situaci zvládnout. Vstřícný a obětavý přístup rodičů předčil moje očekávání. Při přípravě online výuky jsem si potvrdila, že mi nestačí zadávat úkoly s výběrem odpovědí (úkoly „klikací“) nebo úkoly se zadáním „přetáhni myši“. Problematické bylo zadávání úloh s otevřenou otázkou, neboť děti neumí pracovat s klávesnicí – neví, jak napsat velké písmeno, diakritická znaménka, znaménka za větou. Pokud bychom měli více využívat online technologie ve výuce v nejnižších třídách, museli bychom vytvořit velmi dobře metodicky zpracovaný systém výuky IT, nejlépe už od první nebo druhé třídy.

Uvažovala jste někdy o tom, že odejdete ze školství? Pokud ne, co by Vás k tomu přimělo?

Nikdy. Naopak mě na začátku učitelské kariéry udivovalo, že dělám to, co mě baví, a ještě za to dostávám zapláceno. Samozřejmě v českém

školství je mnoho nedořešených nebo neřešených problémů, které mě zlobí, ale nemám kompetenci je ovlivnit. Když ale vstoupím do třídy a zavřu za sebou dveře, mám možnost pracovat podle svého svědomí. A toho si cením.

Rozhovor vyjde v časopise Komenský. Myslíte si, že jsou myšlenky J. A. Komenského stále živé?

Jednoznačně. Zásady, které Komenský prosazoval, považuji za nadčasové – vždyť ve své každodenní pedagogické práci se snažíme o názornou, systematickou výuku založenou na mezipředmětových vztazích, trendem moderního školství je aktivita žáka, respektování individuálních zvláštností, diferencovaný přístup, dokonce i principy formativního hodnocení, které se v moderním školství dostávají do popředí, vycházejí ze zásad Komenského.

V současné době působíte na malotřídní škole. Jaká zde vidíte pozitiva a jaká negativa?

Musela jsem se naučit plánovat si práci tak, abych se mohla intenzivně věnovat po určitý čas

každé třídě. Na „scénu“ však vstupují ještě žáci integrovaní nebo žáci se specifickými vzdělávacími požadavky a z dvojtřídky se snadno stane troj- až čtyřtřídkou. Zvládnout se to musí. Je třeba umět si práci zorganizovat a pro vytyčené cíle využít vzájemné pomoci žáků.

Pro žáky je výuka ve spojené třídě náročnější, ale přináší jim řadu benefitů: naučí se pracovat samostatněji a soustředěněji, naučí se vzájemně si pomáhat, ať už uvnitř ročníku nebo starší mladším, při vzájemném učení si efektivně fixují učivo, učí se komunikovat. Mladší žáci se seznamují s učivem starších a v dalším roce ho zvládají snadněji, starší žáci si opakují učivo probírané mladšími spolužáky.

Spolupracujete s kolegy na druhém stupni?

Bez spolupráce to samozřejmě nejde. Na schůzky metodického sdružení prvního stupně si vždy na začátku školního roku zveme vedoucí předmětových komisí a sdílíme poznatky o našich žácích, hledáme příčiny neúspěchu jednotlivců i případné problémy v pojetí či míře osvojení konkrétního učiva. Velkou pozornost věnujeme přechodu žáků z prvního na druhý stupeň.

Jak byste formulovala své učitelské krédo?

Slovo učitel je od slova učit, nikoli zkoušet.

Co byste chtěla touto cestou ještě sdělit svým kolegům učitelům?

Na své kolegy učitele se obracím s jednou výzvou a mám pro ně jedno přání. Výzva zní: Mějme pochopení pro to, že děti mohou mít velké starosti, že i dětem se někdy špatně pracuje, nemají „svůj“ den, že se dětem nechce do práce, která jim nejde, je pro ně obtížná, bojí se neúspěchu, strach jim „svazuje ruce“, že každé dítě chce být chválené a úspěšné. Vždyť my dospělí to známe. Jsme přece úplně stejní...

Tomuto tématu jsem se věnovala v článku *My a oni aneb „Léčivé bylinky“ pro naše školství* (Janoušová, 2014).

A na závěr slíbené přání: Přeji všem svým kolegům učitelům, aby chodili do práce nejméně tak rádi jako já.

Hora, J. (1995). *Písničky a popěvky ze severu Horácka*. Žďár nad Sázavou: IMC.

Janoušová, I. (2014). My a oni aneb „Léčivé bylinky“ pro naše školství. *Komenský*, 138(3), 49–50. Dostupné z https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_03_138.pdf

Janoušová, I. (2019). Kde se zpívá, dobře bývá. In A. Schauerová & M. Maňáková, *Regionální folklor do škol – manuál pro učitele II* (s. 22–44). Strážnice: NÚLK.



PaedDr. Ivana Janoušová působí jako učitelka prvního stupně na ZŠ a MŠ Dolní Rožínka. Externě spolupracuje s Katedrou matematiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, kde vyučuje předmět didaktika matematiky v oboru učitelství pro mateřské školy. V letech 2017–2019 spolupracovala na celostátním projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností ve vzdělávacím modulu Matematická gramotnost a v jeho rámci působila jako mentor akčního výzkumu. Je aktivně zapojena v projektu Národního ústavu lidové kultury Tady jsme doma – Regionální folklor do škol. Za stěžejní ve své pedagogické práci považuje diferencovaný a individualizovaný přístup s cílem vytvořit dětem podmínky pro radostné a efektivní vzdělávání.

Kontakt: janousova.ivana@gmail.com

Jana Navrátilová

Spolu, a přece odděleně: vnitřní diferenciaci na druhém stupni základních škol

V jednom z předcházejících čísel časopisu Komenský jsme se věnovali komunikaci mezi učitelem a žáky v diferencovaných skupinách.¹ Prezentovali jsme výsledky výzkumného šetření, které referovaly o tom, proč jsou žáci aktivnější v homogenních skupinách než ve výuce, v níž se vzdělávají všichni dohromady. Data pocházela od žáků šesté třídy základní školy, která v předmětech český jazyk a matematika využívala vnitřně diferencované výuky. To znamená, že žáci jedné třídy byli v hlavních předmětech rozřazeni do skupin podle výkonnosti – skupiny výkonnějších a skupiny méně výkonných žáků. V tomto seskupení se vzdělávali v obou předmětech pouze jednou týdně. Výuka v diferencovaných skupinách probíhala odděleně. Každá skupina se učila v samostatné třídě, přičemž výuka probíhala paralelně, tzn. jedna skupina se učila český jazyk, zatímco druhá skupina se učila matematiku. V ostatních hodinách daných předmětů se však všichni žáci vzdělávali společně.

V předloženém textu zůstaneme u tématu vnitřní diferenciaci. Soustředíme se na otázky týkající se toho, podle jakých učebních charakteristik učitelé rozdělují žáky do skupin a jak

tyto charakteristiky zjišťují. Klademe si otázku, zda je kritérium výkonnosti společné pro všechny základní školy, anebo si každá škola volí vlastní kritéria diferenciaci. V neposlední řadě se zaměřujeme na to, jakým způsobem si učitelé připravují výuku do diferencovaných skupin. Výzkum byl proveden na pěti brněnských základních školách, které v hlavních předmětech volí kombinaci heterogenní a homogenní výuky, přičemž heterogenní uspořádání je uspořádáním primárním.

Vnitřní diferenciaci jako proinkluzivní tah

Problematika diferencovaného vzdělávání představuje téma, kterému je v poslední době věnovaná zvýšená pozornost. Důvody jsou zřejmé. Roste rozmanitost žákovské populace zejména v důsledku sociální stratifikace, migrace, ale také v důsledku různě podnětného rodinného prostředí, v němž děti vyrůstají. Vedle demografických znaků, jako je kultura, jazyk, pohlaví/gender, náboženství aj., ovšem nabývají na významu také odlišnosti dané osobnostními charakteristikami žáků, jejich schopnostmi a dovednostmi (Kasíková & Straková, 2011, s. 18). Úkolem škol je tedy být s to co nejúčinněji pracovat se žákovskou diverzitou a zároveň dodržovat závazek rovných vzdělávacích příležitostí.

Český vzdělávací systém využívá různé formy rozdělování žáků do různých typů výběrových škol a tříd, zpravidla podle schopností.

1 Navrátilová, J. (2019). Slabší vs. silnější, hlásíme se všichni: žákovská aktivita v půlených hodinách. *Komenský*, 144(2), 13–17. Dostupné z https://webcentrum.muni.cz/media/3210479/komensky_144_02_tisk.pdf

Děje se tak ze snahy uspokojit rozmanité (nejen vzdělávací) potřeby žáků, případně různých skupin žáků (Spilková et al., 2005, s. 94). Mezinárodní výzkumy (PISA, TIMSS, PIRLS)² však opakovaně referují o dopadech diferencovaného vzdělávacího systému na vzdělávací nerovnosti. Kriticky nahlíženo je zejména na to, že k selekci žáků u nás dochází velmi brzy, v podstatě ihned při zahájení povinné školní docházky. Z výzkumů přitom víme, že čím dříve se žáci rozdělují, tím spíše se rodiče angažují ve výběru konkrétní školy nebo třídy. Vzdělanější a lépe situovaní rodiče, kteří vzdělávacímu systému rozumějí a vzdělání považují za hodnotné, jsou schopni svému dítěti ve volbě další vzdělávací dráhy dobře poradit a vybrat kvalitní školu (Straková & Simonová, 2015, s. 600), např. školu s rozšířenou výukou některého předmětu. Tito rodiče jsou také schopni svým dětem zajistit řádnou domácí i mimoškolní přípravu na přijímací zkoušky např. na víceletá gymnázia. V nevýhodě jsou tak žáci, kteří se do takových rodin nenarodili, neboť se jim potřebné podpory a pomoci nedostává. Zároveň platí, že pokud si mohou školy vybírat žáky, které přijmou do studia přednostně, volí zpravidla ty žáky, kteří pocházejí z podnětného rodinného prostředí (Burgess et al., 2011, in Straková & Simonová, 2011, s. 591). Možnost volby školy má tedy dopady jak na sociální složení žáků ve školách, tak na jejich vzdělávací výsledky. Výzkumy totiž také uvádějí, že definitivní rozdělování žáků do různých škol a tříd nevede k celkově lepším vzdělávacím výsledkům všech žáků, nýbrž ke zvyšování rozdílů ve výsledcích těch, kteří navštěvují výběrové školy a třídy, a těch, kteří je nenavštěvují (OECD, 2012).

Vzhledem k důsledkům, které pramení z diferencovaného vzdělávacího systému, se tvůrci vzdělávacích politik snaží trvalé vyčleňování

žáků – tedy vnější diferenciaci – omezit, případně oddálit, a posilovat praxi společného neboli inkluzivního vzdělávání. Snahy o redukcii diferenciaci směřují zejména do hlavního vzdělávacího proudu. Zůstává však otázkou, do jaké míry vzdělávací systém reorganizovat (Spilková et al., 2005, s. 96). Některé studie uvádějí, že by měl být vzdělávací systém reorganizován tak, aby k žádné diferenciaci nedocházelo (např. Straková, Simonová, & Friedlaenderová, 2019, s. 84). Zavedení této myšlenky do praxe je ovšem sporné – už jen z toho důvodu, že vnější diferenciaci veřejnost zcela neodmítá. Z výzkumu Gregera, Chvála a Walterové (2009) vyplývá, že postoje veřejnosti k problematice (ne)rozdělování žáků jsou značně nekonzistentní (s. 52, 74). Autoři s oporou o data získaná z výzkumu STEM/MARK (2008) uvedli, že veřejnost se kloní spíše k možnosti rozdělování žáků podle kognitivních schopností či studijních výsledků do různých škol či tříd. Zároveň však poměrně hojně podporuje inkluzivní vzdělávání.

Jednou z možností, jak se přiblížit myšlence inkluzivního vzdělávání, je *vnitřní diferenciaci*. Jedná se o způsob rozdělování žáků jedné třídy do stejnorodých skupin, přičemž žáci se takto dělí jen v některých předmětech. O vnitřní diferenciaci se jedná z toho důvodu, že probíhá uvnitř nebo v rámci jedné třídy. Diferenciaci uvnitř třídy vypadá tak, že se žáci rozdělují podle určitých kritérií do skupin přímo ve třídě (např. dle úrovně čtenářských dovedností). Diferenciaci v rámci třídy probíhá tak, že se žáci vzdělávají ve skupinách, avšak každá skupina se učí v samostatné učebně. Společným znakem obou typů diferenciaci je, že jsou žáci děleni jen ve vybraných předmětech, mnohdy jen v některých hodinách daných předmětů. V jiných předmětech do skupin dělení nejsou (Kasíková & Straková, 2011, s. 231). Jedná se tedy o tzv. *částečnou diferenciaci*.

Žáci mohou být do skupin děleni podle kvantitativního kritéria, např. podle kognitivních schopností, známek vyjadřujících výkon žáků v daném předmětu, IQ. Další, a v souvislosti s nerovnostmi ve vzdělávání méně problematickou možností dělení žáků, je rozdělování podle kvalitativního kritéria, např. podle zájmu

2 Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*), PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) v pravidelných cyklech zjišťují výsledky vzdělávání žáků různých věkových kategorií napříč různými předměty (více např. viz <https://www.csicr.cz/cz/home>).

či profesní orientace. Dělení žáků podle kvalitativního kritéria zpravidla probíhá prostřednictvím volitelných předmětů.

Vnitřní diferenciaci lze tedy považovat za ohleduplnější formu rozdělování žáků. Vytváření homogenních skupin pouze v některých předmětech není tak hrubé, jako je zařazování žáků do stejnorodých skupin ve všech předmětech. Vnitřní diferenciaci by měla být navíc z hlediska pohybů mezi skupinami flexibilní, jelikož se rozdělují žáci jedné třídy a jen v určitém předmětu. Pokud se tedy změní výkon žáka v daném předmětu, nemělo by být organizačně náročné dosavadní skupinu změnit a přejít do skupiny odpovídající úrovni.

Pojetí diferencované výuky

S vnitřní diferenciací úzce souvisí pojem *diferencovaná výuka*, nicméně oba termíny se významově liší. Vnitřní diferenciaci představuje pouze mechanismus rozdělování žáků do skupin podle určitého kritéria. Nezaručuje však, zda a jakým způsobem bude výuka přizpůsobena (vzdělávacím) potřebám žáků ve skupinách. Diferencovaná výuka totiž automaticky předpokládá změnu charakteru vyučování, tzn. vzdělávací obsah je přizpůsoben aktuální úrovni schopností žáka, případně celé skupiny žáků (Smale-Jacobse et al., 2019, s. 1). Cílem diferencované výuky je, aby se žáci s rozdílnou úrovní schopností optimálně učili, aby navzdory svým odlišnostem, respektive s jejich využitím, dosáhli svého maxima (Kasíková & Straková, in Bartoňová, 2013, s. 103). Samotná realizace diferencované výuky ve školní praxi ovšem není vůbec jednoduchá, už jen vzhledem k poměrně početným třídám běžných základních škol. Na učitele jsou v tomto směru kladeny vysoké nároky. Lze dokonce konstatovat, že není v moci ani těch nejschopnějších učitelů přizpůsobit výuku každému žákovi ve třídě (Fuchs & Vaughn, 2012, s. 198). Učitelé proto inklinují k uchopitelnějším způsobům reakce na žákovskou rozmanitost. Jednou z možností je snaha o kombinování výuky v heterogenní a homogenní třídě, kdy jsou heterogenní třídy primárním uspořádáním a učitelé v některých hodinách volí

výuku v homogenních skupinách. Z uvedeného vyplývá, že mechanismus vnitřní diferenciaci napomáhá učitelům s přípravou takové výuky, která reaguje na různorodé učební charakteristiky žáků.

Metodologické pozadí

Jak jsme již předeslali v úvodní části, výzkumné šetření, z něhož vychází tento text, bylo realizováno na druhém stupni brněnských základních škol. Cílem bylo vybrat takové školy, které se na druhém stupni rozhodly v určitých předmětech uplatňovat vnitřně diferencovanou výuku.

Z portálu Atlas školství³ jsme nejprve vyhledali všechny úplné, běžné a veřejné základní školy, které se nacházejí ve městě Brně. Celkový počet škol byl 62. S vedením těchto škol proběhl telefonický rozhovor. Zjišťovali jsme, které školy volí vnitřně diferencovanou výuku. Zjistili jsme, že z celkového počtu 62 škol splňuje kritérium vnitřně diferencované výuky pět škol. Jedná se o plně organizované základní školy, které se nacházejí jak v centru města, tak na sídlištích. Každá škola je jinak profilovaná. Vzhledem k zachování anonymity zúčastněných škol nelze podat bližší informace o konkrétní profilaci.⁴ Společné pro všech pět škol je, že vnitřně diferencovanou výuku volí v šestém ročníku vždy a pouze v předmětech český jazyk a matematika.⁵ Žáci se vzdělávají odděleně pouze na jednu

3 Portál Atlas školství (www.atlaskolstvi.cz) funguje jako databáze pro přehledné vyhledávání škol v ČR. Konkrétně se jedná o ZŠ, SŠ, VŠ, VOŠ, JŠ. Portál poskytuje aktuální informace o studijní nabídce na jednotlivých školách, o přijímacích řízeních, o možnostech ukončení atp.

4 Vzhledem k dodržení etických zásad výzkumu je nutné doplnit, že veškerá jména uvedená v tomto textu byla anonymizována. Stejnými počátečními písmeny jsou označeni učitelé působící na jedné škole.

5 Žáky rozdělují učitelé také v cizích jazycích, zpravidla je dělí dle pokročilosti do „minitříd“. Žáci se v jednotlivých seskupeních vzdělávají ve všech hodinách daného předmětu a každou třídu vyučuje jiný vyučující. V tomto případě se tedy jedná o vnější diferenciaci žáků. Předložený text se soustředí pouze na diferenciaci vnitřní.

vyučovací hodinu v každém předmětu. V ostatních hodinách daných předmětů se vzdělávají všichni dohromady v kmenové třídě.

S těmito školami jsme navázali hlubší spolupráci. Chtěli jsme zjistit, jak vnitřní diferenciací funguje v praxi. V tomto textu vycházíme z rozhovorů s vyučujícími, kteří v diferencovaných skupinách reálně vyučují. Rozhovoru se zúčastnilo celkem 10 vyučujících předmětů český jazyk a matematika, přičemž čtyři z nich současně působili na vedoucí pozici. Z hlediska pohlaví se jednalo o devět žen a jednoho muže.

Slabší vs. silnější aneb dělíme je podle výkonu

Na otázku, podle jakých kritérií jsou žáci rozdělováni do skupin, se učitelé v odpovědích shodli: „Dělíme je podle výkonosti na dvě skupiny, na tu jako by slabší a silnější,“ uvedla učitelka Claudie. Učitelé ze všech základních škol dělí žáky v hlavních předmětech (český jazyk a matematika) na dvě výkonnostně kontrastní skupiny. Svoje rozhodnutí opírají o velkou rozmanitost žáků. Dodávají, že jsou ve výkonech jednotlivých žáků rozdíly, obzvláště markantní rozdíly jsou podle nich u žáků šestých ročníků. Proč učitelé zdůrazňují žákovskou diverzitu u této cílové skupiny? Hranice mezi prvním a druhým stupněm přináší změny ve složení tříd. Po ukončení prvního stupně řada žáků mění svoji současnou školu a přechází na jiné typy škol, např. na víceletá gymnázia. V případě velkého úbytku žáků jsou základní školy nuceny prořídlé šesté ročníky slučovat, aby vytvořily plnohodnotnou třídu. Mnohdy je situace natolik neúnosná, že jsou kolektivy žáků doplňovány žáky přicházejícími z jiných škol, zejména z neúplných škol. Dochází tedy k úplné rekonstrukci kolektivu. Učitelka Ester situaci popisuje takto: „V těch šestkách spousta žáků odejde, zbude minimum a ti se různě propojí, přijdou žáci z jiných škol, aby utvořili celou třídu, a ten kolektiv je pak úplně jiný, nový. Takže ta možnost dělit je na dvě půlky se vyloženě nabízí.“

Tím, že učitelé žáky rozdělí na dvě skupiny složené z polovičního počtu žáků, mají přirozeně více prostoru se věnovat jednotlivým žákům v dané skupině: „Samozřejmě ta výuka je efektivnější už jen z toho důvodu, že je máme rozdělené napůl. Máme víc prostoru se věnovat jednotlivcům,“ poznamenala učitelka Dita. Učitelé ovšem záhy dodali, že je potřeba žáky do skupin dělit cíleně. Odkazují na již zmíněné rozdíly ve výkonech žáků a dodávají, že cílené dělení žáků na výkonově silnější a výkonově slabší skupinu jim umožňuje snáze plánovat výuku. Jak taková výuka vypadá, se dozvíme níže. Nejprve se ovšem podívejme na to, jak učitelé výkonnost žáků skutečně zjišťují.

Očekávané rozdíly ve výkonech žáků

Učitelé uvedli, že žáky do skupin rozdělují na začátku školního roku, během měsíce září. Brzké rozřazení žáků s sebou ovšem nese to riziko, že žáci budou rozděleni špatně čili se nebudou nacházet ve skupině, která odpovídá jejich skutečnému výkonu. Učitelé navíc žáky zpravidla neznají. Připomeňme si, že se jedná o žáky šesté třídy. S nově sestaveným kolektivem se druhostupňoví učitelé setkávají často nově, jelikož žáky na prvním stupni učili jiní vyučující. Žáky přicházející z jiných škol neznají vůbec. Učitelé tedy volí různé strategie, jak výkony žáků zjistit. Učitelka Anna popsala svůj postup takto: „Já jsem jim dávala test z matematiky, abych je poznala. A na základě výsledků toho testu jsem je rozdělila, podle procent. První půlka šla do jedné skupiny, druhá půlka pak do druhé.“ Učitelka zvolila jednoduché řešení. Žáky rozdělila podle percentilu na dvě poloviny. Nezáleželo tedy, jak a zda žák v testu uspěl, latku tvořil dosažený výkon žáků ve třídě. Výsledkem jejího postupu je, že jsou žáci na základě výsledků z jediného testu zařazeni do výkonově slabší či silnější skupiny. Jedná se v podstatě o zkoušku *relativního výkonu*. Další strategií bylo zjišťování informací o prospěchu žáků od vyučujících z pátého ročníku. Někteří přenechali rozřazovací pravomoc

přímo bývalým učitelům: „Nechali jsme si to rozdělit od těch učitelů, kteří je měli v té páté třídě, protože jsme je neznali, tak jsme je požádali, kdyby oni si to měli rozdělit, tak jak by si to rozdělili, takže jsme to převzali od nich,“ glosuje učitelka Claudie.

Co se ukazuje jako zarážející? Napříč různými strategiemi, které učitelé využívali, se snaží žáky rozdělit podle předem daného kritéria, kritéria výkonu. Učitelé si zkrátka stanoví, že žáky budou rozdělovat podle výkonu na dvě skupiny ještě dříve, než se s kolektivem vůbec seznámí. Svoje rozhodnutí opírají o velkou diverzitu žáků, která je dle jejich slov důsledkem rekonstrukce šestých ročníků. Poznamenejme, že kolektiv žáků je vždy jistým způsobem heterogenní. Ovšem to, že učitelé žáky mechanicky rozdělí na dvě výkonově kontrastní skupiny, nemusí odpovídat skutečnému složení třídy. Pokud si učitelé zkrátka stanoví „dělicí čáru“, vždy bude jedna skupina žáků nad a druhá skupina žáků pod. Rozdíly ve výkonech jednotlivých žáků se následně mohou v důsledku vnitřní diferenciacce zviditelnit.

„Ti nadějní a ten zbytek“ – pojetí diferencované výuky očima učitelů

Data z rozhovorů nasvědčují tomu, že *záměrné seskupování žáků do výkonnostních skupin učitele navádí k tomu, aby diferencovali samotnou výuku*. To znamená, že učitelé v každé skupině volí odlišný výukový obsah. Učitelka Claudie popisuje svoji přípravu výuky pro obě skupiny následovně: „V té lepší skupině toho probereme víc, tím, že jsou rychlejší, tak si můžu dovolit probrat učivo víc do hloubky, chystám si prostě jiné úkoly, ale u té slabší skupiny, tam jsem ráda, že zvládnou, co musím.“ Obdobně se vyjadřuje učitelka Cecílie, která uvádí: „No, ta silnější skupina jede rychleji, stihne toho víc. Kolikrát, i když ten plán na hodinu je stejný, tak děláme úplně jiné věci, než jsem si naplánovala, to zvládneme během pár minut a pak děláme nějaký nadstandardní věci nebo zabrousím

úplně někam jinam, kam bych si takový otázky u té slabší skupiny netroufla vůbec dávat. Tam spíš procvičujeme to, co jsme probírali v té společné hodině, chci, aby uměli aspoň základy.“ Z odpovědí vyplývá, že *učitelé diferencují výuku prostřednictvím obsahu učební látky a učebního tempa žáků*. Co se týče učební látky, učitelé poskytují základní učivo všem žákům bez ohledu na zařazení do skupiny. Ve formě určité nastavby je pak poskytováno žákům z výkonnější skupiny. Jedná se o tzv. *obohacené (enrichment)* neboli prohlubující, případně rozšiřující učivo. U skupiny méně výkonné se učitelé snaží, aby si žáci osvojili základní učivo. Výuka je tedy zaměřena na opakování, procvičování probírané učební látky. Učební tempo žáků je v každé skupině jiné. V méně výkonné skupině se pracuje pomaleji. Ve výkonnější skupině se pracuje v rychlejším tempu. Učitelé volí tzv. *urychlení učiva (acceleration)* čili zprostředkovávají těmto žákům stejný výukový obsah jako u skupiny méně výkonné, avšak v kratším čase. Akcelerace spolu s obohacováním patří k základním přístupům při práci s nadanými žáky (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 14, 58). Učitelé je ovšem užívají také u žáků, kteří nadání nejsou, neboť tyto přístupy považují za funkční.

Z výsledků dále vyplývá, že *učitelé dělí výuku nejen podle učební látky a tempa učení, ale také podle předpokládaných očekávání o schopnostech žáků ve skupinách*. O žácích umístěných ve výkonnější skupině učitelé hovoří jako o tahounech. V rozhovorech se objevovaly nálepky typu „ti nadějní“. Tyto žáky učitelé považují za potenciální gymnazisty, kteří plánují přestup na tento typ škol ze sedmého ročníku: „... takže i ta výuka by se měla blížit výuce na gymnáziu,“ odpověděla učitelka Anna. „Ti slabší“, „pomalejší“ nebo „ten zbytek“, takové nálepky přisuzují učitelé žákům umístěným v méně výkonné skupině. Na tyto žáky kladou učitelé výrazně nižší nároky, považují je za žáky, kteří „mnohdy ani nezvládají základní věci, tam se člověk ani nepokouší vymyslet žádný zákludnost“, prozradil učitel Boris. V pozadí stojí fenomén

sebenaplnujícího se proroctví (Brophy, 1982).⁶ Učitelé předjímají vlastnosti žáků, na základě svých očekávání o jejich schopnostech si připravují výuku. Ve výuce pak se žáky jednají podle takto vytvořeného úsudku. Následkem sebenaplnujícího se proroctví může být skutečnost, že žáci ve výkonnější skupině získávají díky pozitivnímu očekávání ze strany učitelů bohatší výukovou zkušenost a ve výsledku se více naučí. Pokud tedy například učitelé nabízejí žákům z výkonnější skupiny intelektuálně náročnější úkoly v domněnku, že takové úkoly zvládnou, lze očekávat motivaci žáků v takto koncipované výuce obstát. Naopak, žákům, k nimž učitelé apriori přistupují jako k akademicky slabším, stimuluje výukové prostředí nenabízejí. Snaží se, aby zvládli přinejlepším základní učivo. Výsledkem takového chování může být skutečnost, že tito žáci ve výuce stagnují, jelikož nejsou motivováni a vystavováni kognitivně stimulačnímu výukovému prostředí. Za těchto podmínek mohou dosahovat nižších výkonů. Nezodpovězenou otázkou zůstává, jakých výsledků by dosáhli tito žáci ve výuce s náročnějším kurikulem.

Závěr

Z analýzy dat vyplývá, že dotazovaní učitelé působící na druhém stupni brněnských základních škol dělí žáky do dvou homogenních skupin podle výkonnosti – na skupinu výkonnějších

a méně výkonných žáků. Kritérium výkonnosti si učitelé volí cíleně a překvapivě ještě dříve, než se s kolektivem žáků vůbec seznámí. To, že jsou ve výkonech žáků značné rozdíly, je tedy spíše jejich předpoklad, který nemusí odpovídat skutečným výkonům jednotlivých žáků.

Navzdory tomuto diskutabilnímu dělení žáků výsledky dále ukázaly, že učitelé pro každou skupinu volí odlišný výukový program. Výuku diferencují podle obsahu učební látky, tempa učení, ale také podle předpokládaných očekávání o výkonech žáků v daných skupinách. Žáky z výkonnější skupiny učitelé považují za potenciální gymnazisty, výuku se tedy snaží koncipovat jako kognitivně stimulační. Výuka ve skupině méně výkonných žáků je zaměřena na procvičování a opakování probíraného učiva. Cílem je, aby žáci naplnili alespoň základní požadavky. Výuka založená na principu tzv. učební výzvy je u této skupiny žáků podle učitelů nerealizovatelná.

Jestliže učitelé žáky mechanicky rozdělí na dvě výkonnostně kontrastní skupiny a výuku diferencují nejen podle obsahu a učebního tempa, nicméně také podle očekávání o výkonech žáků, může se stát, že se rozdíly mezi žáky zviditelní. Data napovídají, že vnitřní diferenciace funguje spíše jako další forma rozdělování žáků. Pokud bychom o ní smýšleli jako o možnosti, jak se přiblížit myšlence inkluzivního vzdělávání, můžeme soudit, že se tomuto modelu spíše vzdaluje.

6 Sebenaplnující proroctví (*self-fulfilling prophecy*), definované Mertonem (1948), označuje jev, kdy se očekávání o budoucím výkonu jednotlivce může naplnit, pokud je v tom daný jednatel utvrzován (Brophy, 1982, s. 1; Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 210). Pokud jsou očekávání pozitivní, jedná se o tzv. Pygmalion efekt, pokud jsou očekávání negativní, jedná se o tzv. Golem efekt.

Literatura

Bartoňová, M. (2013). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.

Brophy, J. E. (1982). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75(5), 631–661.

Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention: a decade later. *Journal of learning disabilities*, 45(3), 195–203.

Ireson, J., Clark, H., & Hallam, S. (2002). Constructing ability groups in the secondary school: issues in practice. *School Leadership and Management*, 22(2), 63–176.

Kasíková, H., & Straková, J. (Eds.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.

Navrátilová, J. (2019). Slabší vs. silnější, hlásíme se všichni: žakovská aktivita v půlených hodinách. *Komenský*, 144(2), 13–17.

OECD. (2012). *Educational policy analysis*. Paris: OECD.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 1–23.

Spilková, V., et al. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.

Straková, J., & Simonová, J. (2010). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis*, 51(4), 587–606.

Straková, J., Simonová, J., & Friedlaenderová, H. (2019). Postoje odborné a laické veřejnosti k inkluzivnímu vzdělávání v kontextu obecných postojů k vnější diferenciaci. *Studia paedagogica* 24(1), 80–106.



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

Kontakt: navratilova@mail.muni.cz

Hana Majsniarová

Angažovanost malotřídních škol ve prospěch obce

Tématu malotřídních škol se nevěnuje dostatečná pozornost, kterou by si zasloužilo vzhledem k hojnému zastoupení tohoto typu škol u nás. Také většina autorů použité literatury vyzdvihuje fakt, že není dostatečně prozkoumané. Ráda bych poukázala na důležitost malotřídních škol, jejich vybrané problémy a na skutečnost, že v obcích nepůsobí pouze jako vzdělávací instituce.

Prvním cílem výzkumu, který byl realizován v roce 2018, bylo zjistit, jak ovlivňuje malotřídní škola veřejný život konkrétní obce. Zajímalo mě, jak často a jakým způsobem se školy angažují ve prospěch veřejného života venkovských obcí. Snažila jsem se odpovědět na otázky, zda je pro školy tato angažovanost přínosná a zda může být přínosem i pro žáky těchto škol. Druhým cílem bylo zodpovězení otázek týkajících se volnočasových aktivit žáků na daných malotřídních školách: jaký je počet kroužků na konkrétních školách a jak velký je o ně zájem.

Malotřídní škola na venkově

Trnková, Knotová a Chaloupková (2010, s. 11) vymezují malotřídní školu jako školu, ve které jsou žáci minimálně dvou ročníků vyučováni ve společné třídě. Spojeným třídám se říká oddělení, ovšem tento pojem je používán méně často. Školy zajišťující základní vzdělávání jsou rozděleny na plně a neúplně organizované. Plně organizované školy mají devět ročníků. Zástupcem neúplně organizované školy jsou právě malotřídky, které mají v České republice pouze

první stupeň a méně než pět tříd. S malotřídními školami se setkáváme především na venkově (Knotová, 2010, s. 103), kde jsou jejich zřizovateli obce nebo svazky obcí.

Dle výzkumu Trnkové (2010, s. 68) nacházíme malotřídní školy především v obcích do 1500 obyvatel. Z toho vyplývá, že tento typ škol je fenoménem venkova. Škola na venkově je podle Kučerové (2012, s. 120) vnímána jako „obcotovorná“ instituce a „srdce obce“. V minulosti tvořila spolu s farou, hostincem a obecním úřadem hlavní středisko styku místních obyvatel.

Malotřídní školy jsou významnými sociálními aktéry a klíčovými institucemi venkova. Představují důležitou složku občanské vybavenosti obce. Tyto školy rozvoji obce výrazně pomáhají a zlepšují kvalitu života v ní. Na rozdíl od školy, která sídlí ve městě, má venkovská škola výsadní postavení, protože bývá jedinou školou v obci. Dříve se od těchto škol očekávalo také zapojení do činností rozvíjejících obec. I v dnešní době se od učitelů malotřídní školy očekává další práce pro děti a obec i po skočení výuky (Knotová, 2010, s. 125–130).

Výzkum

Zvolila jsem kvalitativní výzkum, jehož důležitým rysem je detailní analýza nenumerných dat. Výzkumným cílem je zpravidla vysvětlení chování respondentů v určitém prostředí a situacích. Důležitými charakteristikami tohoto typu výzkumu jsou mimo jiné „orientace na subjekt“

Malotřídní školy jsou pro obce důležité, jejich význam přesahuje hranice vzdělávací instituce.

a „přirozené prostředí výzkumu“. V kvalitativním výzkumu jsou klíčoví lidé, kteří představují jeho předmět, výchozí bod i cíl. Výzkumník by se měl také vždy snažit, aby byl subjekt výzkumu zkoumán v prostředí jemu vlastním. Nejčastěji je zkoumáno malé množství osob – několik jednotlivců (Skutil, 2011, s. 69–73).

Za výzkumnou strategii, která určuje, jakým způsobem je výzkum realizován, jsem vybrala případovou studii. Při ní si výzkumník záměrně zvolí jeden nebo několik případů, kterými se bude detailně zabývat. Často je tato strategie volena při zkoumání skupiny škol s podobnou charakteristikou (Švaříček, 2014, s. 83, 96–102).

Zkoumané školy

Výzkumným vzorkem se staly malotřídní školy v obcích, které jsou členy Dobrovolného svazku obcí Policka. Díky svazku jsem alespoň zúžila výběr malotřídních škol v okrese Náchod na konkrétní zkoumané školy. Jmenovitě se jednalo o školy v obcích Machov, Suchý Důl, Bukovice a Žďár nad Metují; tyto obce zároveň patří do mikroregionu Policko. Respondenty, se kterými jsem dělala rozhovory, v mém výzkumu představovali zástupci zřizovatelů a vedení zmíněných malotřídních škol.

Mikroregion se nachází ve východních Čechách. Roku 2002 byl založen Dobrovolný svazek obcí Policka, jehož členy jsou město Police nad Metují, které je sídelním městem svazku, a obce Machov, Suchý Důl, Žďár nad Metují,

Bukovice, Bezděkov nad Metují, Velké Petrovice a Česká Metuje. Cílem svazku je provázání potřeb a zájmů jeho zmíněných členů a zajištění rozvoje mikroregionu Policko (Čuhanič, 2004). Tři členové svazku mají svá partnerská města.

Machov je největší ze všech zkoumaných obcí, žije v ní 1084 obyvatel. Jako jediná má od roku 2006 statut městysu. Partnerskou obcí Machova je polský Radków. Zdejší škola má devět postupných ročníků. První stupeň je organizován malotřídně, kdy je společně vyučován pouze druhý a třetí ročník.

Škola v obci Bukovice má v letošním roce celkem 43 žáků. Samostatně je vyučován pouze čtvrtý ročník, který je ze všech, co se počtu žáků týče, nejsilnější. Společně je vyučován první ročník s druhým a třetí ročník s pátým.

Obec Suchý Důl spadá jako ostatní zkoumané obce do CHKO Broumovsko. Od roku 2004 spolupracuje Suchý Důl s polskou obcí Vamberice. Škola v Suchém Dole má pět postupných ročníků, které jsou rozděleny do dvou tříd. V jedné třídě jsou vyučováni žáci prvního a druhého ročníku, ve druhé třídě žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku.

V obci Žďár nad Metují žije 661 obyvatel. Malotřídní škola ve Žďáře nad Metují má rozděleny ročníky do třech tříd. V letošním roce je v jedné třídě samostatně vyučován první ročník, ve druhé ročník druhý a třetí a ve třetí třídě jsou vyučováni žáci čtvrtého a pátého ročníku. Do školy dochází 43 žáků, stejně jako do základní školy v obci Bukovice.

Popis výzkumu

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila polostrukturované interview. Otázky jsem rozdělila do následujících okruhů. První okruh otázek se týkal přímo Dobrovolného svazku obcí Policka, na jehož základě jsem vybrala konkrétní malotřídní školy v okrese Náchod, které jsem zkoumala. Ve druhém okruhu otázek jsem se zabývala angažovaností malotřídních škol ve prospěch obce, jejího kulturního života. Zjišťovala jsem, jakým způsobem se případná spolupráce školy s obcí domlouvá, zda je podílení se na veřejném životu vesnice pro školu běžnou záležitostí a zda v něm vidí respondenti přínos. Poslední okruh otázek řešil možnost volnočasových aktivit pro žáky v rámci školy, kvantitu těchto aktivit a zájem o ně.

Dobrovolný svazek obcí Policka a spolupráce členských škol

První okruh otázek vedl ke zjištění, že Dobrovolný svazek obcí Policka se nezabývá jen vzděláváním, jak jsem původně předpokládala.

V tomto textu se zaměřím zejména na odpovědi ředitelů malotřídních škol. Všichni ředitelé zkoumaných škol svazek znají. V minulosti mezi členskými školami svazku existovala užší spolupráce, v dnešní době ale není z pohledu ředitelů na vzájemné shledávání a výměnu zkušeností kvůli velké vytíženosti pracovníků škol čas. Největším problémem je údajně nadměra administrativy, která ředitelům zabírá podstatné množství času. Spolupráce probíhá v rámci organizování sportovních soutěží, v tomto mikroregionu jde především o soutěž ve vybíjené malotřídních škol.

Tři ze čtyř dotazovaných ředitelů škol se zmínili o Místní akční skupině Stolové hory, která se stará o kvalitnější život na venkově. Organizace pomáhá školám se získáváním grantů a při realizaci projektů. Dále školám nabízí školení a další možnosti spolupráce a pomoci.

Podíl malotřídní školy na veřejném životě obce

Všechny zkoumané malotřídní školy se jistým způsobem podílejí na veřejném životě obce.

Vedení všech škol se shodlo, že bez této formy spolupráce, kterou spolu s úzkou komunikací pokládají za klíčovou, to na vesnici nejde. V Suchém Dole je spolupráce momentálně na dobré úrovni, oba respondenti z obce si ji velmi pochvalují. Sama ředitelka v minulosti bydlela v obci bez funkční školy. Kvůli této zkušenosti ví, jak důležitá přítomnost školy na vesnici je. Spolupráci si pochvalovali i dotazovaní z obce Bukovice. Starosta obce školu velmi podporuje, jelikož podporu malotřídních škol považuje za důležitou a v dětech vidí budoucnost obce. Ředitelka místní školy dokázala stmelit učitelský kolektiv, který pracuje i nad rámec vyučování.

Ve Žďáru nad Metují se škola zapojuje do života obce, například formou veřejných vystoupení žáků, což rodiče oceňují. Ředitel žďárské školy také zdůraznil důležitost kooperace s místními spolky. V této obci se jedná o místní dobrovolné hasiče a Sokol, s nimiž škola pořádá společné akce. Podíl všech škol na veřejném životě obce potvrzuje, že malotřídní venkovské školy jsou „obcotovorné“ instituce zlepšující kvalitu vesnice. Dobré vztahy mezi respondenty z jednotlivých obcí znamenají pro zkoumané školy kladnější pohled veřejnosti. Všechny zkoumané školy podporují zkvalitnění života obcí a představují pro ně kulturní centra, která mají na život v nich příznivý vliv.

Školy se podílejí na rozvoji společenského života obcí především v rámci kulturních akcí. Nejčastějším projevem angažovanosti jsou besídky, které organizují všechny zkoumané školy. Mimo pořádání pravidelných besídek připravují školy i jiná veřejná vystoupení svých žáků. V obci Žďár nad Metují se jedná o představení v rámci jarmarku, který se koná již šestým rokem. Škola na něm prodává výrobky dětí, výtěžek z prodeje je pak využit k nákupu výtvarných potřeb. Žáci ze suchodolské školy si každoročně připravují kulturní vložku na posvícení. Specifickou akcí této školy je jarní besídka pro maminky, na které zároveň probíhá rozloučení s žáky pátého ročníku. Do zmíněné akce, na kterou zve škola širokou veřejnost, je zapojen i pan starosta. Škola v Machově poskytuje obci pomoc s kulturním programem při nárazových akcích, jako jsou významná výročí nebo

otevírání nového parkoviště. V loňském roce škola připravila pro širokou veřejnost muzikál, který měl v obci velký úspěch. Žáci bukovické školy se zapojují při slavnostním rozsvěcení vánočního stromu zpěvem koled. Mimo veřejná vystoupení uvedla polovina zkoumaných škol zapojení do zvelebování obcí v rámci Dne Země. Níže uvedené formy angažovanosti jsou záležitostmi konkrétních škol. Škola ve Žďáru nad Metují pořádá vánoční a velikonoční výstavy. Škola v Suchém Dole se účastní jarmarku, který se koná při rozsvěcení vánočního stromu, a ve spolupráci s partnerskou obcí Vamberice pravidelně organizuje branný závod, ve spolupráci se spolky v obci (Sokol, dobrovolní hasiči) se pak podílí na organizaci atletických závodů. Obec Machov vděčí škole za vybudování „Vlastivědné stezky řídicího učitele Jaroslava Petra“, která pozitivně ovlivňuje zdejší turistický ruch. Trasa stezky je školou využívána při pořádání orientačního běhu a pochodu. Mimoto škola pořádá pro obyvatele obce dětský den. Bukovická škola ve spolupráci s obcí již šestým rokem organizuje pro veřejnost akci Zahradní slavnost, která se těší velkému úspěchu. Zkoumané školy díky těmto akcím získávají větší prestiž a mohou oslovit potenciální budoucí žáky.

Podílení se na veřejném životě obce je přínosné pro všechny účastníky výzkumu, z čehož vyplývá nezbytnost dobrého soužití školy s obcí a následně jeho vzájemné výhody. Starosta obce Suchý Důl se na školu může kdykoli spolehnout ohledně pomoci s pořádáním akcí. Dle ředitelky z Machova se škola a obec navzájem potřebují. Ředitel školy ve Žďáru nad Metují mimo reprezentace školy vidí přínos spolupráce také v utvrzení významu fungování školy v obci jako vzdělávací instituce rovnocenné se školou plně organizovanou.

Angažovanost škol je všemi respondenty považována za běžnou záležitost. Spolupráce probíhá jak v rámci pravidelných akcí, tak při akcích ojedinělých. Škola a obec ve Žďáru nad Metují ročně spolupracují na čtyřech až pěti pravidelných akcích, mimo které se pořádají příležitostně i akce další. V obci Suchý Důl v minulých letech fungovaly schůzky všech složek (škola, vedení obce, hasiči, Sokol, Suchodolské ženy),

kteří dohromady sestavovaly kulturní plán – přehled plánovaných bálů, závodů a přednášek. Zdejší paní ředitelka by ráda setkání opět obnovila, protože s jejich výsledky byla velmi spokojená.

Spolupráce škol a obcí se domlouvá telefonicky, přes e-mail nebo při osobní schůzce aktérů. Školy v Suchém Dole a Machově dávají přednost osobní domluvě. Zmíněná setkání jsou příkladem důležité spolupráce školy s obcí a veřejností na společných projektech, které představují příležitost pro získání podpory ze strany místních organizací. Respondenti z obce Machov mají pravidelná měsíční setkání. Školy v Bukovici a Žďáru nad Metují volí jednu ze tří zmíněných variant domluvy dle situace.

Co se týče zájmu o účast na akcích ze strany žáků, z pohledu vedení je zaznamenán na všech školách. Tři ze čtyř dotazovaných považují za důležité hledisko pro zapojení žáků typ akce. Do veřejných vystoupení školy jsou zapojeni všichni žáci. Jedná-li se o doprovodný kulturní program určité akce obce, vybrání jsou pouze zájemci.

Volnočasové aktivity žáků v rámci malotřídních škol

Všechny zkoumané školy ve své podstatě nabízejí žákům volnočasové aktivity. Polovina škol zařazuje tyto aktivity v rámci odpolední družiny, konkrétně školy v Suchém Dole a Bukovici. Co se týká suchodolské školy, nabídka kroužků mimo čas družiny není možná z časových důvodů. Druhá polovina škol, do které spadá machovská a žďárská škola, kroužky nabízí nad rámec vyučování. Největší počet volnočasových aktivit je nabízen školou ve Žďáře nad Metují. Nejčtenější výskyt z nabídky kroužků zkoumaných škol jsem zaznamenala u kroužku dramatického, který je provozován na třech školách ze čtyř. V případě suchodolské školy je tato volnočasová aktivita zařazena vždy při nácviu besídek. Na ostatních školách funguje celoročně. Mezi další kroužky, které se vyskytovaly na více než jedné škole, patří kroužek sportovní, vyskytující se na škole v Machově a ve Žďáře nad Metují, kde je nabízen buď ve formě

míčových her nebo stolního tenisu. Dále se jedná o kroužek vaření, který se stal nejoblíbenější volnočasovou aktivitou školy ve Žďáře nad Metují, a hry na flétnu. Ve škole v Suchém Dole vede flétnu paní učitelka ze Základní umělecké školy Police nad Metují, která sem dojíždí vyučovat také hru na violoncello a housle. Tato základní umělecká škola má na suchodolské škole prvořadou roli co se kroužků týče. O polické ZUŠ se v průběhu rozhovorů zmiňovali opět tři ze čtyř zkoumaných zástupců škol. Bukovická škola přizpůsobuje začátek rozvrhu tak, aby její žáci stíhali kroužky právě v polické ZUŠ. Jediná škola, která se o základní umělecké škole nezmiňovala, byla škola v Machově. Přisuzuji to skutečnosti, že machovská škola je jediná z malotřídních škol, která má i druhý stupeň. Kvůli tomu je také největší zkoumanou školou. Tato škola jako jediná spolupracuje s Dominem, což je domov dětí a mládeže v nedalekém městě Hronov. Kroužky od této organizace škola nabízí dle zájmu ze strany žáků. Pokud jde o činnosti zaměřené na manuální zručnost, žáci mohou na třech školách ze čtyř navštěvovat kroužek výtvarný, tvoření a paličkování. Jazykové volnočasové aktivitě se mohou žáci věnovat na polovině zkoumaných škol, kdy se jedná konkrétně o anglický a polský jazyk, který je nabízen školou v obci Machov ležící přímo na hranicích s Polskem. Mezi Machovem a obcí Radków existuje spolupráce v podobě partnerství. Paní ředitelka v letošním roce chystá spolupráci s polským národním parkem, kdy by se machovská škola stala pilotní školou sousedské polské vesnice. V době našeho rozhovoru probíhaly přípravy na úvodní setkání, na němž měla být domluvena společná pravidla. Spolupráci s polským městem má od roku 2004 také obec Suchý Důl, jeho partnerskou obcí je obec Vambeřice. Tuto spolupráci, o které se zmínil i starosta obce, si ředitelka suchodolské školy velmi pochvalovala. Školy ve

zmíněných obcích jezdí navzájem na výměnné akce, které se pořádají na podzim, o Vánocích a o Velikonocích. „Děti si výlety do Polska užívají. V květnu býval velký týdenní pobyt Poláků tady v Suchém Dole. Dělali jsme s nimi projekty, jezdili na výlety a pořádali jsme s nimi sportovní akce,“ uvedla paní ředitelka. Ve všech školách je nabídka kroužků de facto neměnná, stoupající tendenci v jejich počtu zaznamenala pouze škola v Machově. Tento fakt je dle mého názoru projevem zvyšujícího se počtu žáků machovské školy a její velikosti. I když se počet žáků zvyšuje i na ostatních školách, z důvodu velikosti nepotřebují nebo nemohou další kroužky přidávat. Kromě obce Machov zmiňovalo každé vedení školy v souvislosti s volnočasovými aktivitami působení spolků v obci, kdy se jednalo o dobrovolné hasiče a Sokol. Větší zájem ze strany žáků je v obcích zaznamenán u kroužků mladých hasičů. Z výzkumu vyplývá, že tradice dobrovolných hasičských spolků neupadá, ale naopak se těší velkému zájmu. To stejné se ale nedá říct o organizaci Sokol, ve které účast dětí není hojná. V obci Machov dokonce spolek přestal existovat.

Závěr

Dobrovolný svazek obcí Policka, který je mezi členy vedení zkoumaných škol známý, mi dobře posloužil k výběru výzkumného vzorku, do kterého spadaly malotřídní školy v obcích Machov, Suchý Důl, Bukovice, Žďár nad Metují. Z pohledu zástupců škol k jejich spolupráci nedochází z důvodu nadměrné vytíženosti pedagogických pracovníků především kvůli administrativním úkonům.

Dvě zkoumané obce udržují partnerskou spolupráci s polskou obcí. V případě obce Suchý Důl se jedná o kooperaci s obcí Vambeřice, která je široká i v oblasti školství (výměnné akce). Obec Machov spolupracuje s obcí Radków.

Všechny zkoumané školy se podílejí na veřejném životu své obce. Spolupráce a úzká komunikace s obcí jsou v případě venkovských škol nezbytné. Nejvíce si kooperaci pochvalovali respondenti z obcí Suchý Důl a Bukovice. Zapojení škol do veřejného života obce umožňuje prezentaci výsledků jejich žáků, získání prestiže a oslovení potenciálních budoucích žáků. Všichni respondenti zhodnotili podílení se školy na veřejném životě obce jako přínosné. Nejhojnějším způsobem podílu škol v rámci práce pro obec je pořádání kulturních akcí. Jedná se především o organizaci besídek a veřejných vystoupení.

Volnočasové aktivity jsou pro žáky jistým způsobem organizovány na všech zkoumaných malotřídních školách. Polovina škol nabízí zájmové aktivity v rámci odpolední družiny, druhá polovina škol nad rámec vyučování. Nabídka kroužků je na zkoumaných školách stálá. Počet zájmových aktivit se zvyšuje pouze na škole v Machově.

V rozhovorech byla zmíněna také spolupráce s místními spolky, které jsou ve všech obcích zastoupeny dobrovolnými hasiči a Sokolem, který přestal působit pouze v obci Machov. Uvedené spolky také pořádají pro děti volnočasové aktivity. Větší zájem vzbuzují u žáků kroužky pořádané spolky dobrovolných hasičů, které jsou oblíbené a hojně navštěvované. Zájem o kroužky vedené spolkem Sokol má ve zkoumaných obcích spíše klesající tendenci.

Malotřídní školy Dobrovolného svazku obcí Policka potvrdily funkci škol jako občotvorných institucí, které zlepšují kvalitu svých obcí. Zkoumané školy a obce se navzájem potřebují. Soužití je pro ně nezbytné a výhodné.

Literatura

- Kučerová, S. (2012). *Proměny územní struktury základního školství v Česku*. Praha: Česká geografická společnost.
- Oficiální stránky obce Žďár nad Metují. (2019). Dostupné z <http://www.zdarnadmetuji.cz/obec-1/>
- Základní škola a Mateřská škola Žďár nad Metují. (2019). Dostupné z <http://www.zszdar.cz/o-skole/>
- Základní škola a Mateřská škola Machov. (2019). Dostupné z <https://skolamachov.cz/old/obsah/informace-o-skole>
- Čuhanič, P. (2004). *Policko – region skromný, ale čarovný*. Police nad Metují: Dobrovolný svazek obcí Policka.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- Oficiální stránky obce Suchý Důl. (2019). Dostupné z <http://www.suchydul.cz/obec-7/spoluprace-cr-pl/>
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Trnková, K., Knotová, D., & Chaloupková, L. (2010). *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido.
- Základní a mateřská škola Suchý Důl. (2019). Dostupné z <http://www.malaskola.cz/zakladni-skola/>
- Berka, M. (Ed.). (2019). *Organizace roku – ZŠ a MŠ Bukovice*. Dostupné z <http://www.zsbukovice.cz/index.php?s=organizace-roku>



Mgr. Hana Majsniarová vystudovala obor učitelství pro první stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. V současné době vyučuje na Základní škole Horácké náměstí Brno.

Anna Tomková, Lucie Škarková

Sdílená odpovědnost v pregraduální přípravě budoucích učitelů

Rádi bychom touto reportáží rozšířili povědomí pedagogické veřejnosti o přínosech, které přinesl projekt *Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi (3P)*¹ aktérům učitelské přípravy; projekt byl realizován od března 2018 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně pod vedením katedry pedagogiky. Čtenáře necháme nahlédnout především do závěrečného workshopu projektu, který proběhl z důvodu COVID-19 online.

Projekt se od začátku zaměřoval na rozvoj praktické složky učitelského studia a inovaci systému praxí jak v bakalářském, tak v magisterském stupni přípravy budoucích učitelů druhého stupně ZŠ a SŠ. To se dělo především (a) vytvářením fungující platformy pro úzkou spolupráci aktérů podílejících se na realizaci praktické složky profesní přípravy budoucích učitelů a (b) zkvalitňováním asistentických a učitelských praxí a vytvořením a zavedením popisu kvality očekávaných kompetencí studenta na praxi. Oba cíle byly realizovány prostřednictvím několika klíčových aktivit, na nichž se podíleli zaměstnanci pedagogické fakulty a desítky učitelů a ředitelů z fakultních škol.

V rámci projektu byly vytvořeny tři klíčové komponenty praktické přípravy budoucích učitelů, které jsou v českém kontextu univerzitní přípravy budoucích učitelů druhého stupně ZŠ a SŠ zatím spíše ojedinělé. Jde o:

(1) *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství (SKPKS)*² vytvořený ve spolupráci s oborovými interními mentory (zde vysokoškolské učitelé z PdF MU), provázejícími učiteli (zde učitelé ze škol, kteří provázejí učitelkou nebo asistentkou praxí studenta PdF MU) a garanty praxí na fakultních školách (zde učitel nebo člen vedení školy, který zajišťuje organizaci praktické složky pregraduální přípravy ve fakultní škole a přenos aktuálních informací o praxích z fakulty k provázejícím učitelům).

(2) *Standard kvality spolupráce PdF MU a fakultních/klinických škol a zařízení*³, materiál k organizačnímu zabezpečení praxí cílící na kvalitu procesu praxí tím, že upřesňuje jednotlivé role aktérů praxí a fáze praxe. Je doplňujícím materiálem k dokumentu *Vyhlášení Statutu fakultní školy (fakultního zařízení) Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity*⁴.

(3) Bylo vybudováno *společenství praxí*, které na principu spolupráce všech aktérů praxí pravidelně reflektuje, hodnotí a diskutuje proces a výsledky praxí na pedagogické fakultě a fakultních školách a upřesňuje nutné podmínky

1 Projekt *Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi (3P)*, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006952, byl spolufinancován EU a rozpočtem MŠMT ČR.

2 Kratochvílová, J., & Svojanovský, P., et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/07/Standard-kvality-profesni-C3%ADch-kompeten-c%C3%AD-online1.pdf>

3 Dostupné z https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/07/SKS_PdF_F%C5%A0-online.pdf

4 Dokument platný od 29. 1. 2020. Dostupné z https://is.muni.cz/do/ped/VPAN/opdek/statut_fakultnich_skol.pdf

k naplňování cílů praktické složky učitelské přípravy. Setkávání učitelů, ředitelů fakultních škol, vysokoškolských pedagogů a studentů absolvujících asistentské praxe v bakalářském studiu a učitelské praxe v magisterském studiu se stalo na pedagogické fakultě v průběhu projektu běžnou součástí agendy praxí. Setkání se odehrávala v rámci kulatých stolů, workshopů k organizaci a reflexi praxe, pracovních setkání k tvorbě standardů či při vzdělávacích a rozvojových seminářích a výcvicích (mentorský výcvik, výcvik v hodnotovém vzdělávání sestry C. Mooney⁵ aj.).

Projekt vyvrcholil 22. dubna 2020 workshopem nazvaným *Rozvoj společnosti praxe*. I v nově nastavených podmínkách, způsobených opatřeními spojenými s COVID-19, se organizátorům (katedra pedagogiky PdF MU) podařilo připravit účastníkům, byť v online formě, spolupracující prostředí pro jednání a kvalitní a inspirující odborný zážitek.

Toto závěrečné online setkání, které mistrovsky moderoval Jan Nehyba, člen katedry pedagogiky PdF MU, bylo odstartováno připravenými **vstupy aktérů společnosti praxe**. Sedm zástupců studentů v krátkém videopříspěvku shrnulo ze své perspektivy přínosy a úskalí realizovaných asistentských i učitelských praxí. Vyzdvihl důležitost efektivní komunikace s provázejícím učitelem a nezbytnost zpětné vazby od provázejícího učitele, která jim umožňuje se z praxe učit. Provázejícího učitele studenti vnímají jako vzor kvalitní učitelské práce. Zástupce provázejících učitelů ve svém příspěvku poukázal na přínosy práce se *Standardem kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Nabádal rovněž k promyšlenějšímu propojení praxí se studentských portfoliím, které je už na PdF MU využíváno při státní závěrečné zkoušce⁶ z pedagogiky a psychologie v podobě prezentování



Obrázek 1. Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství, který je používán při učitelských praxích na PdF MU.

aplikačních úkolů⁷. Třetí zástupce aktérů společnosti praxe, kterým byl ředitel fakultní školy, zastupoval pohled garantů. Vyjádřil pocit nedostatku kvalitních provázejících učitelů, upozornil na absenci statutu provázejícího učitele v legislativních dokumentech a vyzval ke zjednodušení vstupní administrativy při praxích. Posledním referujícím v této první části workshopu se stal zástupce interních mentorů, tedy vysokoškolský pedagog. Nabídl mezi účastníky okamžitě rezonující téma didaktického pnutí mezi fakultními školami a fakultou, které označil jako příležitost pro profesní růst všech členů profesní komunity a jako výchozí bod pro změnu pojetí praktické přípravy budoucích učitelů odpovídající principům reflektivní praxe. Vyzval účastníky praxí k otevřenosti a ochotě porozumět tomu, jaké role mají jednotliví aktéři praxí a jaký to má důvod.

Po této první části naplněné vstupy zástupců aktérů společnosti praxe včetně diskuse, kterou dovolovalo online prostředí, následovaly tři paralelně probíhající **dílny dobré praxe**. Také v nich převažovala diskuse nad otázkami, které

5 Více viz <http://www.skolacyril.org/>.

6 Krátké video objasňující, jak probíhá integrovaná státní závěrečná zkouška na PdF MU, je dostupné zde: https://www.youtube.com/watch?v=rsSVjHGx1Qc&feature=emb_rel_pause.

7 Více viz <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/magisterske-okruhy-SZZ/>.



Obrázek 2. Z úvodu online workshopu.

zajímaly účastníky jednotlivých dílen, kterými byli nejen pedagogové z PdF MU, ale i z některých dalších pedagogických fakult a v hojném počtu také učitelé a ředitelé fakultních škol. Pokusíme se stručně shrnout výstupy každé z dílen.

1. dílna: Standard kvality profesních kompetencí studenta

Dílnu zaměřenou na implementaci SKPKS při učitelských praxích vedl Petr Svojanovský, člen katedry pedagogiky PdF MU. S účastníky dílny se shodli na tom, že studenti zatím dávají přednost kritériím, která je orientují v dovednostech spojených s řízením času a zvládáním kázně ve výuce, zatímco opomíjená zůstávají kritéria vztahující se k práci s výukovými cíli a zpětnou vazbou ve výuce. Účastníci této dílny se vrátili mimo jiné k tématu různé kvality studentů i provádějících a vysokoškolských učitelů, o kterých hovořil Petr Knecht z PdF MU v úvodním vstupu akterů společenství praxe, když reflektoval zdroje pnutí mezi fakultou a fakultními školami. Účastníci upozorňovali na rozdílnou motivaci studentů k učitelské praxi a na rizika nedostatečného objasňování vzájemných očekávání jednotlivých akterů praxí. V této dílně účastníci rovněž uvažovali o možnosti srovnávání kvality profesních dovedností studentů napříč fakultami připravujícími budoucí učitele pro základní i střední školy.

2. dílna: Status spolupráce s fakultními školami

Moderátorky Jana Kratochvílová z PdF MU a Anna Tomková z DAMU Praha zasadily téma spolupráce do souvislosti s utvářením podmínek pro profesně orientovaný reflektivní model přípravy budoucích učitelů, mezi něž řadí také vytváření a využívání standardů kvality. K diskusi si účastníci této dílny zvolili témata evaluace fakultních škol, budování sítě fakultních škol na základě sdílení vizí a nutnosti komunikace a sledování spolupráce zejména s řediteli škol. Účastníky zajímala fakultou nastíněná kritéria pro ustanovování klinické školy a cesty, které mohou vést od fakultní ke klinické škole. Diskutovali, co to znamená, že klinická škola je charakterizována také jako inovátorské pracoviště participující na vývoji a výzkumu (Spilková et al., 2015). V této dílně znovu zazněl apel na legislativní ukotvení role provádějícího učitele, odpovědného za modelování žádoucí kvality pedagogické práce.

3. dílna: Podpora mentorů a provádějících učitelů

Lucie Škarková z PdF MU a Saša Dobrovolná z České asociace mentoringu moderovaly dílnu, ve které se účastníci zabývali užitečnými dovednostmi mentorů a provádějících učitelů, které jim umožňují kvalitně provázet studenta na praxi a rozvíjet jeho učitelské kompetence. Mezi



Obrázek 3. Ze 3. dílny dobré praxe v rámci online workshopu.

tyto dovednosti účastníci dílny zařadili schopnost vést komunikaci s každým typem studenta, dovednost nastavit si pravidla pro spolupráci na praxi a dokázat se na nich se studenty dohodnout, dovednost formulovat užitečnou zpětnou vazbu na dovednosti studenta, dovednost práce se SKPKS (rozumět kritériím a umět sledovat jejich naplňování), schopnost pracovat v tandemu a umět vytvořit prostor pro úzkou spolupráci interního mentora, studenta a provázejícího studenta, nejlépe při zahájení praxe.

Třetí část programu závěrečného workshopu k projektu tvořila **panelová diskuse**. Vědomi si toho, že kontext, ve kterém je komunita praxe ustanovena, je hlavním faktorem determinujícím její úspěch, tedy to, jak bude vytvářet a zprostředkovávat znalosti (Roberts, 2006), vyzvali organizátoři při přípravě závěrečného workshopu k projektu zástupce univerzity, fakulty a fakultních škol k účasti na panelové diskusi, kterou nazvali *Příprava budoucích učitelů – sdílená odpovědnost*⁸.

Účast v panelu přijali: prorektor MU Michal Bulant, děkan PdF MU Jiří Němec, vedoucí katedry pedagogiky PdF MU a vedoucí popisovaného projektu Jana Kratochvílová, ředitel ZŠ Sirotkova Dan Jedlička a odbornice na mentorskou podporu škol a učitelů Saša Dobrovolná.

Účastníci panelu nejprve reagovali na prezentované závěry dílen dobré praxe a vyjadřovali se k tomu, jak mohou ze své role přispět ke sdílené odpovědnosti v přípravě budoucích pedagogů. Například Jiří Němec řekl následující: „Podpora fakulty je nesmírně důležitá, bez ní to nepůjde. Je důležité dobrat se napříč katedrami obecně univerzálnější představy, jak by toto společenství praxe mohlo vypadat.“ Vyjádřil také názor, že studenti učitelství i začínající učitelé se mají setkávat především s kvalitními učiteli. Hlavní moderátor Jan Nehyba pak panelistům nabídl nejen předem připravená diskusní témata, ale z chatu také pohotově vybíral otázky, které v průběhu panelu průběžně písemně formulovali účastníci. I když jádrem celého popisovaného workshopu i závěrečné panelové diskuse byly výstupy spojené především s podmínkami na PdF MU, panelisté těmto konkrétním podmínkám svým uvažováním často dávali přesah. Michal Bulant například ocenil a dál rozvinul význam společenství praxí: „Velmi se mi líbí ten prostor pro sdílení, vidím to v obou dimenzích: jak s fakultními a klinickými školami, tak i napříč univerzitou, kde se o to snažíme.“ Saša Dobrovolná nahlédla

8 Sdílenou odpovědnost formulujeme s oporou o P. M. Senge (2007) ve třech tezích: (1) ke sdílené odpovědnosti přispívají jednotliví aktéři tehdy, stane-li se pro ně jejich role ve společenství hodnotou; (2) aby se to mohlo stát, musí každý porozumět své roli i rolím ostatních; (3) svoji roli mohou naplňovat, když disponují profesními dovednostmi a ty dále rozvíjejí.

v této diskusi asi nejdál, když shrnula, že „když se ve školách stane normou kolegiální podpora, když budeme investovat do rozvoje mentorských dovedností učitelů, pak se nebudeme muset obávat pustit studenta do jakékoliv školy a dostane se mu kvalitní podpory na praxi“.

Závěrečným slovem organizátoři workshopu (který svým obsahem i formou zcela naplňoval představy o obsazích a formách moderně pojatých kvalitních odborných konferencí) nabídli účastníkům nejen myšlenkový návrat k počátečnímu úsilí účastníků projektu, tedy k výzvě zkvalitnit systém praxí na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Především shrnuli, čeho zatím společným úsilím dosáhli a na čem je zároveň nezbytné dál pracovat. Tím je rozvoj praktické složky přípravy učitelů, důraz na kvalitu jako hodnotu v učitelské přípravě, sdílená odpovědnost aktérů a fungující společenství praxí. Snažení aktérů společenství praxe se tak v průběhu projektu i prostřednictvím online formy závěrečného workshopu stalo – metaforicky řečeno – „otevřeným oknem“, kterým přicházely a nadále jistě budou přicházet inspirativní profesní zkušenosti, názory, osobní pojetí a pedagogické přístupy, které stojí za to sdílet a dál s nimi pracovat a rozvíjet je ve prospěch zkvalitňování učitelské přípravy a vzdělávání všech.

Účastníci workshopu nezůstali ani na konci celého jednání v pasivní roli. Své díky vyjadřovali alespoň v chatu, úsměvem a gestikulací na kameru, otáleli s odpojením. Emoce, jejichž vyjadřování i sdílení online forma poněkud potlačila, někteří bezprostředně po ukončení jednání sdíleli dál třeba telefonicky. A v první možné chvíli osobně, i když to už s jistým odstupem, nahlédem a také plány, co a jak dál.

Literatura a další zdroje

- Kratochvílová, J., & Svojanovský, P., et al. (2020). *Standard kvality kompetencí studenta na praxi*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/2020/07/Standard-kvality-profes-n%C3%ADch-kompetenc%C3%AD-online1.pdf>
- Roberts, J. (2006). Limits to Communities of Practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 623–639.

Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.

Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Kargerová, J., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s.r.o.

ONLINE workshop – Rozvoj společenství praxe. (2020). Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/po-workshopu/>



doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D. vystudovala učitelství obor pedagogika – čeština na FF UK v Praze. Od roku 1995 do roku 2019 působila na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, 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 problematiku frankofonních zemí.

Kontakt: anna.tomkova@damu.cz



Mgr. Lucie Škarková, Ph.D. je absolventkou Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Působí jako odborná asistentka na katedře pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Zabývá se dalším profesním rozvojem učitelů, mentoringem ve vzdělávání a reflexí pedagogické praxe.

Kontakt: skarkova@ped.muni.cz

Jan Fiala

Hrací kostka, její historie a využití ve výuce

Hra je jeden z nejeфекtivnějších způsobů, jak zjednodušit život. Přesně to jsme dělali jako děti, ale v dospělosti jsme si hrát zapomněli.

Albert Einstein (1879–1955)

Hrací kostka¹ provází člověka už více než 4000 let. Během staletí si kostky díky své geniální geometrické struktuře našly široké uplatnění ve společenském životě lidí i ve školním prostředí.

Cílem příspěvku je shrnout podstatné informace o historii hrací kostky a připomenout souvislosti jejího využití při vzdělávání žáků. Článek zahrnuje vlastní zkušenosti s využitím hrací kostky při výuce, a může tak být inspirací pro učitele i žáky na všech stupních vzdělávání, kteří by chtěli toto téma dále využít při tematické či projektové výuce.

Není nám známa žádná ucelená publikace, která by se komplexně zabývala tématem hrací kostky či hrou v kostky. Pro účely historického exkurzu proto čerpáme z četných sekundárních zdrojů, zvláště z internetových stránek. Dílčí informace jsme získali např. také z diplomových prací, které se však tématem hrací kostky zabývaly pouze částečně či nepřímou.

Hrací kostky v historii i současnosti

Hrací kostka provází člověka prakticky od počátků, snad od doby kamenné. Kostky se užívaly podle dostupných informací především ke

dvěma účelům: jako rituální předměty a k zábavě při deskových hrách.

V prvním případě se výsledky hodu kostkou přisuzovaly vlivu uctívaných božstev. Např. etruské hrací kostky, jejichž nález dopomohl k rozluštění písma Etrusků, měly znázorněnými čísly zprostředkovávat vůli božstev, což potvrzuje jejich časté využívání při chrámových náboženských obřadech (*Der Würfel*). Kostky také často rozhodovaly, kdo bude vládcem, jak se rozdělí majetek apod. (Pickover, 2012, s. 30).

Hrací kostky byly odpradáвна využívány při různých stolních hrách, k nimž patřila především hra v kostky, později vrhcáby a mnoho dalších, jako spravedlivé generátory náhodných čísel. Falešné kostky ovšem nebyly v historii vůbec výjimkou.

Kostky se rovněž používaly jako symboly vzájemné úcty a pohostinnosti lidí: kostka se rozdělila v polovině a každý dostal jednu polovinu (*Der Würfel*).

Dodnes kostky najdeme v různých oblastech života člověka, nejčastěji při hrách v kasinech a hernách po celém světě.² Děti se s hrací kostkou setkávají již ve velmi útlém věku, např. při hraní společenských her, jako je Člověče, nezlob se!

V současné době jsou jako generátory náhodných čísel používány počítače a počítačové

1 Hovorově se užívá pouze označení *kostka*.

2 K nejznámějším hrám, při nichž se používají hrací kostky, patří např. vrhcáby, monopoly, craps, francouzský bank, tzv. kostkový poker hraný s pěti kostkami, asijská hra sic bo a mnoho dalších.

programy. Kvalitně napsaný program ke generování náhodných čísel by měl např. každé ze šesti čísel³ produkovat zhruba stejněkrát, neboť každý z výsledků je stejně pravděpodobný. Generování náhodných čísel také slouží k simulacím různých přírodních jevů či ke vzorkování dat. Od 40. let 20. století se začala statisticky generovat náhodná čísla např. pro simulaci termojaderných explozí, jak uvádí Pickover (2012, s. 30). Týž autor (s. 378) dále připomíná využití náhodných čísel k přesměrování toku dat tak, aby nedošlo k zahlcení sítí. Své užití našla náhodná čísla také při náhodném výběru názorově vyvážených vzorků společnosti pro provedení validních průzkumů. Prvotní impulsy poskytl hra v kostky také teorii her, jejíž uplatnění se rozšiřuje snad do všech vědních oborů a poskytuje návody a strategie na řešení konfliktních situací, pomáhá nám tedy nacházet správná rozhodnutí.

Kostky se „proslavily“ v metafoře o roli náhodnosti v našem životě, kterou ukryl do svého známého výroku astrofyzik Stephen Hawking (1942–2018): „Nejenže Bůh zcela jistě hraje v kostky, ale dokonce nás často mate tím, že své kostky hodí někam, kde je ani on sám nedokáže pozorovat.“ Reagoval tak na Einsteinovo odmítnutí vlivu náhody na fyzikální procesy a jevy.

Několik poznámek z historie

První zmínky o hrací kostce nebo předmětech jí podobných nalézáme u starých Sumerů (asi 4000 let př. n. l.) (*Spielwürfel*). Dnes známé hrací kostce zřejmě předcházely tzv. astragal, což byl kostěný předmět určený ke hram, u něhož se pravděpodobnost výsledku každého z možných hodů výrazně lišila. Stejně jako astragal byla i hrací kostka vyrobena většinou z ovčí hlezenní kosti a měla zpočátku jen čtyři rovné či prohnuté stěny, další dvě byly zaoblené. Jejich pozdějším seříznutím vznikla hrací kostka v dnešním tvaru – v podobě malé krychle.

Zřejmě nejstarší nalezená kostka je z doby asi 2800–2500 let př. n. l. a pochází z města Burnt

City v jihovýchodním Íránu (*Spielwürfel*). Pickover (2012, s. 30) dokonce datuje nejstarší kostky i tamtéž nalezené sady vrhcábů do doby až 5000 let př. n. l. Zhruba stejně stará je zřejmě také kostka nalezená v hrobce harappské kultury⁴ v povodí řeky Indus v dnešním Pákistánu (*Hrací kostka*). Poslední jmenované kostky byly již šestistěnné a byly opatřeny tzv. oky, puntíky, které vyjadřují počet. Hojně byly hrací kostky nalezeny také při vykopávkách v legendárních Pompejích. Kostky odtud byly ovšem falešné⁵ (*Hrací kostka*).

V době antiky patřila hra v kostky k velmi oblíbeným. Dokládá to např. známé vyobrazení Achilla a Ajaxe při hře v kostky (obr. 1). Řada tehdejších myslitelů si lámala hlavu tím, kdo vlastně kostku vynalezl. Např. Platón (427–347 př. n. l.) se domníval, že kostku vymyslel egyptský bůh Thoth (*Der Würfel*). Zřejmě první antický historik Herodotos (narozen asi 484 př. n. l., zemřel mezi lety 430 a 420 př. n. l.) zase připisoval objev kostky obyvatelům Lýdie v Malé Asii. Konečně řecký spisovatel, cestovatel a zeměpisec Pausaniás (žijící ve 2. stol. n. l.) považoval za objevitele hrací kostky řeckého hrdinu a vynálezce Palaméda. Pausaniás povýšil hru v kostky na zábavnou hru pro mladé, neboť jedné ze tří Grácií, bohyň mládí a krásy, dal do ruky hrací kostku (Kaplan & Kaplanová, 2008, s. 24). Staří Řekové užívali pro hru v kostky výraz *alea*. Řecké označení kostky (a současně každé její stěny) zní *kybos*, z toho bylo odvozeno latinské slovo *kubus*. O možnosti uspořádat puntíky na stěnách kostky tak, že součet ok na protilehlých stěnách kostky je vždy sedm, informoval již Eusthatius (žijící ve 4. stol. n. l.), pozdně antický biskup působící v Arménii (*Der Würfel*).

3 Tak, jak je tomu u hrací kostky se šesti stěnami s počtem ok od jednoho do šesti.

4 Harappská kultura byla starověká kultura nacházející se v povodí řeky Indus, jedna z prvních známých městských kultur na indickém subkontinentu na území dnešního Pákistánu. Počátky harappské kultury sahají do 2. poloviny 4. tisíciletí př. n. l., zánik se datuje asi do let 2600–1900 př. n. l. (zdroj: Wikipedie).

5 Pro falešné kostky se používá výraz „cinknuté“. Takové kostky mají některé stěny seříznuté či upravené olověnými kousky tak, aby byly některé stěny výsledkem hodu častěji než jiné.



Obrázek 1. Achilles a Ajax hrají v kostky. Časté téma malířské výzdoby antické keramiky. Zdroj: <https://www.akg-images.de/archive/Achill-und-Ajax-beim-Brettspiel-2UMDHUHWQYSQ.html>.

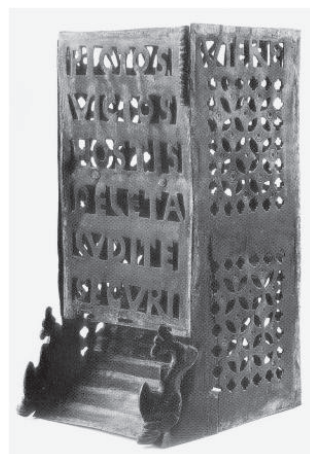
Velkou oblibu získaly hrací kostky v době římské. Římané používali dva druhy kostek: velké se čtyřmi stěnami, tzv. *tali*, a malé se šesti stěnami, tzv. *tesserae*, na jejichž stěnách byla oka rozmístěna většinou ještě náhodně. Obliba kostek pronikla dokonce až k římskému císaři Augustovi, který prý holdoval hazardním hrám. Císař Claudius (10 př. n. l. – 54 n. l.) údajně napsal knihu o strategii házení s kostkami. Nechvalně známý Caligula prý zase při kostkách podváděl. (Kaplan & Kaplanová, 2008, s. 24). Za císaře Commona (161–192) snad vzniklo v Římě první kasino. V této době vstoupil do dějin také slavný výrok přisuzovaný císaři Juliu Caesarovi (100–44 př. n. l.) „Kostky jsou vrženy“, který údajně vyřkl po přechodu řeky Rubikon, čímž porušil nedotknutelnost hranice mezi Galií a Itálií.

Časté jsou archeologické nálezy hracích kostek v místech táboření římské armády (Kaplan & Kaplanová, 2008, s. 24). Kromě dnes běžné šestistěnné kostky používali Řekové i Římané také hrací kostky s více stěnami: archeologové našli kostky s 12, 18, 20 a 24 stěnami (*Hrací kostka*).

Hrací kostky se používaly také ve starověkém Egyptě: jako pomůcka při věštění nebo jako druh zábavy. Někteří faraónové měli např. šestistěnné hrací kostky ze slonoviny jako součást své výbavy pro pouť do posmrtného života (Kaplan & Kaplanová, 2008, s. 23). Již 2000 let př. n. l. se tam používaly dokonce dvacetistěnné kostky (obr. 2), jedna z těchto nalezených kostek má tmavě modrou barvu. Jednotlivé stěny byly



Obrázek 2. Egyptská hrací kostka ve tvaru pravidelného dvacetistěnu, 2.–4. stol. př. n. l., Metropolitní muzeum umění, New York. Zdroj: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/100008377>.



Obrázek 3. Bronzová losovací věž zvaná turricula, Rýnské zemské muzeum, Bonn. Zdroj: *Der Würfel*.

často místo čísel označeny hieroglyfy či obrázky. Pokud se na stěnách kostky objevila čísla, stála jednička na stěně naproti dvojce, trojka naproti čtyřce a pětka naproti šestce.⁶

Římané si také lámali hlavu tím, jak spravedlivě házet kostkou. Vytvořili si dřevěnou losovací věž zvanou *turricula*, kterou vystavuje Egyptské muzeum v Káhiře. Podobnou losovací věž měli také Germáni, byla ale bronzová (obr. 3) (*Der Würfel*).

Kostky se podle Čechury (2008, s. 35) míchaly také v podlouhlé uvnitř rýhované nádobě (*pyrgus*).

6 S tímto číselným popisem stěn se kostky údajně dostaly do Evropy.



Obrázek 4. Dřevěná středověká kostka nalezená u norského města Bergen. Zdroj: <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/mittelalterlicher-schummel-wuerfel-entdeckt/>.

Ani Čína či Japonsko nestojí ovšem v této době v užívání hracích kostek stranou: z hry v kostky se zde vyvinula hra mino a dnes známé hrací karty. Postupně se oblíbenou stala také japonská hra sugoroku, která se hraje se dvěma krychlovými hracími kostkami (*Der Würfel*).

Ve středověké Evropě získaly kostky nejdříve oblibu mezi klérem a šlechtou, později se hojně rozšířily i mezi prostý lid. Šlechta ovšem hru v kostky prostému lidu pokrytecky zakazovala. Klér zase označoval hru v kostky za něco nemravného. Dokladem obliby hry v kostky u šlechty je i historický počin Alfonse X. Moudrého (1221–1284), krále Kastilie a Leónu, který v roce 1283 na 98 stranách své *Knihy o hrách* mimo jiné detailně popsal hru v kostky (Čechura 2006, s. 24). Nálezů středověkých hracích kostek je mnoho. Například více než 30 kostek bylo nalezeno při vykopávkách v norském Bergenu, kde se v 15. století rozkládala čtvrt s několika hostinci. Jedna z těchto kostek je falešná⁷, jak je vidět na obrázku 4 (Vieweg, 2018).

Hraní různých her je archeologicky i písemně⁸ doloženo i na dnešním českém území. Četné nálezy hracích kostek různých podob u Keltů i Slovanů dokládají vysokou oblibu těchto her kolem 5.–6. století, jak potvrzuje nález dvou kostěných hracích kamenů z naleziště u Hoštic.

Za zřejmě nejstarší kostku nalezenou na území Čech a Moravy označuje Čechura (2008, s. 70) kostku v lokalitě Znojmo-Hrad, která byla datována do 11.–13. století. V Opavě se nedávno našla údajná dílna „kostkáře“ (Čechura, 2008, s. 6). Klasické hrací kostky se u nás objevily teprve v 12.–13. století. Například kostka nalezená na hradě Landštejn má stěny výrazně prohnuté dovnitř. O kostkách se zmiňují zápisy z městských kronik, častá jsou také vyobrazení hry v kostky např. na středověkých kachlích. Bojovat s hazardními hrami se pokusil i císař a král Karel IV. (1316–1378), který se je snažil zakázat nebo aspoň omezit, ovšem bez většího úspěchu. Hra vrhcáby dosáhla podle Čechury (2006, s. 29) své největší obliby na českém území v 15.–16. století.

Jako materiál se na výrobu kostek i u nás nejčastěji využívaly kosti různých zvířat (např. ovčí či koz), slonovina a dřevo. Pro chudší obyvatelstvo se ale kostky vyráběly z pálené hlíny, olova, bronzu nebo keramiky. V kostele sv. Linharta v Mušově archeologové objevili dokonce železnou hrací kostku (Čechura, 2008, s. 72). Později se objevily i hrací kostky ze skla, křemene, pískovce, mramoru a jiných kamenů, krystalů, jantaru či dokonce zlata. Dnes převažuje při výrobě hracích kostek plast či dřevo (Čechura, 2006, s. 43–45).

Hrací kostka ve výuce

Hrací kostka z pohledu matematiky

Pomineme-li prvotní čtyřstěnnou nepravidelnou podobu kostky, hrací kostka vypadá dodnes stále stejně: podobá se geometricky pravidelnému šestistěnu, tj. krychli. To je jedno z tzv. platónských těles.⁹ Každá stěna dnešní podoby kostky je označena většinou číslicí nebo tzv. oky (puntíky), které vyjadřují počet.¹⁰ Oka jsou po

7 Vieweg (2018) uvádí, že na kostce chybí stěna s jedním a dvěma oky.

8 Čechura (2008, s. 45) uvádí za nejstarší bezpečný doklad o hracích kostkách na území Čech rukopis Liber Depictus z roku asi 1350, ve kterém je u obrázku s hrou vrhcáby popsána hra v kostky.

9 Platónská tělesa jsou pravidelné mnohostěny, jejichž stěny jsou pravidelné mnohoúhelníky. Řadíme k nim pravidelný čtyřstěn, šestistěn, osmistěn, dvanáctistěn a dvacetistěn. Mají řadu zajímavých geometrických vlastností, např. jim lze opsat o vepsat kouli.

10 Stále se vyrábí egyptské kostky s obrázky či hieroglyfy, u čínských kostek lze na stěnách kostky najít mnoho různých obrázků či symbolů.

stěnách kostky rozložena tak, že součet počtů puntíků na každých dvou protilehlých stěnách kostky je roven sedmi.¹¹

Kasina používají speciální hrací kostky, u kterých je zaručena stejná pravděpodobnost pro každý z šesti možných výsledků. Kostky jsou vyrobeny z homogenního materiálu, jsou vyvážené, bez mechanického poškození, bez problémů se kutálí po rovné podložce apod. Běžná hrací kostka má ovšem hrany seříznuté (zaoblené) a na stěnách má vyznačené (vyražené) tečky, což porušuje její ideální vlastnosti a pravděpodobnosti výsledků se pak mohou mírně lišit. Způsob házení s kostkou by měl být ustálený a neměl by mít vliv na polohu kostky po dopadu. Regulérní házení kostkami zajistí kelímek či pohárek s uzávěrem nebo i bez něj.

Od hracích kostek k teorii pravděpodobnosti

Snad prvním myslitelem, který uvažoval nad fenoménem náhodnosti z matematického pohledu, byl podle Mareše (2011, s. 115, 183) italský matematik, filozof a astronom a vášnivý hráč v kostky Girolamo Cardano (1501–1576). Za první matematické uchopení pojmu pravděpodobnost vdčíme korespondenci dvou matematiků žijících ve Francii 17. století, kterými byli Blaise Pascal (1623–1662) a Pierre de Fermat (1601–1665). První jmenovaný byl požádán o vyřešení problému, který trápil francouzského šlechtice a hazardního hráče rytíře de Méré¹² (1607–1684) a při kterém hrály hlavní roli právě hrací kostky. Zásadní přínos do teorie pravděpodobnosti zajistil opět francouzský matematik, fyzik, astronom a politik, jeden z největších mozků vědy vůbec, Pierre Simon de Laplace (1749–1827), který shrnul dosavadní poznatky z pravděpodobnosti, rozvinul je a především aplikoval na řadu problémů z různých oblastí tehdejšího poznání (Pickover, 2012, s. 212). Axiomatizaci pravděpodobnosti, tedy – řekněme pouze volně – jakési matematické ukotvení teorie pravděpodobnosti jako matematické

disciplíny, dokončil v roce 1933 ruský matematik Andrej Nikolajevič Kolmogorov (1903–1987) (Mareš, 2011, s. 249–250). O základech pravděpodobnosti se učí žáci ZŠ a SŠ, podrobně se teorií pravděpodobnosti zabývají až studenti na VŠ.

Hrací kostka jako výuková pomůcka a její speciální podoby

Hrací kostky (obr. 5) jsou nezastupitelné didaktické pomůcky při výuce pravděpodobnosti na školách. Ve výuce se žáci někdy již na prvním stupni ZŠ seznamují se základními matematickými zákonitostmi náhody, a to v ideálním případě formou hry či při praktických činnostech. Žáci se učí řešit především úlohy na výpočet hodnoty pravděpodobnosti, rozlišují mezi spravedlivými (férovými) a nespravedlivými (neférovými) hrami, ale také se učí rozhodovat v nejistých situacích na základě informací plynoucích z analýzy statistických dat. Nahradit náhodný proces házení s jednou nebo s více kostkami počítačovým generátorem čísel podle našeho názoru ochudí žáky o podněty k vlastnímu učení.

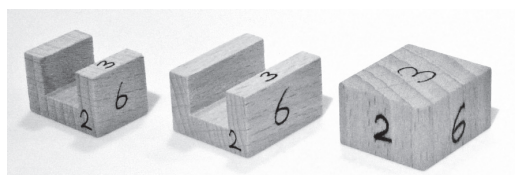
Hrací kostkou se většinou rozumí pravidelný šestistěn, tedy krychle. V širším slova smyslu se ovšem pod spojením hrací kostka rozumí jakýkoliv předmět, který se po provedení hodu ustálí na vodorovné podložce v klidové pozici na jedné ze svých rovných, navzájem rozlišitelných stěn, což poslouží k náhodnému výběru některého ze symbolů (většinou čísel), který je výsledkem hodu. Pro náhodné generování čísel tak kromě kostky poslouží také předměty, jejichž matematickými modely jsou ostatní



Obrázek 5. Běžná hrací kostka vhodná jako pomůcka do výuky matematiky. Zdroj: <https://www.tercio.cz/velka-drevena-hraci-kostka-2-cm-14159-1.html>.

11 V Evropě se takový popis kostek objevil až kolem roku 1450.

12 Vlastním jménem Antoine Gombaud.



Obrázek 6. Takzvané Riemerovy kostky jako příklad losovacích zařízení pro ne-Laplaceovy pokusy. Zdroj: <http://www.riemer-koeln.de/mathematik/quader/index-quader.htm>.

pravidelné mnohostěny, dále např. tzv. katalánská nebo archimedovská tělesa. Jako kostky se dají použít také různé hranoly nebo např. tzv. krystalové kostky apod.

Ve výuce se při náhodných pokusech kromě klasických hracích kostek používají také tzv. Efronovy kostky, které mají speciálně označené stěny tečkami nebo jsou bez označení. Tyto kostky vytvořil statistik Bradley Efron (nar. 1938) z univerzity ve Stanfordu. Jde o příklad tzv. netranzitivních kostek, pro které platí tzv. dominance kostky, tj. jedna kostka dominuje druhé, jestliže na první kostce padne s pravděpodobností větší než $\frac{1}{2}$ číslo větší než na druhé kostce. Spravedlivá hra vyžaduje tranzitivní kostky. Příkladem spravedlivé hry je hra *passedix*, hra o překročení desítky při hodu třemi hracími kostkami. Pro ne-Laplaceovy pokusy vytvořil Wolfgang Riemer do výuky tzv. Riemerovy kostky, resp. kvádry (Riemer, 1988). Ty mají různý, nepravidelný, často i nekonvexní tvar, každá ze stěn je různě označena a má také různou pravděpodobnost, že bude výsledkem hodu (obr. 6).

Při opakovaných náhodných pokusech se ve výuce pravděpodobnosti používá také tzv. dvojitá kostka nebo další druhy hracích kostek.¹³

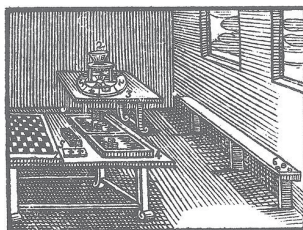
Hrací kostka jako prostředek rozvoje osobnosti žáka

Hry jsou jednou z nejstarších forem společenské interakce a neměly by být zvláště u mladších

žáků ve školním prostředí utlumeny nebo snad dokonce nahrazeny přehnaným užíváním výukových programů a simulací. Již v 17. století podtrhl Jan Amos Komenský (1592–1670) význam hry ve výchově a vzdělávání tím, že v duchu zásady *Schola ludus* (tedy „škola hrou“) zařadil heslo „hra v kostky“ na dvoustranu o hrách (výřez z ní je na obr. 7) ve své učebnici *Orbis pictus*. Komenský si tenkrát jistě uvědomoval význam logických her pro rozvoj myšlení dětí, neuvažoval ale o využití kostek k řešení úloh o pravděpodobnosti. Hru v kostky chápal jen jako vhodnou mimoškolní aktivitu dětí.

Užití hrací kostky ve výuce rozvíjí u žáků řadu žádoucích cílových kompetencí, ať v podobě znalostí, schopností či dovedností. Zřejmě nejčastěji se ve škole uplatní hrací kostky ve výuce matematiky při řešení matematických úloh a v simulaci reálných náhodných dějů. V takovém případě slouží hrací kostka jako materiální didaktická pomůcka k rozvoji matematické gramotnosti žáků při řešení reálných problémů. Kostky lze využít na ZŠ i SŠ. Až s překvapením lze sledovat, jak i středoškoláci rádi a s nadšením provádějí opakované náhodné pokusy.

Ze zkušeností autora rovněž vyplývá, že házení kostkou poskytuje také široký prostor pro dynamický rozvoj řady sociálních kompetencí i osobnostních kvalit žáka. Uvedme např. schopnost efektivní spolupráce a komunikace, schopnost obstát ve skupině kooperujících žáků a uhájit si svou pozici, dovednost organizovat práci členů skupiny, schopnost přispět k budování pozitivního klimatu ve skupině a třídě, rozvíjet vlastní pracovitost a trpělivost, vyslovit své představy a zkušenosti, odůvodnit vlastní



Obrázek 7. Výřez z *Orbis sensualium pictus* (1658) Jana Amose Komenského, část CXXXIV. Ludus Aleae – Das Bretspiel. Zdroj: MZK Brno, digitální knihovna.

¹³ Dvojitá hrací kostka je klasická kostka s oky, která je však průhledná a do níž je vložena další menší hrací kostka. Je dostupná také kostka, do které jsou vloženy tři malé hrací kostky.

odhady a domněnky, svá rozhodnutí podpořit argumenty, schopnost podílet se na vytváření společných závěrů a soudů, dovednost prezentovat zjištění z praktických činností ostatním, rozvíjet vlastní tvořivost, iniciativu a samostatnost, dosahovat vyšších výkonů, rozvíjet schopnost sebekontroly a sebekázně aj.

Využití hrací kostky ve výuce (i mimo ni) podporuje také aktivní způsoby učení žáků. Takzvané činnostní učení vychází z pragmatické pedagogiky amerického filozofa a psychologa Johna Deweyho (1859–1952) a je také zakotveno v RVP ZV. Příprava činnostních forem do výuky je pro učitele často časově náročná, jde však o velmi dobrou „investici“ do všestranného rozvoje žáka.

Z výuky (nejen) matematiky je známo, že se někteří slabší žáci marně snaží vyrovnat svým znalostně nebo dovednostně zdatnějším spolužákům. Proto hra v kostky jako náhodná hra zajišťuje šanci na školní úspěch všem žákům stejnou měrou. Hod kostkou totiž umožňuje zvítězit každému bez ohledu na jeho kvality. Výsledky tematické či projektové výuky na téma hrací kostky mohou být součástí portfolia v rámci žákova celkového hodnocení.

Shrnutí

Hrací kostka byla součástí historie lidstva a používáme ji dodnes. Odpradáva se stala prostředkem zábavy i předmětem zájmu učenců i laiků. Matematické úvahy o náhodě vyústily ve formulaci teorie pravděpodobnosti jako samostatné matematické disciplíny, která spolu se statistikou nabývá ve vědě i v životě lidí stále větší uplatnění. Děti se s kostkami setkávají již od raného věku, proto doporučujeme zařadit téma hrací kostky do výuky. Ve výuce matematiky na ZŠ i SŠ je hrací kostka nezastupitelnou didaktickou pomůckou při řešení úloh o pravděpodobnosti jevů v opakovaných náhodných pokusech. Užití kostky při učebních činnostech žáků přispívá k naplňování konstruktivistických přístupů ve vyučování matematice.

Literatura

- Čechura, J. (2006). *Hry a hrací pomůcky. Příspěvek ke studiu volného času ve středověku* (Bakalářská práce). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27133/>
- Čechura, J. (2008). *Hry v životě středověkého člověka* (Diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/17498/DPTX_0_0_11210_ASZK10001_132027_0_62261.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Imperium Romanum (n.d.). *Der Würfel*. Dostupné z http://imperiumromanum.com/kultur/unterhaltung/gluecksspiele_wuerfel.htm
- Kaplan, M., & Kaplanová, E. (2008). *Šance je, že... Dobrodružství v pravděpodobnosti*. Praha: Triton.
- Mareš, M. (2011). *Příběhy matematiky*. Příbram: Pistorius & Olšanská.
- Pickover, C. A. (2012). *Matematická kniha*. Praha: Dokořán.
- Rierner, W. (1988). *Rierner-Würfel Spannende und lehrreiche Experimente mit ungewöhnlichen Objekten einzusetzen im Unterricht über Wahrscheinlichkeit und Statistik von Klasse 5 bis*. Dostupné z <http://www.rierner-koeln.de/mathematik/quader/rierner-wuerfel-klett.pdf>
- Vieweg, M. (2018). Mittelalterlicher „Schummel-Würfel“ entdeckt. *Damals.de*. Dostupné z <https://www.wissenschaft.de/geschichte-archaeologie/mittelalterlicher-schummel-wuerfel-entdeckt/>
- Wikipedia.de (n.d.). *Spielwürfel*. Dostupné z <https://de.wikipedia.org/wiki/Spielw%C3%BCrfel>
- Wikipedie.cz (n.d.). *Hrací kostka*. Dostupné z https://cs.wikipedia.org/wiki/Hrac%C3%AD_kostka



PhDr. RNDr. Jan Fiala, Ph.D.

vystudoval učitelství matematiky a německého jazyka na Pedagogické fakultě MU v Brně. Doktorát získal na Pedagogické fakultě UP v Olomouci. Působil jako učitel na základních a středních školách

v Jindřichově Hradci. Nyní působí na katedře aplikované matematiky a informatiky Ekonomické fakulty JU v Českých Budějovicích. Jeho hlavním profesním zájmem je didaktika matematiky.

Kontakt: jfialajh@gmail.com

Pavel Císarík

Dva příklady přesahů do dramatické a výtvarné výchovy při didaktické interpretaci lyriky

Lyrika je součástí každodenního života, často pomáhá lidem zvládat těžké životní situace, usnadňuje orientaci ve vlastních emocích, pomocí lyriky můžeme dokonce regulovat své pocity, zklidnit se, připomenout si důležité momenty v životě. Myšlenky obsažené v básních se často mohou stát životním mottem (Kožmín, 1997, s. 5). Poezie pomáhá porozumět okolnímu světu, pojmenovat věci kolem nás, učí člověka hlouběji chápat rodný jazyk. Skrze básně se dostáváme do světa představ, volných asociací, přemýšlení – čtení poezie rozvíjí kreativitu. Právě z výše uvedených důvodů je důležité se s poezií setkávat od útlého dětství, zpočátku nejlépe u rodičů, později soustředěnou a cílevědomou cestou prostřednictvím učitelů na základní a střední škole. Nejdůležitější technikou pro průnik do jádra textu je didaktická interpretace.

Již od 18. století je lyrika vymezena jako jeden ze tří základních literárních druhů hned vedle epiky a dramatu. Definice literárních druhů prošly značnými proměnami a vývojem. Pro naše účely však vyjdeme ze základního vymezení pojmu, tak jak jej uvádí dostupné slovníky literární teorie (Lederbuchová, 2006; Pavera & Všeticka, 2002; Vlašín, 1977). Lyrika je základní, zpravidla ve verších realizovaný básnický druh, jenž se od ostatních dvou odlišuje nedějovým základem. Dělíme ji na lyriku bezprostřední (zachycení vnitřního monologu lyrického subjektu, prezentace pocitu zachycujícího podmanivou náladu), představující (lyrický subjekt popisuje nějaký jev, případně se nad ním pouští do úvahy) a apelativní (obracející se přímo na adresáta – např. politická nebo didaktická lyrika).

Interpretace již z významu slova, ze kterého pochází (latinské *interpretātiō* znamená výklad či vysvětlení), si klade za cíl adekvátně pochopit a vyložit smysl slovesného, konkrétního a individuálního uměleckého díla (Vlašín, 1977, s. 215–216).

Přistupujeme-li k interpretaci jako k prostředku, jak komunikovat s lyrickým textem, předpokládáme vnitřní připravenost čtenáře na tzv. emocionální komunikaci (Lederbuchová, 2004, s. 62–63). Jde v podstatě o správné pochopení a proniknutí do významovosti a celkové atmosféry textu. Jazykové prostředky, které se podílejí na sémantické výstavbě textu, by měly ve čtenáři umocnit vnímání estetické hodnoty básnického textu. Pak v souvislosti se subjektivním vnímáním životní zkušenosti a také s ohledem na věk recipienta a jeho přirozeně se rozvíjející intelekt mohou odpovědi při komunikaci s lyrickým textem „vyjadřovat touhu po ztotožnění s lyrickou situací a jejím subjektem“ (Lederbuchová, 2004, s. 65). Zdeněk Kožmín uvádí, že neexistuje přesný návod, který by pedagogovi zaručil úspěšnou interpretaci uměleckého textu, protože interpretace není ideální šablona. Vždy záleží na samotné povaze textu, cíli, který si kládeme při jeho rozboru, a v neposlední řadě se v interpretaci odráží jednak osobnost autora, jednak interpreta (Kožmín, 1997, s. 151–152).

Ve školní praxi, a to zejména už na prvním stupni ZŠ, je nanejvýš důležité, aby se s interpretací lyrických textů děti pravidelně setkávaly. Pedagogům může pomoci přitáhnout pozornost žáků práce s obrazy, tvorba ilustrací, skládání textu básně do kaligramů a propojení interpretace s prvky dramatické výchovy (Gejgušová, 2009, s. 86–88). Právě tato metoda se osvědčila

jako velmi účinná. Děti pomocí prvků dramatické a výtvarné výchovy snáze proniknou do atmosféry textu, dokážou rozšifrovat skryté významy, a ocenit tak umělecký přínos autora básně. Uvedme si uplatňování takovýchto přesahů do jiných „neliterárních“ disciplín na dvou konkrétních příkladech. V textu Radka Malého žáci poznají obsah básně kromě návodných otázek také pomocí dramatizace a výtvarného ztvárnění padajícího listu. V Halasově básni pak žáci uplatňují především své verbální dovednosti, aby pak mohli docenit míru básnickovy obrazovosti. Obě přípravy na hodinu byly ověřovány v pátém a šestém ročníku základní školy.

Radek Malý – Listůpád

list
upad
zakopl o vánek
bloudí mlhou, hledá
kde v poklidu si zetlí

list
dopad
pomýšlí na spánek
usnout mu však nedá
vír metařovy metly

už unavený, ještě zkouší tanec
pak sbalí ranec

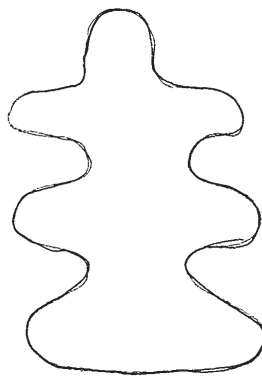
a to
je konec

(Malý, 2011)

Scénář výuky

1. Úvod, motivační fáze

Učitel vchází do třídy a pozdraví se s dětmi. Sdělí žákům, že na začátku hodiny bude potřebovat jejich pomoc. Rád by totiž zjistil, co si představují pod jedním obrázkem, který náhle načrtne na tabuli (viz obr. 1).



Obrázek 1. Náčrt symbolu určený k diskusi o významu.

Děti zpravidla velmi rády zapojí svou fantazii a diskutují. Objevují se nápady jako *mrak*, *strom*, *brouk*, *hřeben*, *rozlitá barva*, *socha*, *duch*, *vykrajovátko na cukroví*, *dílek puzzle*. Extrémně fantazií obdařené děti se na symbol podívají z opačného pohledu (zvenku) a určí to např. jako *zuby, které se přibližují k sobě*. Každý návrh je správným řešením, chválíme děti za skvělé nápady. Ovšem symbol, který hledáme, je *dubový list*. Obvykle to někoho napadne, ale pokud se tak nestane, zkusíme naznačit houpavý

pohyb rukou směrem k zemi. Ve chvíli, kdy někdo vysloví slovo *list*, zajásáme a diskusi ukončíme, případně ono slovo ještě několikrát zopakujeme.

Vzápětí následuje otázka: *Do kterého ročního období byste to zařadili?* (S největší pravděpodobností to bude podzim.)

2. Kresba symbolu

Vyzveme děti, aby nakreslily, co je pro ně symbolem podzimu. Kresba nemusí být zcela konkrétní, snažíme se o zjednodušení. Děti většinou v rychlosti kreslí stromy s padajícím listem nebo jen zažloutlý či hnědý list. Učitel obchází třídu a s dětmi diskutuje, proč nakreslily právě tento symbol.

3. Seznámení s novým textem

Čteme s žáky text Radka Malého. Čte buď učitel, nebo žáci. Text si dvakrát pomalu přečteme a dbáme především na to, abychom pauzou významně oddělovali sloky. Osvědčila se i pobídka k tomu, aby měly děti při prvním poslechu zavřené oči a podruhé sledovaly text s tím, kdo čte.

4. Fáze interpretační

Tuto fázi začneme otázkami:

- Je báseň smutná, nebo veselá? Proč?
- Jaké další pocity jste u četby/poslechu básně zažívali?

Děti odpovídají a sdělují své dojmy. S největší pravděpodobností žáci budou pociťovat báseň jako smutnou. V tom případě se učitel musí tápat, z jakých výrazů je smutek cítit. Poté zaměříme pozornost na jednotlivé sloky.

- Všimněte si, že začátek prvních dvou slok je hodně podobný. Jaký je významový rozdíl mezi prvními dvěma verši obou slok?
- Srovnej tyto tři výrazy: LISTŮPÁD – LIST UPAD – LIST DOPAD. S čím si tady autor hraje? Připomíná vám to něco?
- S předchozí otázkou souvisí i to, kdy se báseň odehrává? Ve kterém měsíci?

- Co se děje ve třetí sloce? Jak rozumíte výrazu „pak sbalí ranec“?
- Jak dlouho si myslíte, že probíhá děj této básně?
- Vezměte si do rukou tužku a pokuste se zaznamenat jednou čarou celý pohyb listu přesně tak, jak si jej představujete při četbě básně.
- Jaké jiné významy ještě může mít slovo PODZIM?

Pokud na to děti nepřijdou samy, navedeme je k životu člověka (podzim života, stáří).

- Celý obsah básně se týká pomíjivosti, konce. Ze kterých výrazů to cítíme nejvíce? (List upad, list dopad, hledá, kde si zetlí, ještě zkouší tanec, ale stejně to nakonec vzdá, tedy sbalí ranec, a to je konec – konec básně, příběhu, života listu.) Mohlo by se to týkat také člověka? Jak a v čem?
- Dovedli byste na základě tohoto jednoho textu zkusit popsat, na jakých jevech zakládá Radek Malý svou tvorbu?

5. Vizualizace básně

Vezmeme si arch měkkého papíru a nakreslíme stromový list, který pastelkami obohatíme o typické podzimní barvy. Poté list vystříháme a nalepíme na špejli. Přesuneme se do hracího prostoru ve třídě (nejlépe na koberec). Každý žák stojí a zkusí se svým listem na špejli dosáhnout co nejvýš to jde. Učitel upozorní, že budou celkem tři pokyny k činnosti a vždy, když řekne *štronzo*, všichni se zastaví.

První pokyn: Děti se snaží ústy vytvořit zvuk lehounkého vánku. ŠTRONZO.

Druhý pokyn: Tvoříme pohyb listu tak, jak si jej pamatujeme z první sloky. Nesmíme však dopadnout na zem. ŠTRONZO.

Třetí pokyn: List dopadne na zem a učitel prochází s metlou a rozhání listy, které se ještě naposledy pokoušejí o tanec. KONEC. Žáci se vracejí na svá místa.

6. Závěrečná diskuse

Máme připravené otázky:

- Jak jste se cítili při tom, když jste předváděli list? Cítili jste podobný smutek jako v básni?

- Na závěr se ještě jednou podívejte na text básně. Nepřipomíná vám její tvar něco?

Hodina končí tam, kde jsme ji začali – u dubového listu.

Reflexe

Báseň *Listupád* se ukázala být velmi dobrou volbou pro práci žáků pátého a šestého ročníku. Text sám o sobě poskytuje mnohé možnosti k tvůrčí práci a dětem se jeví jako velmi srozumitelný a hned od první chvíle si všímají jazykové hravosti, již Radek Malý ve svém díle pravidelně uplatňuje.

V úvodní části hodiny děti aktivně a živě reagovaly na obrázek načrtnutý na tabuli. Po chvíli jsme identifikovali tvar jako dubový list, a dostali se tak k tématu hodiny – k podzimu.

Kresbu symbolu podzimu žáci pojali podle očekávání. Vznikly převážně jednoduché kresby listů a opadaných stromů.

V interpretační fázi jsme začínali diskusí o pocitech z četby. Jednotně byla báseň označena jako smutná a melancholická. Žáci velmi oceňovali jazykovou hru v prvních dvou verších první a druhé sloky, uvědomovali si rozdíly mezi nimi. Také hned identifikovali, že se děj básně odehrává v měsíci listopadu. Při dotazu, jak dlouho trvá děj celé básně, byli docela přesní. Navrhovali čas do 30 vteřin. Padl však návrh, že svou roli hraje také metařova metla, a čas byl prodloužen na minutu, kdy ještě po dopadu na zem list „tancuje“ ve vzduchovém víru.

Při kresbě pohybu listu jeden z žáků poznamenal, že mu to připomíná cvičení z první třídy, kdy si takovým způsobem uvolňoval ruku před tím, než se učil psát. Výsledky této práce se u většiny žáků opravdu podobaly uvolňovacím cvikům před výukou psaní typickým pro první ročník.

V deváté otázce jsme společně hledali jiný význam slova *podzim*. Ani zde nečinilo žákům problém připodobnit jej ke stáří člověka. Žáci po chvíli dospěli k poznání, že to, co zažívá list v této básni, jednou čeká každého člověka, kterému stářím pomalu ubývají síly, někdy se ještě

vzchopí, ale nakonec ho stejně čeká neodvratný osud.

Interpretační fázi jsme zakončili snahou o vystižení charakteristických znaků Malého tvorby. Žáci vyjádřili myšlenku, že si pravděpodobně často hraje se slovy, možná používá přemýčky.

Vrcholem hodiny se stala vizualizace básně, kdy se podařilo vytvořit atmosféru podzimního padání listů a jeho tance pod vlivem vzduchových proudů z koštěte. Při závěrečné diskusi žáci velmi ocenili právě tuto část, která jim přišla nesmírně zábavná. Hodinu uzavřela věta jednoho chlapce, který po dotazu, jak se text žákům líbil, poznamenal, že to byla nejlepší báseň, jakou kdy četl. To lze jednoznačně vyhodnotit jako splněný sen každého pedagoga, který se pokusí pracovat s lyrickou poezií.

František Halas – Přivítání v lese

Konipásek
Živ-lis Živ-lis

Kukačka
Kluku Kluku

Čížek
Jde Ci-zí Ci-zí

Drozd
Nech ho jít Nech ho jít Tady já Tady já

Sýkorka
Chci pán Chci pán Syp Syp Syp

Chocholouš
Ten si žije Ten si žije

Linduška
Zmýlí-li Zmýlí-li

Sedmihlásek
De De De Děda děda staré staré

Pěnkava
Rrošťák rrošťák rrošťák

Žluva

Dé na pivo na pivo ivo

(Halas, 1981)

Scénář výuky

1. Úvod, motivační fáze

Ještě před začátkem výuky učitel pobídne žáky, aby opustili třídu. Rozdá jim šátky, aby si zavázali oči. Ve třídě potom pustí z internetu zvukovou kulisu lesa, ve kterém zpívají ptáci. Vhodnou nahrávku je možné vyhledat v internetové službě YouTube (nejlépe po zadání hesla *bird singing*). Pokud je venku teplo, mohou být otevřena okna, aby do třídy proudil čerstvý vzduch. Poté si jde kantor vyzvednout děti. Řekne jim, že nesmí vůbec promluvit. Pak se chytanou za ruce, v tzv. hadovi je učitel odvádí do třídy a usadí je nejlépe na zem v hracím prostoru třídy (záleží samozřejmě na třídním vybavení). Poté nechá chvíli působit zvuky lesa. Následně přeruší nahrávku a rozvine se diskuse o tom, jak se při celém úvodu žáci cítili.

Dále se jich ptá:

- Je možné to, co ptáci zpívají, vyjádřit slovy?
- Na co je u takového tvoření potřeba pamatovat?

Pokud na to žáci nepřijdou sami, učitel je vede k tomu, aby si uvědomili především rytmus a melodii, případně hlásky, které jsou k tomu potřeba.

2. Seznámení s novým textem

Žákům rozdáme texty s básní *Privítání v lese* a společně čteme. Děti se střídají, každý čtenář představí jednoho ptáka. Poté si z nahrávky pustíme hlasy ptáků, kteří jsou přítomni v textu. Zdroj hlasů ptáků nalezneme na internetu, a to buď na stránkách Naši ptáci: atlas našich ptáků¹, kde je připojen i hlasový komentář charakteristických znaků těchto ptáků, nebo

na stránkách Českého rozhlasu². Všimáme si především toho, nakolik jsou si hlasy podobné s tím, co je v textu. Diskutujeme, v čem se liší, jestli to vnímají podobně atd.

3. Fáze verbální tvořivosti

Učitel žákům nadále použije ukázky ptáků. Ti pak musí do sešitu či na papír napsat, jak by zvuk vyjádřili slovy. Nemusí to být pouze smysluplná slova jako v básni. Můžeme vymýšlet různá citoslovce. Důležité je pokusit se na papír přenést především samotný zvuk, rytmus. Po sérii 10 zvuků (podle počtu ptáků přítomných v básni) učitel na zem položí archy papíru, na nichž jsou nalepeny obrázky ptáků, jejichž hlasy žákům pustil. U každého je uvedena i podoba ptačího zpěvu, jak jej uvedl František Halas. Děti na jednotlivé archy připsují své varianty, které vymyslely. Porovnááme, diskutujeme.

4. Uplatňování kreativity pomocí zvukové improvizace

Učitel dává pokyny: „Vzpomeneme si na začátek hodiny, kdy jsme vcházeli do třídy jako do prosluněného lesa. Zkusme si takové prostředí znovu vytvořit, ale tentokrát nepoužijeme nahrávku, ale vlastní hlasy. Všichni se usadíme tak, aby to bylo pohodlné, můžete si klidně i lehnout nebo zavřít oči. Budu vám říkat jména ptáků a vy vytvoříte atmosféru lesa, kde se vyskytuje pouze tento jeden druh ptáků. Užívat budete hlasy, které jste vytvořili.“

Po přehledce jednotlivých prostředí si každý žák vybere jeden hlas ptáka, o němž si myslí, že se mu nejvíce povedl, a naposledy tvoříme prostředí lesa, teď už takového, ve kterém se objevují všechny druhy. Upozorňujeme především na nutnost „naladění se“ na ostatní. Doprovázíme to slovy: „Musíme se navzájem poslouchat. Pořád jsme v lese, kde se neozývá všechno najednou. Je to klidné místo vhodné k odpočinku, a proto to tak musí i vypadat a působit.“

1 Dostupné z <http://www.nasiptaci.info/zvuky-ptaku/>.

2 Dostupné z <https://www.rozhlas.cz/hlas/seznam/>.

5. Shrnutí

V poklidu ukončíme předchozí činnost. Pokud se podařilo přenést atmosféru lesa, omezíme shrnutí pouze na poděkování za hodinu. Můžeme se zeptat, jak se žákům hodina líbila, ale víc se k průběhu výuky nevracejme a nechme atmosféru působit.

Reflexe

Počátek hodiny se může trochu protáhnout, je dobré si vše nachystat ještě před hodinou a dětem dát pokyn, aby přestávku trávily mimo třídu. Děti vcházely do třídy se zavázanýma očima, držely se za ruce, chvilku se chichotaly a pokřikovaly na sebe, že nevidí, ať ten a ten netáhne apod. Jakmile ale vešly do připraveného prostředí ve třídě, rázem všechny umlkly a byly plné očekávání, co se bude dít. V následné krátké diskusi nejprve na první otázku většina z nich odpověděla, že se nedá slovy vyjádřit, co ptáci zpívají. Jen zpěvem. Děti byly doplňující otázkou navedeny k citoslovcím. V této chvíli už žáci nebyli tolik skeptičtí. Odhalení potřebné intonace a rytmu pro ně nebylo s pomocí druhé motivační otázky nikterak náročné.

Čtení nového textu bylo zábavné, žáci najednou s úžasem zjistili, že se zvuk ptačího zpěvu opravdu slovy vyjádřit dá. Při poslechu opravdových hlasů ptáků se někteří hlasitě projevovali, že „tady ten ptáček zpívá u nich před oknem“ (městská část, kde se nachází naše škola, je hodně zalesněná, mnoho z dětí bydlí přímo na okraji lesa). Nejvíce je pobavil Halasův zvuk žluvy. V diskusi se všichni shodli na tom, že básník dokázal zvuky ptáků věrně napodobit.

Při fázi verbální tvořivosti byly děti notně inspirované básnickovým vyjádřením hlasů ptáků. Hledaly podobné znějící slova, která byla použita v básni (*Vrrrták, bě, bě, běda, běda, bílí-li.*) U kukačky neproběhla žádná invence, zvuk je zakoreněný (*kuku, kuku*). Pouze tři dívky pracovaly s kupením hlásek a vytvářením zvukomalebných citoslovců (*dre-uí-uí – čížek, krr-is, krr-is – konipásek*). Zapisování výtvorů na archy papírů se opět neobešlo bez drobného postrkování, ale nakonec byly obrázky ptáčků popsány několika návrhy zvuků. Diskuse k tématu byla pozitivně laděná,

spolužáci navzájem chválili, na co ti druzí přišli.

Část hodiny se zvukovou improvizací si děti vysloveně užily. Nejprve se sice smály a bylo jim hloupé volat zvuky a slova, které si vymyslely. Když ale byly znovu vyzvány k tomu, že mají zavřít oči a vzpomenout si na pocit, jaký měly, když vcházely do třídy, přistoupily na hru. Nakonec se podařilo rozeznít „dětský les“. Na shrnutí už nezbylo mnoho času. Některé děti říkaly, že ještě nechtějí končit, případně vyjádřily touhu si to někdy zopakovat. Ještě při odchodu ze třídy bylo slyšet cvrkání ptáčků.

Seznam literatury

- Gejgušová, I. (2009). *Interpretace uměleckého textu v literární výchově na základní škole*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Halas, F. (1981). *Před usnutím*. Praha: Albatros.
- Kožmín, Z. (1997). *Interpretace básní*. Brno: Masarykova univerzita.
- Malý, R. (2011). *Listonoš vítr: (co přinesl a co mi šeptal)*. Praha: Albatros.
- Vlašín, Š. (1977). *Slovník literární teorie*. Praha: Československý spisovatel.
- Lederbuchová, L. (2006). *Slovník literárních pojmů aneb Co se skrývá za slovy*. Plzeň: Fraus.
- Lederbuchová, L. (2004). *Dítě a kniha. O čtenářství jedenáctiletých*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s. r. o.
- Pavera, L., & Všeticka, F. (2002). *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.



Mgr. Pavel Cisarík je absolventem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. Působí na Základní škole Pavlovská v Brně, kde vyučuje český jazyk, dramatickou a hudební výchovu. Soustřeďuje se především na implementaci prvků dramatické a hudební výchovy do hodin literární výchovy, dramatizaci textů a tvorbu školních divadelních představení. Čerpá především ze zkušeností získaných při působení v divadle Polárka a v hudební skupině Bezobratlí.

Kontakt: pavel.cisarik@seznam.cz

Eva Hrabovská

Kolegiální podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků

V oblasti profesního rozvoje učitelů sledujeme v posledních desetiletích obrat pozornosti k aktivitám, které se odehrávají přímo ve škole, a vytěžují tak maximálně běžnou pedagogickou praxi pro samotné učení učitelů. Hovoří se o kolegiální podpoře profesního učení (Lazarová et al., 2016) a učení na pracovišti a pro pracoviště (Evans et al., 2006). Mě samotnou jako budoucí učitelku zajímalo, jakými způsoby může být kolegiální podpora profesního rozvoje ve školách uskutečňována. V rámci své diplomové práce jsem se pokusila zmapovat různé způsoby kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů ve dvou vybraných školách Jihomoravského kraje a identifikovat jejich silné a slabé stránky.

Teoretická východiska a charakteristika šetření

Kolegiální podporou profesního rozvoje učitelů se v českém prostředí zabývá řada autorů, kteří nahlízejí situaci z pohledu kolegiálního učení (např. Lazarová & Pol, 1999; Lazarová et al., 2016), mezigeneračního učení (Brücknerová & Novotný, 2017; Rabušicová et al., 2016) a učení na pracovišti (Novotný & Brücknerová, 2015). Kolegiální podpora profesního učení bývá spojována s konceptem učící se organizace (Senge, 2007), v níž si charakteristicky jednotlivci „nepřetržitě rozšiřují své schopnosti dosahovat výsledků, po nichž skutečně touží, kde se věnuje péče novým a objevným způsobům myšlení a kde se lidé neustále učí, jak se společně učit“ (Senge, 2007, s. 21). Právě hlavním znakem a zároveň předpokladem úspěchu učící se a spolupracující školy je předávání zkušeností

a kolegiální podpora (Pol, 2007). Podle Lazarové (2006) můžeme kolegiální podporu, spolupráci či vzájemné sdílení zkušeností, informací nebo problémů označit pojmem kolegiálnita. Tato kolegiálnita by měla být v rámci školního prostředí jasně zacílená, plánovaná a reflektovaná. Kolegiální podpora profesního rozvoje má celou řadu podob, počínaje spontánními rozhovory o přestávkách až po vysoce organizované formy s jasně formulovanými cíli, využívající řadu specifických postupů, metod a nástrojů (Lazarová, 2010). Mezi tyto podoby můžeme zařadit pedagogické rady, provozní rady, spolupráce v metodických nebo předmětových uskupeních, týmové vyučování, hospitace, peer pozorování a review či konzultanství (Pol & Lazarová, 1999).

Realizované výzkumné šetření probíhalo v designu případové studie (Hendl, 2005), díky které jsem mohla podrobně zkoumat oba zvolené případy (dvě školy realizující kolegiální podporu profesního rozvoje učitelů). Záměrem bylo zjistit, jaké formy kolegiální podpory se ve škole objevují, kdo jsou hlavní aktéři, jaká jsou rizika a přínosy. Na problematiku kolegiální podpory profesního rozvoje jsem se snažila nahlížet jak z pohledu samotných učitelů, tak i z pohledu vedení školy. S dvaceti účastníky výzkumu jsem vedla hloubkové rozhovory, které jsem nahrávala, doslovně přepisovala a transkript analyzovala. Mezi informanty byli zástupci vedení školy i učitelé. Hloubkové rozhovory charakterizujeme jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“ (Švaříček & Šedová, 2007, s. 159). Kromě analýzy přepisu rozhovorů jsem analyzovala obsah webových

stránek škol a jejich výroční zprávy. Pro analýzu získaných dat jsem zvolila metodu otevřeného kódování. Tuto techniku popisují Strauss a Corbinová (1999, s. 43), kteří tvrdí, že jsou takto získané údaje „rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovaných“. Vytvořené kódy jsem zpracovala do pěti hlavních kategorií: *podoby, podmínky, aktéři, přínos a rizika kolegiální podpory profesního rozvoje*. Získaná data mi umožnila charakterizovat kolegiální podporu ve školách, specifikovat její konkrétní podobu, podmínky, které ji podporují, nebo limitují, a ilustrovat rozmanitost organizační stránky v jednotlivých školách. Stejně zjištění o dvou sledovaných školách přibližují v následujícím textu, kde používám anonymizované názvy škol.

Prvním případem byla Přátelská škola¹, kterou jsem navštěvovala v průběhu své učitelské praxe. Ve druhém případě jsem si záměrně vybrala Budující školu, u které jsem věděla, že je zapojená do projektu *Pomáháme školám k úspěchu* – jedním z mnoha cílů tohoto projektu je zlepšit a upevnit kolegiální podporu učitelů v České republice. Snažila jsem se zjistit, jak projekt na dané škole funguje a jaké jsou jeho cíle v oblasti kolegiální podpory.

Když dva dělají totéž, není to vždy totéž

Formy kolegiální podpory v Přátelské a Budující škole nabývají podoby formálního

a neformálního setkávání učitelů. Hlavní rozdíl spočívá v tom, že neformální setkávání vychází především z potřeb samotných učitelů, kdežto u formálních setkávání jsou v určité míře stanoveny cíle či podmínky setkávání (např. frekvence). Formální setkávání reprezentují metodická a předmětová sdružení, vzájemné hospitace či spolupráce s ostatními školami. Mezi nejčastější neformální podoby setkávání se zařazují spontánní diskuze nebo osobní kontakty učitelů. Odlišné jsou však podoby profesního rozvoje na Budující škole, a to právě díky projektu, do něhož byla škola v době výzkumného šetření druhým rokem zapojena. Specificky jde o spolupráci s pedagogickým konzultantem, párovou výuku, práci v týmech či vzájemné sdílení v rámci projektových škol: „... najdu tam spoustu věcí, které bych mohla použít, spoustu materiálů, které jsem třeba nevěděla (...) které vám nikde neřeknou, které třeba nejsou někde běžně dohledatelné. V rámci toho, oni už jsou v rámci projektu víc zapracovaní (...) tak, naučí vás s tím trošičku pracovat,“ dodává učitelka Anna². Ke spolupráci s jinými školami dochází i na Přátelské škole. Rozdíl spočívá v podobě spolupráce, která zde není dlouhodobě cílená na konkrétní oblasti a slouží spíše k navazování nových kolegiálních známostí. Dalo by se říci, že jde spíše o příležitost podívat se za hranice vlastní školy.

Významným aktérem kolegiální podpory profesního rozvoje je na obou školách ředitel. Ředitelé v první řadě zjišťují různými způsoby

1 Pro zachování anonymity jsou názvy zkoumaných škol smyšlené.

2 Pro zachování anonymity jsou jména informantů pozměněna.

potřeby učitelů. Na Přátelské škole je to pomocí rozhovoru: „Snažím se takovým kamarádským povídáním zjistit, co učitele vlastně baví, jestli jsou spokojení (...) co ho popřípadě zlobí a co udělat pro to, aby se ta situace změnila (...) nebo kam by se chtěl posunout dál,“ uvádí Norbert. Na Budující škole je to díky *plánu osobního pedagogického rozvoje*: „... plány, které si vždycky píšeme na rok. Napišete si tam cíl, kterého byste chtěla dosáhnout do konce školního roku. Co k tomu všechno potřebujete (...) jak to budete dělat, abyste toho cíle dosáhla,“ popisuje Anna. V druhé řadě ředitelé zajišťují finanční stránku naplňování vzdělávacích potřeb učitelů – semináře, školení apod. Ukazuje se, že v Budující škole jsou podoby kolegiální podpory z velké části determinovány právě vedením školy, které se snaží uplatnit takové podoby, které s sebou přináší zapojení do projektu. Aktivita kolegiální podpory jsou řízeny, do jisté míry i kontrolovány, a hlavně mají stanovený cíl, který souvisí s vizí Budující školy. Ta směřuje k vytváření takového prostředí, kde se žáci plně rozvíjejí. K tomu, aby byla tato vize naplněna, by měli učitelé spolupracovat jak mezi sebou, tak například s pedagogickým konzultantem či s partnerskými učiteli, kteří jsou do projektu dlouhodobě zapojeni. Popisovaná kolegiální podpora má tak nejbližší *nucené kolegiálnost* (Hargreaves & Dawe, 1990) a jeví se jako hlavní riziko. To se na Budující škole odráží hlavně v odmítání spolupráce s pedagogickým konzultantem či využívání párového učitele: „Slyšela jsem, že právě u ní ta konzultantka byla a ta její hodina byla totálně skopnuta. Já si v duchu říkám, že mi není zapotřebí v 54 letech se nechat peskovat, jak malou holku,“ podotýká Beáta. Naopak na Přátelské škole jsou podmínky kolegiální podpory profesního růstu minimální, vycházejí především z potřeby učitelů, nejde o dlouhodobé naplňování cílů. Formalizované postupy vedení se na

Přátelské škole projevují například ustanovením podmínek, které souvisejí s frekvencí setkávání předmětových komisí či metodických sdružení, jak popisuje Karla: „Chceme, aby schůzky předmětových nebyly jen 10 minut o přestávce (...) To je potom o tom, že se to udělá jenom formálně a stejně se tam nikdy nic neprobere ani nevyřeší.“

Kolegiální podpora profesního růstu s sebou nese řadu výhod, ale také rizik, jak se během zkoumání ukázalo. Na studii dvou vybraných škol lze identifikovat přínosy zejména v oblasti inspirace v pedagogické práci a zavádění inovací ve výuce. To dokládá Šimon: „Ale cokoliv vidíš jinde než na své škole, tak tě vždycky inspiruje. I když je to hloupá nástěnka, tak si řekneš, to je fajn, to je zajímavý, to můžu použít.“ Ať už se jedná o různé pomůcky, které jsou ve výuce využity, nebo metody, které jsou úspěšně praktikovány. Tím, že se učitelé vzájemně inspirují, předávají si zkušenosti v rámci kabinetů nebo mimo budovu školy, přispívají ve velké míře k budování kolegiálních vztahů ve škole. Výhody s sebou nese projektová podpora na Budující škole, zejména v oblasti financování či v představení pestré škály odborníků, se kterými mohou učitelé spolupracovat. V tomto případě se jedná nejčastěji o pedagogického konzultanta, který učitelům pomáhá s problémy ve výuce nebo třeba s nastavením cílů v pedagogickém plánu osobního rozvoje: „... jsou to profesionálky, které nebudou hledět na to, jestli jsme nebo nejsme přátelé nebo jaký máme vztah. Budou objektivní a budou mi říkat upřímnou zpětnou vazbu. Což si myslím, že je potřeba,“ uvádí Jakub.

Jak již bylo nastíněno, problémem se jeví nucená kolegiálnost, která se projevuje snahou o její regulaci a kontrolu ze strany vedení školy. Tato forma je typická pro souhrn formálních, specifických až byrokratických procesů, které se odrážejí ve společném konzultování,

plánování společné práce či jiných formách spolupráce (Pol, 2007). Tato nařízení mohou snižovat motivaci samotných učitelů ke spolupráci a mohou vytvářet nepřírozenou kolegiálníitu a narušit důvěru (Hargreaves & Dawe, 1990; Pol & Lazarová, 1999). V jiném případě může být vnucená kolegiálníita přípravnou etapou k vytváření dlouhodobější spolupráce. Ředitelé při ní využívají metodu „nakontaktování“ učitelů, kde dochází k neformálnímu uznávání a podpoře, a to vede k uspokojení nad společnou prací (Pol & Lazarová, 1999).

Na Přátelské škole se ukazovaly jako nejvýznamnější aktivity podporující kolegiálníitu vzájemné hospitace, které na začátku svého funkčního období ředitel zavedl. To komentuje Eva: „My jsme to dostaly trošku příkazem (smích). Což si myslím, že věci, které se dostávají příkazem, většinou (...) moc nefungují, ale snažíme se (...) ani se mi nechce třeba někomu do těch hodin lézt.“ S touto podmínkou však má problém jen minimální množství oslovených informantů v rámci Přátelské školy; k tomu také přispívá fakt, že frekvence vzájemných hospitací není tak kontrolována jako dříve. Poněkud výraznější reakce na změny byly na Budující škole právě kvůli vstupu do projektu. Tento projekt byl některými vnímán jako nástroj, který chce učitele posunout ze zajetých kolejí, změnit věci, které ve škole fungují již delší dobu. Pro učitele to představuje vystoupení z komfortní zóny – proč mám dělat něco jinak, když mi to léta funguje a vím, jak na to. K tomu sděluje Oldřich: „To samozřejmě není moc jednoduchý, hlavně pro učitele, který to učí delší dobu a má nějaký vnitřní pocit, že mu to vlastně všechno funguje (...) a proč by se na to měl dívat jinýma očima.“

Shrnutí

V článku jsem představila různé podoby kolegiální podpory profesního rozvoje, které se

vyskytovaly na Přátelské a Budující škole. Rozdílné byly podoby, které s sebou nese projektová podpora na Budující škole (párová výuka, spolupráce s pedagogickým konzultantem). Významnými aktéry jsou v obou případech ředitelé škol, kteří drží otěže změny. Inovace a inspirace jsou hlavními přínosy, které se vyskytují v obou zkoumaných případech, a jako největší riziko se jeví nucená kolegiálníita. Informanti z Přátelské i Budující školy uvádějí, že se nejvíce profesně rozvíjí tým, že se učí sami od sebe. Zároveň se ukazuje, že nejvíce funguje, když iniciativa pro učení vychází hlavně od učitelů – ať už se jedná o předávání informací, zkušeností či spontánní diskuse. Že se učitelé naučí od sebe navzájem více než při formálním vzdělávání na seminářích, potvrzuje řada zahraničních studií (např. Sunová et al., 2014; Choi Fung Tam, 2015).

A jak k samotné kolegiální podpoře profesního rozvoje přispět? Z realizovaného šetření vyplývá, že ze strany ředitele (vedení školy) je důležité budovat podpůrné klima, kdy je brán ohled na vzdělávací potřeby samotných učitelů a jsou vytvářeny podmínky pro vzájemné učení se (například formou kolegiálních hospitací v hodinách a následnou reflexí proběhlé vyučovací hodiny nebo cílenými diskusemi k vybraným profesním oblastem). Je nezbytné brát v potaz časovou zátěž rozvojových aktivit a soulad s nastavenými profesními cíli každého jedince. Pokud má na škole dojít ke změně, je vhodné před jejím zahájením připravit pracovníky na situaci, která zřejmě nastane, vytvořit časový plán a změny dosahovat pozvolna. Komunikovat o rizicích a předcházet jim. Otevřená a transparentní komunikace všech aktérů kolegiální podpory profesního rozvoje je základním předpokladem úspěšnosti vzájemného učení.

***Tím, že se učitelé vzájemně inspirují,
předávají si zkušenosti v rámci kabinetů
nebo mimo budovu školy, přispívají ve
velké míře k budování kolegiálních vztahů
ve škole.***

Literatura

Brücknerová, K., & Novotný, P. (2017). Intergenerational learning among teachers: overt and covert forms of continuing professional development. *Professional Development in Education*, 43(3), 397–415.

Evans, K., et al. (2006). *Improving Workplace Learning*. London: Routledge.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching & Teacher Education*, 6(3), 227–241. Dostupné z <https://valerievacchio.files.wordpress.com/2011/10/paths-of-professional-development.pdf>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hrabovská, E. (2019). *Způsoby kolegiální podpory profesního rozvoje učitelů v českých školách* (Diplomová práce). Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

Lazarová, B. (2006). Škola jako místo společného učení a spolupráce. In B. Lazarová et al., *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s. 195–200). Brno: Paido.

Lazarová, B., et al. (2011). *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.

Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom.

Senge, P. (2007). *Pátá disciplína: teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovic: Albert.

Švaříček, R., & Šedová, K., et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Rabušicová, M., et al. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

Sun, M., et al. (2014). Exploring colleagues' professional influence on mathematics teachers' learning. *Teachers college record*, 116(6), 1–30.

Choi Fung Tam, A. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43.



Mgr. Eva Hrabovská, učitelka zeměpisu a občanské výchovy na ZŠ TGM v Blansku, vystudovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně, obor učitelství občanské výchovy a zeměpisu pro druhý stupeň.

Kontakt: eva.hrabovskaa@gmail.com



Story cubes – „desková hra“ do výuky jazyků

Deskové hry ve vzdělávacím prostředí českých škol již své místo v posledních letech pomalu nacházejí, a to jak formou deskoherních klubů a kroužků při škole, tak i přímo ve výuce. V poslední dekádě vzniklo i několik málo her určených přímo do školních lavic (například známá hra *Ekopolis* nebo hry na podporu finanční gramotnosti). Deskové hry jsou výborným rozšířením výukových metod učitele a dokáží v žácích probudit větší zájem o témata, nicméně mají i své problémy. Zvláště u složitějších a komplexnějších her trvá delší dobu, než se vysvětlí pravidla, než se hra přichystá nebo než se dohraje. Svoji roli může hrát i vyšší cena některých titulů, problematika počtu hráčů nebo tak triviální věc, jako je problém s uskladněním velkých krabic s deskovými hrami. To vše tak může pedagoga v počátcích odradit od zapojení deskových her do výuky, byť by byla hra sebekvalitnější. Proto si dnes představíme drobnou deskovou hru, kterou můžeme do výuky začlenit bez obtíží a beze strachu z toho, že nám budou žáci tápat v pravidlech nebo že nám hra zruinuje školní rozpočet.

Slovo desková v názvu této recenze je v uvozovkách záměrné. Ke hře *Story Cubes* (v češtině také prodávaná s názvem *Příběhy z kostek*) totiž žádnou desku nepotřebujete. Tato velice kompaktní hra se skládá pouze z balení šestistěnných kostek a jedinou další věcí, kterou ke hře potřebujeme, je naše fantazie. Kostky zde však nejsou klasické s číselnou řadou od jedné do šesti, ale obsahují malé obrázky – od jednoduchých piktogramů, jako je šipka, komiksová bublina nebo otazník, až po konkrétní předměty, jako je mobilní telefon, pyramida nebo kniha. Kostek je v balení rovných devět, takže celkově máme k dispozici 54 obrázků

– pro náš příběh vždy hodíme všemi kostkami, čímž náhodně získáme devět obrázků k zapojení do příběhu. O to totiž ve hře jde. Každý hráč hodí kostkami, dostane oněch devět náhodných obrázků a následně musí sestavit příběh, ve kterém těchto devět náhodných předmětů nebo akcí využije. Jestli se ovšem rozhodneme do hry přimíchat nějaká vlastní pravidla nebo úpravy (ostatní hrající například mohou vypravěči dát kostky do konkrétního pořadí, a tím určit, kdy mají slova v příběhu zaznít), není to problém – hra tím nijak netrpí, a je tak pouze na učiteli, jakým způsobem tento element do výuky zapojí.

Základní zapojení *Story cubes* se samozřejmě nabízí v jazykovém vzdělávání. Kostky se tak dají využít například v českém jazyce jako námět na psaní slohové práce, popřípadě její kostky, nebo k jiné práci s jazykem, například tvorbě příběhu a vyprávění. Další možností je využití hry v cizích jazycích jako námětu k vyprávění krátkých příběhů s použitím předmětů na kostkách. V neposlední řadě je pak hra využitelná pro neformální seznámení dětí v kolektivu, například v rámci adaptačního kurzu, kde mohou v krátkých příbězích lehkou formou ukázat v rámci třídy své zájmy a podobně.

Zapojení této hříčky v hodinách navíc nahraává i velice rychlé vysvětlení pravidel, která jste kompletně načerpali již z této recenze, a rovněž cena – pod 300 Kč. Ke hře navíc existuje celá řada drobných rozšíření (se třemi kostkami), která hru tematicky obohacují o konkrétní zaměření: středověk, superschopnosti, zvířata nebo horory.

Mgr. Karel Picka

Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta MU

Nahlédli jsme

do nejnovějšího čísla periodika *Education Sciences – Open Access mezinárodního časopisu přinášejícího témata z nejrůznějších oblastí pedagogického výzkumu (Education Sciences, 2020, č. 10).*



education sciences

Život jednoho učitele po uzavření škol v důsledku pandemie COVID-19

Ute Kaden

Karel učí v malé škole na americkém venkově. Ve škole, která klade na své učitele nemalé nároky, a to i ve standardních podmínkách. Našli bychom zde značné procento žáků ze sociálně-ekonomicky znevýhodněného prostředí, z etnických minorit i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je jaro 2020 a vláda v souvislosti s šířící se pandemií COVID-19 nařizuje školu uzavřít. Scénář, který je nám všem povědomý...

Článek, který hlouběji rozkrývá tuto zkušenost z perspektivy učitele, vznikl právě v této situaci. V situaci, která si vcelku nedávno vynutila změnu paradigmatu vzdělávání tím, že prakticky ze dne na den vykazala školství do online prostoru. Učitelé (i žáci) se ocitli odříznutí ve svých domovech, přípravy na kontaktní hodiny jim byly najednou k ničemu a oni se museli velmi rychle naučit pracovat s online nástroji tak, aby i v nových podmínkách byla

výuka smysluplná a neprohloubila sociální a jiné nerovnosti mezi žáky. Mnoho z nich tuto zkušenost prožívalo jako „traumatizující proměnu, která v jejich profesním životě nemá obdoby“.

Žáci si naproti tomu museli při učení osvojit nové dovednosti, přičemž se mnozí doma potýkali s pocity izolace a osamocení. Ředitelé škol a zřizovatelé se začali scházet online a řešili, jak žákům zajistit internetové připojení, půjčit počítače nebo jak dál poskytovat školní stravu znevýhodněným žákům žijícím na hranici chudoby.

Učitel Karel začal téměř okamžitě připravovat „nouzovou online výuku“ (*emergency online teaching model*). Objížděl rodiny svých žáků a zásoboval je tištěnými materiály, počítači a wi-fi připojením tam, kde chybělo. Během jednoho týdne byli všichni žáci i učitelé připraveni pracovat online dle nových rozvrhů, které se podstatně lišily od těch původních. Pátky byly věnovány profesnímu rozvoji učitelů. Každé ráno hodinu denně byla také pro všechny učitele k dispozici technická podpora. Součástí rozvrhu byly i individuální konzultace s žáky, kteří potřebovali zvláštní podporu. To vše znamenalo pro Karla zvýšenou pracovní zátěž, zejména v oblasti přípravy na výuku a poskytování včasné zpětné vazby žákům. Pokud se žáci online výuky nezúčastnili, Karel ihned kontaktoval rodiče. Aby se žáci co nejaktivněji zapojili, pracovali během ZOOM meetingů na týmových úkolech, natáčeli krátká videa, sdíleli fotografie ze svých projektů, hodnotili práci svoji a spolužáků, používali řadu aplikací (např. Kahoot, Flipgrid a další).

Když Karel reflektuje tuto zkušenost s určitým odstupem, vidí jako nejdůležitější akceschopnost zřizovatelů zajistit dostatečnou technickou podporu a vybavenost na začátku krize. Dále oceňuje čas strávený s kolegy během profesního rozvoje, který mu pomohl překonat pocit osamocení, a výměnu zkušeností s používáním nových technologií spolu s dostupnou technickou podporou.

Zkušenost, kterou mnoho učitelů učinilo s okolnostmi vynuceným modelem online výuky, může v budoucnu potenciálně vést k novému, snad i efektivnějšímu, hybridnímu modelu vzdělávání. Nikdy to však nebude jednotný model online výuky, který by poskytl rovné příležitosti ke vzdělávání všem. A rozhodně to nebude levný recept na podfinancované školství, v němž se přemáhá dbát na profesní spokojenost učitelů.

Pokud vás článek zaujal, celý text najdete na:
<https://www.mdpi.com/2227-7102/10/6/165>

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

***Zkušenost, kterou
mnoho učitelů
učinilo s okolnostmi
vynuceným modelem
online výuky, může
v budoucnu vést
k novému modelu
vzdělávání.***

Možnosti pomoci talentovanému žákovi, který začal reagovat odmítavě

VÁŠ DOTAZ »

Do deváté třídy naší základní školy přestoupil žák z jiné školy. Jeho prospěch, chování i celkový přístup ke studiu byly bezproblémové, zejména v matematice měl vynikající výsledky. Uvedl se velmi dobře, jenže po relativně krátké době přestal spolupracovat, začal být verbálně agresivní

vůči učitelům, zpochybňuje každou druhou vyučovanou látku, sabotuje veškeré společné činnosti. Ani jeho pozice ve třídě není dobrá. Ráda bych mu pomohla. Ale jak?

Mgr. Jana Havránková, Přerov

NAŠE ODPOVĚĎ »

Vůbec nepochybuji o tom, že pro patnáctiletého mladého muže je mimořádně důležité, aby se ve škole co nejrychleji začlenil do kolektivu vrstevníků. Dokonalé zvládnutí látky nemívá prioritu. Jestliže nastoupil do fungující třídy, je jasné, že na to, aby si našel přiměřené místo, nemá stejný čas ani prostor, jako měli spolužáci. Musí volit výraznější přístupy. Kdyby měl štěstí, tak se mu může podařit získat přiměřenou pozici akceptovatelným způsobem – velmi přitom záleží na jeho osobnostních a sociálních charakteristikách, na specifických dovednostech (např. hraje na kytaru, ovládá počítačové hry), na složení třídy, na podpoře ze strany učitelů. Někdy stačí poměrně málo a skupina nového člena přijme, jindy však nepomáhá skoro nic. Chlapec se může rovněž „rozhodnout“ pro role solitéra, šaška, drsňáka, sabotéra. Ve vašem případě patrně nastala právě tato nepříznivá varianta. Nemohu vyloučit, že je vše jinak, ale určitě se neděje o nedostatek studijních předpokladů. Nestalo se něco doma, není nemocný nebo nešťastně zamilovaný? Bohatě a pozitivní socioemoční vztahy se spolužáky i učiteli jsou nesmírně důležité pro fungování každého žáka. Aby se však vytvořily, potřebují určitou dobu. Co tedy můžeme dělat?

Promluvit s rodiči. Neděje se něco nepříznivého? Jak si oni vykládají změnu, všimli si jí také? Možná by syna mohli povzbudit, aby pozval některého spolužáka na návštěvu. Mohli by mu pomáhat s učením – argument pro to je jasný: momentálně se ti hodně nedaří, měli bychom to společně překonat.

Promluvit s chlapcem. Nejen o tom, co je vidět, tedy o jeho chování a jednání, ale i o jeho přáních a plánech do budoucna, snad i o aktuálních životních radostech. Od nich bývá někdy možné odrazit se k nápravě. Je jasné, že chlapec nebude mluvit s každým. K takovému hovoru je třeba důvěra a vstřícné naladění. Ale je hodně nepravděpodobné, že by se ve škole nenašel nikdo vhodný – a nemusí to být jen výchovný poradce nebo psycholog.

Promluvit s ostatními vyučujícími. Ti mohou odpor chlapce svými reakcemi zesilovat i zeslabovat.

Je žádoucí využít třídnické hodiny ke stmelovacím aktivitám. Podobný význam mohou mít společné třídní projekty. Důležité přitom je, aby učitel nenápadně podpořil chlapcovu začlenění.

Pozitivní roli rovněž sehrává úspěch. Jenže dnes se už chlapec jako žák zacyklil a jeho jednání nepředstavuje dobrou cestu k úspěchu. Bezpodmínečně je zapotřebí najít něco, v čem je dobrý a čím by mohl získat respekt učitelů i spolužáků. Přišel jako dobrý žák, byla by škoda, aby se jeho cesta k dalšímu stupni vzdělávání zkomplikovala.

PhDr. Václav Mertin,

Katedra psychologie, Filozofická fakulta UK

Jazyková poradna

Where did you spend your holidays?

Léto pomalu končí a v prvních hodinách (nejen) angličtiny se s žáky jistě vracíte k prázdninám. Proto dnes nabízíme několik užitečných výrazů k tomuto tématu.

Ubytovat se můžeme v penzionu, což je v angličtině trochu zrádné slovo, protože pension nepoužíváme: *I normally stay in a **B and B** (not a pension) with my family or sometimes a **hoTEL*** (pozor na výslovnost, v angličtině je přízvuk na druhé slabice). Někteří z nás dávají přesnost kempům, anglicky **campsite**, s předložkou *at*: *It can be fun to stay at a **campsite** if you don't mind the noise*. Během prázdnin rádi sportujeme nebo navštěvujeme zajímavá místa, třeba s průvodcem: *It's quite useful **to get a guided tour** if you visit a **historical place***. Ne všichni ale máme rádi místa hojně navštěvovaná turisty: *I don't visit places that are **too touristy** (not **touristic**)*. Někteří dávají přednost přírodě: *We love being in the **countryside** in the summer (**not in the nature**)*; někteří dokonce turistice na horách: *My friends and I love **hiking in the mountains***. Zde bychom rádi zdůraznili kontrast v použití předložek, v češtině *na horách*, kdežto v angličtině *in the mountains*.

Dovolená je i časem relaxace na pláži: *I love being **at the beach** – it is a nice **relaxation** for me (**not relax**)*. Možná jste překvapeni, že je použita předložka *at*, se substantivem *beach* se pojí i předložka *on*: *My mum loves **lying on the beach** all day*.

Přejeme hezký školní rok s angličtinou!

Ailsa Marion Randall, M.A. a Mgr. Ivana Hrozková, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Přísudek složený a ještě složenější...

Ptají se mě čtenáři *Komenského*, jak si v hodině češtiny poradit s rozbořem větným u konstrukcí typu: *Chci se stát **boháčem***. Kolegové češtináři váhají, zda za přísudek pokládat jen verbum finitum *chci a stát se boháčem* interpretovat jako předmět, zda *chci se stát* bude přísudkem slovesným složeným a předmět bude jen *boháčem* anebo zda celá konstrukce není náhodou jediný přebujelý druh přísudku. Autor dotazu se nakonec přiklání k názoru, že se jedná o složenou formu přísudku slovesného a jmenného se sponou, ale znervózňuje jej, že nikde neobjevil specifické pojmenování daného úkazu.

A vskutku, nahlédneme-li do Grepla/Karlíka, terminologické rozlišení nenacházíme. Doporučit lze ovšem aktuální heslo „Přísudek“ v *Novém encyklopedickém slovníku češtiny* (snadno na czechency.org). Zde se čtenáři dočtou to, že složený přísudek byl dříve interpretován jako spojení přísudku a předmětu (NS 1969), i to, že složený přísudek může mít mnoho (čím dál složenějších) podob od *Petr musí přemýšlet* až po *Petr musel začít být nezávislý*. To, že se různé stupně složitosti složeného přísudku nerozlišují terminologicky, vnímejme jako výhodu. Případně lze „nedostatečnou“ terminologii dotvořit v rámci „hodiny slohu“ či slovo tvorby: Milé žactvo, pojmenujte přílehlavě tyto roztočivé jevy.

Otázka na závěr zní: Je důležitější, aby žáci dokázali „zpapouškovat“ (dobrá, *aplikovat*) určité pojetí třeba přísudku, anebo žákům poskytneme základní indicie a poté jim jako problém představíme nějakou složitější strukturu a budeme po nich požadovat optimální řešení a jeho zdůvodnění? Za 45 minut to pravděpodobně nevyřeší lépe než profesor Karlík. Ale pokud jim dáme více času? A máme zde problémové vyučování par excellence.

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

5× stručně ze školství

Zveřejněn návrh Strategie 2030+

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnilo návrh textu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Text je možné stáhnout na webu ministerstva. Představilo jej na konferenci, která se konala ve dnech 23.–25. 6. 2020; její součástí byla i diskuse u „kulatého stolu“. Záznam konference je možné zhlédnout na kanále MŠMT na YouTube.

Ombudsman: Ochránce práv dětí? Ano, ale ne takto.

Poslanci napříč politickým spektrem podali návrh zákona o ochránci práv dětí. Ombudsman Stanislav Křeček sice vítá obecnou snahu o zřízení takového institutu už jen proto, že tak ČR jako jedna z posledních zemí EU dostojí svým mezinárodním závazkům, k nimž přistoupila v OSN i Radě Evropy, přesto doporučuje návrh zamítnout. Zákon totiž podle něj nevymezuje vztahy mezi úřadem veřejného ochránce práv a potenciálním úřadem ochránce práv dětí, jejichž kompetence by tak byly v konfliktu.

Učitelé sobě

Ministr školství vyzval učitele, aby sdíleli své zkušenosti s distanční výukou v období uzavření škol na e-mailu inspirace@msmt.cz. Ministerstvo postřehy učitelů využije při tvorbě webinářů Národního pedagogického institutu, o které i kvůli událostem jara 2020 vzrostl zájem.

Pozitivní vliv domácí výuky na úspěšnost u jednotných přijímaček?

Již počtvrté proběhly jednotné přijímací zkoušky na střední školy a víceletá gymnázia. Letošní uchazeči o čtyřleté obory, ale především uchazeči o víceletá gymnázia, dosáhli vyšších průměrných procentuálních skóre než jejich předchůdci. CERMAT si tento posun vysvětluje tak, že „rodiče využili doby, kdy děti nechodily do školy, k intenzivní přípravě na přijímací zkoušky“. Právě velký vliv rodičů, kteří mohou své dítě zvýhodnit třeba i zaplacením cvičných kurzů, je ovšem podle ministra školství jedním z důvodů, proč se má systém přijímacích zkoušek změnit.

Státní maturity jen formou didaktických testů a zrušené povinné maturity z matematiky

Prezident podepsal novelu školského zákona, která ruší zavedení povinné státní maturity z matematiky, a zřejmě tak ukončil praktickou část debat, která ve školství po léta vzbuzovala emoce. Novela kromě toho zároveň ruší ústní část státní maturity, jež tak bude nadále probíhat pouze formou didaktických testů.

Mgr. Michal Šafařík
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta MU