

ODBORNÝ ČASOPIS PRO UČITELE ZÁKLADNÍ ŠKOLY

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2021 | ROČNÍK 146



Rozhovor s Karlem Rýdlem o dějinách pedagogiky a alternativních pedagogických směrech

Didaktický kufřík jako inspirace
nejen k výuce dějin každodennosti

Mýty, omyly, nepravdy
ve vzdělávání a pedagogice

Obsah

EDITORIAL 4

ROZHOVOR

Anna Tomková
Rozhovor s Karlem Rýdlem
o dějinách pedagogiky
a alternativních
pedagogických směrech 5

HOVORY O VZDĚLÁVÁNÍ

Anna Tomková
Rozhovor s Lucií a Vladimírem
Dobešovými, spoluzakladateli školy
fungující na principech svobodného
demokratického vzdělávání 12

Z VÝZKUMU

Michaela Drexler, Jan Válek
Efektivní tvorba
elektronické studijní opory 19

Michal Lupač, Pavel Vyhňák, Mirka Rollinková
Dotazníkové šetření názorů
rodičů a žáků na distanční
vzdělávání ve škole 25

REPORTÁŽ

*Jitka Hálová, Naděžda Kopecká,
Šárka Křivská*
Škola offline v online době. 32

DO VÝUKY

Hana Vykoupilová, Helena Zitková
Odhalte kouzlo soft skills
z nevšední perspektivy
a proleťte se balónem 36

Monika Kudelová
Didaktický kufřík
jako inspirace nejen k výuce
dějin každodennosti 40

Z PRACÍ STUDENTŮ

Nikola Rybová
Využití metod dramatické výchovy
ve výuce vlastivědy: výukový
program Mládí Otce vlasti 46

RECENZE

Hana Křížová
Tematika holokaustu
neboli šoa ve výukovém procesu ... 55

PORADNA VÁCLAVA MERTINA

Prospěchové zhoršení žáka
během online výuky 54

NAHLÉDLI JSME

Adam Veřmiřovský
O chibách ve vzdělávání
a pedagogice. A nejen o nih. 56

JAZYKOVÁ PORADNA

Adam Veřmiřovský,
Rostou (.) či nerostou?
O houbách a čárkách 58

*Ailsa Marion Randall,
Irena Headlandova Kalischova*
NOT in the nature 58

5× STRUČNĚ ZE ŠKOLSTVÍ 59

Editorial

Milí čtenáři,

na začátku letošního září nám při jednání redakční rady létal nad stolem motýl. Plánovali jsme nový, sto čtyřicátý šestý ročník a věříme, že se bude nač těšit.

Pozvání k rozhovoru v prvním čísle tohoto nového ročníku přijal profesor Karel Rýdl, se kterým si Anna Tomková povídala o jeho pohledu na problematiku dějin pedagogiky a alternativního vzdělávání. Sešli se tak dva kolegové, kteří k sobě mají blízko: keř růží, u kterého pan profesor stojí, je zahradnickou vizitkou Anny Tomkové. Její redakční vizitkou je rozhovor s manželi Dobešovými, který doplňuje pohled na téma alternativního školství. Dozvíte se v něm, jak se učí na škole *Donum Felix*, kterou založili, a již řadu let zde působí.

Na realitu pandemie reagují oba texty v rubrice Z výzkumu. Michaela Drexler a Jan Válek zkoumali funkčnost dnes žádaných elektronických studijních opor, mimo jiné je zajímalo, zda se liší vnímání těchto opor u dívek a u chlapců. Michal Lupač, Pavel Vyhňák a Mirka Rollinková zase na škole, kde působí, zrealizovali dotazníkové šetření mezi žáky a jejich rodiči, zaměřené na distanční vzdělávání.

Reportáž přináší zprávu o tom, jak tři učitelky, Naděžda Kopecká, Jitka Hálová a Šárka Křivská, našly protiváhu k online výuce.

Rubrika Do výuky zahrnuje dva články. Hana Vykoupilová a Helena Zitková nabízí inspiraci pro navození klidu a relaxační atmosféry u žáků. Monika Kudelová seznamuje s možnostmi didaktické pomůcky, které se v muzejní pedagogice říká muzejní kufřík. Přibližuje jeho využití v zahraničních výukových programech zaměřených na dějiny každodennosti.

Výuce vlastivědy se věnuje studentská práce Nikolý Rybové, která připravila výukový program o Karlu IV., který s nadsázkou nazvala *Mládí Otce vlasti*. Pro historické téma využila metody dramatické výchovy a navzdory karanténám opatřením část programu s žáky realizovala.

Problematice online výuky se věnuje i Václav Mertin ve své poradně, konkrétně jak postupovat, když se prospěch žáka, který je odkázaný pouze na učení přes počítač, výrazně zhorší.

Recenze Hany Křížové seznamuje s didaktickou příručkou, která vyšla na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jde o antologii uměleckých textů, které lze využít při výuce tematiky holokaustu.

Možná vás překvapí hrubé chyby v textu Adama Věřmiřovského, zvláště, když je garantem české části jazykové poradny. Jde také o nadsázku, se kterou si pohrávají autoři knihy esejů o pedagogice pod vedením profesora Tomáše Janíka. Kniha vyšla v edici Reflexe na Masarykově univerzitě v Brně.

Česká část jazykové poradny je věnována nejednoznačnosti užívání čárek, v anglické části se dočtete, že slovo *nature* (ve významu příroda) není zcela univerzální.

Kdo měl obavu, jak to s motýlem dopadlo, může zůstat klidný, nechali jsme ho vyletět otevřeným oknem. Podobně necháváme vyletět první číslo nového ročníku a věříme, že vás jeho obsah zaujme a potěší, stejně jako nás těšil pohled na pestrou kresbu na křídlech motýla.

Veronika Rodová

Anna Tomková

Rozhovor s Karlem Rýdlem o dějinách pedagogiky a alternativních pedagogických směrech

S kolegou prof. PhDr. Karlem Rýdlem, CSc., který nyní působí na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice, jsme se nejprve sešli k užšímu tématu reformní a alternativní pedagogiky. Nakonec jsme otevřeli mnohem širší spektrum pedagogických témat v historickém, současném i perspektivním náhledu.

Kudy vedla tvá cesta k dějinám školství a alternativní pedagogice?

Oddělil bych cestu k dějinám školství a cestu k alternativní pedagogice od sebe časově. K dějinám školství jsem se vlastně dostal náhodou. Sníl jsem o profesi historika Krkonoš s pracovištěm ve Vrchlabí nebo Jilemnici, a tak jsem psal diplomovou práci o projevech kulturního probuzení v Podkrkonoší. Jednu kapitolu jsem věnoval také vývoji školství. Na jaře 1980, kdy jsem vojančil v Opavě, jsem dostal dopis od mého oponenta diplomové práce, tehdy docenta Roberta Kvačka s informací, že Katedra pedagogiky FF UK hledá mladého asistenta pro obor dějiny pedagogiky a školství, a doporučil mi, abych se přihlásil do výběrového řízení. I když jsem měl pocit, že jsem komisi (prof. Z. Kolář, prof. J. Skallová a doc. J. Cach) skoro nic neřekl, dopadlo to dobře a po skončení vojenské služby jsem v září 1980 nastoupil na Katedru pedagogiky v Celetné ulici jako asistent. Vzpomínám, že tehdy šlo asi o generační obměnu pracoviště, protože přijati byli další vrstevníci – A. Vališová, H. Kasíková, J. Valenta a P. Dittrich. Začal jsem se specializovat na dějiny školství a pedagogiky, ve kterých jsem v roce 1986 obhájil disertační práci a stal se

odborným asistentem, 80. léta tak pro mě byla dobou hlubokého a širokého studia literatury, návštěv muzeí a archivů, přípravou přednášek, seminářů, ale i terénních exkurzí. Také jsem si začal budovat vlastní knihovnu, takže jsem pilně navštěvoval antikvariáty, psal recenze, abych získal novou knihu, a řadu knih, dokumentů a fotografií jsem získal darem od starších kolegů, jako byli J. Cach, K. Angelis, B. Uher, M. Cipro, F. Singule nebo pamětníci L. Kratochvíl a J. Kozlík¹.

1 Jozef Cach (1923–2005), český historik školství a pedagogiky. Nadčasové jsou jeho práce o Františku Čádovi (2003) a Františku Drtinovi (2005) a řada reformně-pedagogických studií. Karel Angelis (1913–1982) normalizační pedagog, specializoval se na francouzské osvícenství, Boris Uher (1923–1993) byl specialistou na pedagogiku Nových škol (1971) a Komenského (1990), Miroslav Cipro (1918–2003), normalizační pedagog se po roce 1990 věnoval osobnostem světové pedagogiky a jejich vlivu v pedagogickém myšlení a praxi. František Singule (1921–1991), zakladatel české srovnávací pedagogiky a znalec zahraničních pedagogických myšlenkových proudů. Průlomovou publikací byla jeho kniha Americká pragmatická pedagogika a John Dewey (1991) a Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti (1992). Ladislav Kratochvíl (1907–1987) byl knihovníkem a autorem historicko-pedagogických statí o vývoji české pedagogiky v 19. a 20. století, např. Sloh české školy (1940) a Dějiny pedagogiky (1949). Jaroslav Kozlík (1907–2012) učitel Baťových reformních škol ve Zlíně, pamětník a vynikající vypravěč, prosazoval progresivní prvky zlínské reformy do praxe českých škol.

Na podzim roku 1986 jsem odjel na několikátý-denní studijní pobyt do Lipska, kde jsem si chtěl doplnit znalosti německé pedagogické literatury a pramenů k ní. V tehdejší „Deutsche Bücherrei“ jsem se ale nadchl pro reformní a alternativní pedagogiku, k níž nám chyběla literatura a tam byla kompletní v německých vydáních i překladech původních děl i dnes chronicky známých jmen Montessoriová, Dewey, Decroly, Ferrière, Piaget a další. Domů jsem pak vezl několik kufřů a tašek xeroxových kopií a sešitových výpisků, za které jsem vydal téměř celé stipendium. Ale byl to poklad, který byl v té době u nás prakticky nedostupný. Tak jsem mohl studovat v klidu vývoj reformního pedagogického hnutí a alternativních škol a nemarxistického pedagogického myšlení a psát články a texty „do šuplíku“. Získal jsem také řadu kontaktů na zahraniční odborníky, instituce, školy. Jako turista jsem díky kontaktům navštívil v létě 1989 Budapešť, kde se sešlo asi 8 lidí z různých zemí Evropy (Německo, Finsko, Velká Británie, Nizozemí, Maďarsko a Švýcarsko) a založili jsme Evropské fórum pro svobodu ve výchově (EFFE) na ochranu a propagaci svobodných škol a alternativního pedagogického myšlení. To byl veliký impuls pro ponoření se do problematiky tzv. svobodné výchovy a hledání jejich kořenů i v českém pedagogickém myšlení a praktickém působení učitelů, a to zejména na základě studia dobových časopisů, učitelských memoárů, školních kronik, policejních protokolů a dalších archiválií. Tak jsem se dostal k řadě učitelů – pokusníků z přelomu 19. a 20. století a reformně orientovaných učitelů a jejich skupin z 20. a hlavně 30. let 20. století a k dílu O. Kádnera, V. Příhody, S. Velinského, J. Uhra a částečně i O. Chlupa. Dnes s odstupem doby mohu konstatovat, že řada zjištěných informací byla nová nejen pro českou veřejnost, ale zejména pro odborníky a zájemce v zahraničí. Díky EFFE mohlo v 90. letech vzniknout několik publikací v různých zemích a také výstav dokumentů, publikací a dobových fotografií. Jako stipendiant Humboldtovy nadace se mi podařilo otevřít na univerzitách v Hamburku, Hannoveru a poté i v Mnichově přednášky a semináře o vývoji českého pedagogického myšlení a vývoji školství. Do té doby jen několik německých

odborníků znalo v této souvislosti jen jméno Komenského a někteří i Bakuleho.

Je podle tebe stále pokračující interpretace Jana Amose Komenského národní povinností?

Národní povinnost – to je trochu nadsazené, Komenský byl „světoobčan“, sice z donucení, ale nelze si ho takto sobecky přisvojovat. Snažil jsem se vždy ve výuce připomínat život Komenského jako člověka „z masa a kostí“, nikoliv jako vážného velikána z pomníku. Mým cílem bylo, a je dosud, pomocí ověřených a zajímavých informací motivovat studenty k hlubšímu poznávání Komenského odkazu např. prostřednictvím exkurzí za „nadšenci“ v muzeích a pamětních síních v Přerově, Uherském Brodě, Praze, Bílé Třemešné nebo Horní Branné, nebo četbou jeho méně známých pedagogických a všennápravných textů, např. *Jak vypuditi lenivost ze škol, Jak dovedně využívat knih nebo pasáže z Pampédie*. Tak jsem vedl studenty k poznání, jak jsou názory Komenského i po téměř 400 letech aktuální, moderní, ale málo využívané. V této souvislosti vysoce oceňuji současně probíhající akce v rámci oslav Komenského, ať již jsou jednorázové, nebo déletrvající. Vyzdvihl bych výstavu v Jízdárně Pražského hradu a pak projekt kolegy Jana Hábla z UHK s názvem *Komenský 2000*, kterým směřuje odkaz Komenského názorů zajímavými formami do škol.²

Já osobně se věnuji Komenskému v rámci širších historiografických souvislostí a od podílu na organizaci světové konference v Praze v roce 1992 se soustředím na poznání od 19. století do současnosti. A jak poznávám „zákulisi“ různých oslav a odhalování pomníků, soch a dalších uměleckých ztvárnění Komenského, studiem archivních dokumentů různých učitelských spolků, školních a obecních kronik, korespondence a pozůstalostí dotyčných umělců a dalších zainteresovaných lidí, tak mohu konstatovat, že

2 Výstava byla pod názvem Comenius 1592–1670. Doba mezi rozumem a šílenstvím. Jan Amos Komenský a jeho svět byla otevřena do 31. května 2021. Projekt doc. Jana Hábla s názvem *Komenský 2000* bude uzavřen v roce 2023. Blíže viz www.komensky2020.cz.

od roku 1892 byla téměř v každém dalším roce až do současnosti někde v Čechách a na Moravě odhalena Komenského socha, busta nebo reliéf, a to bez ohledu, zda bylo slaveno výročí, či nikoliv. Takže si myslím, že u řady lidí ve školství a v uměleckých sférách je Komenského odkaz a snahy jej různě i symbolicky připomínat stále živý, i když již zřejmě mizí z motivace národní idea a Komenský již není využíván ideologicky jako na přelomu 19. a 20. století a v počátcích tzv. první republiky, ale spíše jako symbol vzdělanosti a moudrosti.

Co ti dala reformní a alternativní pedagogika?

Relativně podrobnější poznání teorie, a hlavně praxe alternativní a reformní pedagogiky mi dalo několik jevů, o kterých bych se rád nyní zmínil. Tak, což je pochopitelné a jasné, jsem získal široké a málo obdělané pole pro vlastní výzkumnou, vědeckou, a i sdílenou pedagogickou činnost. A jak se ukázalo počátkem 90. let téměř na celý život. Díky studiu alternativních a reformně pedagogických směrů jsem začal chápat i různé souvislosti chování jedince a skupin ve výchově a vzdělávání, zdůvodnitelné a vysvětlitelné jako příčiny nebo důsledky poznatků z oblasti medicíny, sociologie, etnografie, ekonomie a dalších disciplín. Tak jsem se přiblížil k neurovědám, které ukazují na biologické a psychosomatické souvislosti v oblasti dosud hodně spekulativně a intuitivně formulované pedagogické teorie. To přibližuje pedagogiku k využívání empirických výzkumných metodologií, které řadu zásad tzv. svobodné výchovy a učení od A. S. Neilla (2015)³ až po bostonského profesora psychologie P. Graye⁴ (2016) potvrzují.

Pocituješ nějakou změnu v obsahu pojmů alternativní pedagogika a alternativní škola?

Tyto pojmy jsou u nás běžně používány od počátku 90. let minulého století, tedy téměř 30 let, za tu dobu se jistě obsah pojmu proměnil.

3 Neill A. S. (2015). *Summerhill – Příběh první demokratické školy na světě*. Praha: Peoplecomm.

4 Gray, P. (2016). *Svoboda učení*. Praha: PeopleComm.

Původní obsah pojmu byl chápán stejně jako např. v Německu, tedy šlo o pedagogické myšlenkové proudy, které nabízejí jinou cestu ke vzdělání a výchově dítěte, obvykle dítěti vstřícnější. Proto byly tzv. alternativní školy tolik populární i jako výraz jistého protestu vůči většinovému vnímání školy. Od té doby se společnost posunula a chápání alternativnosti v oblasti výchovy a vzdělávání se zúžilo na, řekl bych, tradiční alternativní školy, vycházející z myšlenkové pestrosti reformního pedagogického hnutí z počátku 20. století. Díky vývoji pedagogického myšlení vznikla řada nových proudů, které chápou dítě v jeho psychosomatické a sociální komplexnosti, usilujících o všeobecnou proměnu výchovy a vzdělávání, čímž odmítají být jen alternativami vůči „mainstreamu“. Osobně si myslím, že od roku 2005 vznikem školních vzdělávacích programů jsou všechny školy vůči sobě navzájem alternativní.

Pro mě bylo a je životní výhodou, kterou jsem díky alternativním pedagogickým směrům získal, setkání se s řadou lidí, nejen v zahraničí, ale stále více i žijících v naší zemi, s velmi zajímavými osudy, názory a vlastní pedagogickou praxí, jejichž myšlenky a praktické zkušenosti mě profesně, ale výrazně i v osobním životě, velmi obohacují dodnes. S řadou těchto lidí mě pojí osobní dlouholeté přátelství a vzájemně se inspirujeme na oficiálních a možná více na neoficiálních setkáních. Musím říci, že jedním z příjemných zážitků vedle pomoci zakládání nových škol a dalších aktivit různého inovativního zaměření jsou žádosti o garantování nových programů nebo projektů skupin mladých pedagogických odborníků a lidí z praxe.

Zcela v duchu mužské ješitnosti si nemohu odpustit uvést své veliké potěšení z kvantitativního rozmachu myšlenek různých proudů svobodné výchovy a vzdělávání mezi novými generacemi, přičemž ruku v ruce s kvantitativním rozmachem jde i zvyšující se kvalitativní úroveň, vyplývající z důkladnějších znalostí inovativních pedagogických směrů. To umožňuje nejen lépe argumentovat při obhajobách a prosazování idejí v praxi, ale přináší i pevnější sebevědomí aktérů těchto proudů ve společnosti.

Proměňují se podle tebe generace studentů pedagogiky a učitelství?

Pracuji se studenty pedagogických předmětů zrovna letos již 40 let. Za tu dobu se životní podmínky a tím i chování nových generací a společnosti radikálně změnilo. Z hlediska materiálního zabezpečení konzumního způsobu života jsme za poslední desetiletí neuvěřitelně zbohatli, ale na úkor hluboké nerovnosti a porušování harmonie a souladu člověka s přírodou, jejíž je součástí, a ne monopolním majitelem. Ovšem z hlediska duševního a duchovního života již to tak slavné není. Myslím, že konzumní způsob života se odráží negativně v psychosomatické rovnováze lidí, a zvláště dalších živých tvorů, na jejichž úkor často přžíváme. Ale jsem optimista, a i přes obrovská rizika postupného zániku života na této planetě myslím, že se věda a výzkum, i když s určitým zpožděním, snaží minimalizovat ohrožení životních podmínek novými materiály a technologiemi. To vše uvedené ovlivňuje proměny v cílech, metodách a obsahu výchovy a institucionalizovaného vzdělávání, což osudově ovlivňuje životy a myšlení dožívajících i nových generací. Trápí mě ale míra úrovně myšlení lidstva, způsobené, myslím, šířícím se hédonismem na základě sobectví, hamiznosti, bezohlednosti a vzýváním ideje růstu jako dobře měřitelného kritéria kvality a úspěšnosti života. Chceme-li hodnotit nové generace, tak si musíme napřed uvědomit, co je pro ně normální, tedy do čeho se narodily, v čem žijí a co neovlivnily, ale chtějí třeba změnit, což dělala různými formami v minulosti více či méně agresivně každá generace. A teď tedy k mým názorům na studenty pedagogiky a učitelství, protože ty vnímám a pozoruji téměř každodenně. Rozhodně odmítám paušalizující názory na prohlubující se hloupnutí a nezáměr absolventů středních škol o poznání. Spíše bych řekl, že si stále více vybírají ty poznatky, informace a dovednosti, které jim připadají důležité pro jejich praktický profesní a osobní život. Řada z nich se velmi obtížně vyrovnává s často nečekaně vysokými a pestrými nároky v rámci vysokoškolského studia. V této oblasti potřebují více podpory a důvěry, než jsme dostávali např. my v době studia. Počty studentů jsou mnohem vyšší a tím

se snižuje možnost získat včas potřebné podklady, dokumenty, knihy, přístup do laboratoří, cvičných učeben a dílen. Ne všechno je možné nalézt na internetu a navíc ověřené. Studenti to mají dnes velmi obtížné v soustředění se na studium tím, že existuje obrovské množství možností jiných lákadel života, než jsme měli třeba my. Ale to zase umožňuje získávat nové osobní životní zkušenosti a širší rozhled po světě a společnosti. Tlak výkonové společnosti na úspěšnost téměř za každou cenu zvyšuje zjištěné počty podvádění ze strany studentů, které ale digitální technologie umožňují dost snadno odhalovat. U studentů učitelství si vážím každého, kdo se chce věnovat práci s dětmi a lidmi obecně, a vykazuje pro to i sociální a osobnostní předpoklady, protože učitelství nelze naučit, spíše jde o rozvíjení osobních předpokladů a zájmu. Jsem rád, že v časté motivaci studovat jen pro diplom nebo osobní prestiž se objevují stále studenti, kteří chtějí oboru porozumět, věnovat se mu z vnitřních potřeb o naplnění smyslu vlastního života. Na druhou stranu jsem každé nové generaci studentů vděčný za to, že mě nutí (spíše mi umožňují) „mládnout“ komunikací s nimi a částečně být „in time“, „hustý“ nebo „cool“, i když jsem asi stále „out“, „retro“ nebo „zombie“. Ale chápu to jako logický a normální běh života.

Angažuješ se také v oblasti dalšího vzdělávání učitelů. Vidiš nějaký výrazný vývoj v této oblasti?

Ohlízím-li se nad vlastním působením v této oblasti pedagogické osvětové činnosti, vnímám její širokou pestrost. Z počátku jsem byl koncem 80. let minulého století zván na jednorázové přednášky nebo semináře k různým výročním nebo oslavám souvisejících se životem a dílem různých učitelských a vědeckých osobností, školstvím nebo pedagogickým myšlením. Počátkem 90. let se situace, zvláště po mém návratu z dvouletého stipendijního pobytu na německých univerzitách radikálně změnila a najednou jsem byl vzhledem k obsahu textů, které již bylo možné publikovat, přímo zavalen žádostmi a pozvánkami do škol, mezi učitele, na odborné a vědecké konference doma i v zahraničí. Období 90. let



Osobně si myslím, že od roku 2005 vznikem školních vzdělávacích programů jsou všechny školy vůči sobě navzájem alternativní.

a počátků nového tisíciletí bylo v oblasti dalšího vzdělávání učitelů dobou neregulovaných aktivit a témat, dobou „gründerskou“, kdy jsem měl možnost podílet se na zakládání i řady spolků a organizací podporujících vzdělávání učitelů a pedagogů. Mám na mysli např. NEMES (Nezávislá mezioborová skupina) nebo PAU (Přátelé angažovaného učení) a pak organizace pečující o rozvoj konkrétních pedagogických proudů, Společnost Montessori, Asociace waldorfských škol, Spolek přátel jenských škol v Poděbradech apod. V těchto iniciativách jsem mohl spojovat znalosti z vývoje pedagogických směrů se zkušenostmi z poznávání zejména svobodného školství v zahraničí. Tehdy to bylo pro učitele nové, málo známé. V současnosti již je situace jiná a já jsem rád, že stále více mladých lidí, učitelů i rodičů cestuje, poznává, zapojuje se do pedagogických iniciativ šířících myšlenky efektivní pedagogiky v praxi. Jsem hrdý na to, že se mohu pochlubit řadou svých z řad mých studentů jako pokračovatelů a šířitelů mých představ a názorů, z nichž je většina již mnohem lepších, informovanějších a vzdělanějších než já, což by měl být cíl každého učitele.

Ve druhé polovině devadesátých let ses podílel také na vzdělávání nových školních inspektorů a inspektorek pro hodnocení alternativních a inovativních škol.

No ano, bylo nás více, šlo vlastně o logické vyústění nově zakládaných škol, přičemž inspekce jako instituce musela i s těmito školami komunikovat a ze zákona je kontrolovat. Stávající i noví inspektoři a inspektorky chtěli porozumět myšlenkovému světu těchto škol a smyslu specifických projevů v praxi. Jednalo se zejména o inspekce mateřských škol a prvních stupňů základních škol, aby nebyly porovnávány s běžnými školami ve smyslu, co jim chybí a co činí

navíc, ale vůči vlastním cílům a obsahu. Myslím, že se to vcelku dost podařilo. Jako v každé instituci jde především o lidi, kteří v rámci instituce nějak myslí a konají.

Jaké máš plány do budoucna?

Pokud jsou myšleny plány v oblasti pedagogiky, tak bych ještě rád pomohl v užší spolupráci s kolegy z Technické univerzity v Liberci v oblasti přípravy učitelů, mám rozepsané dvě knihy o vizualizaci podoby Komenského ve veřejném prostoru a pak o životě a díle prvního ředitele Vyšší dívčí školy v Praze dr. Viléma Gablery, které bych rád i dokončil. Podílím se také na dalším tematickém dílu *Velkých dějin Zemí koruny české* o pojetí dítěte a dětství. Postupně bych rád svá témata a výuku předával mladším kolegyním a kolegům, dokončit úspěšně svá angažmá v různých projektech, pomoci stabilizovat smysluplnou pregraduální přípravu učitelů v České republice, která se v současnosti stává předmětem často nedůstojných politických „handlů“ různých zájmových skupin.

Také mám v plánu zpracovat vývoj resocializační pedagogiky a stále více mě zajímají neurovědy, které mimo jiné svými objevy často potvrzují intuitivní představy o výchově a rozvoji osobnosti dítěte z počátků 20. století, které dodnes rozvíjejí zejména tzv. alternativní a inovativní školy. Stále více času ovšem věnuji svým blízkým, hlavně vnoučatům, a také svému celoživotnímu koníčku, totiž zahradničení a množení dnes již často chráněných rostlin a jejich vracení do přírody, kde se původně hojně vyskytovaly.

Takže plánů mám stále dost a vysedávat v parku, krmit holuby a mudrovat o zkaženosti mládeže a světa se rozhodně nechystám.

Děkuji ti za rozhovor.



Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.,

vystudoval germanistiku a historiografii na FF UK v Praze. V současné době

působí na Fakultě filozofické Univerzity v Pardubicích na Katedře věd o výchově. Hlavním profesním zaměřením jsou dějiny výchovy a vzdělávání, pedagogického myšlení a školství obecně, specializace na reformní alternativní a inovativní pedagogické proudy, komeniologie a také pojetí kvality a hodnocení v oblasti vzdělávání.

Kontakt: karel.rydl@upce.cz

Publikační činnost (výběr):

Rýdl, K. (2009). *František Hrnčíř (1860-1928). Symbol českého učitelstva*. Pardubice: Univerzita.

Rýdl, K. (2015). *Il metodo della pedagogia scientifica di Maria Montessori in Boemia (1907-2014)*. Roma – Praha: Istituto Storico Ceco di Rom.

Rýdl, K. (2015). *Comenius and the U. S. A.* In: Comenius. Journal of Euro – American Civilization (Comenius Academic Club, New York), II., č. 2, s. 195–218, ISSN 2333-4142

Rýdl, K. (2017). *Jan Amos Komenský a východní Čechy (1622-1628)*. Pardubice: Univerzita.

Rýdl, K. (2019). *Jen vzdělaný člověk promění svět v duchu humanizace*. In: Jan Hábl (et al.). *Utopismus, nebo realismus Komenského projektu nápravy věcí lidských?* Hradec Králové: UHK a Pavel Mervart.

Anna Tomková

Rozhovor

s Lucií a Vladimírem Dobešovými, spoluzakladateli školy fungující na principech svobodného demokratického vzdělávání

S PhDr. Lucií Dobešovou a Ing. Vladimírem Dobešem jsme hovořili především o jejich klíčových profesních inspiracích a o konceptu školy, kterou společně založili a dále rozvíjejí. Lucie ve škole Donum Felix pečuje především o vztahy jako psycholožka a mediátorka. Vladimír má ve škole roli zástupce zřizovatele a koordinátora tzv. tyrkysové organizace.

Kudy vedla vaše cesta ke školství a jak jste se dostali k alternativním školám?

Lucie: Již v osmdesátých letech minulého století, v době studií na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze jsem se zajímala o oblasti, kde se překrývala pole sociální a pedagogické a vývojové psychologie. Zkušenosti z výzkumu a vlastní učitelská praxe na všech úrovních výchovně-vzdělávacího systému (tedy od rodinného centra přes mateřskou školu, základní a střední školu až po školu vysokou) mne dovedly k pozici školní psycholožky na běžných školách. Tato odborná i lidská praxe pro mne znamenala velké rozčarování z úrovně našeho školství. K tomu se přidala ještě letitá zkušenost z lektorování komunikačních kurzů *Respektování*, nejprve pro školy a potom pro rodinná centra čili pro širokou rodičovskou veřejnost. Lidé se po absolvování kurzů často ptali, kam mohou své děti poslat do školy, aby měli zaručeno, že k jejich potomkům budou učitelé přistupovat partnersky a s důvěrou, že učení bude probíhat v klimatu bezpečí a podpory vnitřní motivace. A pro mne byl problém ukázat jim takové školy. Postupně ve mně dozrálo rozhodnutí pokusit se vytvořit takové prostředí,

o kterém rodiče z našich kurzů snili, vybudovat školu, kde bychom realizovali to, co známe částečně ze zahraničí, z moderní vzdělávací literatury, z rozhovorů s pokrokovými odborníky na vzdělávání.

Vladimír: Na mé cestě ke školství mne vedle Lucie ovlivnila také má profesní cesta. Věnoval jsem se otázce efektivnějšího využívání přírodních zdrojů a vymýšlení nových postupů, jak z tohoto pohledu lépe řídit průmyslovou výrobu, a pak jsem tyto postupy začal učit lidi v podnicích, konzultačních firmách i na univerzitách. V devadesátých letech jsem měl možnost studovat na univerzitě v Amsterdamu a pocítil jsem na sobě a na své motivaci ten ohromný rozdíl mezi přístupem k poskytování vzdělávání, které jsem zažil u nás a pak v Holandsku. Vzdělávání na základní, střední i vysoké škole u nás bylo založeno na striktně hierarchické struktuře, vnější motivaci, roli učitele bylo jednosměrně řídit vzdělávací proces a „předávat“ vzdělávací obsahy. V Amsterdamu jsem zažil partnerský a respektující přístup založený na odpovědnosti studenta a na jeho vnitřní motivaci a iniciativě. Byl to velký aha moment, skok v poznání osobních talentů a v seberozvoji. Začal jsem se postupně více věnovat i vzdělávání dětí a dálkově vystudoval kurz kreativní pedagogiky u Ivana Vyskočila na DAMU.

Když jsme pak už mnohem později s Lucií uvažovali o založení školy postavené na respektu k dětem a na jejich vnitřní motivaci, dostal jsem se při jedné služební cestě na návštěvu do soukromé demokratické školy Sudbury typu v Jeruzalémě (Jerusalem Sudbury Democratic

School¹), která je považována za jednu z nejlepších Sudbury² škol v našem širším regionu. A tam přišel i „emoční zlom“. Když jsem viděl, jak vypadá výuka, kterou si řídí výhradně sami žáci, i její výstupy, hluboce pozitivně mě to zasáhlo. Viděl jsem žáky i studenty jako přirozeně sebevědomé a zároveň vstřícné a kooperativní mladé lidi, kteří v diskusi působili o několik let starší, kteří věděli, co chtějí dělat a byli v tom často velice dobří. A kteří byli navíc, řekli bychom asi „v pohodě“ nebo „šťastní“. Sudbury model demokratické školy se nám může zdát jako příliš velká „alternativa“ protože zcela obrací odpovědnost za vzdělávání a plně ji přenáší na žáka. Je radikální především z toho pohledu, že učitelé v Sudbury škole³ žákům sami žádné vzdělávací obsahy cíleně nenabízejí. A žáci přesto nezůstávají „negratní“, jak bychom mohli předpokládat podle zažitého vzdělávacího paradigmatu, naopak. Následně někteří studují i na univerzitách apod., objevují a rozvíjejí své talenty, dělají to, co jim dává smysl.

V té chvíli se mi to, co jsem znal z podniků, propojilo s tím, co jsem znal ze vzdělávání. Pokud je pracovní nebo vzdělávací vztah založen na ovládnání z pozice moci, pro fungování v tomto vztahu musí být nutně použita vnější motivace cukru a biče, jak ji často známe z práce i z tradičního přístupu ve vzdělávání a jak uspokojivě fungovala velice dlouhou dobu. Svět se ale mění a konkurenceschopnější začínají být podniky, které vztahy mezi svými členy zakládají na plném respektu a partnerské spolupráci, a to až do té míry, že mění svoji organizační strukturu tak, že v ní už není žádný „šéf“. Lidé si rozdělují své role a organizace funguje na důvěře a na plném převzetí odpovědnosti za sebe, za svůj život i za svoji práci a za její výsledky. To je podstatou tzv. tyrkysové organizace.⁴ A podobná výzva ke změně přístupu k druhým lidem teď podle mého názoru stojí i před vzdělávací sférou.

Které další podněty ke vzdělávání vás inspirují a čím? Co jste časem opustili a proč?

Lucie: V odpovědi na první otázku jsem zmínila potřebu vybudování modelové respektující

- ¹ <https://www.nbn.org.il/aliyahpedia/education-ulpan/school-profiles/jerusalem-sudbury-democratic-school/>
- ² Čistý model Sudbury školy pochází ze Sudbury Valley School v Massachusetts, USA, která funguje už více než 40 let a poskytuje vzdělání dětem ve věku 5–18 let. Více informací lze najít na https://en.wikipedia.org/wiki/Sudbury_Valley_School nebo přímo na webových stránkách školy <https://sudburyvalley.org/>
- ³ Říká se jim tam staff members zaměstnanci.

- ⁴ Tzv. „tyrkysové organizace“ jsou založeny na plném převzetí individuální odpovědnosti, týmové spolupráci a na sebeřízení. Více informací například v knize *Budoucnost organizací* od Frederica Laloux, která u nás vyšla v roce 2016 v nakladatelství Peoplecomm nebo na internetové platformě <https://reinventingorganizations.wiki.com/>

V demokratickém vzdělávání vidím naději pro budoucnost také z pohledu zdravých a respektujících vztahů ve společnosti.

školy. Dalším důležitým důvodem pro založení školy Donum Felix byla naše rodinná situace. Dostali jsme se totiž do bodu, kdy bylo třeba se rozhodnout, kam se vydají naše dvojčata po ukončení pátého ročníku malotřídni základní školy. Tehdy jsem už znala i praktikovala více než deset let Montessori systém, z tuzemska i ze zahraničí jsem měla zkušenosti s Waldorfskými školami, s výukou podle programu Začít spolu, integrovanou tematickou výukou podle Susan Kovalikové a „Kritickým myšlením“. Všechny tyto systémy mne velmi obohatily, ale žádný z nich jako celek neodpovídal našim požadavkům na plnohodnotné vzdělávací prostředí. Zdůrazňuji „naším“, protože každý může mít vzdělávací potřeby a jejich realizaci uchopeny odlišně. Proto také netvrdíme, že náš vzdělávací systém je ten jediný správný, nebo dokonce nejlepší. Každý má právo vybrat si vzdělávací cestu, která mu v dané chvíli vyhovuje a nejlépe naplňuje jeho potřeby.

Teprve když jsme objevili svobodné demokratické školy v zahraničí, přiblížili jsme se více našim ideálům. Školy typu Sudbury Valley a také Summerhill (Neill, 2015) byly a dodnes jsou pro nás velkou inspirací. Přesto nekopírujeme „slepě“ ani je, Donum Felix je svébytně se vyvíjícím dynamickým systémem, cestou stálé změny a hledání harmonie mezi strukturou a plynutím.

To, čím jsme tradiční koncept svobodného vzdělávání zcela jistě obohatili, je komunikační

filozofie a strategie „nenásilné komunikace“ amerického psychologa Marshalla Rosenberga (2016). Je pro nás základem mediačních procesů a jakýmsi „každodenním chlebem“ a jistotou pro efektivní fungování školní komunity. Spolu se sociokracií, jejíž význam ještě víc přiblíží Vladimír, a principy moderních tyrkysových organizací tvoří základní metodické pilíře školy.

Vladimír: Já zde navážu na svoji předešlou zmínku o dechberoucí zkušenosti ze Sudbury školy v Jeruzalémě. Především při první návštěvě na mne tato škola a lidé v ní udělali velice hluboký pozitivní dojem. Možná to bylo i tím, že jsem se hned při prvním fyzickém setkání se Sudbury modelem večer po škole ocitl na slavnostním zakončení projektu jednoho ze studentů. Byla to krásná náhoda, že to tak vyšlo. Zmíněný student byl při nástupu do školy „nepřízpůsobivě“ a „zlobivě“ dítě, které mělo odpor k učení, bálo se, bylo zakřiknuté a zadržovalo ve verbálním projevu. V bezpečném prostředí Sudbury školy se tento student postupně „uklidnil“, našel sám sebe a své talenty a jeho „absolventský projekt“ byl v jeho devatenácti letech slavnostní otevření nového skateparku v Jeruzalémě. Zhruba jako patnáctiletý začal organizovat hnutí mladých lidí za vybudování nového velkého moderního a bezpečnějšího skateparku, postupně získal po různých peripetiích podporu vedení města a podílel se na designu parku. Je to dlouhý příběh, ale když jsem ten večer viděl, jak před velkým množstvím diváků a před televizními kamerami

společně se starostou Jeruzaléma otevírá krásný nový skatepark, jaký má plynulý přednes, a uvědomil si, „co by z něj asi bylo“, kdyby v pravé chvíli nezískal potřebnou důvěru, přijetí a podporu, bylo to velice dojemné.

Proč to ale popisuji takto podrobně v odpovědi i na vaši otázku, co jsme opustili, nebo spíš co jsem já osobně opustil při zakládání demokratické školy u nás. Po tomto prvotním nadšení jsem měl při svých opakovaných návštěvách možnost strávit v jeruzalémské škole delší čas, viděl jsem i praxi dalších Sudbury škol v Evropě a došel jsem k tomu, že role dospělého, který pouze čeká na poptávku a na impulzy od dětí, není pro mne přirozená, že přirozené je inspirovat a nabízet to, co by mohlo pomoci. Musím pro to být samozřejmě sám zapálený, musí mi to dávat smysl a nesmím tím odvádět mladého člověka z jeho vlastní vzdělávací cesty. Viděl jsem, že někteří žáci byli v čistém Sudbury modelu vzdělávání příliš dlouho „ztraceni“, než byli schopni objevit své směřování a následovat své vývojové úkoly. Lze tedy říci, že jsme jako východisko opustili čistý model Sudbury školy a vycházeli spíše z modelu demokratické školy Summerhill ve Velké Británii, která letos slaví 100 let od svého vzniku a která má strukturovanou vzdělávací nabídku od dospělých.

A jakou roli hraje ve vašich inspiracích Jan Amos Komenský?

Vladimír: Jan Amos Komenský nás inspiruje svým dílem i životem, důvěrou v lidi a v možnosti jejich osobnostního růstu. Svým uvažováním a praxí významně předběhl svoji dobu. Když si představím Komenského nebo například i Marii Montessoriovou dnes, myslím, že by se také nacítovali na to, co děti potřebují, a navrhovali a zkoušeli nové věci.

Představte, prosím, blíže školu Donum Felix⁵, kterou jste společně založili. Vysvětlete, co název školy znamená a proč jste si ho zvolili.

Vladimír: Název školy Donum Felix, v překladu z latiny „Šťastný dar“, připomíná vizi

demokratického vzdělávání, které přináší pozitivní efekty na třech základních úrovních. Nejprve budu díky tomuto daru schopen poznat sám sebe, být v souladu sám se sebou, objevit a rozvíjet své talenty, to je náš hlavní vzdělávací cíl. Škola je tedy především darem pro mne jako jejího žáka. Na další úrovni jsou lidé, kteří mne obklopují. Ve škole jsou to spolužáci a učitelé, doma rodiče, dále pak mí přátelé atd. Pokud budu mít pozitivní vztah sám k sobě, budu schopen mít i kvalitní vztahy navenek. A na třetí úrovni vnímáme školu jako dar pro celou společnost i planetu. Svět se nesmírně rychle mění a s ním například i požadavky trhu práce. Podle mého názoru bude schopen na trhu práce uspět v rostoucí konkurenci, do které stále více zapojují i roboti a chytré programy, jen ten, kdo bude znát a rozvíjet své talenty, kdo bude autonomní a zároveň kooperativní, kdo bude mít rozvinutou kreativitu. A to je to, o čem jsem přesvědčen, že nabízí demokratické vzdělávání, jako dar i celé společnosti. Lidi, kteří vědí, kdo jsou, si umějí vytvořit práci, která je naplňuje, kteří umějí vytvářet a respektovat demokratická pravidla, kteří jsou konstruktivními občany a kteří jsou schopni komunikovat nenásilně a měnit přežití zvyky a struktury. Zakladatelé demokratické školy v Jeruzalémě vidí v jejich škole mimo jiné i možnost, jak přetnout začarovaný kruh násilí, který se v jejich společnosti otáčí kolem mentality strachu, boje a ovládání. Já osobně vidím v demokratickém vzdělávání naději pro budoucnost také z pohledu zdravých a respektujících vztahů ve společnosti.

Vaše škola je vystavěna na konceptu svobodné demokratické školy. Co to znamená?

Lucie: Základními rysy demokratických škol jsou:

- Plná důvěra v dítě, v jeho pozitivní vnitřní program a vnitřní motivaci.
- Sebeřízení – svoboda a odpovědnost jako dvě strany téže mince, autonomie učení.
- Věkové míchání.
- Demokratické rozhodování, kde má dítě nebo žák stejný hlas jako dospělý, společné vytváření a vymáhání pravidel.
- Kvalitní vztahy a otevřená komunikace.

⁵ Více informací o soukromé Základní a Střední škole Donum Felix na Kladně viz: <https://www.donumfelix.cz/>.

Ten poslední aspekt tvoří důležitý základ pro bezpečné a přijímající prostředí, které je základem konceptu demokratické školy. V Donum Felix pro něj využíváme právě respektující a nenásilnou komunikaci a sledujeme to velice důležitým. Konflikt vnímáme jako příležitost k osobnímu růstu, pro řešení konfliktů používáme mediaci. Nenásilná komunikace vede k přijetí sebe sama i druhých a podporuje spolupráci a vzájemnou pomoc. Rozvíjením těchto aspektů vzdělávání je Donum Felix inspirací i pro některé naše zahraniční partnerské školy. Určitě lze říct, že každá demokratická škola je trochu jiná, jako jsou velice různorodí lidé, kteří je spolutvoří.

Můžete ze svého úhlu pohledu popsat jeden den ve škole Donum Felix?

Lucie: Tak například můj dnešní den se skládal z ranního společného školního sněmu, který přinesl nejprve důležité informace o nabídce pro daný den a plánovaném výletě do lesa a potom řešení různých důležitých bodů, které přinášejí všichni členové komunity školy – děti i dospělí. Hledají se řešení, tvoří nová pravidla, případně mění ta stávající, pokud jsou nefunkční.

Pak následovalo maňáskové divadlo pro nejmenší děti (od první do třetí třídy), kde jsme s kolegyní formou scének dětem přiblížily, jaká je podstata pravidla respektu vůči věcem ostatních a proč dává smysl ho dodržovat.

Pak několik mediací mezi děvčaty, která si řeší vztahové problémy, ale zároveň zásadní otázky sebepřijetí a sebeúcty. To je typický problém, který řešíme po přechodu z běžné školy, kde děti zažily často nezdravou manipulaci, někdy i šikanu. Je to běh na dlouhou trať, někdy trvá i roky, než se mladý člověk opět „vrátí k sobě“, do vnitřní motivace a k tomu, že si zase začne vážit sám sebe, potažmo i druhých.

Poté následovala tzv. „velká mediace“, což je setkání speciálního týmu, který se schází nejmeně jednou týdně a pomáhá řešit závažnější porušování pravidel nebo situace, kdy běžná mediace nebyla dostačující. V tomto týmu jsou jak dospělí, tak děti různého věku ze základní i střední školy. Cílem není pátrání po vinících a udílení trestů, ale naslouchání a hledání porozumění a pochopení obou stran v konfliktu.

Hluboký pozvolný „ponor“ do světa lidských pocitů a potřeb je základem pro budování společných návrhů řešení, která často bývají nečekaně jednoduchá. Letitá praxe s touto technikou mne vede k přesvědčení, že bez takového trpělivého a upřímného sdílení není možné najít podobně efektivní a pro obě strany dobře přijatelné výstupy.

Další mediace se dvěma malými kluky toho byla opět důkazem. Je až dojemné, když slyšíte devítiletého chlapce říkat spolužákovi, se kterým má dlouhodobě problém, že od něj potřebuje, aby ho nechal jít jeho vlastní cestou a uznal jeho jedinečnost – přesně těmito slovy! A o rok starší kluk odpovídá zcela otevřeně, že to pro něj asi bude těžké, protože je naučený se tak chovat, a bude muset na změně pracovat, ale že se o to pokusí.

Takovouto mediací většinou samozřejmě situace nekončí, bude pravděpodobně nutné se s aktéry potkat znovu, možná řešit další problémy... Při našem přístupu je třeba velké trpělivosti a také permanentní práce na sobě sama.

No a po obědě jsme si v rámci filmového klubu s dětmi různého věku – tentokrát od druhé třídy základní školy až po středoškoláky – pouštěli animovaný film *V hlavě* (2015), který je zrovna náhodou také o emocích a prožívání. Ale filmy sledujeme různé, např. minule to byl film pro středoškoláky – Formanův *Přelet nad kukaččím hnízdem* (1975). Po skončení filmu si o něm samozřejmě ještě povídáme a tady se zrovna dnes úžasně uplatnil další důležitý princip naší školy, a to věkové míchání. Beseda o filmu je nesrovnatelně zajímavější a přínosnější, když mohou spolu sdílet názory a diskutovat lidé včetně dětí s různými životními zkušenostmi a postoji.

Na webových stránkách charakterizujete koncept školy pomocí několika hesel, jejich jádrem jsou základní hodnoty vaší školy. Jaké máte zkušenosti z demokratického rozhodování a školní samosprávy ve škole?

Vladimír: Se společným demokratickým rozhodováním máme ty nejlepší zkušenosti. Pokud děti vycítí, že jsou plně přijímány, že mají plnou důvěru a podporu, začnou se chovat velmi

„moudře“ a „odpovědně“. Tento aspekt často podceňujeme, ale podle našich zkušeností jsou děti obecně mnohem kompetentnější podílet se na rozhodování, než si lidé obvykle myslí, a potvrzuje to i výzkum v této oblasti (Epstein, 2007).

Jádrem školní samosprávy je shromáždění školy, na kterém děti i dospělí společně diskutují a rozhodují důležité věci týkající se života školy, mj. přijímají pravidla školy, která jsou pak závazná pro všechny. Pro způsob přijímání společných rozhodnutí jsme na začátku podle vzoru zahraničních demokratických škol převzali systém většinového demokratického hlasování. Ale už zhruba po půl roce přišly děti s tím, že jim vadí, když je někdo přehlasuje, ale i když někoho přehlasují. Přešli jsme na systém rozhodování, o kterém jsme se až později dočetli, že se jmenuje sociokracie.⁶

Sociokratické hlasování vypadá v praxi naší školy tak, že se předsedající ptá, jestli je někdo proti předloženému návrhu. Ten, kdo má proti návrhu malý odpor, zvedne jednu ruku, ten, jehož nesouhlas je zásadní, zvedne obě ruce. Lze tak rychle získat přehled o tom, jakou podporu návrh má. Především u těch, kdo zvedají obě ruce, ale musí jít o aktivní nesouhlas a měli by být schopni svůj postoj vysvětlit a pokud možno navrhnout lepší řešení. Společný návrh se tak rodí v diskusi uprostřed kruhu, dokud pro něj není dosažen konsenzus. Když jsme přecházeli na tento způsob hlasování, byly obavy, že tento způsob hlasování by někdy mohl zablokovat přijetí společného rozhodnutí. Školní komunita proto přijala pravidlo, že pokud se nepodaří dosáhnout společného rozhodnutí sociokraticky, daná věc se rozhodne tradičním většinovým hlasováním. Nikdy jsme k tomu nemuseli přistoupit.

⁶ Sociokracii lze definovat jako způsob demokratického hlasování, při kterém se rozhodnutí nepřijímá vůlí většiny, ale konsentem. Konsent se liší od konsensu v tom, že nemusí jít o plné ztotožnění se s daným návrhem. Osoba, která v rámci demokratického hlasování uděluje svůj konsent – souhlas s návrhem – s ním souhlasí, protože už nemá lepší návrh, jak řešit daný problém, a respektuje potřeby ostatních.

Jak do chodu vaší školy zasáhla pandemie covidu-19?

Lucie: Omezení, která si vynutila pandemie, nás zasáhla velice citelně, protože hodně vzdělávacích procesů, které se odehrávají například v rámci ranních kruhů, nemohlo plně fungovat. Dětem velice chyběla možnost fyzického kontaktu. Na druhou stranu jsme měli výhodu, že žáci jsou zvyklí na sebeřízené vzdělávání a kromě online vzdělávacích aktivit organizovaných školou využívali i vlastní zdroje a prostředky k učení doma tak, jak jsou běžně zvyklí i ve škole.

Jak vidíte další perspektivu našeho školství a úsilí o jeho zkvalitňování?

Vladimír: Podle mne je důležité nebát se podívat se na systém vzdělávání jako když jej vidíte poprvé, podívat se na něj úplně novými zvědavými očima, vidět na jedné straně potřeby dětí, jejich různorodost a odlišné aktuální vývojové úkoly a na druhé straně moderní poznatky o fungování mozku a učení společně s rychle se měnícími požadavky trhu práce. Jsem přesvědčen, že standardní vzdělávací instituce by pak vypadala hodně odlišně. Například by nebylo zdůvodnitelné, proč separovat děti podle věku a proč jim neumožnit dynamicky se měnící sdružování právě podle sdílených vývojových úkolů. Těžko by se také asi dala zdůvodnit potřeba vnější motivace známkami, kdy si děti zvykají učit se proto, aby dosáhly žádaných známek a ne proto, aby se rozvíjely na své optimum podle svých potřeb a možností. Je dobré si uvědomit posun, který vidíme na trhu práce – pro úspěšný život už nestačí „mít dobré známky“, všichni chtějí vědět, jací jste, jestli jste „v pohodě“, jaká je vaše motivace, klíčové kompetence a jak dobře jste schopni se učit nové a odnaučit nepotřebné apod. A to se známkami nedá změřit, naopak jsem přesvědčen, že známky jsou často překážkou kvalitního vzdělání právě proto, že podporují vnější motivaci a závislost na ní. O kolik účinnější může být z tohoto pohledu sebehodnocení a přirozená průběžná zpětná vazba.

Obecně nerad používám slovo alternativní, protože to v sobě může obsahovat náboj potenciálního boje a soupeření, normalnosti

a nenormálnosti. Ohledně perspektivy rozvoje školství dnes těžko může někdo tvrdit, že má jednotný recept na přípravu úspěšné budoucnosti, protože budoucnost je stále obtížněji představitelná. Podle mého názoru by proto imperativem měla být důvěra a různorodost přístupů a nabídek, které si lidé vybírají podle svých hodnot a zkušeností. Někomu může více vyhovovat strukturovanější prostředí a vnější vedení, jiný bude schopen převzít zodpovědnost za své učení a prosperovat v demokratickém typu školy. Snem je, aby v každém místě byla podle poptávky dostupná škola, která dává svými principy a celou svou organizací vzdělávání a chodu školy v maximální míře důvěru a odpovědnost za své vzdělávání dětem a snaží se respektovat jejich autonomii a unikátní vnitřní směřování.

Jaké máte další plány, týkající se vašeho dalšího zapojování v oblasti vzdělávání a školství?

Lucie: Chtěli bychom o naší zkušenosti více mluvit. Zatím ji sdílíme především s podobně naladěnými školami, které se sdružují v Asociaci svobodných demokratických škol⁷ a na odborně zaměřených konferencích. O náš školní vzdělávací program demokratické školy se v poslední době zajímají i některé další školy. Poptávka po přístupu, který nabízíme, mezi českými rodiči stoupá a věříme, že směr, kterým se ubíráme, může být do budoucna dobrou variantou v pestré mnohosti vzdělávacích nabídek nejen na českém trhu.

Děkuji vám za rozhovor.

Literatura

- Epstein, R. (2007). *The Case Against Adolescence: Rediscovering the Adult in Every Teen*. Quill Driver Books, U.S.
- Neill A. S. (2015). *Summerhill – příběh první demokratické školy na světě*. Praha: Peoplecomm.
- Rosenberg, M. B. (2016). *Nenásilná komunikace*. Praha: Portál.



Ing. Vladimír Dobeš, M.Sc.,

vystudoval strojní inženýrství (ČVUT, 1985), environmentální management (Univerzita v Amsterdamu, 1993) a kurz kreativní pedagogiky (DAMU, 2013). Pracoval a pracuje jako zaměstnanec školy Donum Felix, lektor, expert OSN, ředitel neziskové organizace, starosta a folkový zpěvák. Spolupracuje s univerzitou v Lundu ve Švédsku.

Kontakt: vladimir.dobes@donumfelix.cz



PhDr. Lucie Dobešová

vystudovala psychologii na Filozofické fakultě UK v Praze. Absolvovala řadu kurzů v oblasti výchovy a vzdělávání dětí i dospělých, více než třicet let vede kurzy komunikace a průběžně pracovala jako učitelka, vychovatelka a školní psycholožka. Má zkušenosti se vzdělávacími systémy v řadě evropských zemí a dlouhodobě se věnuje i tématu inkluze. Lucie a Vladimír mají čtyři děti a dvě vnučky.

Kontakt: lucie.dobesova@donumfelix.cz

Michaela Drexler, Jan Válek

Efektivní tvorba elektronické studijní opory

Nové generace žáků a studentů vyrůstají propojeny s moderními technologiemi. Jde především o generaci Z (narození mezi cca 2005–2010) (Tulgan, 2003) a následně pak generaci Alfa (narození cca 2010) (Robinson, 2013; Carter, 2016). Obě tyto generace prakticky od narození (nejpatrnější u generace Alfa), každý den v běžném životě pracují s nejmodernějšími technologiemi. Pro starší generace jsou technologie především nástrojem k uspokojení konkrétních potřeb, pro generace Z a Alfa jde o neodmyslitelnou součást jejich života. Klasické vyučovací metody a prostředky jsou pro mnohé z nich něčím zastaralým a žáci sami mohou postrádat vlastní motivaci pro příjem nových poznatků tradičními cestami. Jako jistá varianta řešení se přímo nabízejí e-learningové opory, které je možné doplnit o interaktivní prvky, opětovně se k nim vracet a zprovoznit je téměř na všech dostupných komunikačních zařízeních, jimiž žák či student disponuje. Abychom e-opory dokázali tvořit tak, aby učení z nich bylo pro žáky efektivní, zaměřili jsme se v našem výzkumu na požadavky a rozdíly mezi pohlavími při studiu tištěných učebnic fyziky. Na základě výsledků výzkumného šetření budeme formulovat doporučení pro tvorbu nových funkčních, studijních e-textů, nejen pro fyziku.

Digitální učební materiály

Za typy digitálních učebních materiálů můžeme označit podle Van den Berg & Blijleven & Jansen (2001, s. 237–254) cvičení, výukové programy, multimedia, simulace, edukační hry a počítačové programy. Cvičení navazují na již známé vědomosti a osvojené dovednosti umožňují žákům opakovaně procvičovat danou část učiva.

Výukové programy umožňují získávání nových vědomostí a dovedností. Jde o předem definované sekvence, kterými žák prochází. Taktéž multimedia jsou primárně určena pro získávání nových vědomostí a dovedností. V tomto případě nehovoříme pouze o strukturovaných sekvencích textů, obrázků, zvuků a videí, ale také o jejich interaktivním propojení. Simulace jsou pak programy, které popisují model systému nebo procesu. Jejich prostřednictvím žák získává hlubší znalost o konkrétním jevu či problému.

Velmi podobné simulacím jsou edukační hry. Oproti simulacím však vyžadují aktivnější zapojení žáka. Při hrách je nutné definovat klíčová pravidla, bodové hodnocení a podmínky výhry či prohry. Hry, stejně jako simulace, umožňují hlubší popsání modelu systému nebo procesu a díky tomu prohloubení získaných vědomostí. Posledním typem digitálních učebních materiálů jsou počítačové programy, kam spadají například databáze a encyklopedie či elektronické podpůrné systémy (van den Berg, Blijleven, Jansen, 2001).

Aktuálnější pojmenování přináší Lepil (2010, s. 33–34), který v rámci výukových materiálů pro elektronickou prezentaci rozlišuje videozáznamy, aplety (animace a simulace), multimediaální výukové programy, didaktické počítačové hry, materiály pro interaktivní tabule a informační zdroje na webu.

S ohledem na další rozvoj moderních technologií (především chytrých mobilních zařízení) bychom v roce 2021 do těchto kategorií mohli zahrnout také výukové aplikace pro chytré mobilní telefony nebo tablety. V tomto případě jde nejčastěji o moderní a populárnější variantu didaktické počítačové hry, avšak není vyloučeno i propojení s ostatními typy výukových materiálů.

⁷ <https://www.asociacesds.cz/>

Prvky digitálních učebních materiálů

U elektronických výukových materiálů mohou být možnosti interaktivity výukových materiálů do značné míry omezeny technickými prostředky, jimiž škola disponuje (např. chybějící software), materiálně-technickým zázemím jednotlivých žáků (popř. jejich domácností) a technickými dovednostmi samotného vyučujícího (či tvůrce e-opory). V tomto ohledu je tak klíčové osvojit si především základní znalosti efektivní tvorby e-opory, která v základu pracuje s elementárními prvky každého učebního materiálu – s texty, obrázky, vzorci, grafy a jejich rozložením na stránce, příklady aj. Implementace těchto prvků ve většině případů nevyžaduje ani žádné speciální softwarové vybavení či dodatečné technické znalosti učitele.

Kategoricky pak lze jako základní média podporující explicitní vzdělávání¹ podle Wikramanayake (2005) označit text, grafiku, animace, zvuk a video. Text sumarizuje ty nejdůležitější body a detailně popisuje a vysvětluje podstatné náležitosti. Vhodná grafika pak pomáhá udržet čtenářovu pozornost. Bitmapy (malby) a vektory (kresby) jsou pak dvě základní grafické formy pro prezentaci informací. Neméně důležitá je také užitá barva. Každá má specifický význam, a je proto třeba ji volit pečlivě, stejně tak jako fonty a velikost písma u textu. Animace mají dopad na celkovou prezentaci. Jde o uživatelem kontrolovaný pohyb objektů po obrazovce (např. uživatel přesouvá tvary či barvy do příslušné oblasti). Díky své dynamičnosti umožňují přidat emoce do vzdělávacího procesu. Zvuk jakožto další z forem je přirozenou součástí vzdělávacího procesu, neboť odpradáva právě pomocí zvuku, jako komunikačního nástroje, předává učitel žákovi nové poznatky. V rámci elektronického vzdělávacího materiálu je třeba dbát na kratší řeč, hudbu či zvukové efekty, které vhodně zapadnou do celkového kontextu.

1 Explicitní vzdělávání nebo také explicitní didaktika se opírá o vědecké poznatky studií myslí a jejich procesů. Během výuky se postupuje po malých krůčcích k většímu poznání. Zásadní není kvantita učiva, ale zapamatování si a porozumění látce (učimeonline.cz, 2021).

Dynamickou kombinací pohyblivých obrazů a zvuku je pak poslední jmenované, tj. video (Wikramanayake, 2005).

Výzkumné šetření rozložení prvků v digitálních učebních materiálech a jeho metodologické zázemí

Vzhledem k tomu, že elementární prvky elektronických učebních materiálů (texty, obrázky, vzorce, grafy, příklady) ve své podstatě nevyžadují hlubší technické prostředky a je možné je vytvářet prakticky i v jednoduchém textovém editoru, aplikujeme obecná doporučení pro rozložení uvedených prvků na stránce (v dokumentu). Doporučení jsou založena na základě experimentu realizovaného metodou eye-trackingu na učebnicích fyziky (Šutová, 2015).

Metoda eye-trackingu nebo také oční kamera, umožňuje identifikovat prvky pozornosti předloženého stimulu, v našem případě elektronického učebního materiálu či učebnice. Pomocí eye-trackingu sledujeme pohyb respondentových očí, přesněji zornic, po předkládaném materiálu. Výstupem jsou dva základní parametry: pohyby a fixace. Fixací je označováno delší soustředění pozornosti do jednoho místa (při čtení textu minimálně 200 milisekund považujeme za fixaci). Přesun mezi jednotlivými fixacemi je následně označován za pohyb (časový úsek, kdy aktivita zorničky je v jednom bodě kratší než 200 milisekund) (Zurawicki, 2010).

Pro realizované eye-trackingové šetření bylo využito technologie SMI Red 250. Šetření bylo kombinováno s hloubkovými rozhovory s jednotlivými respondenty. Celkem se jej zúčastnilo 12 respondentů (6 chlapců a 6 dívek). Jako stimuly, v rámci, kterých byla sledována pozornost respondentů u čteného textu, byly využity tři vybrané fyzikální učebnice pro žáky osmých ročníků základních škol.

Výsledky výzkumného šetření

Z hlediska doporučení v rámci textu a grafických prvků bylo z výzkumů (Šutová, 2015) a (Drexler, 2017) vypořováváno rozdílné chování v pozornosti věnované jednotlivým částem

dokumentu mezi chlapci a dívkami. Dívky nejčastěji texty čtou chronologicky od začátku až do konce. Ilustrace a fotografie si procházejí a prohlížejí v pořadí, přesně tak, jak jsou rozmístěny v rámci učebnice. Výjimku představují učebnice, ve kterých jsou obrázky a ilustrace rozmístěny relativně nerovnoměrně, v takovém případě může chování dívek působit až chaoticky, neboť zkoumají velké množství stimulů současně, viz Obrázek 1. U kapitol, které nejsou pro žáky přitažlivé, např. pro dívky spalovací motory, může být text atraktivnější než ilustrace a obrázky (Šutová, 2015).

Následující obrázky 1 a 2 zobrazují výstupy z eye-trackingového šetření, tzv. focus mapy (taktéž inverzní mapy). Jedná se grafické zobrazení míst s největší koncentrací pozornosti. V tomto zobrazení jsou viditelná právě jen ta místa, kam respondenti soustředili v průměru největší část své pozornosti. Z výzkumného hlediska je pro adekvátní interpretaci focus map nutné tento výstup šetření kombinovat také s dalšími daty eye-trackingu.

Z focus map dívek lze identifikovat především největší koncentraci pozornosti do

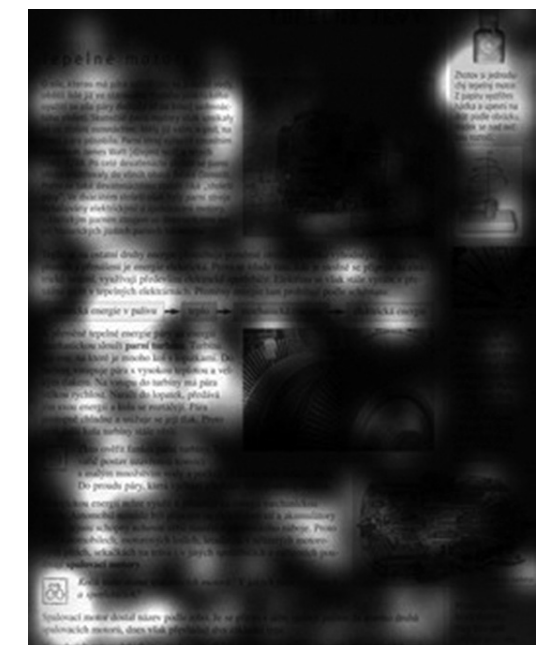


Obrázek 1: Ukázka eye-trackingu – dívky

samotného textu. Ten je zde zobrazen jako nejviditelnější. Význam ilustrací je z hlediska celkové průměrné pozornosti vůči textu relativně malý.

Také chlapci, kteří se zapojili do výzkumu, pročítají texty logicky. Podstatnější rozdíl najdeme v prohlížení obrázků a ilustrací. Ty chlapci zkoumají vždy v přímé návaznosti na související text, viz Obrázek 2. Je-li v textu přímý odkaz na konkrétní obrázek, chlapci na něj soustřeďují svoji pozornost téměř okamžitě – začnou si prohlížet konkrétní ilustrace, které byly zmíněny v předchozím textu (Drexler, 2017; Šutová, 2015).

Oproti focus mapám dívek je patrné, že průměrná chlapecká pozornost nebyla věnována pouze textu, ale ve stejné míře také samotným ilustracím. Lze tedy vyvodit, že chlapci věnovali obdobně velkou pozornost textu i ilustracím. V rámci elektronických učebních materiálů se tak jeví jako vhodné doporučení informační grafiku připojit přímo k jednotlivým pasážím. Pro udržení konzistence čtení textu (především v případě dívek), je pak dobré případný doprovodný obrázek, grafiku či vizualizaci ponechat



Obrázek 2: Ukázka eye-trackingu – chlapci

jako podrobnější detail po rozkliknutí. Tímto zabráníme zmíněnému chaotickému prohlížení textu a obrázků (Drexler, 2017).

Textové pasáže je v případě klíčových pojmů vhodné zvýrazňovat (tučné texty, odrážky). Tyto pasáže získávají prokazatelně žákovi největší pozornost (Šutová, 2015). Při tvorbě bychom však měli brát zřetel na střídmost těchto prvků. Přemíra zvýraznění totiž povede k odvádění pozornosti od samotného klíčového textu a případnému přeskakování při čtení (Drexler, 2017). Nadmíra zvýrazněných textů může vést k nežádoucímu vlivu na žakovu čtenářskou gramotnost, kdy žák sám není motivován rozlišovat podstatné informace.

K odvedení pozornosti rovněž mohou vést nadbytečné ilustrace, nevhodně umístěné a stylizované grafické prvky či doprovodné informace. Není-li to nutné, měl by se tvůrce učebního textu vyvarovat použití černobílých obrázků. Ty, u školou povinných čtenářů, nevyvolávají větší míru pozornosti a mohou od tématu spíše odrazovat (Šutová, 2015; Drexler, 2017).

Doporučení pro tvorbu studijní opory formou e-opory – syntéza výsledků výzkumného šetření s poznatky z dalších zdrojů

Aby si žák z učebního textu jakoukoliv informaci osvojil (vnímal, zpracoval, zapamatoval a využil) je potřeba, aby v první řadě porozuměl obsahu textu. K základním předpokladům porozumění patří také **adekvátní jazyková struktura textu odpovídající žakovým možnostem**

a mentálnímu vývoji. V opačném případě dojde k neporozumění. Pokud žák v textu ničemu neporozumí, zhorší to jeho schopnost učení se (Boněk, 2007).

Autoři někdy vytvářejí texty, které nerespektují jazykovou vybavenost dětí určitého věku, a jsou tak pro ně nesrozumitelné (Piaget, 1970, s. 102–131). Stále je možné se setkat s nepřiměřeně složitými a dlouhými větami, které mohou eliminovat porozumění textu (Boněk, 2007). V případě elektronických učebních materiálů je **střídmost a výstižnost textu** jedním z klíčových elementů. Též je možné **vyhnout se přehnané formálnosti jazyka**.

Učební text by měl dále obsahovat různé **stimulační prvky, které podněcují a řídí žakovo učení**. Například hovoříme o motivačních otázkách a úkolech, vhodné předmluvě, instrukcích a pobídkách k určitým činnostem, vhodné velikosti a druhu písma, a samozřejmě adekvátním použití barev (Boněk, 2007; Drexler, 2017). Žáci, kteří jsou v současné době velmi výrazně ovlivněni využíváním dalších moderních technologií, budou lépe přijímat texty ve střídmejších barvách. V tomto ohledu doporučujeme tvůrcům učebních materiálů **inspiraci u moderního webdesignu**, který žáci znají a v jehož prostředí se často pohybují (Šutová, 2015; Drexler, 2017).

Vhodné barevné kombinace v současné době využívají především prvky čisté bílé barvy jako základní. Tu by tvůrce učebního materiálu měl dále doplnit druhou dominantní barvou. Správná volba dominantní barvy umožní podpořit žakovu motivaci, zápal ke studiu či

k celkovému zapamatování probíraného učiva. Následně je pro zvýraznění konkrétních pasáží možné využít třetí barvu – mělo by se jednat o komplementární (protilehlou) barvu. Tu je možné správně zvolit pomocí tzv. barevné škály. Teorie barev říká, že lidský mozek dokáže interpretovat a rozpoznat informace, jen pokud je na stránce použito minimální množství barev. Příliš mnoho odstínů znesnadňuje hledání informací na stránce nebo zaměření se na důležitou informaci v textu (Zelený, 2020).

Důležitou složkou každého učebního textu je **obrazový materiál, který plní funkci zdroje neverbální informace**. Od obrazového materiálu je vyžadována věcná správnost (souvvislost s tématem), jeho srozumitelnost, přehlednost, názornost s ohledem na věk a schopnosti žáka.

Závěr

V našem příspěvku jsme shrnuli základní digitální učební materiály a jejich vlastnosti.

Ukázali jsme, jaké jsou základní rozdíly ve vnímání učebních materiálů dívkami a chlapci. Zjištění by měla vést k tomu, jak tvořit e-opory s ohledem na rozdílné vnímání obsahů studijních materiálů dívkami a chlapci. Upozorňujeme ale současně na to, že je vhodné „šablony“, do kterých jsou materiály vytvářené, střídat, aby nedocházelo u žáků k poklesu pozornosti. Doporučujeme mít alespoň dvě šablony jak pro chlapce, tak pro dívky.

Moderní technologie hrají v současnosti podstatnou roli v životech všech mladších

generací, a nejen jich. Z toho důvodu je nutné se při tvorbě učebních materiálů držet nejmodernějších trendů z oblasti informačních technologií, webového designu či grafiky obecně, ale také požadavků a potřeb jejich čtenářů. Žáci a studenti totiž díky každodennímu kontaktu s digitálními technologiemi navykají novým „standardům“, které pak očekávají i v rámci výukových materiálů.

Pro učitele je příprava elektronického učebního textu náročnou činností: musí rozumět oboru, umět jej didakticky zpracovat, brát v úvahu potřeby a přístupy žáků k vnímání učebního textu a jeho počáteční úroveň vědění. V případě e-opor by měl dále brát v úvahu moderní aspekty grafiky a stylistiky, aby obsahově vynikající učební materiál neztratil efekt například kvůli nevhodnému použití barev či umístěním obrázků a odkazů, které by roztržily žakovu pozornost. Jde o novou kompetenci, k jejímuž rozvoji potřebuje mít také podporu v dalším vzdělávání.

Literatura

- Boněk, J. (2007). *Využití učebních textů při realizaci výuky*. Metodický portál: Články. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVN/1518/VYUZITI-UCEBNICH-TEXTU-PRI-REALIZACI-VYUKY.html>>.
- Carter, Ch. M. (2016). *The Complete Guide To Generation Alpha, The Children Of Millennials*. Forbes.
- Drexler, M. (2017). Fyzikální cvičebnice aneb jak to udělat přehledněji. In J. Válek (ed.) & P. Marinič (ed.), *11. mezinárodní vědecká konference Didaktická konference 2017*. Sborník příspěvků. (s. 37–41). Brno: Masarykova univerzita.

Lepil, O. (2010). *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Robinson, T. M. (2013). *The Generations: What Generation are You?* CareerPlanner.

Šutová, M. (2015). Fyzikální učebnice z pohledu chlapců a dívek. In M. Šindelková (ed.). *Moderní trendy ve vyučování, matematiky a přírodovědných předmětů V*. (s. 68–77). Brno: Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P210-8590-2017-5>

Tulgan, B. (2013). Meet Generation Z: The second generation within the giant „Millennial“ cohort. *Rainmakerthinking*. van den Berg, E., Blijleven, P., & Jansen, L. (2004) Digital Learning Materials: Classification and Implications for the Curriculum. In: *Curriculum Landscapes and Trends*. (s. 237–238). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-1205-7_14

Úvod do explicitní didaktiky: Jak anglická škola změnila můj pohled na vzdělávání. *Učímeonline.cz* [online]. Česko digital, 2021, 31. března 2021 [cit. 2021-6-23]. Dostupné z: <https://www.ucimeonline.cz/blog/uvod-do-explicitni-didaktiky-jak-anglicka-skola-zmenila-muj-pohled-na-vzdelavani/>

Wikramanayake, G. (2005). Impact of Digital Technology on Education. *Conference: 24th National Information Technology Conference*.

Zelený, P. (2020). *Kurzygrafiky.cz*. Dostupné z: <https://www.kurzygrafiky.cz/>

Zurawicki, L. (2010). *Neuromarketing: Exploring the Brain of the Consumer*. London: Springer.



PhDr. Michaela Drexler

absolvovala Pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity, obor Učitelství matematiky a fyziky pro ZŠ. Učila mimo jiné na ZŠ Jana Babáka Brno a ZŠ Merhautova Brno. V současné době působí na Katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity, kde uplatňuje své zkušenosti z praxe. Dlouhodobě se zabývá eye-trackingem v pedagogickém výzkumu.

Kontakt: sutova@ped.muni.cz



PhDr. Jan Válek, Ph.D.,

absolvoval Přírodovědeckou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci obor Fyzika – Didaktika fyziky. Učil na ZŠ T. G. Masaryka v Jihlavě. V současné době působí na Katedře fyziky, chemie a odborného vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity jako odborný asistent, kde uplatňuje své zkušenosti z praxe. Dlouhodobě se zabývá výzkumem modelování fyzikálních jevů ve školské praxi.

Kontakt: valek@ped.muni.cz

Michal Lupač, Pavel Vyhňák, Mirka Rollinková

Dotazníkové šetření názorů rodičů a žáků na distanční vzdělávání ve škole

Rok 2020 byl na celém světě zásadně ovlivněn v současnosti stále probíhající pandemií onemocnění covid-19. Nejinak tomu bylo v oblasti školství. Mnohá opatření Vlády ČR, jež nakonec vyústila v úplné uzavření škol na jaře i na podzim, rozproudila mediální (Hronová, 2020; Šabata, 2020) i odbornou (Majerčíková, Horníčková & Lorencová, 2020; Štech & Smetáčková, 2020) debatu o dopadech na současné vzdělávání. Nevyhýbala se proto ani pozornosti České školní inspekce (Pavlas et al., 2020) nebo sociálním sítím.

V návaznosti na plošné uzavření škol (či částečné omezení jejich provozu) byly školy nuceny činit mnohá rozhodnutí, jež se ne vždy setkávala s pozitivní odezvou rodičů. Jedním z nejzásadnějších opatření bylo zavedení distančního vzdělávání (dále DV) a úprava způsobů a kritérií hodnocení dosažených výsledků žáků. Po druhé, podzimní, vlně uzavření škol jsme se rozhodli **prostřednictvím dotazníkového šetření mezi rodiči a žáky vyhodnotit jejich vnímání distanční výuky na naší škole**.

Cílem příspěvku je prezentovat náš postup a výsledky evaluace distančního vzdělávání na naší základní škole, a ukázat tak na aktivní hledání funkčních cest rozvoje škol přímo vedoucimi týmy ve školách. Vyhodnocení výsledků našeho šetření budeme v závěrech článku směřovat především ke shrnutí vnitřních podmínek školy, ve kterých se daří řešit situace typu nutného přestupu na distanční výuku a k pojmenování nutných vnějších podmínek, které školy potřebují k takto úspěšné práci.

Charakteristika školy

Základní škola Šlapanice je veřejnou plně organizovanou institucí zřizovanou městem Šlapanice. S celkovým počtem 933 žáků (včetně přípravné třídy) ve školním roce 2020/2021 se jedná o druhou největší základní školu v Jihomoravském kraji. V rámci České republiky se řadí ke dvacítce největších základních škol, což nám poskytlo prostor pro oslovení dostatečného počtu respondentů, aby mělo šetření vypovídající výsledky. Škola disponuje dvěma tělocvičnami, bazénem, kinosálem, atletickým areálem a dalšími odbornými prostorami pro výuku naukových předmětů. Přípravná třída, 1. a 2. ročníky společně sdílejí stavebně oddělenou budovu s vlastní jídelnou.

Metodika dotazování

Dotazování není v rámci naší školy běžným evaluačním nástrojem. V průběhu DV se však objevovaly protichůdné názory, ve kterých rodiče nebo sami žáci nebyli spokojeni, a to např. s počtem online hodin denně nebo s množstvím zadávaných úkolů. Tvorba dotazníku byla proto motivována snahou zjistit, zda jsou tyto případy pouze ojedinělé, nebo zda se jedná o systematickou chybu, kterou je třeba napravit na úrovni vedení školy.

Pro potřeby šetření byl vytvořen dotazník zvlášť pro rodiče a zvlášť pro žáky. Pokud měli rodiče ve škole více žáků, odpovídali jednotlivě za každého žáka. Dotazník nebyl administrován žákům z přípravné třídy ani žákům

Tabulka 1. *Přehled otázek pro žáky a pro rodiče*

Otázky pro žáky	Otázky pro rodiče
	Máte k dispozici všechny potřebné informace od vedení školy o organizaci výuky, důležitých termínech, nastavení distančního vzdělávání apod.?
Věděl jsi všechny informace o výuce, jejím obsahu a nastavení od vyučujících jednotlivých předmětů? (Co se učít, kdy je online výuka atd.)	Máte k dispozici všechny informace o výuce a jejím obsahu od vyučujících jednotlivých předmětů?
Jaký je tvůj pocit ze SOUČASNÉ DISTANČNÍ VÝUKY na naší škole? Na škále vyber hodnotu, která by nyní nejlépe odpovídala vašim pocitům.	Jaký je váš pocit ze SOUČASNÉ DISTANČNÍ VÝUKY na naší škole? Na škále vyberte hodnotu, která by nyní nejlépe odpovídala vašim pocitům.
Vnímáš nějakou významnou změnu v distanční výuce ve srovnání s jarem 2020?	Vnímáte nějakou významnou změnu v distanční výuce ve srovnání s jarem 2020?
Uveď prosím, co bylo lepší, lépe nastavené v distanční výuce oproti jaru.	Uveďte prosím, v čem shledáváte POZITIVA nastaveného systému distanční výuky oproti jaru.
Uveď prosím, co bylo horší, hůř nastavené v distanční výuce oproti jaru.	Uveďte prosím, v čem vidíte NEGATIVA nastaveného systému distanční výuky oproti jaru.
Do jaké míry jsi celkově spokojen/a s distanční výukou?	Do jaké míry jste celkově spokojeni s distanční výukou?
Kolik online hodin za den CELKEM (po 45 minutách) považuješ za vhodné?	Kolik online hodin za den CELKEM (po 45 minutách) považujete za vhodné?
Množství zadané práce (úkoly, samostatná práce atd.) bylo dle mého:	Množství zadané práce (úkoly, samostatná práce atd.) bylo dle mého:
Podařilo se ti nastavit a držet „školní režim“ (podobný tomu – dopoledne škola a odpoledne úkoly – s vlastními zájmy)?	Podařilo se vám nastavit a držet „školní režim“ (podobný tomu – dopoledne škola a odpoledne úkoly – s vlastními zájmy)?
Měl by učitel podle tebe hodnotit během distančního vzdělávání?	Mělo by se podle vás hodnotit během distančního vzdělávání?
Vyhovovala ti změna hodnocení výsledků distančního vzdělávání oproti běžnému hodnocení ve škole?	Vyhovovala vám změna hodnocení výsledků distančního vzdělávání oproti běžnému hodnocení ve škole?
Co ti nejvíce pomáhalo v distanční výuce? (můžeš zvolit více odpovědí)	
Myslíš, že ses naučil/a nějaké nové dovednosti (např. organizování svého času, zodpovědnost za své znalosti, práce s internetem...)?	

1. a 2. ročníků, přesto se jej tři žáci druhých tříd za pomoci rodičů zúčastnili. Dotazník pro rodiče obsahoval 12 položek, dotazník pro žáky obsahoval 13 položek. Přehled otázek týkajících se samotné DV nabízíme v tabulce 1. Obě verze byly tvořeny jak uzavřenými, tak polouzavřenými a otevřenými otázkami. Během dotazování nebyl zjišťován socioekonomický status respondentů, neboť byly tyto informace pro zpětnou vazbu školy vyhodnoceny jako irelevantní¹.

1 Vztah mezi odpověďmi a socioekonomickým statutem rodičů popisuje např. Štech a Smetánková (2020). Lze předpokládat, že stejným způsobem socioekonomický status ovlivňuje rovněž odpovědi rodičů žáků naší školy.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 489 rodičů² a 282 žáků. Zatímco rodiče odpovídali přibližně rovnoměrně za první (258) i druhý (231) stupeň, výsledky žáků jsou lehce zkresleny vyločením přípravné třídy, 1. a 2. ročníků z šetření³, což vedlo k poměru 64 (1. st.) ku 218 (2. st.). Tento nepoměr mezi rodiči a žáky vedl k vyšší kritičnosti žáků, jež je dána obtížnější situací druhostupňových žáků.

2 Rodičů bylo celkově méně, protože někteří mají na ZŠ více dětí. Své odpovědi však vždy vztahovali k danému dítěti.
3 Důvodem byla snaha o nepřetěžování rodičů, neboť žáci přípravné třídy, 1. a 2. ročníků by nebyli schopni dotazník samostatně zvládnout.

Odkaz na dotazník vytvořený na platformě Google Forms byl všem rodičům a žákům rozeslán prostřednictvím školního informačního systému Edookit během první poloviny prosince roku 2020. Dotazník byl interně vyhodnocen, zpracován do přehledných grafů, tabulek a následně z něj byla vytvořena prezentace, jež byla prezentována pedagogickému sboru a zřizovateli školy. Výsledky dotazníkového šetření posloužily k evaluaci nastavených pravidel pro DV (více viz Závěr).

Nastavená pravidla distanční výuky ve škole

Abychom měli výsledky šetření k čemu vztáhnout, budeme se krátce věnovat pravidlům, jež byla pro žáky během jarního a podzimního uzavření škol nastavena.

Pro pracovní kolektiv školy i samotné žáky byla DV novou zkušeností, kterou doposud neměli kde získat. Vedení školy nemělo žádné zkušenosti s takto zásadní změnou organizace školy. Na tvorbě pravidel pro DV se podíleli všichni členové užího vedení a předmětem setkávání byla především snaha vyhovět centrálně nastaveným pravidlům vycházejícím z metodických pokynů MŠMT.

Žáci a rodiče se museli srovnat s novým režimem, který ve zvýšené míře závisel na jejich osobní odpovědnosti a přístupu ke vzdělávání. I pro žáky a rodiče proto byla nově vzniklá situace zcela nová a vyžadovala čas na jejich adaptaci.

Jarní uzavření škol probíhalo od 11. března 2020 do odvolání na základě mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví České republiky ze dne 10. března 2020. Toto bezprecedentní okamžité uzavření škol neumožňovalo stanovení promyšlených pravidel a jejich včasnou osobní komunikaci směrem k žákům a jejich rodičům. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zpočátku neposkytovalo potřebnou metodickou podporu a o většině jarních opatření se školy dovídaly prostřednictvím médií.

Žáci se zpět do škol začali vracet od 11. května (9. ročník), resp. 25. května 2020 (žáci 1. stupně). Pro obě skupiny platila dobrovolná účast na

prezenčním vyučování. Ostatní žáci byli až do konce školního roku vzdělávání distanční formou, přičemž od 8. června pro ně školy měly možnost realizovat socializační a vzdělávací aktivity, jež byly dobrovolné a omezené dalšími nastavenými kritérii (MŠMT, 2020).

Jarní nastavení DV na naší škole ovlivnila již dříve zmíněná náhlost situace a nekonzistentnost rozhodování MŠMT. Přechod na DV měl svůj specifický vývoj, který byl dán postupným seznamováním se s novou situací a samotnou výukou na dálku. Žáci dostávali zadání školní práce přes informační systém školy Edookit. Dalšími komunikačními kanály byly e-mail a telefon⁴. Kromě oficiálních komunikačních cest ale učitelé s žáky na jaře komunikovali také prostřednictvím dalších platform, což se odrazilo i v hodnocení některých rodičů v rámci dotazníkového šetření⁵.

Na základě doporučení MŠMT naše škola zvolila jako profilové předměty český jazyk a matematiku. U devátých ročníků byla pozornost ve větší míře věnována přípravě na přijímací zkoušky. Výstupy předmětů výchovného charakteru vymezené v ŠVP měli žáci naplňovat zapojením do běžných domácích činností. Vzhledem k nutnosti využívat ICT nebyly zadávány úkoly do předmětu informatika. Předměty přírodovědného charakteru a humanitní předměty (vlastivěda, dějepis) byly zadávány přibližně jednou za 14 dní. Výuka cizích jazyků byla omezena na opakování slovní zásoby, příp. žáci mohli dle možností a doporučení vyučujících využívat dostupné audiovizuální materiály. Hlavní pokyn učitelům od vedení školy byl vybírat z učiva pro DV jen to podstatné na základě jejich vlastního uvážení. Rodiče byli opakovaně vyzýváni ke zpětné vazbě k množství a struktuře

4 Třídní učitelé disponují služebními mobilními telefony.
5 Dalšími komunikačními kanály byly např. tyto aplikace: WhatsApp, Viber, Messenger, Skype, Discord, Jitsi Meet, Meet.vpsFree, Zoom.us. I přes podzimní sjednocení se v některých případech vyučující rozhodli zachovat z jara zaběhnutou komunikaci na jiné platformě, než byl školou zvolený Edookit (resp. MS Teams pro vysílání). Někteří rodiče následně zmiňovali roztržitost informací, které nenacházeli vždy na jednom místě.

zadávaného (či probíraného) učiva. Případné připomínky pak řešili primárně konzultací s konkrétním vyučujícím.

Žáci a rodiče měli během distanční i prezenční výuky možnost využívat licencované produkty školních verzí MS Office 365, škola rovněž disponovala několika notebooky k zapůjčení. Někteří učitelé sdíleli (nebo přímo streamovali) své hodiny přes YouTube, někteří využívali nabízené programy České televize (ČT edu). Řada učitelů začala využívat množství edukativních aplikací⁶.

Hodnocení během jarního DV vycházelo především z doby, po kterou ve druhém pololetí byli žáci ve škole. Pedagogové mohli také zohlednit hodnocení z prvního pololetí a k dobru přičíst i aktivitu a práci žáků během DV. Hodnocení bylo vedením školy pro toto období nastaveno formativním způsobem. Naší snahou bylo žáky i rodiče nepřetěžovat.

O podzimním uzavření škol rozhodla vláda 12. října 2020 s účinností od 14. října 2020. Školy tedy měly oproti jarnímu uzavření den k dobru, aby mohly žákům jasně nastavit pravidla DV. Zpět do školy se vracely nejprve děti přípravné třídy, 1. a 2. ročníků (18. listopadu 2020) a následně ostatní žáci 1. stupně, žáci 9. ročníků a rotačním způsobem ostatní žáci 2. stupně (23. listopadu 2020). Dodejme, že k opětovnému uzavření škol došlo se začátkem nového kalendářního roku, tentokrát již však s výjimkou přípravných tříd a 1. a 2. ročníků.

Pravidla, jež byla vymezena pro DV při podzimním uzavření škol, částečně vycházela z modelu aplikovaného na jaře. Podzimní DV byla nastavena jako povinná, a to v kombinaci synchronní a asynchronní formy. Dle pokynů MŠMT synchronní online výuka na prvním stupni nemá trvat déle než jednu hodinu a na druhém stupni nemá denně přesáhnout tři vyučovací hodiny za sebou. Vedením školy byla

nastavena jednotná platforma pro online výuku, a to MS Teams. Pro běžnou komunikaci, organizační pokyny, zadávání úkolů, omlouvání absence a rozvrh online hodin byl i nadále využíván informační systém Edookit. Organizační pokyny byly rovněž vyvěšeny na webových stránkách školy, na kterých vznikla speciální záložka věnovaná pouze pravidlům a důležitým aktuálním informacím ohledně DV. V rámci možností se vedení školy snažilo důležité informace sdílet též prostřednictvím školního facebookového profilu.

Učitelům bylo blíže představeno formativní hodnocení a doporučeno pokračovat v jeho využívání⁷. V rámci klasifikačního hodnocení měli učitelé možnost využívat pouze známky 1, 2, 3 a N (nehodnoceno). Pokud by učitel ke konci pololetí neměl k některému z žáků dostatek podkladů ke klasifikaci (např. z důvodu opakování N), musel by žák absolvovat dodatečné přezkoušení nebo komisionální zkoušky.

Doporučená frekvence zadávání úkolů pro český jazyk a matematiku byla 1–2× týdně, pro ostatní předměty 1× týdně. Předmětům výchovného zaměření byla nastavena frekvence 1–2× za měsíc. Po celou dobu distančního vzdělávání nabízeli vyučující a asistenti pedagoga konzultace žákům i rodičům, jež se realizovaly prostřednictvím telefonických hovorů, online chatů, e-mailů a dalších komunikačních kanálů.

Výsledky šetření

V následující části textu seznamujeme čtenáře s dílčími výsledky šetření, jež odrážejí vnímání DV samotnými žáky a rodiči, tedy s odpověďmi rodičů a žáků, jež doplňujeme dalším komentářem. Protože omezený rozsah časopisecké studie neumožňuje představit všechny výsledky, budeme se věnovat pouze některým, pro naši školu stěžejním položkám.⁸ Informovanost

a hodnocení jsou témata, která se v debatách s rodiči během DV objevovala nejčastěji. U těchto položek rovněž nabízíme hlubší interpretaci.

Z šetření vyplynulo, že komunikace školy byla vůči dalším aktérům vzdělávání během DV dostatečná. Na otázku, **zda rodiče mají k dispozici všechny potřebné informace od vedení školy o organizaci výuky, důležitých termínech, nastavení DV apod.** odpovědělo kladně 98 % rodičů. Potřebné informace od vyučujících jednotlivých předmětů mělo 96,3 % rodičů. Důvodem byla pravidelná komunikace vedení i jednotlivých učitelů s rodiči a včasné zveřejňování aktuálních informací na webu školy a oficiální školní facebookové stránky. Rovněž se nám osvědčilo nastavení platformy pro oficiální komunikaci, kterou se stal Edookit, jež byl proklamován i všem rodičům.

Obdobně komunikaci školy vnímali žáci, kteří však byli kritičtější. Na otázku **Věděl jsi všechny informace o výuce, jejím obsahu a nastavení od vyučujících jednotlivých předmětů? (Co se učit, kdy je online výuka atd.)** odpovědělo kladně celkem 90,4 % žáků. Někteří žáci však upozorňovali na nejednotnost ve využívání komunikačních kanálů různými učiteli, což jim někdy komplikovalo organizaci práce. V některých případech totiž učitelé využívali Edookit pouze jako prostředek pro upozornění na úkol, který byl blíže popsán v MS Teams. Edookit přitom byl zvolen jako jediná platforma pro zadávání domácích úkolů (DÚ) a práce, zatímco MS Teams měl sloužit pouze pro synchronní online výuku. Zde shledáváme prostor pro jednoznačnější a striktnější nastavení pravidel od vedení směrem k pedagogickému sboru a direktivnějšímu přístupu k jednotné volbě komunikačních cest, a to především u žáků druhého stupně, kterým se častěji v hodinách střídají vyučující.

Na další otázku **Podarilo se vám nastavit a držet „školní režim“ (podobný tomu – dopoledne škola a odpoledne úkoly – vlastní zájmy)?** Zatímco 65,9 % rodičů odpovědělo, že se jim takový režim doma nastavit povedlo, avšak pro většinu z nich s obtížemi, 26,6 % se to nepovedlo, i když to zkusili, a pro 13,6 % rodičů to ani nebylo možné. Žáci situaci vnímali

poněkud hůře; podle 57,7 % z nich se takový režim doma nastavit povedlo, podle 37,2 % nepovedlo, i když to zkusili, a podle 5,7 % to ani nebylo možné. Zjištění lze interpretovat dvěma způsoby: buď si rodiče nalhávají, že se školní režim nastavit povedlo i přesto, že žáci to tak nevnímají, nebo (a to je pravděpodobnější varianta) hraje roli fakt, že se šetření nezúčastnili mladší žáci, kteří by svou odpověď podpořili tvrzení svých rodičů. Z toho plyne, že snáze se školní režim dařilo udržovat mladším dětem. To má patrně souvislost s psychologickým vývojem dětí, které na 2. stupni vstupují do puberty, s čímž souvisí řada dalších aspektů, které mají vliv na motivaci a školní výkon. Lze se ptát, zda škola může nějakým způsobem ovlivnit dovednost dětí nastavit si vhodný režim, který budou schopny dodržovat a současně povede k dosažení jejich cílů. Jako vedení školy vnímáme prostor pro zlepšení práce s učebními styly žáků a aktivnější podporu žáků v dovednosti učit se učit, což by mělo vést k jejich snazší adaptabilitě na nové situace.

Zajímal nás rovněž názor na hodnocení během DV. **Mělo by se podle vás hodnotit během distančního vzdělávání?** Celkem 68,4 % rodičů a 61,2 % žáků se vyjádřilo pro hodnocení, 14,5 % rodičů a 24,1 % žáků se vyjádřilo proti hodnocení. U obou skupin se rovněž objevila odpověď „Hodnotit ano, ale...“, kde tři tečky zastupovaly další faktory, kterými rodiče hodnocení podmiňují (např. nehodnotit jen výchovy, zkoušení jen na kameru, nepoužívat některé známky apod.). Tuto variantu zvolilo 17,1 % rodičů a 14,7 % žáků.

Druhá položka zaměřená na hodnocení zněla: **Vyhovovala vám změna hodnocení výsledků distančního vzdělávání oproti běžnému hodnocení ve škole?** Zde 72,6 % rodičů a 77 % žáků nově nastavené hodnocení vnímalo jako vhodné, 17,6 % rodičů a 16 % žáků jako nevhodné s převažujícím požadavkem na formativní hodnocení. Další požadavky uvedlo 9,8 % rodičů⁹ a 7 % žáků. Výsledky korespondují

6 Jsou jimi např.: Kahoot, Quizziz, Edpuzzle, Quizlet, ClassDojo, Tools for Educators, National Geographic Kids, TeachingEnglish, Starfall, LearnEnglish Kids, Lyrics Training, Puzzlemarker, Busy Teacher, Socrative nebo PhET. Dále škola využívá komerční software pro výuku ČJ, M a AJ – UmimeTo.cz

7 Vedení školy pro učitele naplánovalo několik školení o formativním hodnocení vedených externími lektory, nicméně z důvodu protiepidemických opatření k většině z nich nedošlo.

8 Pro další výsledky se můžete obrátit na e-mailové adresy autorů uvedených za textem.

9 Někteří rodiče uvedli, že nemohou odpovědět; týkalo se to těch, jejichž děti nastoupily do 1. třídy nebo během letních prázdnin přestoupily z jiné školy.

s debatou týkající se formativního hodnocení ve školách, která odbornou i laickou veřejností rezonuje již delší dobu.

Závěr

Cílem dotazníkového šetření na naší škole bylo získat zpětnou vazbu k probíhajícímu DV jak od rodičů, tak žáků, a to v souvislosti s revizí nastavených pravidel oproti jarnímu uzavření školy. Díky tomu jsme mohli zhodnotit vnitřní podmínky školy a jejich vliv na zvládnutí DV.

Z odpovědí vyplynul požadavek na jasnější a jednotnější komunikaci a posílení formativního hodnocení na obou stupních školy. Uvědomujeme si, že nastavení vnitřních podmínek školy, jako nejdůležitější východisko pro úspěšné zvládnutí nejen DV, ale jakékoliv nenadálé situace, je jasná komunikace vedení na všech úrovních – jak s rodiči, tak žáky a rovněž pedagogy a dalšími zaměstnanci školy. Dle odpovědí žáků i rodičů v dotazníkovém šetření se ukázalo, že pravidla jsou v naší škole systémově nastavena pro většinu dotazovaných vhodným způsobem. Jedná se především o volbu jednotné komunikační platformy a rovněž platformy pro zadávání práce žákům a průběžné a dostatečné informování rodičů prostřednictvím všech dostupných komunikačních kanálů. Spatřujeme však rezervu v práci dětí i rodičů se zvolenými platformami; žáci i rodiče si s nimi v některých případech nevěděli rady i přesto, že jsme nabízel kurzy k využívání těchto kanálů, o něž však nebyl velký zájem.

V rámci posílení komunikace vidíme prostor i v nastavení vnějších podmínek. Ačkoliv každá škola volí různé komunikační cesty, možná by stálo za zvážení centrální pořízení některých nástrojů, které by mohly využívat všechny školy. V důsledku by byl jednodušší přestup dětí mezi školami a současně by stát na multilicencích ušetřil. Způsob hodnocení je ve školách již tradičním tématem a ani sami odborníci se neshodnou na prospěšnosti jeho různých druhů. Z toho pohledu se nám jeví jako nešťastné, když MŠMT jeden ze způsobů doporučuje v době, která je obtížná již sama o sobě. Současně je pro vedení škol důležité, aby veškeré metodické

pokyny směřující od MŠMT i dalších ministerstev přicházely s dostatečným předstihem, byly konzistentní, jasně dané a současně systematické a předvídatelné.¹⁰

Porovnáme-li vybrané výsledky se zjištěními Štecha a Smetáčkové (2020), kteří své šetření provedli na přelomu května a června roku 2020 (tedy v době, kdy se společnost vzpamatovávala z první vlny pandemie), dojdeme k závěru, že rodiče žáků naší školy hodnotí DV značně pozitivněji, než dokládá výše zmíněný výzkum. Důvodem mohou být dobré vnitřní podmínky, a v důsledku toho lepší připravenost na DV během podzimního uzavření, neboť v době mezi první a druhou vlnou pandemie proběhlo několik interních školení, např. k práci v platformě MS Teams, dále to byla debata k formativnímu hodnocení (můžeme se jen dohadovat, jak by hodnocení pro naši školu dopadlo ve stejném období, kdy data výše zmínění autoři sbírali) a učitelé i vedení školy a další zaměstnanci tak byli na podzimní vlnu pandemie mnohem lépe připraveni, než tomu bylo při překotném uzavření škol během jarní vlny. Rovněž byly nastaveny jasné komunikační kanály, které je však zapotřebí neustále zdokonalovat.

Dotazníkové šetření nám umožnilo evaluovat proces DV a podchytit mezní případy, se kterými bylo třeba nadále pracovat. Ve většině případů se ale ukázalo, že odpovědi rodičů i žáků značně kopírují Gaussovu křivku – např. v otázce na vhodný počet online hodin se většina (83 %) žáků shodla na tom, že jsou vhodné 2–3 hodiny, a více (nebo naopak méně) hodin chtěla jen poměrně malá část žáků. Z dlouhodobého hlediska si ale uvědomujeme, že monitorování procesů na úrovni školy je při našem počtu žáků, potažmo rodičů, časově i personálně velmi náročné a je vhodné tyto nástroje využívat spíše na menších skupinách nebo je modifikovat tak, aby byly pro naše potřeby efektivnější.

10 Připomeňme např. protiepidemický systém (PES), který nebyl politiky dodržován a pro vedení školy byl proto v plánování dalších kroků nepoužitelný.

Literatura

- Hronová, Z. (2020). *Školy byly mnoho let skanzeny. Koronavirus je může zreformovat za jediný rok*. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/reforma-skolstvi-ceska-skol-ni-inspekce-strategie-2030/r~6485e876f40311ea95caac-1f6b220ee8/>
- Majerčíková, J., Horníčková, B., & Lorencová, S. (2020). *Mateřská škola jako „zabalená krabička“: Sonda do předškolního vzdělávání v čase první vlny pandemie covid-19*. *Pedagogická orientace*, 30(2), 231–241.
- MŠMT. (2020). *Harmonogram uvolňování v oblasti školství*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>
- MŠMT. (2020). *Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem*. Dostupné z https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2020/09/metodicka_DZV__23_09_final.pdf
- Pavlas, T., Pražáková, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Novosák, J., Folwarczný, R., ... Chovancová, K. (2020). *Vzdělávání na dálku v základních a středních školách: tematická zpráva*. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Pri-lohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/Vzdelavani-na-dalku-v-ZS-a-SS-Tematicka-zprava.pdf
- Šabata, P. (2020). *Koronavirus se projevil jako výborný reformátor vzdělávání*. Dostupné z https://www.irozhlaz.cz/komentare/reforma-skolstvi-komentar-povinna-skolni-dochazka-sabata_2008311727_ban
- Štech, S., & Smetáčková, I. (2020). *Jak vnímali rodiče žáků domácí výuku na konci období uzavření škol na jaře 2020? Vybrané výsledky dotazníkového šetření pro rodiče žáků v základních a středních školách z května-června 2020*. Dostupné z http://kpsold.pedf.cuni.cz/upload/V%C3%BDsledky_Covid_web_final.pdf



Mgr. Michal Lupač, Ph.D.,

vystudoval obor Učitelství pro 1. stupeň na PdF MU, kde následně obhájil disertační práci v doktorském studijním programu Pedagogika. V rámci svého výzkumu se zabýval českými i zahraničními kurikulárními dokumenty zaměřenými na tělesnou výchovu. V současnosti působí jako zástupce ředitele pro 1. stupeň na základní škole ve Šlapanicích.

Kontakt: michal.lupac@zsslapanice.cz



PhDr. Pavel Vyhňák

vystudoval učitelství, obor dějepis a fyzika na PdF MU v Brně a svou rigorózní práci obhájil na Katedře historie PdF MU. Působí jako ředitel na základní škole ve Šlapanicích, okres Brno-venkov, kde se snaží na plný úvazek věnovat vedení jedné z největších základních škol v republice a v mimořádných okamžicích volna být otcem a manželem.

Kontakt: pavel.vyhnaek@zsslapanice.cz



Mgr. Mirka Rollinková

vystudovala speciální pedagogiku na PdF UP v Olomouci. Na základní škole ve Šlapanicích působí jako speciální pedagog a zástupce ředitele pro inkluzi. Je spoluautorkou učebnice Mediace a rodinná mediace.

Kontakt: mirka.rollinkova@zsslapanice.cz



Jitka Hálová, Naděžda Kopecká, Šárka Křivská

Škola offline v online době

Pro školáky i jejich učitele je tato doba jiná. Jiná je škola, jiné je všechno, co jsme si kdy mysleli, že je naprosto běžné a normální. Jet nebo jít ráno do školy, strávit tam rozvrhem stanovený čas a pak hajdy domů, do kroužků, na tréninky, do ZUŠky, být jen tak s kamarády nebo jít třeba na hřiště. Tohle nejde. Všichni nyní trávíme doma mnoho hodin sezením u počítačů. Musíme být online. My pro žáky a žáci třeba proto, aby se mohli vidět nebo alespoň slyšet se svými spolužáky.

Často slyšíme všude kolem sebe, jak je pro zdraví nás všech, a hlavně dětí, nebezpečné dlouhodobé vysedávání u počítačů bez možnosti aktivního pohybu. Trpí celé tělo, svaly, kosti, oči a také psychika. Naši žáci, jejich rodiče

a také my jsme cítili, že to chce změnu. Začali jsme přemýšlet, co s tím, a když jsme se v podstatě náhodou začaly na toto téma bavit dvě, přidala se rychle i třetí, a tak na jednom podvečerním učitelském setkání tří kolegyně vznikl nápad: Vypneme online školu, budeme mít alespoň na týden školu offline.

A pak už to šlo ráz na ráz, přece jen se už nějakou dobu známe a jaksi máme přirozeně rozdělené role. Jedna z nás je vyloženě studnicí nápadů na nejrůznější outdoorové aktivity, navíc má zkušenosti s prací s dětmi v celé šíři věků na základní škole. Další kolegyně umí najít a vymyslet zajímavé tvůrčí aktivity a i ona ví, co by se líbilo malým a co těm větším. No a třetí všechno zapisovala, hlídala, aby se žádný nápad



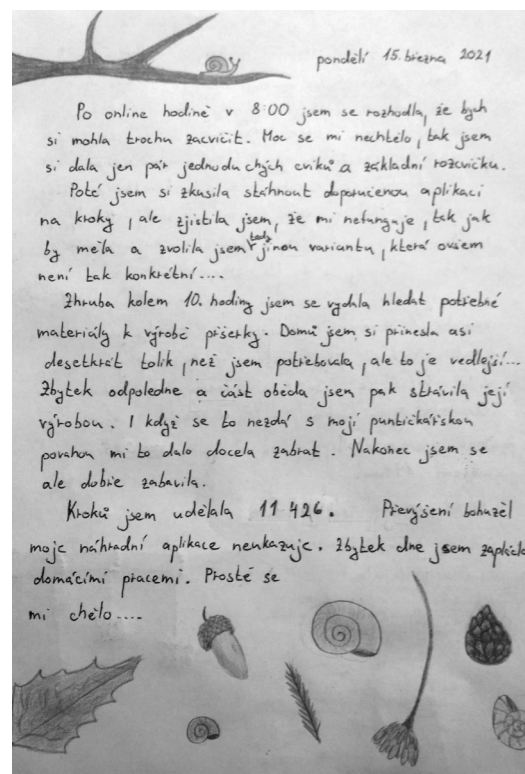
neztratil. Tak začala vznikat Škola offline – projekt pro žáky, který je měl alespoň na chvíli odvést od počítačů do přírody a umožnit jim aktivní odpočinek s úkoly, které budou plnit celý týden hlavně venku.

Nakonec se zapojili všichni žáci naší školy od 4. až po 9. ročník, a částečně i ti mladší. U nich je situace složitější, protože přece jen nechat chodit sedmileté dítě samotné v přírodě, aby s mobilem v ruce plnilo úkoly, není úplně možné. Paní učitelky těchto tříd si pro svoje svěřence práci upravily. Na druhou stranu naše děti mají do přírody blíží než žáci městských škol. V úkolech jsme braly ohled na to, že se ve svých vesnicích všichni dobře znají.

Všichni žáci měli stejné nebo podobné úkoly, se kterými se seznámili v pátek, případně v pondělí na třídnické hodině. Rodiče jsme o celém našem záměru a podrobnostech plánované akce dopředu informovali dopisem. Každý třídní učitel měl pro své žáky připravenou složku s úkoly, kterou rozeslal při třídnické hodině.

Protože jsme měli i děti v karanténě, naše úkoly měly modifikaci i pro ně.

A co všechno žáky čekalo? Nebylo toho málo, naše úkoly zasahovaly do různých předmětů. Když to vezmeme podle vysvědčení, tak na prvním místě výčtu předmětů je uveden český jazyk. Žáci si po celý týden psali deník o tom, co dělali, zaznamenávali tam různá měření i další úkoly. Další v seznamu je angličtina. Vytvářely se česko-anglické fotoslovníky, do kterých se při vycházce děti fotily různé věci, které kolem sebe viděly. Na fotce musel pochopitelně být lístek s anglickým slovem, které danou věc označovalo. Pro druhý cizí jazyk jsme měli připravenou omalovánku podle čísel, ale barvy byly v němčině nebo ruštině, podle toho, jaký jazyk se děti učí. V matematice bylo úkolů více, žáci počítali kroky ke škole nebo k autobusové zastávce, pokud k nám do školy dojíždí. Potom určovali počet kroků za týden, měsíc a školní rok. A hned tam byla i fyzika: žáci určovali svou rychlost v krocích za minutu. Další matematický úkol



pro starší byl určení průměru kmene významného stromu v obci ve výšce asi 1 metr nad zemí. Takto by se dalo pokračovat až třeba k tělocviku. Každý den byla rozcvička, kterou si děti zacvičily a sestavu zaznamenaly do deníku a po celý den pomocí chytrých hodinek nebo aplikace v mobilu počítaly kroky, které nachodily. Rekordmani zvládli i téměř 20 000 kroků za den.

Celá akce vysoko překonala naše očekávání. Sice bylo náročné ji připravit, ale vyplatilo se to. Když jsme v pátek viděly s kolegyněmi práce našich žáků, nevěřily jsme svým očím. Zajímavé fotky i originální výrobky doplňovaly rozmanité zápisy v denících. Překvapili nás všichni. Co všechno děti dokázaly popsat a vyjádřit! V zápisech se často opakovalo poděkování za „bezva týden“, někdy doprovázený prosbou, aby se to někdy opakovalo. Bylo více než jasné, že se nám něco povedlo!

V pondělí za týden všichni dostali k vyplnění krátkou anketu, aby zhodnotili Školu offline. Žáci vybírali nejnáročnější aktivitu a také tu,

kteřá se jim líbila nejvíc. Navrhovaly též náměty pro příští podobnou akci a psaly svoje hodnocení slovem i známkou, jako ve škole. V žádné třídě se průměrná známka nedostala nad 2,0: „Projekt byl super, chtěla bych si to vyzkoušet znovu.“ Nebo „Bylo fajn jít ven a moct spát déle než do sedmi“. A také: „Moc se mi to líbilo, škoda, že jsme nemohli přibrat také svoje kamarády.“ Podobně příznivě akci hodnotili i rodiče: „Líbí se nám, že škola experimentuje. A myslíme si, že je třeba zapojit více offline výuku do standardního týdne.“ „Děkuji, osobně jsme zcela vypnuli PC i veškerou elektroniku a na telefonu, přes rodičovský přístup, povolili jen kroky a fotky“, „Za mne se mi to líbilo, protože jsme mohli strávit více času se synem, a pomáhala nám i dcera, která chodí do jiné školy.“ A ani rodiče se v průměru nedostali se svým hodnocením na známku 2,0. Co nás velmi potěšilo, bylo i to, že podle pozorování rodičů, se dětem opravdu zkrátila doba strávená u počítače, mnohem více času trávily venku. A to nám zrovna moc



neprálo počasí. Foukal poměrně silný a studený vítr a občas i trochu přšelo. Pravda, není člověk ten, aby se zalíbil lidem všem, ale kritické připomínky nebereme jako kritiku, ale jako výzvu. Někteří z rodičů zvláště u mladších dětí si stěžovali na velkou časovou náročnost projektu, ale i to je pro nás podnět k tomu, abychom něco někde udělaly příště jinak.

V této jiné době jsme tedy zkusily něco jiného. Zapojili se všichni žáci a někteří nám ukázali, že i když třeba ve škole nedosahují nejlepších výsledků, umí výborně fotografovat, kreslit nebo vyrobit originální krmítko pro ptáky. Na závěr uvádíme přání, které podle nás vystihuje všeobecnou náladu: „Držím pěsti, aby děti mohly brzy do školy!“, stejně jako přání jednoho prvňáčka pro další projekt: „Sejít se s paní učitelkou.“



Mgr. Jitka Hálová

vystudovala Filozofickou fakultu MU obor český jazyk a literatura a historie. Učí na ZŠ Dolní Loučky český jazyk, dějepis a angličtinu. Kromě vyučovaných předmětů se zajímá o nejrůznější volnočasové a outdoorové aktivity a možnosti jejich zapojení do školní výuky.

Kontakt: halova@zsdolniloucky.cz



Mgr. Naděžda Kopecká

vystudovala učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů matematika a chemie na Přírodovědecké fakultě MU Brno. Učí na ZŠ Dolní Loučky matematiku, chemii, fyziku a informatiku. Ve svých hodinách se snaží aktivně vzájemně propojovat všechny předměty, které vyučuje a zároveň je provazuje s každodenní praxí.

Kontakt: kopecka@zsdolniloucky.cz



Mgr. Šárka Krivská

vystudovala na Pedagogické fakultě MU obor biologie a rodinná výchova a na Filozofické fakultě MU obor ekologická výchova. Od roku 1996 působí na ZŠ Dolní Loučky, od roku 1990 pracuje jako vedoucí BRĎO Tišnov a v posledních letech rovněž jako externí pracovník SVČ Inspiro Tišnov. Hledá způsoby, jak učit i nezáživné věci zábavně.

Kontakt: krivska@zsdolniloucky.cz

Hana Vykoupilová, Helena Zitková

Odhalte kouzlo soft skills z nevšední perspektivy a proleťte se balónem

Pod pojmem soft skills (měkké dovednosti) rozumíme paletu dovedností, potřebných pro vlastní vědomý život¹ i pro vztahy s ostatními. Patří mezi ně například komunikace, organizace času, týmová spolupráce, nalézání různých řešení, zvládání konfliktních situací, motivace, naslouchání, obrana proti manipulaci, vědomé soustředění a porozumění vlastním emocím a mnoho dalších. V našem příspěvku se zaměřujeme na téma duševní hygieny, která má mezi měkkými dovednostmi klíčové postavení.

Akcent na rozvoj měkkých dovedností (soft skills) je jedním z významných myšlenkových proudů v pojetí současného školního vzdělávání a výchovy. Na skutečnost, že vedle získávání vědomostí (hard skills) by cílem vzdělávání měl být i rozvoj dovedností potřebných ke zvládání různých životních situací (soft skills) se zaměřují zejména reformní a alternativní pedagogické směry. Cílem výchovy a vzdělávání by tedy mělo být získat a rozvíjet dovednosti, které umožňují žít spokojený a naplněný život.

Ačkoliv mohou tyto dovednosti být z pohledu spokojeného a naplněného života dětí i dospělých stejně užitečné než namemorované vědomosti (které žáci často neumějí využít), jejich osvojování často nebývá ve školách věnována dostatečná pozornost. Přitom práce s nimi může významně ovlivnit různé oblasti našeho života. Osvojení pamětně naučených vědomostí se snadněji testuje, měří a klasifikuje, zatímco

rozvoj například empatie, dovednosti navazovat vztahy nebo umění relaxace a meditace se jednoduše změřit a klasifikovat nedá. Dalším důvodem může být i to, že řada z nás jistotou v měkkých dovednostech nedisponuje, a tudíž se necítí dostatečně kompetentní k tomu, aby děti v rozvoji těchto dovedností podporovala. Zde se opíráme o výrok jedné z účastnic semináře osobnostně-sociálního rozvoje: „Jak mám já rozvíjet u žáků sebevědomí, když ho sama nemám?“ Vezmeme-li v úvahu předpoklad, že učební proces zahrnuje učení nejen dětí, ale také dospělých, pak řešením pro rozvoj soft skills v prostředí školy může být jejich společné objevování a rozvíjení, učitel rozvíjí své měkké dovednosti společně s dětmi.

Odmala jsme vedeni k tomu, abychom pečovali o svoji fyzickou stránku. Česeme si vlasy, čistíme si zuby, sprchujeme se, stříháme si nehty i vlasy. Psychické stránce ale často věnujeme mnohem menší pozornost. Mentální hygiena je však stejně důležitá. Abychom byli zdraví jak po stránce fyzické, tak měli i zdravou mysl, potřebujeme si vybudovat návyky a rituály duševní hygieny. Je například dobré umět se očistit od nepotřebných myšlenek a prožitků tak, aby nám nepřinášely nepříjemné stavy. Je užitečné naučit se udržovat svoji mentální sílu a pečovat o ni. Tento proces je důležitý proto, abychom byli dlouhodobě psychicky odolní a celkově zdraví. Vědci i lékaři se shodují na tom, že stav naší psychy se zcela jednoznačně odráží na rovině fyzické a projevuje se v podobě zdraví nebo nemoci (Lipton, 2011; Pert, 2016; Vojáček, 2020; Červenková & Kolář, 2020).

Čas od času se člověk dostane do situace, kdy zatěžující myšlenky či prožité situace okupují jeho mysl a nepřinášejí nic jiného než špatnou náladu, která se často pojí se ztrátou energie a elánu. Zabývat se myšlenkami na to, co se stalo v minulosti, co jsme měli či neměli udělat, kdo nám kdy v životě ukřivdil, nebo naopak různými strachy z budoucnosti, nám v ničem nepomáhají. Výzkumy ukazují, že 95 % našich myšlenek je stále o tom samém (Vojáček, 2020, s. 29). Člověk se tedy většinu času zabývá stejnými myšlenkami, a pokud jsou tyto myšlenky negativní, úzkostné, zraňující, stresující či jinak nepříjemné, dostáváme se do začarovaného kruhu.

Opustit takovou vtíravou myšlenku a odhodit tak zbytečnou psychickou zátěž považujeme za důležité a užitečné. Proto jsme vytvořily postup, který jsme nazvaly *Let balónem*, jenž může pomáhat udržovat naši mysl ve zdravém stavu, umožňuje odhazovat nefunkční myšlenky jako závaží z létajícího balónu. Vyšly jsme z tvrzení Normana Doidgeho (2011, s. 193), že: „představování si nějakého činu a jeho uskutečnění se od sebe neliší tolik, jak bychom si mohli myslet, a že všechno, co si naše ‚nehmotná‘ mysl představí, za sebou nechává hmotné stopy“. Tuto techniku jsme vyzkoušely s různými věkovými skupinami, mimo jiné také na adaptačním kurzu s žáky prvního stupně základní školy. Věříme, že i když jde o pouhou představu odhazování přebytné zátěže během letu, může být tato technika účinná. Učitelé ji mohou vyzkoušet při třídnických hodinách, v hodinách osobnostně-sociálního rozvoje nebo v hodinách uzavírajících vyučování jako způsob ukončení školního

dne. Techniku lze využít také v situaci, kdy jednotlivec nebo skupina zažívají nepříjemnou situaci a potřebují ji zpracovat.

Plán vyučovací hodiny

Hodina začíná uvedením do problematiky, v tomto případě krátkou diskusí, která žákům představí význam duševní hygieny. Důležité je volit srozumitelnou formu, která je žákům blízká. Navazuje provedení techniky *Let balónem*. Hodina končí společnou reflexí, kterou považujeme za velmi podstatnou část celé aktivity, protože vede k uvědomění prožitku a jeho následnému využití v každodenním životě. Reflexe je vedena formou řízené diskuse. Postup je vhodný pro žáky od osmi let a lze ji využít jak v prezenční, tak v online výuce.

Hodinu jsme realizovaly s žáky 3. a 5. ročníků na různých základních školách. Žáci v reflexi sdělovali, že se jim podařilo odhodit pytle s pískem a konkrétně je také dokázali pojmenovat. Někteří také uváděli, že se po hodině cítí příjemně, uvolněně a klidně. Učitelé žáků oceňovali celkovou koncepci práce, hodinu považovali za srozumitelnou, jasnou a přehlednou. Časové rozložení jednotlivých částí hodiny bylo odpovídající a ocenili odkaz na nahrávku, díky které si techniku mohli sami vyzkoušet. V páté třídě si děti aktivitu dokonce oblíbily natolik, že se nechaly balónem provést několikrát v průběhu jednoho měsíce. V jednom případě tuto techniku učitel využil jako úvod do výuky vlastivědy, kdy se žáci nechali balónem přenést do země, která byla tématem hodiny. *Let balónem*

¹ *Vědomým životem* myslíme život, v němž nejsme ve vleku situací, emocí nebo jiných lidí a činíme vědomá rozhodnutí, za která jsme zodpovědní.

lze využít a propojit i s dalšími předměty, například společně vyrobit balón a zavěsit ho ve třídě (pracovní činnosti), nakreslit balón podle vlastní představy (výtvarná výchova), běh či skok evokující létání, případně pád závaží (tělesná výchova), vymyšlení popisu, vyprávění či básnička o plynovém balónu (český jazyk) atd.

Úvodní diskuse

Učitel s žáky diskutuje prostřednictvím následujících otázek: *Představte si, že máte hodně špinavé ruce. Co uděláte? Proč si je umyjete? Jak by podle vás vypadala zašpiněná mysl? Co všechno by mohlo být špínou na naší mysli? Smýt špínu z rukou je jednoduché, ale co takhle umýt špínu z mysli? Jak to můžeme udělat?*

Význam duševní hygieny

Učitel žákům vysvětlí přínos duševní hygieny: *O naši mysl můžeme pečovat stejně jako o naše tělo. Víme, že je důležité si mýt ruce nebo čistit zuby. Měli bychom se proto naučit, jak se zbavit nežádoucích myšlenek, abychom se netrápili tím, co nemůžeme změnit, abychom nebyli ve vleku emocí, například zlosti či vzteku, z čehož se můžeme cítit vyčerpaní. Aby naše mysl fungovala tak, jak má, je totiž jednou z podmínek, abychom se cítili dobře. Teď se naučíme jednu techniku, která nám pomůže „umýt špínu“ z naší mysli, jmenuje se Let balónem. Co vlastně víme o plynovém balónu? Učitel s žáky diskutuje o tom, jak vypadá plynový balón a na jakém principu funguje², z čeho se skládá, případně jestli má někdo zkušenost z letu balónem.*

Technika Let balónem

Učitel svým hlasem navodí klidnou atmosféru a přečte nebo odvypráví následující text: *Zavřete*

oči, zhluboka se nadechněte a představte si plynový balón. Zaměřte se na to, jakou má balón barvu a jak vypadá jeho koš. Váš balón ale neletí ve výšce, ve které byste si přáli. Stojí třeba na lince nebo letí jen velmi nízko u země. Nyní si představte sami sebe v koši balónu a rozhlédněte se po závažích, která jsou navázána na koš a brání balónu, aby letěl tak vysoko, jak si přejete. Může se jednat o jedno či více závaží, záleží pouze na vás. Na vás také záleží, jak závaží vypadá. Jestli jako pytel s pískem, měšec, kámen nebo jakkoli jinak. Nyní závaží pojmenujte tím, co vás tíží. Dejte mu název, který odpovídá tomu, co chcete „pustit“ – může jít o prožitek, situaci, událost nebo nějakou myšlenku. Například jste se nepohodli s kamarádem, zapomněli jste si svačtinu, nepovedl se vám test, děláte si starosti o nemocné zvířátko. Každé takto pojmenované závaží si představte v barvě a velikosti, která mu pocitově náleží. Nyní si představte, že berete do rukou velké nůžky a těmi odstřihujete lana, kterými jsou závaží navázána na koš balónu, pěkně jedno po druhém. Nechte čistě na svém pocitu, co se se závažím stane. Zda s velkým zuchnutím spadne na zem, jestli se rozplyne nebo jestli jako poutový balónek odletí pryč. Prožijte ten moment, kdy váš balón nebude ničím zatěžkán a vznese se do výšky, přesně takové, jaká je vám příjemná. Představte si, jak balón pluje volně po obloze. Zhluboka se nadechněte a s výdechem otevřete oči³.

Reflexe aneb Co jsme odhodili a co jsme při tom objevili

V reflexi dává učitel žákům prostor, aby si mohli svou odpověď rozmyslet. V této fázi práce neexistuje správná či špatná odpověď, vše, co děti prožily a pojmenují, je v pořádku. *Jak vám teď je? Jak vypadaly vaše balóny? Jak jste se cítili v balónu? Odpovídala velikost závaží tomu, co se se závažím po odstřihnutí stalo? Co udělaly vaše*

balóny, když jste odstřihli závaží? Chcete se podělit o názvy vašich závaží?

V diskusi se může ukázat, že zvědomění určité zátěže vyvolalo v některém dítěti silnou emoci. Jejím projevem může být pláč, křik či naopak úplné uzavření se. V takovém případě respektujeme emoci dítěte a nabídneme mu vhodnou podporu a bezpečné prostředí prostřednictvím empatie a aktivního naslouchání (Kopřiva, P. et al (2008); Gordon, T. (2015). Pokud by se objevil nějaký neočekávaný hlubší problém, je nutné obrátit se na školního psychologa a řešení hledat i mimo hodinu.

Závěr

Vzhledem k tomu, že duševní hygiena je základním předpokladem pro zvládání každodenních životních situací, radostných, nelehkých, i velmi náročných, je užitečné rozvíjet ji i v prostředí školy, a naučit tak děti způsobům udržování zdravé mysli. Přejeme hodně zajímavých letů...

Literatura

- Červenková, R., & Kolář, P. (2018). *Labyrint pohybu*. Praha: Vyšehrad.
- Doidge, N. (2011). *Váš mozek se dokáže změnit*. Brno: Computer Press.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených*. Olomouc: Malvern.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., & Kopřivová, T. (2008). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Lipton, B. H. (2011). *Biologie víry*. Olomouc: Anag.
- Pert, C. B. (2016). *Molekuly emocí*. Olomouc: Anag.
- Vojáček, J. (2020). *Umění být zdrav*. Brno: CPress.
- Vykoupilová, H., & Zitková, H. (2020). Nechte se unášet balónovou relaxací. *LearningHub*. Dostupné z: <https://www.learninghub.cz/2020/12/04/nechte-se-unaset-balonovou-relaxaci/>



Mgr. Hana Vykoupilová, Ph.D., PCC, vystudovala sociologii na Masarykově univerzitě v Brně a tamtéž získala doktorát v oboru politologie. Je certifikovanou koučkou International Coach Federation a držitelkou certifikátu Human Resource Managementu (CIPD). Působí pod vlastní značkou Inspirio (www.inspirio.cz) jako lektorka a autorka vzdělávacích a rozvojových programů a konzultantka v oblasti lidských zdrojů. Provozuje platformu osobního rozvoje www.learninghub.cz.

Kontakt: hana.vykoupilova@inspirio.cz



Mgr. Helena Zitková, Ph.D., vystudovala sociální pedagogiku na Univerzitě v Hradci Králové, učitelství anglického jazyka na Univerzitě Pardubice a doktorské studium oboru pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Je držitelkou Osvědčení o absolvování výcviku Řešení konfliktu technikou mediace u Asociace mediátorů ČR. Působí na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice, kde připravuje budoucí učitele anglického jazyka na jejich profesní dráhu v oblastech osobního rozvoje, obecné i oborové didaktiky a pedagogiky. Zároveň vyučuje angličtinu na základní škole a působí jako programová ředitelka v organizačním týmu konferencí Vzdělání pro budoucnost, spoluorganizovaných Mensou ČR.

Kontakt: helena.zitkova@upce.cz

² Používáme termín plynový balón, přestože „balóny na obloze“ často bývají nazývány obecně zažitým termínem „horkovzdušný balón“. Důvodem je, že z konstrukčního hlediska pouze u plynových balónů dochází k faktickému odhazování závaží.

³ Nahrávka textu je volně dostupná na www.learninghub.cz/blog v příspěvku nazvaném Nechte se unášet balónovou relaxací.

Monika Kudelová

Didaktický kufřík jako inspirace nejen k výuce dějin každodennosti

Konstruktivistická, badatelsky orientovaná, zážitková či objektová forma učení bývá častěji spojována s tematickými obsahy přírodovědného charakteru. Skutečnost, že rovněž v humanitních oborech, jako je dějepis nebo výchova k občanství, lze tyto způsoby výuky, v níž hlavní roli sehrává objevování, zkoumání a konstruování poznatků samotnými žáky, smysluplně a efektivně aplikovat, přiblíží předkládaný příspěvek, věnovaný možnostem tvorby a využití didaktického kufříku se zaměřením na vybrané oblasti z dějin každodennosti a regionu. Přestože podnět vychází z mimoškolního prostředí muzejní edukace, kde se tento typ didaktické pomůcky terminologicky, ale zejména prakticky konstituoval, autorka v něm shledává příležitost k transferu původně muzejního kufříku do běžné i projektové výuky kteréhokoliv předmětu nejen na základních školách. Primárním cílem článku je poskytnout inspiraci a motivaci zejména pro učitele předmětů z oblasti Člověk a společnost, ale rovněž Člověk a příroda.

Muzejní kufřík

Muzejní kufřík je dnes v muzejně-didaktické teorii považován za „terminus technicus“.¹ Jedná se o praktickou didaktickou pomůcku, která slouží nejen ke snadnému přenášení didaktických médií, potřebných v průběhu konkrétního edukačního programu. Jde o tašky, kufry, batohy, koše, brašny či jiné tzv. didaktické boxy, v nichž lze skutečné, k didaktickým účelům

sloužící materiály, přemísťovat podle potřeb edukačního programu z jednoho expozičního prostoru do druhého, ať už se nachází v budově, nebo venkovním prostředí či z muzea do školy nebo městského prohlídkového okruhu. Obsahem mohou být prostředky písemné (pracovní listy, originální dokumenty, brožury, knihy aj.), vizuální (obrazy, fotografie, karikatury, mapy, orientační plánky, plakáty, komiksy), technické (např. tablety), autentické hmotné předměty či jejich substituty (modely, makety) a pomůcky, potřebné k praktickým tvůrčím aktivitám (pastelky, papíry, nůžky, lepicí páska, provázky, šablony aj.). Přeneseno do prostředí formálního vzdělávání, lze obdobný, nazvěme jej didaktický, kufřík rovněž zhotovit. Samotná tvorba, či lépe sběr pramenů a materiálů, následně uložených do snáze přenositelné pomůcky, ovšem nemusí spočívat pouze na přípravě učitelem, do jeho přípravy lze zapojit i žáky. Kufřík jako didaktická pomůcka začal být hojněji využíván v muzejním prostředí. Jedná se především o německá muzea, která dnes již ve většině případů nejsou oněmi kontemplativními místy s objekty vystavenými pouze ve vitrínách, s nápisem „Nedotýkat se“, nýbrž snaží se stále hojněji naplňovat vedle své funkce selektivní, tezaurační a prezentační také roli edukační. V rámci různých edukačních programů, nabízených konkrétním cílovým skupinám, využívají rozmanité metody a didaktické prostředky. Přinášíme zde nahlédnutí do edukačních programů zaměřených na dějiny každodennosti, kde se didaktický kufřík využívá, a věříme, že tento přístup vzbudí u učitelů zájem a že je vyzkouší ve vlastní výuce.

Region v kufru

Jaké materiály mohou být součástí didaktického kufříku pro školní výuku, příkladně ilustruje německý projekt s názvem *Region v kufru*. Tento projekt uskutečnili v roce 2005 pracovníci wüzburgské univerzity ve spolupráci s místním muzeem. Cílem mělo být sblížení obyvatel regionu a propojení muzeí skrze kufřík, jenž by obsahoval materiály, reprezentující vše, čím se podle krajanů vyznačuje sledovaná oblast. V rámci projektu byl tedy proveden výzkum mezi obyvateli a také ve školních třídách. Výsledky byly prezentovány nejprve formou putovní výstavy a nakonec zpracovány do unifikované podoby kufříků, zdarma zasílaných do škol jako soubor didaktických prostředků k vlastní výuce. Obsah kufříků tvoří tzv. kartotéka (barevně odlišené karty s návrhy a podněty k výuce dle čtyř tematických oblastí – příroda, dějiny, kultura, člověk) a příručka, napomáhající k orientaci v příložených materiálech. Dále jsou zde k dispozici mapové podklady regionu, drobné hmotné předměty (vztahující se k tématům muzeum, škola, Rýn), soubor fotografií, karty s pohledy do regionální minulosti, přítomnosti, budoucnosti a s otázkami k zajímavostem regionu. Součástí je také karetní hra kvarteto a Memory Spiel (u nás známé jako pexeso).² Takto koncipovaný projekt může být jistě zajímavým podnětem ke zvážení obdobné realizace na úrovni škol ve spolupráci s obcí, městem, krajem a místními muzei.

Pravěk v kufru³

Jako první ukázkou možností práce s didaktickým kufříkem vybíráme edukační program, realizovaný v historickém muzeu ve švýcarském městě St. Gallen s názvem *Steinzeit*, tedy *Doba kamenná*. Svým tématem a metodickým uchopením koresponduje rovněž s výstupy a cíli

českého rámcového vzdělávacího programu v oboru dějepis. V úvodní části, která má formu frontální výuky, založené na dialogu a názornosti skrze objekty a obrazové materiály, se pedagožka snaží u žáků nejprve otázkou „Co má archeologie společného s dobou kamennou a s touto expozicí?“ vyvolat úvahy nad souvislostmi tří vědních oborů, jimiž je historie, archeologie a muzeologie. Pomáhá jim uvědomit si, že jen díky archeologickým nálezům a jejich uchování v institucích, jako jsou muzea, dnes máme informace o společnosti lidí, kteří zde žili před několika desítkami milionů let a o nichž se mohou učit ve škole i seznamovat prostřednictvím exponátů v muzeu.

Obsahem didaktického kufříku k programu *Doba kamenná* je pestrá škála pramenů a didaktických pomůcek, jakož i podrobný metodický manuál pro učitele, jehož součástí jsou i skripta s odbornými fakty o době kamenné, poskytující hlubší vhled do života prehistorické společnosti. Z hmotných pramenů jsou zastoupeny originály – kusy pazourku, keramické střepy z období neolitu a repliky hrotu šípů a sobího paroží. Dále se jedná o zalaminované obrazové materiály (pravěké nástěnné malby, skici zvířat s vysvětlivkami, geologického souvrství s uloženými předměty; mapa Evropy s lesní faunou, reprodukce tábora lovců ze střední doby kamenné, neolitické osídlení u jezera, fauna doby ledové, lovci a vrhači kopí). V kufříku jsou také pomůcky k výtvarné činnosti žáků – kousky břidlice, okrové pigmenty, šablony zvířat, fixační sprej, přídatný materiál, kamínky ke gravírování.

Při respektování principu přiměřenosti a postupování od jednoduššího ke složitějšímu, blízkého ke vzdálenému, známého k neznámému jsou také žáci vtaženi do tématu skrze obrázek s geologickými souvrstvími a v jednotlivých vrstvách uloženými předměty, používanými dětmi v dnešní době. Na tomto obrázku se pedagožka snaží dětem objasnit, díky čemu se nám mohly dochovat předměty z tak vzdálené minulosti, a především na základě čeho jsou archeologové schopni určit jejich dataci. V dialogu nad dalšími obrázky se žáci seznamují s chronologickým členěním doby kamenné na paleolit, mezolit a neolit a jejich analýzou snaží

1 Viz práce P. Šobánkové (2012, 2015) nebo E. Kollara (2013).

2 Blíže viz Gach, H. J., & Ramming, J. (2006). s. 48.

3 Popis programu se opírá o příručku *Lebendige Steinzeit*, která čerpá z manuálu pro lektory a učitele, který zahrnuje dokumentaci expozice, obsah muzejních boxů (kufříků) a rozhovor s lektorkou programu I. Schärliovou.

vyvodit proměny ve způsobech života v těchto obdobích, k čemuž jim má také pomoci srovnání se současností.

Žáci postupně zjišťují, že „lidé tehdy nežili v domech, pohybovali se v malých skupinách po kantonech, lovili zvířata a sbírali rostliny“. Z krátkého vyprávění pedagožky, jež je prokládáno dialogem i pozorováním obrázků a objektů, se také dozvídají nejen o nových pojmech, jako je nomádský život, ale především o nejstarších nálezech pravěké skupiny lovců v kantonu St. Gallen, které pochází z doby okolo 35 000 let př. n. l. Téma je tak pojato regionálně a žáci sami projevují zájem a zvědavost, jak se žilo lidem před miliony lety v jejich městě. Opět prostřednictvím obrázku (s ledovcem a mamuty) si vizualizují představu o době ledové a švýcarských stepích. Žáci jsou vedeni k uvědomění si příčin nomádského života a možností usadit se v blízkosti jezer a v alpském údolí teprve v důsledku oteplení a výskytu ledovce pouze v Alpách. Jaké změny přinesla tzv. neolitická revoluce, mohou vnímat také při prohlížení exponátů – zbytky keramického nádobí, kus hrnce a zdokonalené nástroje, šípky, kosterní pozůstatky zvířat.

Na výklad navazuje skupinová práce žáků, zaměřující se na větší interakci s materiály v didaktickém boxu (kufříku). Skupinky postupně řeší úkoly na kartičkách, přičemž se musí orientovat v prostoru, vyhledat objekty v expozici; komunikovat spolu, naslouchat druhým ve skupině a umět vyjádřit svůj názor, svými slovy formulovat osvojený obsah, procvičovat mluvený i písemný projev; spolupracovat s ostatními, dohodnout se při výběru jednoho nejzajímavějšího předmětu, společně vymyslet text popisku a zapojit své smysly při haptickém a zrakovém zkoumání předmětů.

Příklady zadání:

- „Vyhledej zobrazený artefakt [fragment hrnce] ve vitríně. K čemu tato věc sloužila? Jak se vyráběla?
- Projděte expozici a vyberte jeden objekt k tématu doba kamenná, který se vám nejvíce líbí. Vyfoťte jej a udělejte vlastní popis. Pomoci vám mohou následující otázky: Proč jste si vybrali právě tento objekt? Co to je? Z jakého materiálu byl vyroben?

- V průběhu prohlídky jste slyšeli, že v době kamenné bylo vyrobeno mnoho kamenných nástrojů. Kámen však nebyl jediný materiál. Najděte v expozici další materiály, ze kterých v době kamenné byly nástroje vyráběny. V kufříku máte k dispozici také jeden typ materiálu. Prohlédněte si jej, o jaký materiál jde? Naleznete jej také v expozici? Najdi v expozici, kde se tato surovina uplatnila. Používá se ještě dnes? Pokud ano, kde a k čemu?
- V kufříku je několik předmětů uložených v krabici s otvorem pro ruku. Zkuste nejprve po hmatu uhodnout, o jaké předměty jde. Poté krabici otevřete a podívejte se na ně. U každého předmětu je krátké vysvětlení. Rozdělte si předměty mezi sebe a přečtěte si, o jaké předměty jde. Vysvětlete si navzájem, co jste se o svém předmětu dozvěděli. Popište své poznatky krátce ostatním.

Součástí programu je rovněž výtvarná aktivita dětí, kdy si každý jedinec vytváří svůj vlastní jeskynní umělecký obraz pomocí břídlíce a přírodních barevných pigmentů. Činnosti, jež sledují psychomotorické cíle, předchází výklad pedagožky o pravěkém umění a úvahy žáků nad jeho účelem. Představena je žákům technika rytin na břídlícových dlaždicích a způsob výroby barev ze směsi rozemletých přírodních pigmentů (okrové, dřevouhelné) a pojiva (vody, vápna či pryskyřice).

S didaktickým kufříkem na průmyslovou revoluci

Další tři ukázky ukazují, jak pracovat s tématem průmyslové revoluce, které lze pojmut mezioborově. Přestože se opět jedná o příklady z německých muzeí, byly vybrány takové, které souvisí s textilním a hutním odvětvím, dvěma z nejrozšířenějších také na území českého státu. Svým zaměřením na dějiny každodennosti, svět práce i rodinného života dělníků představují významnou inspiraci pro hodiny vlastivědy, dějepisu či výchovy k občanství. Aktivita jsou rovněž aplikovatelné pro výuku přírodovědných předmětů.

Od suroviny k módě

Za první odvětví, kde se prosadila industrializace, bývá považován textilní průmysl. V souvislosti s tím si řada z nás vybaví brněnské textilky, frýdecko-místecké továrny, oblast Podkrkonoší či západočeský Aš. Srovnatelnou textilní lokalitou s dlouholetou historií jako výše zmíněné české oblasti, představuje bavorské město Augsburg. Počátky řemeslné produkce tkanin se zde datují od středověku, a ještě v 60. letech 20. století byly ve městě v provozu dva tucty přádelen. Po ukončení provozu v důsledku nekonkurenceschopnosti na světovém trhu, bylo rozhodnuto o zachování vzpomínky na dlouholetou historii textilní výroby v podobě muzea. Po sanaci komplexu budov a propojení s novou halou bylo Textilní a průmyslové muzeum v Augsburgu zpřístupněno veřejnosti 20. ledna 2010 (Murr, 2010, s. 27–28).

Jeden z programů, jenž nese název *Od suroviny k módě*, začíná diskusí s žáky o bytových a pracovních podmínkách textilních dělníků, která se odvíjí od prohlížení a analýzy dobových fotografií, znázorňujících tkalcovskou rodinu v kuchyni dělnického bytu z přelomu 19. a 20. století, augsburskou továrnu s vnitřním vybavením či tkalce se sluchátky na uších, pracujícího u stavu ve stoje. Fotografie jsou součástí muzejního kufříku, respektive nákupního košíku, z něhož jsou v průběhu vybírány další materiály, mimo jiné i plod bavlníku, kokon bource morušového, obrázek lnu, chomáče vlny, vyčesané a spředené příze přírodního, umělého i smíšeného původu. Po evokačním dialogu nad fotografiemi žáci hapticky zkoumají jednotlivé suroviny a příze z kufříku. Testují různé vlastnosti, zejména pružnost, odolnost, jemnost nebo pozorují strukturu přízí pod mikroskopem. Následně žáci jeden po druhém česou vlnu replikou originálního kartáče. Objasnění principu tkalcovského stavu poskytuje dětem didaktická pomůcka v podobě miniaturní osnovy z plastových proužků. V muzeu mají žáci příležitost provlékat bavlněné příze člunkem na replice dřevěného stavu a pozorovat do provozu uvedené průmyslové stavy. Součástí programu je také workshop, kde žáci pomocí techniky sítotisku zdobí plátěné tašky. (Ty mohou být v kufříku. Technika sítotisku vyžaduje relativně

snadnou výrobu šablony z plastové síťoviny a dále jen stěrky z tvrdého kartonu a nejlépe akrylové, vodou ředitelné barvy v tubě hustší konzistence. Při kombinaci více odstínů barev najednou dochází k velmi zajímavým efektům).

Bavlna všude kolem nás

Jádrem vzdělávacího obsahu programů dalšího textilního muzea (Cromford v Rattingenu) je seznámení s jednotlivými fázemi procesu výroby a technickými úkony zpracování bavlny. Zkoumány jsou okolnosti pěstování bavlníku, techniky rozvolňování, třídění, čištění a čechrání bavlny. Dále přípravné práce a postupy samotného ručního a průmyslového sprádání, tkání, valchování, bělení, barvení i potisk. S ohledem na prvotní význam továrny jako přádelny a dochovanou budovu je větší pozornost věnována zpracování bavlněných přízí, což je patrné i z témat programů pro školy, jako například „Bavlna je všude“, „Co je to bavlna?“, „Jak se ze suroviny stane vlákno? Dějiny sprádání.“ „Sprádelna bavlny“. Materiály, jež jsou školám poskytovány v muzejním kufříku, tvoří předměty z bavlny: vata, košile, hadr, bankovka a autíčko Trabant, protože pro výrobu karoserie automobilů značky Trabant byla použita mimo jiné bavlna. Rozmanitost druhů je volena s cílem uvědomit si, co vše může být vyrobeno z bavlny. Součástí kufříku je dále sešit k zaznamenávání výsledků z experimentů s přízemi a set vláken z různých surovin, podněcujících k hledání analogií a odlišností mezi bavlnou a jinými typy přízí (vlna, len, hedvábí, umělé hedvábí). Kromě hmotných pramenů kufřík obsahuje mapu pro učitele s informacemi o bavlně (charakteristika rostliny, způsob a podmínky pěstování a sklizně), fotografie, pracovní listy, pohádkové knížky.

S kufříkem za poznáním hutnictví⁴

Také u dalšího odvětví lze nalézt paralelu s českým prostředím. Jedná se o vysokopecní

4 Popis programu se opírá o dokumentaci expozice, obsah muzejních kufříků a rozhovor s lektorkou v rámci kvalitativního šetření realizovaného autorkou v červnu 2017.

zpracování železné rudy. V českém prostředí vzpomeňme na Vítkovické železářny, jež jsou v odborné literatuře srovnávány s četnými hutěmi v Porúří, zde například zmiňovaná Heinrichova huť v Hattingenu. Dnes jsou oba metalurgické závody technickými kulturními památkami s rozsáhlou edukační nabídkou nejen pro školní skupiny. S cílem přiblížit „tajemství železa“ dětem a mládeži byla v prostoru hutního komplexu v Hattingenu vybudována dětská laboratoř v podobě rozměrného potrubí, která zde vznikla jako odkaz na zkušebnu materiálů a produktů huti, jež byla od 20. století nedílnou součástí areálu železáren. V určitém slova smyslu lze hovořit o malém science centru, v němž jsou zejména mladí návštěvníci vedeni ke zkoumání, objevování, testování a experimentování. Prostor je zaměřen na uvědomění si oblastí a rozmanitosti výskytu i využití železa v běžném životě, pozornost je věnována také zjišťování a testování fyzikálních vlastností železa a porovnávání s jinými typy materiálů.

Železné předměty každodenní potřeby jsou roztrženy v průhledných zásuvkách podle oblastí jejich využití: nástroje k řezání (kovové přístroje, nože, nůžky, kapesní nož, kleštičky na nehty, žiletka, břitva), nářadí v dílně (kladivo, klíče, šrouby, matice), pomůcky k připevnění předmětů na stěnu (hřebíky, kolíčky, šroubky, připínáčky), spojovací materiál (dráty, kolínka, trubky). Žáci jsou vyzváni, aby vytvořili seznam předmětů ze železa, které jejich rodinní příslušníci, známí nebo oni samotní používají v kuchyni, v dílně nebo na zahradě ke spojování materiálů nebo k řezání. Poté seznam konfrontují s obsahem jednotlivých zásuvek a diskutují. Od blízkého, zdánlivě jednoduchého a konkrétního se pozornost přesouvá k testování vlastností železa s pomocí kombinace didaktických hands on objektů.⁵ Poté, co si žáci uvědomí, kde všude je železo obklopuje v jejich každodenním

životě, vyvozují s pomocí otázek a na základě vytvořeného seznamu jeho vlastností, zejména hmotnost, pevnost, vodivost. Pomáhají si srovnáváním s jinými materiály.

Úkol je rámován vzkazem u dřevěné bedýnky, ve které se nachází železné rezavé potrubí, kus plastové roury, pilový plátek, kladivo s dřevěným dříkem, vložka zámku, řetěz, lano a železná tyč: *Ano, vím, to vše není ze železa. Ale vzal jsem si, co jsem mohl unést a nyní chci zjistit, co všechno je ze železa. K tomu mi pomůže magnet. Ten má rád železo, tak jako já. Železo není jen magnetické. Má ještě další vlastnosti. Testoval jsem je. Ohlédni se a najdeš mé pokusy. Vyzkoušej je.* Žáci přikládají magnet k předmětům v bedýnce, zkoumají, co je ze železa a co ne. Metodologicko-didaktický potenciál laboratoře, spočívající ve smyslovém a zkušenostním učení se stal východiskem pro přípravu a realizaci několika edukačních programů. Například v rámci programu s názvem *Od suroviny k železu* žáci sbírají a třídí koks, rudu, uhlí, analyzují plyny či provádějí zkoušku zlomu různých typů materiálů. Proces zpracování železné rudy pak zkoumají pomocí modelu vysoké pece.

Jiným typem edukačních aktivit, jež muzeum nabízí, jsou tzv. narozeninové programy. Ty jsou realizované pro rodiny, jejichž děti v dané době oslaví nebo oslavily svůj den narození. Program začíná před hlavní budovou u komiksové postavy potkana. Děti mají za úkol na první stanoviště společně přinést dřevěnou bednu s předměty, které jim pomáhají představit si, co se ve vysoké peci děje. Malí návštěvníci se v heuristickém dialogu s pedagožkou zamýšlí nad jejich původem a funkcí. Plechovky s koksem, železnou rudou a vápnem (příměsí ve vysoké peci), sklenice s vodou (nutnost chlazení horké pece), prázdná sklenice, reprezentující vzduch (potřebný k hoření). Ochranný, vysokým teplotám odolávající oděv, obuv (dřeváky s kůží), přilba, rukavice, plynová maska, sluchátka i kusy litiny a strusky již odkazují na proces odpichu vysoké pece a současně druhé stejnojmenné stanoviště. Zde si oblečení do ochranného oděvu vyzkouší zvednout lžici pro odebrání vzorku, na fotografiích porovnají vzhled dvou různých typů oděvů při odpichu a z dobových filmových záznamů

se dozví o všech prováděných úkonech přímo na reálném místě. Na konci programu pátrají v místě nakládky po kusech strusky, vápence a rudy, které si mohou odnést na památku domů.

Závěrem

Edukační význam didaktického kufříku je nesporný. Jednou z hlavních předností je jeho mobilita, díky níž je flexibilně aplikovatelný v různých pedagogických situacích a prostorech. Jako soubor převážně hmotných objektů není závislý na věku vzdělávaných jedinců. Tvorba vlastního didaktického kufříku, uplatnitelného ve výuce školních předmětů tak může být výzvou pro učitele na různých typech škol. Vedle přírodovědných, fyzikálních a chemických kabinetů, které disponují rozmanitou paletou didaktických pomůcek, mohou vzniknout mobilní sady materiálů i pro společenskovědní předměty, které lze uplatnit nejen ve školní budově, ale i při mimoškolní a mimotřídní výuce, například poznávací prohlídce obce, hradu či jiných kulturních nebo přírodních památek, jakož i v projektovém vyučování. Přestože se příspěvek věnoval implementaci kufříku v muzejní edukaci, mohou být uvedené příklady inspirací i pro jiné edukační prostředí.

Tato studie vznikla v rámci řešení projektu SGS05/FF/2019-2020 Možnosti využití tématu každodennosti moderní doby ve výuce dějepisu na Ostravské univerzitě.

Literatura

- Gach, H. J., & Rammig, J. (2006). *Der „Entdeckerkoffer Rhön“*. Ein Museumskoffer für handlungsorientierten Schulunterricht. In: Museum heute 31/Dezember s. 48.
- Knapík, J., Šopák, P., Váhala, F., & Olšovský, J. (2012). *Vademecum muzeologie*. Slezská univerzita v Opavě.
- Kollar, E. (2013). *Kultur vermitteln – Kultur verstehen*. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell. No 96.
- Leib, S., Schärli, J. *Lebendiges Mittelalter*. St. Gallen. [nedatováno].

- Lichtwark, A. (1915). *Výcvik v nazírání na díla umělecká*. In.: Časové otázky a rozpravy pedagogické. Sv.23, č.60, Praha.
- Murr, K. B. (2010). *Das Staatliche Textil – und Industriemuseum Augsburg*. In: Museum heute 38/Juli, s. 27-28.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha.
- Schmidt-Rutsch, O.: *Die Geschichte der Heinrichshütte. Eisen und Stahl*. [Dostupné online 25.11.2020] <http://www.lwl.org/industriemuseum/standorte/heinrichshuette-hattingen/geschichte>
- Schulman, I. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. In: Harvard Educational Review.
- Steinborn, V., & RÖRER, V. (2002). *Zeche Hannover I/II/IV. Ein Rundgang durch das Industriedenkmal und seine Geschichte*. Dortmund.
- Šobánková, P., & Čapková, J., Johnová, M. (2015). *Plánování edukačních aktivit v muzeu*. Olomouc.
- Šobánková, P. (2012). *Muzejní edukace*. Olomouc.

Mgr. Monika Kudelová

je studentka doktorského studijního programu na Katedře Historie na Filozofické fakultě Ostravské univerzity. V současné době se zaměřuje na muzejní didaktiku, didaktiku dějepisu a mimoškolní formy výuky. Pozornost věnuje také kvalitativnímu výzkumu edukačních programů, k nimž vypracovává didaktické kazuistiky.

Fotografie nebyla na přání autorky zveřejněna.

Kontakt: a16618@student.osu.cz

5 Hands on objekty máme na mysli hmotné předměty, které jsou využity k poznávání co nejvíce smysly, zejména hmatem. V muzejní didaktice se jedná zejména o substitutivní předměty (modely, makety, kopie, faksimile, odlitky, reprodukcce) a didaktické exponáty.

Nikola Rybová

Využití metod dramatické výchovy ve výuce vlastivědy: výukový program *Mládí Otce vlasti*

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zaměřit na didaktické zákonitosti výuky vlastivědy, která mě jako školní předmět velmi zajímá, a propojit je s metodami dramatické výchovy. To jsem využila při tvorbě výukového programu, který je věnován životu císaře Karla IV.

Dramatická výchova vede k sebepoznání a sebekontrolě, rozvíjí komunikaci a vztahy k sobě samému, ale i k okolnímu světu, etické hodnoty, estetické vnímání, improvizaci a postoje. Zaměřuje se na osobnostně sociální oblast, ale působí také v oblasti umělecké. Jde o obor, který má svou bohatost především v komplexnosti, jakou působí na člověka. Cílem vlastivědy je vedení žáků k poznávání a získávání základních informací o obci, regionu, kraji a vlasti, ve kterých žijí, a to z hlediska přírodovědného, společenského i historického. Žáci se učí orientovat v čase i v prostoru, rozvíjí mnohostranné vnímání a představitelství (Navrátilová et al., 2002). Učitelé i autoři učebnic stále hledají didaktické přístupy, které by podporovaly chápání historie v souvislostech a ve spojitosti se sociálními jevy současnosti. Výukový program *Mládí Otce vlasti* se snaží oprostit od předkládání hotových faktů a ve spojení s metodami dramatické výchovy rozvíjí žákovu myšlenku a napomáhá hledat spojitosti a nové významy.

Při tvorbě výukového programu jsem se řídila principy **integrované tematické výuky** (ITV), které mi pomohly najít způsob, jak

zacházet s obsahem a formou při propojení vlastivědy a metod dramatické výchovy. ITV je také vhodnou cestou, jak vytvářet mozkově kompatibilní prostředí. To je takové prostředí, kde kurikulum i výuka odpovídají přirozenému způsobu učení lidského mozku, a proto je účinné při žákovském učení.

Výukový program a jeho realizace¹

Program je navržen pro žáky čtvrtého ročníku, kteří začali dle nařízení vlády docházet do školy po půlroční distanční výuce. Vzhledem k situaci jsem se tedy rozhodla zrealizovat pouze první polovinu programu. Realizace proběhla v malotřídní škole.

Scénář programu *Mládí Otce vlasti*

1. Navození tématu

Cíl: Žák vyvozuje z textu na kartičkách, k jaké osobnosti českých dějin se informace vztahují. Žák aplikuje znalosti z matematiky (písemné početní operace v oboru přirozených čísel) při skládání letopočtu. Žák diskutuje ve skupině o svých nápadech.

1 Výukový program *Mládí Otce vlasti* byl realizován pouze jako pilotáž, z důvodu epidemiologické situace kvůli viru COVID-19.

Pomůcky: lístky s čísly (1000, 300, 10, 6); fotografie významných staveb Karla IV. (*Karlovy univerzity, Hladové zdi a Karlova mostu*); kartičky s textem týkající se osobnosti Karla IV. (*První český král, který byl zároveň korunován císařem Říše římské.; První český král, který uměl číst a psát.; Vládce, který zavedl v Čechách pěstování vína.; Vládce, který zavedl v Čechách pěstování švestek.*); kartičky se jmény panovníků (*Přemysl Otakar II, Václav I., Karel IV.*)

Popis činnosti:

- Žáci si z pytlíku losují lístky s čísly (1000, 300, 10, 6), díky kterým se rozdělí do čtyř skupin. Každá skupina dostane tři druhy vodítek, kartičky s textem (*První český král, který byl zároveň korunován císařem Říše římské.; První český král, který uměl číst a psát.; Vládce, který zavedl v Čechách pěstování vína.; Vládce, který zavedl v Čechách pěstování švestek.*); pak fotografie významných staveb (*Karlova univerzita, Hladová zeď a Karlův most*); a nakonec kartičky se jmény panovníků (*Přemysl Otakar II, Václav I., Karel IV.*).
- Úkolem žáků je vyvodit, o jakou osobnost českých dějin se jedná.
- Žáci diskutují o svých nápadech ve skupinách a hledají správnou odpověď.
- Každá skupina pak představí svůj návrh a odůvodní své rozhodnutí ostatním.
- Následně dostanou poslední nápovědu – tři kartičky se jmény českých panovníků (*Přemysl Otakar II, Václav I., Karel IV.*) – a ověří, zda mohl být jejich návrh správný.
- Všechny skupiny pak představí své řešení a zdůvodní jej.
- Následuje diskuse nad jednotlivými obrázky a kartičkami. Učitel se ptá, zda vědí, co která fotografie zobrazuje a objasňuje souvislosti textu na kartičkách.
- Nakonec učitel rozdává do každé skupiny všechny lístky s čísly, které si žáci na začátku losovali. Úkolem žáků je poskládat letopočet.
- Všechny skupiny představí svůj letopočet a diskutují o tom, co znamená v souvislosti s Karlem IV.

2. Vnímání prostoru a nácvik štronza

Cíl: Žák vnímá ostatní kolem sebe a přizpůsobuje se rychlosti jejich pohybu v prostoru. Žák reaguje na rytmus a pohybuje se dle něj. Žák se soustředí na pohyby svého těla. Žák si osvojí techniku štronza.

Pomůcky: hudba – Quercus – La Rotta https://www.youtube.com/watch?v=Mm-Sp3jSijlk&list=RDMmSp3jSijlk&start_radio=1

Popis činnosti:

- Žáci se pohybují po vymezeném prostoru ve třídě. Chodí mlčky vlastním tempem. Snaží se vnímat jeden druhého, ale vzájemně se nedotýkají. Když někoho potkají, podívají se druhému do očí.
- Žáci chodí po třídě do rytmu hudby, která má připomínat atmosféru středověku.
- Jakmile hudba přestane hrát, učitel řekne *štronzo* a žáci se zastaví a setrvají v pozici. Učitel řekne slovo *volno*, spustí hudbu a žáci se opět pohybují po třídě.

3. Tematizované štronzo

Cíle: Žák reaguje na rytmus a pohybuje se dle něj. Žák vnímá ostatní kolem sebe a přizpůsobuje se rychlosti jejich pohybu v prostoru. Žák si osvojí techniku štronza a živého obrazu.

Pomůcky: hudba – Quercus – La Rotta https://www.youtube.com/watch?v=Mm-Sp3jSijlk&list=RDMmSp3jSijlk&start_radio=1

Popis činnosti:

- Vše funguje jako v předchozí části, jen po zastavení hudby učitel řekne téma sochy, kterou žák vytvoří (například: král, strach, bojovník, stavitel, politik). Učitel počítá do tří, do té doby musí žáci sochu znázornit.
- Žáci vytvoří dvojice. Ve dvojicích chodí po třídě. Učitel zastaví hudbu a řekne téma sochy, tematicky spojené se životem Karla IV., kterou ve dvojici vytvoří. Učitel počítá do pěti (například: jezdec a kůň, štít a meč, otec a syn, vládce a poddaný).

4. Poslech audio nahrávky 1 (malý Václav v Čechách, odchod do Francie)

Cíl: Žák se seznámí s životem malého Václava (Karla IV.) před odchodem do Francie. Žák se také seznámí s důležitými osobnostmi v této části Václavova života.

Pomůcky: Notebook nebo CD přehrávač

Popis činnosti:

- Žáci si sednou do kruhu na koberci a poslouchají nahrávku, kterou učitel vytvořil na základě Vita Caroli, životopisu Karla IV.
- Snaží se zapamatovat fakta a představovat si, jak se cítil a co prožíval mladý Karel.

Vita Caroli – I. úryvek (upravený)

Přeji si, aby vám nebylo tajno, že mého otce jménem Jan, zplodil Jindřich VII., císař římský, z Markéty, dcery vévody brabantského.

Jan z rodu Lucemburků pojal manželku jménem Elišku z rodu Přemyslovců, dceru Václava II., krále českého, a obdržel s ní Království české, poněvadž nebylo mužského potomstva v královském rodě českém, v rodě Přemyslovců. Tomuto Janovi, českému králi, se narodil v Praze z královny Elišky prvorozený syn jménem Václav, tedy já, léta Páně tisícího třístého šestnáctého, dne 14. května o páté hodině ranní. Později se mu narodil druhý syn Otakar, ale v chlapeckém věku zemřel. Posléze zplodil ještě třetího syna jménem Jan.

Svoji první zimu jsem prožil s matkou na hradě Křivoklátě. V zemi bylo nebezpečno, i proto, že můj otec měl spory s Jindřichem z Lipé, který se snažil zmocnit trůnu, a tak ho dal král Jan uvěznit. Když mi bylo k třetímu roku, pobýval jsem s matkou na hradě zvaném Loket. Můj otec však strachem z pletich šlechty a jeho manželky Elišky, donutil matku odejít z Lokte do Mělníka a mne nechal vsadit po dva měsíce do sklepního vězení, takže jsem viděl světlo toliko oknem. Až léta Páně tisícího třístého dvacátého třetího jsem se pak s matkou setkal.

Řečený král Jan, můj otec, měl dvě sestry: první vdal za krále uherského, druhou dal za manželku Karlovi IV. Sličnému, králi francouzskému. V době jeho vlády ve Francii, léta Páně tisícího třístého dvacátého třetího, poslal mne řečený již můj otec jmenovanému králi Francie, když jsem byl v sedmém roce svého chlapectví. I dal mne onen francouzský král od biskupa

biřmovat a dal mi stejné jméno, jako měl on, totiž Karel – francouzsky Charles.

5. Vhled do hlavy

Cíl: Žák se vcítuje do postavy malého Václava (Karla IV.). Žák vyjadřuje slovy a gesty své pocity.

Pomůcky: dřevěný koník

Popis činnosti:

- Žáci sedí v kruhu a uprostřed leží dřevěný koník – symbol hračky, kterou mohl malý Karel mít. Smí promluvit jen ten, kdo vezme dřevěného koníka do rukou a tím vstoupí do role malého Karla.
- Na základě nahrávky jeden po druhém popisují pocity, které mohl mít malý Karel. Ostatní poslouchají.

PŘESTÁVKA

6. Rozdělení do skupin

Cíl: Žák pojmenuje podle obrázku stavby, jejichž stavbu inicioval Karel IV. (Karlova univerzita, Hladová zeď a Karlův most). Žák vyjmenuje tři klíčové okamžiky z mládí Karla IV. (odchod do Francie, svatba s Blankou, otrava jeho družiny v Itálii). Žák vyjmenuje osobnosti spojené s dětstvím Karla IV. (Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, Karel IV. Sličný). Žák diskutuje ve skupině o svých nápadech.

Pomůcky: kartičky s fotografiemi staveb (Karlova univerzita, Hladová zeď, katedrála sv. Víta, Karlštejn, Nové Město Pražské, Karlův most); kartičky s vyobrazením předmětů (Vita Caroli, Svatováclavská koruna, Zlatá bula Karla IV., stokoruna, Legenda o svatém Václavovi, švestky neboli kadlátky); kartičky s vyobrazením členů rodiny (Jan Lucemburský, Eliška Přemyslovna, Blanka z Valois, Zikmund Lucemburský, Václav IV., Karel IV. Sličný); kartičky s názvy událostí (věznění na hradě Loket, vzdělávání na francouzském dvoře, předem domluvená svatba)

Popis činnosti:

- Každý žák dostane jednu kartičku.
- Žáci diskutují o obrázcích na kartičkách

a hledají princip, podle kterého by se měli rozdělit do čtyř skupin. Jedna skupina představuje stavby související s Karlem IV., druhá předměty, které se váží ke Karlovi IV., třetí členy rodiny Karla IV. a čtvrtá události v životě Karla IV.

- Po rozdělení do skupin probíhá společná diskuse s učitelem o obsahu kartiček a případné vysvětlení.

7. Poslech audio nahrávky 2 (život ve Francii, vzdělávání, svatba)

Cíl: Žák se seznámí se životem Karla ve Francii a osobami, které ovlivňují Karla v této životní etapě.

Pomůcky: Notebook nebo CD přehrávač

Popis činnosti:

- Žáci sedí na koberci v již utvořených skupinkách a poslouchají druhou nahrávku, která popisuje život malého Karla ve Francii.

Vita Caroli – II. úryvek (upravený)

Francouzský král Karel dal mi za manželku dceru Karla, svého strýce, jménem Markétu, zvanou Blanku. Po svatební ceremonii však nás oddělili, zůstal jsem tak opět mezi cizími sám. A toho roku zemřela bez dětí manželka králova, sestra mého otce. Později francouzský král pojal jinou za manželku.

Král Karel mne velice miloval a přikázal mému kaplanovi, aby mě poněkud vycvičil v písmě, ačkoli král sám nebyl písma znalý, učili mne také jazyků. A tak jsem se naučil číst hodiny blahoslavené Marie Panny, a když jsem jim poněkud porozuměl, čítal jsem je denně v dobách svého dětství stále raději, neboť mým opatrovníkům bylo od krále nařízeno, aby mne k tomu nabádali. Král nebyl lakomý na peníze a měl dobrou radu a dvůr jeho se skvěl množstvím shromážděných knížat jak duchovních, tak světských.

Léta Páně tisícího třístého dvacátého osmého zemřel otec mé manželky Karel a zanechal prvorozeného syna jménem Filip. Téhož roku pak zemřel v den Očišťování Panny Marie Karel, francouzský král, u něhož jsem byl pět let, zanechal manželku těhotnou; pak porodila dceru. A poněvadž podle obyčeje platného v království dcery nenastupují na trůn, byl povýšen Filip, bratr mé manželky Blanky, za krále francouzského, protože byl nejbližším dědicem v linii mužské.

Filip podržel rádece svého předchůdce, ale nepřikládal sluchu jejich radám a toužíc po rytířském lesku, oddal se lakotě.

Mezi jeho rádci byl jeden muž velmi moudrý, Petr, opat fécampský, člověk výmluvný a vzdělaný a všelikhou ušlechtilostí mravů ozdobený. I zalíbila se mi dovednost a výmluvnost onoho opata v kázání, že jsem u sebe počal uvažovat, říká si: co je to, že se taková milost ve mne vlévá z toho člověka? Potom jsem se s ním seznámil a on mne zahrnoval velikou láskou a otcovskou přízní a poučoval mne častokrátě z Písma svatého.

I zůstal jsem dva roky po smrti Karlovi na dvoře krále Filipa. Po oněch dvou letech vrátil mne král i s mou manželkou, svou sestrou Blankou, mému otci Janu, králi českému, do města Lucemburku.

8. Rodinné vztahy

Cíl: Žák vysvětlí vzájemné rodinné vztahy mezi členy rodiny Karla IV.

Pomůcky: karta s nedokončenými větami, které se týkají rodinných vztahů

Popis činnosti:

- Každá skupina dostane kartu s větami, které popisují vzájemné vztahy členů rodiny a blízkého okolí Karla IV.
- Úkolem žáků je doplnit do nedokončených vět příslušná jména z rodiny a blízkého okolí Karla IV.
- Následuje společná ústní kontrola.
- Učitel může zjišťovat, zda si žáci o těchto osobnostech pamatují další informace.

9. Poslech audio nahrávky 3 (opuštění Francie, pobyt v Itálii, otrava vojska)

Cíl: Žák se seznámí se životem Karla po opuštění Francie.

Pomůcky: Notebook nebo CD přehrávač

Popis činnosti:

- Žáci poslouchají třetí nahrávku ze života Karla IV.

Vita Caroli – III. úryvek (upravený)

Vrátil se tedy z Francie, setkal jsem se s otcem v hrabství lucemburském. Toho času zemřela má matka Eliška v Praze v den svatého Václava mučedníka.

Tenkrát poslal pro mne můj otec do hrabství lucemburského, když bojoval v severní Itálii za císaře Ludvíka IV. Bavora a zároveň se snažil rozšířit tamní území. Já pak se vydal na cestu přes město Mety, Burgundsko a Savojsko až jsem na Velký pátek přišel do města Pavie, které držel můj otec.

O velikonoční neděli, třetí den po mém příjezdu, byla otrávena má družina. Já, ochráněn Boží milostí, unikl jsem otrávení, protože veliká mše byla sloužena dlouho a já při ní přijímal; proto jsem nechtěl jíst před mší. Když pak jsem přišel k obědu, bylo mi řečeno, že má čeleď náhle upadla do nemoci a zvláště ti, kdož před obědem něco pojedli. Já pak seděl za stolem nechtěl jsem jíst a všichni jsme byli zastrašeni.

A jak jsem se rozhlížel, viděl jsem člověka krásného a hbitého, jehož jsem neznal, který chodil kolem stolu a tvářil se němým. Pojav proti němu podezření, dal jsem jej zajmout. Po mnohém mučení třetího dne promluvil. Přiznal se, že on v kuchyni namíchal do jídla jed z rozkazu a návodu Azza Viscontiho z Milána. Jedem tím pak se otrávil: Jan z Bergu, hofmistr mého dvora, Jan Honcherringen, Šimon z Kailu, který přisluhoval při mém stole a ještě více jiných.

Posléze jsem odešel k otci do města Parmy a tehdy jsem začínal šestnáctý rok svého věku.

10. Živé obrazy

Cíl: Žák vyjadřuje své myšlenky pomocí těla za využití metody živých obrazů. Žák propojuje získané vědomosti a aplikuje je při tvorbě živých obrazů. Žák si osvojí techniku a živého obrazu.

Popis činnosti:

- Každá skupina dostane přepis posledních dvou slyšených nahrávek.
- Žáci si vyberou jednu situaci z nahrávek a vytváří živý obraz. Opět platí pravidla *štronzo* a *volno*.
- V živém obraze se musí objevit alespoň 3 postavy z Karlova života.
- Jednotlivé skupiny pak předvádí svůj živý obraz. Ostatní skupiny popisují situaci, kterou na obraze vidí a z obrazu vyvozují, kterou část nahrávky žáci ztvárňují.

11. Dopis Karlovi

Cíl: Žák písemně formuluje svůj vztah k osobnosti Karla IV.

Pomůcky: papír, tužka

Popis činnosti:

- Každý žák dostane nelinkovaný papír A4.
- Žáci píšou dopis císaři Karlovi. V dopise vyjadřují, co si myslí o jeho životě a jeho významu. Vycházejí ze svých vědomostí a zážitků, které získali během programu, a zamýšlí se, jak se Karel cítil a co prožíval.
- Na závěr žáci, pouze dobrovolníci, své dopisy Karlovi přečtou.

Závěrem

Když jsem začala uvažovat o tématu své diplomové práce, věděla jsem, že musím psát o něčem, co mě doopravdy zajímá a baví. Téma z historie jsem vybrala na základě osobního zážitku: po návštěvě Prahy, kde jsem se procházela po Karlově mostě, obdivovala katedrálu sv. Víta a kličkovala uličkami Nového Města pražského, jsem byla natolik ohromena, že jsem se chtěla o Otci vlasti dozvědět více.

Realizace potvrdila vhodnost zvolených metod, ukázalo se, že program působí jak na kognitivní, tak i na afektivní rovinu učení žáků. Téma pro ně bylo srozumitelné, úkolům, které jsou koncipovány od jednodušších ke složitějším, rozuměli, ochotně a se zájmem se do práce zapojovali. Za stěžejní považují první posluchovou nahrávku o dětství Karla IV. a následné promluvy žáků při aktivitě *Vhled do hlavy*. Žáci měli dostatek času k promyšlení promluv a při jejich vymýšlení projeví empatii a tvořivost: „Bude mi někdy líp?“ „Nechápu, proč mám takového otce.“ „On mě vůbec nemá rád.“ „Doufám, že už za chvíli uvidím maminku a ostatní.“ „Proč tu jsem, nic špatného jsem přece neudělal.“ „Co když jim ve Francii nebudu rozumět?“ „Co když se tam ztratím?“ „Uvidím vůbec ještě někdy maminku a tatínka?“ „Co když mě nebudou mít rádi, protože jsem z jiné země?“

Výsledek této fáze programu vnímám jako důkaz, že je vhodné promyšleně zařazovat metody

Král Karel mne velice miloval a přikázal mému kaplanovi, aby mě poněkud vycvičil v písmě, ačkoli král sám nebyl písma znalý, učili mne také jazyků.

dramatické výchovy do výuky jiných předmětů, protože rozvíjejí žáky komplexně, i když jsou časově náročné. Toto zjištění považuji za nejdůležitější přínos celé práce. Tvorba i realizace výukového programu mě obohatily ve vědomostech i zkušenostech a předložily mi nový pohled na vyučování, využívání metod i důležitost poučného přístupu. Výukový program hodlám ve své praxi dále využívat a budu ráda, pokud se stane inspirací i pro jiné učitele a studenty.

Literatura

- Kancír, J., & Madziková, A. (2003). *Didaktika vlastivědy*. Prešov: Universum.
- Koťátková, S. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum.
- Kovalíková, S., & Olsenová, K. D. (1995). *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála.
- Machková, E. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy (2. vyd.)*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. <http://www.msmt.cz/file/43792>
- Navrátilová, K., Bujnová, E., & Ivanovičová, J. (2002). *Vlastivěda na I. stupni základnej školy: Vybrané kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Nitra: Pedagogická fakulta UKF v Nitre.
- Podroužek, L. (1998). *Úvod do didaktiky předmětů o přírodě a společnosti*. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity.

- Rakoušová, A. (2008). *Integrace obsahu vyučování: Integrované slovní úlohy napříč předměty*. Praha: Grada.
- Rodová, V. (2014). *Dramatická výchova ve službách dějepisu: Vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Rybová, N. (2021). *Využití metod dramatické výchovy ve výuce vlastivědy: výukový program Mládí Otce vlasti*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/pegxm/>.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století*. Praha: MŠMT <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/jak-ucit-evropske-dejiny-20-stoleti>
- Valenta, J. (1998). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom.
- Vavrdová, A. (2003). *Kapitoly z didaktiky vlastivědy*. Olomouc: Univerzita Palackého.



Mgr. Nikola Rybová

vystudovala obor učitelství pro první stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Vyučuje na malotřídni základní škole a ve volném čase se věnuje ochotnickému divadlu.

Kontakt: nikola.rybova@seznam.cz



Tematika holokaustu neboli šoa ve výukovém procesu

Mašát, M. & Sladová, J. & Šmakalová, K. (2020). *Antologie textů s tematikou šoa pro 6.–9. ročník základních škol: s metodickým dodatkem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

V publikaci *Antologie textů s tematikou šoa* se dostává do popředí zájmu problematika holokaustu, označovaná soustavně v celé knize méně známým hebrejským pojmem *šoa*. Stejně tak, jako poutá recipienta název s neotřelým pojmem, upoutá jeho pozornost i sám obsah knihy. Jeho přitažlivost tkví ve výběru textů i v didakticky orientované metodice, která dbá na současné potřeby vzdělávat žáky tvůrčí a kriticky smýšlející. Tomu odpovídá i koncepce publikace, již autoři založili na internacionálně pojatých poznatcích didaktiky literární výchovy – zejména na metodách tvořivé literární expresivity a postupech rozvíjejících kritické myšlení žáků.

Tvůrci souboru mají ambici začlenit jej do výukového procesu hodin českého jazyka a literatury na druhém stupni základních škol, jeho potenciál však shledávají i ve využití v hodinách dějepisu či při výuce vybraných průřezových témat rámcových vzdělávacích programů (pro základní školy a víceletá gymnázia). S tím nelze jinak než souhlasit, protože téma je skutečně interdisciplinárně využitelné a společensky velmi závažné.

Učitelé jsou ve výukovém procesu vystavováni nelehkému úkolu nejen žáky vědomostně vzdělávat, ale i názorově formovat v jejich pohledech na život, okolí, lidi, prostředí – zkrátka na vše, co je obklopuje. Čelí zažitým předsudkům a fobiím, kterým jsou žáci v průběhu dospívání vystavováni svým blízkým okolím. V nemalé míře jsou v nich podněcováni různými formami masmédií, v současné době u mladé generace hlavně sociálními sítěmi. Tuto skutečnost měli autoři antologie na zřeteli a již v úvodu upozorňují na fakt, že téma druhé světové války a holokaustu „neustále rezonuje ve společnosti,

zvláště v souvislosti s aktuálními projevy nesnášenlivosti, rasismu, xenofobie, stigmatizace a perzekuce“ (s. 6).

Vzniku publikace předcházely průzkumy tržní nabídky učebních pomůcek zprostředkovávajících nabídku literárních textů pro cílovou skupinu žáků a učitelů. Analyzovány byly čítanky disponující v roce 2017 doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Z průzkumu vyplynulo, že reprezentace fenoménu šoa je v nich nedostatečná a absenteje současná intencionální literární produkce. Tento nedostatek v tržní nabídce učebních textů předkládaná antologie odstraňuje.

Kniha vznikla pod autorským vedením trojice Milana Mašáta, Jany Sladové a Kristýny Šmakalové na Katedře českého jazyka a literatury Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Nutno podotknout, že její zrod byl podmíněn úzkou vazbou na ověření její funkčnosti ve školské praxi. Všechny texty, formulované otázky i úkoly prošly verifikací prostřednictvím učitelů i žáků základních škol. Ověřováním prošel výběr ukázek i ročníková dedikace.

Soubor obsahuje celkem 28 ukázek převážně z intencionální tvorby pro děti a mládež. Umělecké texty zahrnují epické i lyrické žánry. Pro každý ročník druhého stupně základní školy je určen počet sedmi ukázek. Všem úryvkům předchází stručná charakteristika díla a příběhu či motivu a také úvodní úkol. Otázky a úkoly následující po přečtení textu jsou založeny na metodách směřujících k tvůrčímu psaní a kritickému myšlení – z rozsáhlého výčtu uvedme např. myšlenkovou mapu, I.N.S.E.R.T., pětílístek, podvojný deník, předvídání, transformace

textu, vytváření osnovy, vymýšlení titulu/názvu aj. Zvláště přínosně pro rozvoj diskuse působí metoda názorové škály, zcela jistě dobře využitelná ve výuce napříč předměty.

Postulované úkoly jsou určeny pro práci jednotlivců, dvojic i skupin. Metody i podrobnější informace pro práci s texty jsou začleněny do metodického dodatku, za nímž následuje i slovníček s vysvětlením významu či výslovnosti některých slov. Pro recipienty s hlubším zájmem o problematiku je zařazen seznam doporučených online zdrojů i primární a odborné literatury s tematikou šoa.

Knihu lze jistě doporučit jako vhodný materiál pro obohacení nejen literární výuky. Předkládané úryvky jsou mnohdy autentické, psané dětmi z koncentračních táborů. Přiblížení prožitků dětí za 2. světové války jejich vlastníma očima je cestou k hlubokému zamyšlení současných dětí nad palčivým problémem rasové nesnášenlivosti. Pokud se touto cestou vydáme z pozic pedagogů v průběhu psychického zrání dospívajících dětí, pomůžeme tím formování jejich názorových postojů a občanské sounáležitosti.

Nabízí se do budoucna i podnět k zamyšlení nad navázáním s podobným souborem textů určeným pro středoškolskou výuku, kde se názorové odlišnosti studentů mnohdy vyostřují a setkáváme se s extremistickými postoji. I zde je více než důležité v rámci hodin českého jazyka a občanské nauky citlivě o této problematice hovořit a řídit diskusi za opory pevných argumentů.

Mgr. Hana Křížová, Ph.D.
Katedra českého jazyka a literatury
Pedagogická fakulta MU

Téma druhé světové války a holokaustu neustále rezonuje ve společnosti, zvláště v souvislosti s aktuálními projevy nesnášenlivosti, rasismu, xenofobie, stigmatizace a perzekuce.

Prospěchové zhoršení žáka během online výuky

VÁŠ DOTAZ »

Jenda nikdy nepatřil k excelentním žákům. Co ho znám, má na vysvědčení více dvojek, někdy dostane i trojku. I během online výuky však pracoval velmi přijatelně. V posledních týdnech u něj došlo ke skutečně výraznému zhoršení. Stěžují si kolegové prakticky ve všech předmětech. Působí

dojemem, jako kdyby úplně zhloupnul. Všichni chápeme, že ve čtrnácti letech nemusí hrát škola dominující roli pro každého žáka, ale stejně bychom mu rádi pomohli.

Věra Štovičková, Teplice

NAŠE ODPOVĚĎ »

Chlapec určitě nezhloupnul. Kognitivní předpoklady se sice mohou v průběhu doby mírně měnit, ale zpravidla se tak děje v delším časovém horizontu. Máte-li žákovi pomoci, je žádoucí prozkoumat nejběžnější možné příčiny, po možném důvodu začít pátrat. Někdy je jasné, že zjištěnou příčinu sice neodstraníte, ale budete lépe rozumět chlapcovým problémům.

Kde byste tedy měla hledat? Pro lepší porozumění problémům ve škole je také důležitý širší kontext: přestal se zajímat i o volnočasové aktivity? Změnilo se jeho chování ve škole či doma? Určitě nás napadnou komplikace v rodině. Děti ve věku puberty sice často s rodiči bojují, ale pořád jsou na rodině velmi závislé. Rodiče se tedy mohou rozcházet, některý vážně onemocněl, ztratil práci, dítě s nimi má opravdu velké konflikty... Samotné dítě může mít nejrůznější zdravotní nebo osobní problémy. Puberta je období, kdy se objevují závažné existenciální otázky, ale také rozmanité psychické i zdravotní poruchy. Vidět za každým zhoršením prospěchu závažnou psychickou poruchu je jistě nesmysl, ale zcela vyloučit nemůžeme depresi ani některé vážné duševní onemocnění. Učitel nestanovuje diagnózy, ale neměl by některou možnou příčinu vynechat. Zdrojem mohou být též neurované sociální vztahy ve třídě či zhoršení vztahů s některým učitelem.

Jak zjistit, která okolnost by mohla tak nepříznivě působit? Vhodné je promluvit si se samotným žákem. Někdy mohou poskytnout informace spolužáci, jen musíte postupovat velmi opatrně, aby neměli pocit, že jsou „udavači“. Rozhodně je zapotřebí promluvit s rodiči – pokud se možný zdroj problému týká právě rodiny, měli by vám to sdělit – ze

zkušeností však vím, že se tak stane jen někdy. S rodiči je třeba mluvit také proto, že bez jejich vydatné podpory je menší pravděpodobnost, že následně dojde k opětovnému zlepšení.

S rodiči, se žákem i s kolegy je třeba mluvit o konkrétních krocích vedoucích ke zlepšení. Když spolu učitelé (i na druhém stupni) komunikují, pak roste šance, že si výraznějšího zhoršení všimnou brzy. Je důležité, aby pomoc všech byla koordinovaná – není nic horšího, když se žák naučí na jeden předmět a dostane pětku z druhého, který zatím nebyl na pořadu dne při doučování. Důležité je, abyste žáka nastartovali opakovanými úspěchy. Nedoporučuji nechat řešení na samotném žákovi a jen ho obecně povzbuzovat, že se musí sebrat, že na to má, že takhle se nedostane na vhodnou střední školu.

Počítat je třeba také s tím, že žádnou věrohodnou příčinu neodhalíte, že možná žádná taková jasně vymezená ani neexistuje. Neměli bychom se zcela vyhnout samotnému chlapci. Puberta není nemoc, ale v tomto období se mohou objevit výraznější pochybnosti o smyslu školního vzdělávání, či života vůbec. Podobnou nepříznivou sílu mohou mít vztahové problémy – s vrstevníky, s opačným pohlavím.

U některých příčin je velká naděje, že se vše v rozumném čase samo srovná, stačí vaše mírná tolerance, pochopení, podpora a trocha trpělivosti. A samozřejmě i přiměřená důslednost. Těžké na situaci je to, že nevíme dopředu, jak dlouho bude toto špatné období trvat.

PhDr. Václav Mertin

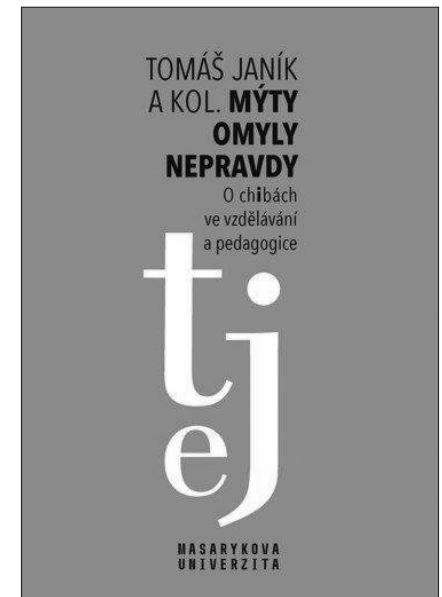
Katedra psychologie
Filozofická fakulta UK

Nahlédli jsme

O chibách ve vzdělávání a pedagogice. A nejen o nih.

Janík, T. (ed.) a kol. 2020. *Mýty, omyly, nepravdy. O chibách ve vzdělávání a pedagogice*. Edice Reflexe. Brno: MU.

Z nadpisu se může jevit, že autor *Oprásků ščeski historje* se pustil do pedagogických analýz. Kniha je však výsledkem česko-německé (z *opráskového* úhlu pohledu nevídané) spolupráce. Původně německy psaná „publikace o nedorozuměních, překladových chybách a omylech vzešla z jednoho bujarého večera jednoho nakladatele a jednoho autora, kteří ve velmi uvolněné atmosféře shromáždili nejrůznější přísloví, pedagogické slogany, didaktické mýty a výchovné lži [...]“ což v doslovu na s. 112 potvrzují H.-U. Grunder a T. Janík. Ke spolupráci byli osloveni profesori pedagogiky, ředitelé institutů pro vědu o výchově či vzdělávání a také emeritní ředitel jedné baden-würtenberské školy s názvem plným složenin (*Landerziehungsheim Schloss-Schule*). Pak už jen stačilo pozvat editora německého vydání a zároveň autora dvou ze sedmi publikovaných esejů Hanse-Ulricha Grundera z Univerzity v Basileji k hostování na Masarykově univerzitě a ze spolupráce s Tomášem Janíkem vzešel brilantní překlad (Pavly Vytiskové) brilantních esejů, jež vycházejí na MU v edici *Reflexe* a kladou si za cíl poučit čtenáře v problematice pedagogických přísloví, mýtů a klišé. Konkrétně se jedná o následující témata:¹ (1) Škola to zařídí (o požadavcích adresovaných škole z nejrůznějších směrů); (2) neučíme se pro školu, ale pro život — resp. i pro školu; návrh inovace citátu: přijmeme to, učíme se i pro školu, vezmeme si z toho to nejlepší, co můžeme, byť není někdy zcela jasné, co to přesně je



(v současné době např. to, že se dokážu přizpůsobit změně?) (3) [...] *Dát slovo dětem — K problému recepce Freinetovy pedagogiky* (detailněji níže); (4) *Co se v mládí naučíš...* a něco z toho, co se v mládí nenaučíš, se doučíš (za jiných podmínek) později, budeš-li chtít; (5) *Learning by doing* (limity a možnosti jednoho (dalšího) hesla);² (6) ... stačí, když víte, kde to najdete? a (7) *Záleží na učiteli... Úvahy nad pedagogickým klišé*. Společná všem těmto textům je přitom různá míra i různý způsob souvislosti s celoživotním vzděláváním. Je-li přitom pro celoživotní vzdělávání důležitá svoboda (chci se vzdělávat a chci se vzdělávat právě v tomto oboru), možná by stálo za úvahu, jak svobodu vztáhnout také k základnímu vzdělávání, nad čímž se zamýšlel mj. už Freinet.

2 Pro našince je pozoruhodné (i když nikterak překvapivé), jak v genezi tohoto přístupu figuroval Komenský. V širší známost totiž heslo *learning by doing* nevzešlo z recepce Aristotelovy *Etiky Nikomachovy* (kam až lze dohledat historii tohoto přístupu, pomineme-li ještě Sofokla), ale recepce Komenského *Velké didaktiky*. (s. 74) „Rozhodující věta, uveřejněná v *American Journal of Education*, zní: ‚Doing can only be learned by doing, writing by writing, painting by painting.‘ (Komenský, 1858, s. 290)“

1 Původní názvy kapitol zde z kondenzačních důvodů různě obměňujeme či doplňujeme.

Případ Freinet

Ze sedmi esejů se zde důkladněji zaměříme na text o Freinetově (či freinetovské) pedagogice. Célestin Freinet (1896–1966), francouzský učitel a reformátor školství, začal ve 20. letech 20. století rozvíjet velmi *demokratický* přístup k výuce a k žákům. Jeho motivace ke změně mohla být dvojitá: možná bylo hlavním podnětem Freinetovo chronické plicní onemocnění,³ možná jeho neblahé zážitky z dob, kdy byl sám školákem; to už se dnes patrně nedozvíme. V jeho přístupu ovšem nacházíme fascinující analogie s přístupy *německých komunitních škol* (jež navštívil), a také s přístupem (u nás patrně známější) demokratické školy *Summerhill* v Anglii.⁴ Čím je Freinet tak přelomový? Využívá (dodnes) velmi inovativních metod: „třídní rady, třídní a individuální pracovní plán, dokumentaci a [...] bilanci vykonané práce, »přirozené metody« [vycházející ze zájmů dětí samotných, pozn. AV], svobodný projev s volným textem, tiskárnu,⁵ třídní noviny, třídní korespondenci, pracovní ateliéry, pracovní knihovnu, pracovní kartotéku s úkoly (místo učebnic), průzkumy a šetření mimo školní třídu“ (s. 50).⁶

Grunderova esej ovšem zdůrazňuje zásadní nepochopení Freinetova přístupu v německém prostředí. Tím, že do výuky v tradiční škole

zařadíme některé z Freinetových metod, nezávádíme Freinetovu pedagogiku jako celek. Zařazením dílčích metod nám uniká význam celku a není potom divu, že výsledný efekt (na žactvo) není takový, na který Freinet cílí.⁷ Tím, že dáme žactvu tiskárnu, ale nedáme jim možnost zapojit se do řízení školy,⁸ zapojit se do řízení svého vlastního vzdělávání, zůstáváme na půli cesty a výsledky jsou poté pochopitelně polovičnické. Nuže, jak vyzývá název eseje: nestačí heslo „tedy hezky tiskněte“, ale je nutno „dát slovo dětem“ se všemi důsledky, které to přináší. Citujme z poznámky pod čarou č. 3: „Muselo by se počítat s tím, že si děti chtějí jednou získané slovo ponechat. Pokud by to tak bylo myšleno, musela by se výuka praktikovaná ve školách zásadně změnit.“

À propos: *freinet* je francouzský ekvivalent českého adjektiva *svobodný*. V některých dobách a kontextech to může být velmi nebezpečné příjmení.

Celoživotní vzdělávání

Vraťme se nyní k jednomu z hlavních leitmotivů knihy, a to k celoživotnímu učení. Vyučující sami (a nejen oni) se potřebují celoživotně vzdělávat, a to ať už proto, že společenská objednávka se mění a vyučující se této změně (ne) přizpůsobují či přizpůsobují po svém, či proto, že životní zkušenosti je chtě nechtě učí novým kompetencím a novým (v některých případech třeba i freinetovským) náhledům na svět, jež do výuky implementují komplexně. Vyučující se v ideálním případě *učí* novým metodám

mj. i tím, že je *dělají*, tedy v praxi zkoušejí a dle zpětné vazby vylepšují. Vyučující vědí, kde něco najdou, a vědí, že to někdy nestačí, ale že to může být cesta k tomu, aby i skutečně *věděli* (nejen *věděli, kde to najdou*). A především (dovolme si vykročit mírně za text a dodat něco, co se v publikaci neobjevuje): že nezáleží ani tolik na *učiteli*, jako spíše na *vztazích*, jaké vyučující s žactvem má — a rozvoj vztahů, vč. vztahu k sobě samému, je celoživotně vzdělávací úkol *par excellence*.

Před závěrem by bylo vhodné znovu zdůraznit skvělou ediční, překladatelskou, jazykovou a typografickou složku této publikace. Pozornému čtenáři jistě neuniknou některé drobné nedostatky (na některých stranách dokonce zmnožené, např. na s. 73 lépe: *co jsme se to naučili* (místo pův. *co jsem se to...*), *provozováním uměřeného* (místo pův. *pozorováním*), *statečnými* (české uvozovky nahore místo pův. anglických), *by building houses* (místo pův. *buildings*). Kvality publikace však značnou měrou převyšují tyto drobné nedostatky, a pozorný čtenář si je dobře vědom toho, že tyto publikace patrně stále nevznikají ve zcela ideálních podmínkách, a jelikož je čtenářem vděčným, je vděčný za to, že se k němu tyto texty mohou díky úsilí tvůrců dostat — a drobných nedostatků si všimá s pochopením. Nakonec — jsou to jen *chiby*.

Knih *Mýty, omyly, nepravdy* je velmi inspirativní počín, jež si klade za cíl rozklíčovat obecně přijímané fráze, nahlédnout je kriticky z různých úhlů a zároveň nabídnout konkrétní závěr. Tento přístup ovšem nemusí vyhovovat každému. Ten, kdo má své (jediné) jasno o škole, školství a pedagogice, nechť tuto knihu raději nečte. Ono *jediné jasno* by se pak mohlo ukázat být součástí mnohavrstevnatých souvislostí a v nich se rozplynout. Naopak vědomí komplexnosti tématu, jakým školství a edukace je, se těmito texty posiluje, utvrzuje a obohacuje o užitečné argumenty a postoje.

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

Ten, kdo má své (jediné) jasno o škole, školství a pedagogice, nechť tuto knihu raději nečte.

3 Coby válečný invalida nebyl Freinet s to několik hodin v kuse vyučovat frontálně, tj. bez přestání hovořit. Nabízí se dodat, že „frontální výuka (...) odporuje (...) freinetovskému principu volného rozvíjení osobnosti“ (s. 50).

4 Škola *Summerhill* byla založena roku 1921 — shodou okolností v Německu; do Anglie se přesídlila až roku 1927.

5 Esej popisuje až cimrmanovské pátrání po původu Freinetova lisu, a jelikož se k prvenství poskytnutí lisu Freinetovi hlásí vícero průkopníků, vzlíná zde možnost, že Freinet měl nakonec lisy minimálně dva (srv. pozn. 6, s. 114).

6 Freinet dokonce zaváděl filmový projektor a filmy jako prostředek třídní korespondence. Srovnajme to s dnešním zakazováním mobilů ve školách, tedy zakazováním takových zařízení, jež v rozměru (i filmové) třídní korespondence mohou sloužit skvěle. Nabízí se pak namísto zakazování předvést žákům, jak mj. mobily využít smysluplným a kultivovaným způsobem, čímž žáci získají dovednosti, které v budoucnu pravděpodobně využijí nebo na nich budou moci další využití vystavět.

7 Zde se (znovu) ukazuje, že sebelepší metody, byvše vytrženy z celkového konceptu, selhávají, což platí jak v demokratickém školství (jak zmiňuje ve své esejí Grunder), tak při výuce metod kritického myšlení či vedení žactva k nenásilné komunikaci (pozn. AV).

8 Banální příklad z brněnské základní školy: neodstraňené chyby ve školním řádu, na které upozornili sami žáci, berou dětem motivaci jakkoli se o chod školy dále zajímat. Dokud si toto vedení školy neuvědomí, daleko se neposuneme. (Jistěže vedení školy má jiné starosti, ale možná je — téměř po stu letech — načase přehodnotit priority.)

Jazyková poradna

NOT in the nature

Je září, jsme zpátky ve škole a mezi hlavní témata našich hovorů nepochybně patří vyprávění o tom, co jsme dělali o prázdninách. A vzhledem k tomu, jak Češi milují přírodu a pobyt v ní, určitě na ni dojde řeč i v hodinách angličtiny. Takže vzhůru do přírody!

Ale pozor, to známé slovíčko **nature** použijeme mnohem méně než v češtině – vlastně skoro vůbec. Angličtina volí konkrétní označení pro dané místo, tedy například řekneme: *In the summer I love spending time outdoors/in the countryside/in the forest*, nebo když ličíme krásnou přírodu, užijeme obraty, jako jsou *beautiful landscape/scenery/countryside* (*We spent a week in the mountains and the scenery/landscape was amazing!*).

Když vaši žáci budou popisovat, jak *chodili do přírody* nebo *spali pod širákem*, bude jim stačit jednoduché *We usually went for a walk in the countryside and once my friends and I slept in the open air/under the stars*. A podobně tomu bude, i pokud se chodili koupat třeba na *přírodní koupaliště*: *By my grandparents' house there is a lake where we went swimming*, nebo když chodili na filmy do *letního kina*, kde *seděli na lehátku* a popíjeli něco studeného: *In the summer I love going to the outdoor cinema/open air cinema, sitting on a deckchair and having a nice cool drink*.

Kdy tedy použijeme slovo **nature**? Například v kontextu televizních pořadů o přírodě: *I enjoy watching nature programmes on TV* nebo když mluvíme o *matce přírodě (Mother Nature)* nebo něčí lásce k přírodě (*his love for nature*) a také v řadě idiomů. Ale **nature** není místo, kam bychom mohli jít.

A na závěr ještě malá výslovnostní odbočka: myslíte, že písmeno „a“ se v první slabice slov *nature* a *natural* vyslovuje stejně, nebo rozdílně? Za bé je správně, protože podstatné jméno *nature* se vyslovuje s dvojhláskou /eɪ/, zatímco přídavné jméno *natural* s otevřenou samohláskou /æ/ (jako například ve slově *cat*).

Ailsa Marion Randall, M.A.

a Mgr. Irena Headlandová Kalischová, Ph.D.

Katedra anglického jazyka a literatury

Pedagogická fakulta MU

Rostou (,) či nerostou? O houbách a čárkách

Otázka, zda napsat, či nenapsat, před či za čárku, se nám může jevit jako banalita, ale při hlubším náhledu v ní spatříme rozdíl v pohledu na svět: Buďto věci prostě nějak jsou, anebo jsme ochotni připustit, že jsme to my, kdo utváří, jak věci vlastně jsou.

Problematicke čárky před či jsme se věnovali už v dřívějším čísle Komenského, 142(2), přičemž zde uvedené stále platí. Proč se k tématu tedy vracet? Procházím-li své psané texty, shledávám, že kolegyně korektorka postrádá čárky tam, kde jsem je já doporučil smazat. Řídíme se týmiž pravidly? Tj. *Pravidly?* Jistě. Jakožto bohemista je známe dokonale (což neznamená, že s nimi nutně souhlasíme). Leč podobně jako se dva právníci neshodnou ve výkladu zákona, zdá se, že ani dva bohemisté se zcela neshodnou ve výkladu pravidel pravopisu. Tak v čem vězí ten lanýž?

Přistupujeme k opravě textu příliš vnoření do role češtináře, který ví, jak to má být správně, a tak opravuje, aniž by se pídil po motivacích autora. Jenže pravidla jsou zde možností, jak zdůraznit něco, či něco jiného, např. poměr vylučovací, či naopak slučovací. Upíráme přitom autorovi autonomii volby. A neohánějme se obecně platnou logikou, neb i výsostní logikové potvrdí, že logika je vlastně společenský konstrukt. Argument používaný často před dětmi (*To je snad jasné, ne?!*) tímto padá. Nic není jasné, dokud se na tom nedomluvíme; a domluvit se na něčem — to trvá. Navraceje se ke kolegyni korektorce, tážu se: připustíme, že autorka či autor textu konstruuje vztah mezi danými proměnnými, anebo daný vztah je někde (ovšem kde?) předem zakotven a úkolem autorů je dané zakotvení znát?

Čteme-li text, ve kterém jsou čárky jinak, než jsme zvyklí, nahlédněme jej z jiné perspektivy. Je možné v daném zápisu najít logiku (jinou než »tu naši«)? Je možné respektovat autorský záměr, tj. snahu autorů zdůraznit zde slučování, onde vylučování, byť my bychom to udělali obráceně? Během psaní těchto vět „měl jsem hrozný strach, že se propadnu nebo že mne za trest zabije hrom — a nic [,]“ píše Karel Čapek v Hovorech s TGM (1990, s. 11).

Je to jako s houbami: můžu mít sice dojem, že houby v lese nerostou, neb tam právě žádné nevidím, ale ony přitom (někde pod listím) pomalu, ale jistě *rostou!* Tedy rostou i nerostou zároveň (záleží na úhlu pohledu). Ejhle, autorský záměr vymykající se několika málo „přesným logickým pravidlům“.

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.

Katedra českého jazyka a literatury

Pedagogická fakulta MU

5× stručně ze školství

Co ukázalo uzavření škol?

Irena Smetáčková a Stanislav Štech se v dotazníkovém šetření zaměřili na spokojenost rodičů žáků 1. stupně s distanční výukou. Výsledky ukazují, že většina rodičů nepocitovala obavy o zhoršení školních výsledků a vzdělávání doma zvládala dostatečně dobře. Problémy nastávaly v rodinách s nižším vzděláním rodičů, jelikož museli stále plně chodit do zaměstnání nebo pobírali ošetrovné, což vedlo ke zhoršení finanční situace. Více viz Studia pedagogica 26(1).

Webináře jako psychologická podpora ředitelům škol

Projekt Strategického řízení a plánování ve školách a v územích, který vznikl pod záštitou Národního a pedagogického institutu ČR, společně s Národním ústavem duševního zdraví spojili síly a vytvořili sérii webinářů, v nichž psychologové, speciální pedagogové a terapeuti otevírají témata týkající se psychologické pomoci, která jsou ve společnosti stále často bagatelizována, např. syndrom vyhoření, psychické obtíže, tragické události v rodině žáků či kolegů. Videá z webinářů jsou dostupná na YouTube kanálu *Psychologická podpora ředitelů* či na webu projektu SRP.

Rozdíly mezi dětmi pomůže zmírnit doučování

Dle průzkumu České školní inspekce se distanční výuky neúčastnilo až 11 tisíc dětí. Řešením, jak zmírnit rozdíly mezi dětmi vzniklé kvůli uzavření škol, by mohlo být doučování, na které věnuje finance ministerstvo školství. Podpory by se mělo dostat nejen žákům neúčastnících se distančního vzdělávání, ale i žákům nadaným, kterým se během online výuky nedostalo dostatečné podpory.

Jak velkou zátěží byla pro učitele distanční výuka?

Distanční výuka byla velkou zátěží pro všechny. Výzkum společností PAQ Reasearch a Kalibro pro projekt Učitel naživo se zabýval mimo jiné tím, jak velkou zátěží byla distanční výuka pro učitele a co se jim dle jejich názoru dařilo a co nikoli. Více práce potvrdilo 79 % dotázaných. Méně práce zaznamenávalo pouze 6 % respondentů. Učitelům se kromě více práce také změnila její struktura. Distanční výuka je pro většinu z nich více stresující a až 38 % respondentů přiznává duševní nepohodu. Výsledky výzkumu dostupné z: <https://www.paqresearch.cz/post/zkusenosti-ceskych-ucitelu-s-distancni-vyukou>.

Jedním z největších problémů ve školách jsou špatné vztahy

Výroční zpráva MŠMT o stavu vzdělávání v ČR v roce 2020 informuje mimo jiné o tom, že mezi největší problémy na školách, které narušují prostředí školy, patří spory mezi zaměstnanci, vedením a zřizovateli škol. Zhruba čtvrtina podnětů, jež obdržel školský ombudsman Ladislav Hrzal, se týkala právě problematických vztahů mezi pedagogy nebo zřizovatelem a vedením školy. Na rozdíl od minulého školního roku ubylo podnětů na šikanu mezi žáky, na což mělo bezesporu vliv i uzavření škol. Přibližně desetina stížností a podnětů se týkala inkluze. Rodiče i pedagogové poukazovali na to, že se mnohdy výuka příliš přizpůsobuje dětem s poruchami chování nebo učením.

Štěpánka Šmerdová

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta MU

KOMENSKÝ

ČÍSLO 01 | ZÁŘÍ 2021 | ROČNÍK 146

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

VYDAVATEL:

Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 9, 601 77 Brno, IČ 00216224.
Časopis vychází čtyřikrát ročně, toto číslo vychází 30. 9. 2021. Časopis je evidován MK ČR pod č. E 1591.

ADRESA REDAKCE:

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

VEDENÍ REDAKCE:

Veronika Rodová, Anna Tomková, Kateřina Zagorová, Tomáš Horčíčka

VÝKONNÁ REDAKCE:

Karolína Dundálková, Světlana Hanušová, Hana Horká, Jana Chocholatá, Tomáš Janík, Helena Koldová,
Jana Kratochvílová, Hana Křížová, Kateřina Lojdová, Hana Lukášová, Václav Mertin, Eva Nováková,
Zuzana Šalamounová, Lucie Škarková, Štěpánka Šmerdová, Eva Trnová, Adam Veřmiřovský

WEBOVÉ STRÁNKY ČASOPISU:

Karel Pícka, www.ped.muni.cz/komensky

JAZYKOVÉ KOREKTURY:

Ranáta Malá

GRAFICKÁ ÚPRAVA A SAZBA:

Leo Knotek, www.design-book.cz

REPRODUKCE NA OBÁLCE:

J. A. Comenii: Orbis Pictus, Hradec Králové, 1833.

TISK:

REPROCENTRUM, a. s., Blansko

DISTRIBUCE A PŘÍJEM OBJEDNÁVEK:

ADISERVIS s.r.o.
Na Nivách 1050/18, 141 00 Praha 4-Michle
Tel.: 603 215 568

MAGNET PRESS, Slovakia s.r.o.
P.O.BOX 169
830 00 Bratislava
www.press.sk

ISSN 0323-0449



MUNI

MUNI
PRESS